

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CRISTINA NASCIMENTO DA MOTA

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DA
PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
AVALIAÇÃO DE SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR**

VITÓRIA/ES

2013

CRISTINA NASCIMENTO DA MOTA

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DA
PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
AVALIAÇÃO DE SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilda Cardoso de Araujo.

VITÓRIA/ES

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M917p Mota, Cristina Nascimento da, 1982-
O programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória : contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar / Cristina Nascimento da Mota. – 2013. 198 f. : il.

Orientadora: Gilda Cardoso de Araujo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Programa Educação em Tempo Integral (Prefeitura Municipal de Vitória-ES). 2. Educação integral. 3. Parceria público-privada. 4. Escolas - Organização e administração. I. Araujo, Gilda Cardoso de, 1967-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

CRISTINA NASCIMENTO DA MOTA

**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DA
PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
AVALIAÇÃO DE SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em _____ de _____ de 2013.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Gilda Cardoso de Araujo
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr^a. Ana Maria Villela Cavaliere
Universidade Federal do Rio de Janeiro

“[...] Por isto mesmo, a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. Para esta escola, precisava-se, assim, de um novo currículo, um novo programa e um novo professor”.

(ANÍSIO TEIXEIRA, 1994, p. 164).

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à minha mãe Lúcia e aos meus avós Agenor e Maria (in memoriam). Esses três sempre foram exemplos de dedicação à família e me incentivaram a gostar de estudar, a buscar os meus sonhos, a ter valores éticos e morais dos quais jamais esquecerei. Além disso, o exemplo de dedicação da minha mãe como professora me fez querer fazer parte do magistério. Vocês sempre serão preciosos para mim.

AGRADECIMENTOS

A sensação ao concluir um trabalho tão extenuante como esse é inexplicável, pois se misturam os sentimentos de tristeza, melancolia, solidão com os sentimentos de alegria e euforia por ter chegado até aqui e concretizado mais uma etapa importante da minha vida. Para a realização de uma pesquisa tão difícil e complexa pude contar com pessoas que serão sempre importantes na minha vida e das quais agradeço imensamente, porque ninguém vence sozinho.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, porque a minha fé Nele proporcionou-me confiança e persistência para continuar essa caminhada tão difícil, extenuante e solitária.

Ao meu marido Francisco, por seu carinho, companheirismo, amizade, paciência e confiança em todos os momentos difíceis, inclusive pelo seu apoio durante o mestrado, quando eu já não aguentava mais estudar e não tinha mais saúde para continuar.

Ao meu irmão Renato, que sempre me apoiou nos estudos e por ter sido um bom irmão e companheiro para mim.

Ao meu pai Darcy, que sempre acreditou que um dia eu alcançaria os meus objetivos por meio dos estudos.

À minha tia Arlete, que sempre teve um carinho, amizade e dedicação especial a mim e que inclusive corrigiu o português dessa dissertação.

Aos meus amigos e “pais adotivos” Zilá e Antônio, com os quais aprendi a importância do amor ao próximo e que me apoiaram nos momentos mais difíceis da minha vida.

Às minhas tias Luzinete, Sidalva, Marta, Adenilda, Renilda e Ivanilda e à minha avó Arlinda por sua amizade, por darem sempre bons conselhos e me apoiarem em diversos momentos.

Aos meus tios Aelson, Evandro, Adilson, Ademir, Evaldo, Edson (*in memoriam*), Gerson e Osvaldo, com os quais pude contar sempre.

Aos meus primos e primas, em especial Alessandra, com os quais tive um bom convívio e que farão sempre parte da minha história. Ao meu sobrinho Renato, que é uma criança adorável.

À minha orientadora Gilda Cardoso de Araujo, por sua simpatia, por ter acreditado em meu potencial como pesquisadora, por ter apoiado a escolha desse tema e me ajudado nessa caminhada, com suas preciosas sugestões.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) por ter me concedido uma bolsa de mestrado durante quase dois anos de curso.

Ao meu co-orientador Geide Rosa Coelho, por sua dedicação e com quem aprendi muitas coisas sobre métodos de pesquisa.

Ao professor Rogério Drago, por ter aceitado fazer parte dessa Banca e por suas contribuições durante a qualificação.

À professora Ana Maria Cavaliere, por ter aceitado participar dessa Banca e por suas contribuições imprescindíveis para essa pesquisa, como aporte teórico a partir de suas inúmeras pesquisas, e por suas sugestões importantes na fase de qualificação.

Ao coordenador geral do programa “Educação Integral”, Júlio César Pagotto, por sua dedicação e empenho para que a pesquisa empírica fosse realizada, pelo seu profissionalismo e apoio em todos os momentos da pesquisa. À toda equipe da Secretaria de Educação de Vitória que sempre me recebeu com respeito e gentileza.

Aos gestores e coordenadores que atuam na Educação em Tempo Integral no município de Vitória, que aceitaram gentilmente fazer parte dessa pesquisa. Vocês são parte desse estudo, sem vocês seria impossível realizar essa pesquisa.

Às amigas e aos amigos de sempre Ana Paula, Sara Gonçalves, Vanessa, Jucélia, Pablo, Mary, Sara Rapagnetta, Geovana, Camila, Enza, Suelen, Paula, Deane, Marlene, Rosenery, Charlini e Rosângela, por sua amizade, pelos conselhos, carinho e por torcerem para que esse meu sonho de concluir um mestrado fosse concretizado.

A todos os professores e colegas do PPGE/UFES que contribuíram para que as minhas concepções teóricas sobre a educação fossem ampliadas e ressignificadas e com os quais pude compartilhar momentos de aprendizado, diversão, angústias e alegrias.

Aos novos colegas da EMEF Altair Siqueira Costa e do CMEI Antônio Laia da Silva, com os quais tenho compartilhado as angústias e as alegrias do magistério.

RESUMO

Nesta pesquisa analisou-se o programa de Educação em Tempo Integral (ETI), da Prefeitura Municipal de Vitória, que amplia a jornada escolar e atua por meio de parcerias com diversos setores da sociedade. Buscou-se compreender as implicações desse programa para a gestão escolar evidenciando questões tais como: o processo de implementação do programa “Educação Integral” na escola; a relação entre o turno regular e a Educação em Tempo Integral; a utilização dos espaços físicos para a Educação em Tempo Integral; a escola e as instituições parceiras do programa “Educação Integral” e o investimento público na Educação em Tempo Integral. Para isso, foram analisadas as concepções da equipe gestora do programa nas escolas e do coordenador geral que atua na Secretaria de Educação. Utilizamos o estudo de caso como método de pesquisa e para o tratamento de dados utilizamos pesquisas de natureza qualitativa e quantitativa. Foi aplicado um questionário fechado aos gestores com a escala do tipo *Likert*, seguindo o modelo *Rasch* de escala de razão e para os coordenadores de ETI um questionário aberto. Realizou-se uma análise documental e entrevista com o coordenador geral desse programa. Recorreu-se à literatura acadêmica sobre a ETI, especialmente: Cavaliere (2003; 2007; 2009 e 2010); Coelho (2004; 2009 e 2011); Maurício (2009a; 2009b). Foi trazida para a discussão a relação entre o público e privado na educação, a redefinição do papel do Estado e da sociedade civil e a importância da gestão escolar no contexto atual. Como aporte teórico para essas discussões, dialogou-se com os autores: Dourado (2011); Bruno (2008); Gramsci (2000); Przeworski (1995); Bobbio (2004); Peroni (2003, 2009, 2010); Giddens (2001); Gohn (2008); Paro (2005, 2010); Krawczyk (1999, 2000), entre outros. Percebeu-se que esse programa tem sido em geral, bem avaliado pelos sujeitos participantes, todavia existem diversas implicações apontadas por esses sujeitos, tais como: a fragmentação da ETI em turno e contraturno; a falta de espaço e infraestrutura das escolas; a política focalizada em crianças com vulnerabilidade social; a falta de eixos curriculares norteadores para as escolas de tempo integral; as parcerias não têm sido suficientes para atender às necessidades das escolas inseridas no programa, exigindo, portanto, um alto nível de organização para essa articulação e para administrar alguns “conflitos” internos decorrentes das “disputas” por esses espaços, o que gera dificuldades para a equipe gestora do programa nas escolas e na Secretaria de Educação.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Público/Privado. Gestão Escolar. Programa Educação Integral. Sociedade Civil.

ABSTRACT

In this research we analysed the Full-Time Education (FTE) program, of Vitória City Hall, that extends the school day and acts through partnerships with several sectors of the society. We sought to comprehend the implications of this program for the school management evidencing points such as: the implementation process of the “Integral Education” program in school; the relation between the regular school time and the Full-Time Education; the use of the school’s physical spaces for the Full-Time Education; the school and the partner institutions of the “Integral Education” program and the public investment in Full-Time Education. For this purpose, we verified the views of the program management team in schools and of the general coordinator that acts in the Education Secretariat. We used the case study as a research method and for the data processing we used research of qualitative and quantitative nature. A closed research questionnaire was applied to the managers with the Likert-type scale, following the Rasch model of reasoning scale, and for the FTE coordinators, an open research questionnaire. We carried out a document analysis and an interview with the general coordinator of this program. We drew on academic literature about the FTE, especially: Cavaliere (2003; 2007; 2009 and 2010); Coelho (2004; 2009 and 2011); Maurício (2009a; 2009b). We bring up for discussion the relation between public and private in education, the redefinition of the role of the State and the civil society and the importance of the school management in the current context. As theoretical supply for these discussions, we carried on a dialogue with the authors: Dourado (2011); Bruno (2008); Gramsci (2000); Przeworski (1995); Bobbio (2004); Peroni (2003, 2009, 2010); Giddens (2001); Gohn (2008); Paro (2005, 2010); Krawczyk (1999, 2000), among others. We’ve noticed this program has been, in general, well evaluated by the participant subjects, however there are several implications pointed by these subjects, such as: the FTE fragmentation in regular school time and extra time in school; the lack of school space and infrastructure; the politics focused on socially vulnerable children; the lack of guiding curricular support for the Full-Time schools. Moreover, the partnerships haven’t been enough to assist the needs of the schools inserted in the program, therefore, demanding a high level of organization for this articulation and for administrating some inner “conflicts” resulting from “disputes” for these spaces, what creates difficulties for the program management team in schools and in the Education Secretariat.

Key words: Full-Time Education. Public/Private. School Management. Integral Education program. Civil Society.

LISTA DE SIGLAS

AIB – Ação Integralista Brasileira.

AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras.

CAIC – Centro de Atenção Integrada à Criança.

CAJUN – Projeto Caminhando Junto.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

CEI – Centro de Educação Integral.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação.

CIAC – Centro Integrado de Apoio à Criança

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública.

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória.

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social.

CP – Concordo Parcialmente.

CT – Concordo Totalmente.

DP – Discordo Parcialmente.

DT – Discordo Totalmente.

ETI – Educação em Tempo Integral.

ETP – Escola de Tempo Parcial

FMI – Fundo Monetário Internacional.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

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

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.

MEB – Movimento de Educação Básica.

MEC – Ministério da Educação.

NSR – Não Sei Responder.

NEEPHI – Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral.

ONGs – Organizações Não Governamentais.

ONU – Organizações das Nações Unidas.

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.

PEE – Programa Especial de Educação.

PETI – Programa Educação em Tempo Integral.

PIB – Produto Interno Bruto.

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação do Espírito Santo.

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança.

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo.

SEED – Secretaria de Educação a Distância.

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade.

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão.

SEDU-ES – Secretaria de Educação do Espírito Santo.

SEMAS – Secretaria Municipal de Assistência Social.

SEME – Secretarias Municipais de Educação.

SEMUS – Secretaria Municipal de Saúde.

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Teses e Dissertações sobre a ETI distribuídas por ano e categorias de análise.....	70
Tabela 2 – Agrupamento das Regiões Administrativas realizado pelo programa “Educação Integral” da Prefeitura municipal de Vitória.....	100
Tabela 3 – Respostas do questionário pré-teste.....	106
Tabela 4 – Frequência de categorias para o questionário <i>Likert</i>	107
Tabela 5 – Ajuste dos 34 itens do questionário <i>Likert</i>	110
Tabela 6 – Ajuste dos 29 itens do questionário <i>Likert</i>	111
Tabela 7 – Ajuste dos 27 itens do questionário <i>Likert</i>	112
Tabela 8 – Fidedignidade do questionário com os 27 itens.....	113
Tabela 9 – Identificação da unidimensionalidade do questionário <i>Likert</i>	115
Tabela 10 – Matrícula no Programa de Educação em Tempo Integral de 2005 a 2012.....	120
Tabela 11 – Identificação das Instituições públicas parceiras da PMV.....	126
Tabela 12 – Identificação das Instituições privadas parceiras da PMV.....	127
Tabela 13 – Respostas finais dos gestores a todos os domínios e categorias.....	195
Tabela 14 – O processo de implementação do programa "Educação Integral" na escola.....	195
Tabela 15 – Relação entre o turno regular e a Educação em Tempo Integral.....	195
Tabela 16 – Utilização dos espaços físicos para a Educação em Tempo Integral.....	196
Tabela 17 – A escola e as instituições parceiras do programa “Educação Integral”.....	196
Tabela 18 – Investimento público na Educação em Tempo Integral.....	196
Quadro 1 – Interpretação dos valores da estatística INFIT/MNSQ.....	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Espírito Santo e suas microrregiões.....	94
Figura 2 – Mapa das regiões administrativas de Vitória.....	100
Figura 3 – Mapa de itens sobre o processo de implantação do programa	132
Figura 4 – Mapa de itens sobre a relação entre o turno regular e a ETI.....	135
Figura 5 – Mapa de itens sobre a utilização dos espaços físicos para a ETI.....	139
Figura 6 – Mapa de itens sobre a escola e as instituições parceiras do programa.....	143
Figura 7 - Mapa de itens sobre o investimento público na ETI.....	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Teses e Dissertações sobre a ETI distribuídas por períodos e categorias de análise.....	71
Gráfico 2 – Concepção média dos gestores em relação ao programa “Educação Integral”.....	130
Gráfico 3 – O processo de implementação do programa "Educação Integral" na escola.....	131
Gráfico 4 – Relação entre o turno regular e a Educação em Tempo Integral.....	135
Gráfico 5 – Utilização dos espaços físicos para a Educação em Tempo Integral.....	138
Gráfico 6 – A escola e as instituições parceiras do programa “Educação Integral”.....	142
Gráfico 7 – Investimento público na Educação em Tempo Integral.....	150

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO E O CONTEXTO DE REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO.....	29
2.1 CONTEXTUALIZANDO O PÚBLICO/ESPAÇO PÚBLICO E O PRIVADO.....	29
2.2 A RELAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	31
2.3 O ESTADO PROVIDÊNCIA E O NEOLIBERALISMO NO BRASIL.....	34
2.4 A TERCEIRA VIA E SUA RELAÇÃO COM A SOCIEDADE CIVIL.....	39
2.5 AS MUDANÇAS DE CONCEITOS E PAPÉIS DA SOCIEDADE CIVIL.....	44
2.6 A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À GESTÃO ESCOLAR NO CENÁRIO ATUAL.....	46
2.7 AS REFORMAS NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS E A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NO BRASIL.....	49
3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DO SÉCULO XIX AOS DIAS ATUAIS.....	53
3.1 A ORIGEM DO TERMO EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS DIVERSAS CONCEPÇÕES NO BRASIL E NO MUNDO.....	53
3.2 CONTEXTUALIZANDO A ETI NO BRASIL: HISTÓRIA, EXPERIÊNCIAS E LEGISLAÇÃO REFERENTES À ETI NO PAÍS.....	59
3.3 O DEBATE ACADÊMICO ACERCA DA ETI NO BRASIL.....	68
3.4 O PROGRAMA “MAIS EDUCAÇÃO” DO GOVERNO FEDERAL.....	86
3.5 OS PROJETOS E PROGRAMAS DE ETI EM CURSO NA REGIÃO METROPOLITANA DE VITÓRIA.....	93
4 METODOLOGIA.....	98
4.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	98
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	102

4.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS.....	104
5 A ETI NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA.....	116
5.1 O PROGRAMA “EDUCAÇÃO INTEGRAL” DA PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA.....	116
5.2 A GESTÃO DO PROGRAMA “EDUCAÇÃO INTEGRAL” E AS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS.....	124
5.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS.....	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
7 REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICES.....	181
APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES.....	181
APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES DE ETI	191
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR GERAL DA ETI DA PMV.....	193
APÊNDICE D – LISTA DE TABELAS ELABORADAS A PARTIR DAS RESPOSTAS DOS GESTORES AOS QUESTIONÁRIOS DO TIPO LIKERT.....	195
APÊNDICE E – LISTA DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA PMV.....	197

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação visa analisar o programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória, Espírito Santo. Esse programa, intitulado “Educação Integral”, amplia a jornada escolar de alunos da educação infantil e do ensino fundamental e se utiliza de parcerias com diversos setores da esfera pública e privada para efetivar suas ações. Tendo em vista essa peculiaridade do programa, buscaremos compreender as suas implicações para a gestão escolar¹.

Trata-se, portanto, de uma análise realizada, por meio da avaliação dos gestores e coordenadores de escolas que atendem em tempo integral e do coordenador geral do programa “Educação Integral” – sujeitos que atuam na gestão desse programa – sobre os seus diversos aspectos tais como: o processo de implementação do programa “Educação Integral” na escola; a relação entre o turno regular e a Educação em Tempo Integral; a utilização dos espaços físicos para a Educação em Tempo Integral; a escola e as instituições parceiras do programa “Educação Integral” e o investimento público na Educação em Tempo Integral.

A avaliação dos gestores e coordenadores das trinta e nove escolas da rede pública municipal que atendem em tempo integral foi feita por meio de questionários fechados e abertos, respectivamente, nos quais um maior número de questões relacionavam-se às parcerias entre a Prefeitura e outros setores da sociedade civil². Além disso, realizamos a leitura de documentos e textos acerca do programa “Educação Integral” e uma entrevista com o seu coordenador geral. Para problematizarmos as questões que envolvem o tema proposto, recorreremos à literatura acadêmica sobre a Educação em Tempo Integral (ETI), dentre os autores mais utilizados nessa pesquisa temos: Cavaliere (2003; 2007; 2009 e 2010); Coelho (2004; 2009 e 2011); Maurício (2009a; 2009b) e Moll (2008; 2009).

¹ Para a análise proposta, adotamos o termo gestão escolar, conceito diverso de gestão educacional, embora os termos estejam relacionados. A gestão educacional refere-se “aos sistemas educacionais, diz respeito a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo [...] e situa-se na esfera macro. Enquanto a gestão escolar refere-se ao âmbito dos estabelecimentos de ensino. [...] Situa-se no plano da escola e trata de atribuições sobre sua esfera de abrangência. [...] Nesta esfera de gestão, situam-se professores, alunos e outros membros da comunidade escolar, funcionários que trabalham na escola, docentes que ocupam cargos diretivos, famílias e integrantes da área de abrangência geográfica onde se localiza a escola” (VIEIRA, 2009, p.26-27).

² O conceito de sociedade civil sofreu várias modificações ao longo da história brasileira e mundial, destacaremos essas mudanças no capítulo que será apresentado como referencial teórico.

A etapa da educação básica escolhida para a pesquisa é o ensino fundamental, por ser nesta etapa que encontramos o marco legal da ETI no país, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - Lei 9394/96 (LDB) – a qual prevê a possibilidade de ampliação gradativa da jornada escolar na rede pública de ensino.

Nesse sentido, esta dissertação se insere na linha de pesquisa “História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais”, do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo.

Conforme dispõe a legislação sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)³ considera-se “[...] educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (INEP, 2012, p.36).

Sobretudo na última década de 2000 houve um aumento de políticas públicas⁴ no Brasil que visam à ampliação da jornada escolar em escolas públicas de educação básica. Temos atualmente um grande número de projetos e programas de escolas públicas de tempo integral, em âmbito federal, estadual e municipal (CAVALIERE, 2009).

Apesar desse aumento no número de programas e projetos de ETI no país, não podemos afirmar que essa modalidade educacional tenha se constituído uma política pública universalizada no Brasil, pois o que temos são projetos e programas diversos, muitos deles não têm continuidade no decorrer das mudanças de governo e/ou são focalizados para um

³ O FUNDEB - criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e inicialmente regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006 – é um fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado, e, diferentemente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), deverá ter seus recursos destinados à educação básica pública, sendo que, pelo menos sessenta por cento do seu total anual deverá ser canalizado para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (COELHO; MENEZES, 2007, p.10). Posteriormente houve uma lei que regulamentou o FUNDEB - Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

⁴ Höfling (2001, p.31) ressalta que as políticas públicas referem-se “ao Estado implantando um projeto de governo por meio de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade [...] a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada”. Sendo assim, a educação é uma política pública de caráter social, que se constitui direito do cidadão e obrigação do Estado de assegurá-la.

determinado público e ainda não contam com uma legislação⁵ no âmbito federal que torne a ETI obrigatória no país.

Barros (2008) realizou um estudo sobre a ETI no qual pesquisou a jornada escolar diária dos alunos em diversos países do mundo, constatando que no Brasil, a jornada escolar ainda é muito curta.

[...] Neste contexto, nota-se que países considerados periféricos, como Argentina e Bolívia, têm jornada escolar diária semelhante, com 5 (cinco) e 6 (seis) horas diárias. No Chile e em Cuba, a jornada tem variação entre 5 (cinco) e 8 (oito) horas diárias. Já os Estados Unidos, Espanha, Alemanha, Finlândia e Austrália, oferecem entre 6 (seis) e 8 (oito) horas de aula por dia (BARROS, 2008, p. 74).

De acordo com Kerstenetzky (2006) a extensão da jornada escolar na rede pública de ensino, seguindo a de outros países europeus e dos Estados Unidos, exigiria, na prática, o aumento do número de escolas e de docentes, mas traria, segundo a autora, um ganho de qualidade no ensino e aumentaria a igualdade de oportunidades para as crianças mais pobres.

É consensual no meio acadêmico que as escolas de tempo integral requerem um alto investimento por parte do poder público e que essas escolas necessitariam de espaços adequados para o seu funcionamento, pois com o tempo ampliado, atividades variadas poderiam ser desenvolvidas nas escolas e isso exigiria também uma reorganização do espaço escolar (PARO et al, 1988; CAVALIERE, 2007; COELHO, 2011).

No Brasil, a discussão e as propostas acerca da ETI foram influenciadas pelas concepções de educação integral presentes nas primeiras décadas do século XX no país, por meio de movimentos político-sociais⁶, originários de países europeus e dos Estados Unidos, tais como o Anarquismo, na década de 1920; o Integralismo ou Movimento Integralista Brasileiro e o

⁵ Apesar disso, percebemos um “avanço” inicial na legislação, no que tange à obrigatoriedade e à oferta da ETI no país. O projeto do novo Plano Nacional de Educação (PNE) – Projeto de Lei nº 8035, de 2010 – que tramitava na Câmara dos deputados desde 2010, foi aprovado pelos deputados em Junho de 2012 e seguirá para a votação no Senado. O Plano determina, dentre outras matérias, que o país deverá ampliar os investimentos em educação até chegar a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) no prazo de dez anos. O PNE estabelece vinte metas educacionais e dez diretrizes que o país deverá atingir no prazo de dez anos. Em relação à ETI, o Plano prevê a oferta do ensino em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, para atender a 25% dos alunos da Educação Básica. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em 07 de agosto de 2012.

⁶ Esses Movimentos político-sociais e as suas relações com as diversas concepções de educação integral e de escolas de tempo integral serão analisados no capítulo 2 deste estudo.

Movimento Liberal com a Escola Nova, ambos iniciados na década de 1930 (COELHO; MENEZES, 2007).

Apesar de essas concepções diversas sobre educação integral, a experiência precursora⁷ da ETI no país, na esfera pública, foi implantada em Salvador, com o “Centro Educacional Carneiro Ribeiro” – CECR. Este Centro Educacional foi fundado na década de 1950, por Anísio Teixeira, integrante do Movimento Liberal. Foram criadas quatro escolas-classe e uma escola-parque, onde se desenvolviam atividades culturais e esportivas que tinham o objetivo de atender a crianças das camadas populares em tempo integral.

Na década de 1960 houve a criação, no estado de São Paulo, por iniciativa do então Secretário da Educação daquele estado, de escolas de tempo integral que ficaram conhecidas como “Ginásios Vocacionais” devido à ênfase na formação pessoal e profissional dos alunos. De acordo com Chiozzini (2003), os “Ginásios Vocacionais” foram uma experiência educacional do estado de São Paulo, implementados entre os anos 1962 e 1969, nas cidades de São Paulo (capital), Batatais, Americana, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul. As escolas eram para jovens de ambos os sexos, com idades entre 11 a 13 anos.

Essas escolas, que foram inspiradas nos projetos pedagógicos da “Escola de Sèvres” (França), “Escola Nova” (Estados Unidos) e da “Escola Compreensiva inglesa” (Inglaterra), valorizavam a participação ativa, crítica e consciente do aluno, por meio de atividades integradas ao currículo que eram semelhantes às experiências vivenciadas por eles fora do contexto escolar. Os Ginásios Vocacionais foram extintos em 1969, período da ditadura militar no Brasil, e as seis escolas foram ocupadas pelos militares que as consideraram subversivas (CELLA, 2012).

Após esse período, há uma lacuna histórica na literatura no que se refere à implementação de projetos e programas de escolas públicas em tempo integral no país. A partir da década de 1980, a ETI torna-se um tema mais frequente na agenda política brasileira, uma vez que passa a fazer parte de muitos projetos e programas de governos estaduais e municipais.

⁷ Encontramos as pesquisas de Coelho (2004) e Martins (2012) que tratavam das escolas vinculadas às concepções anarquistas e integralistas no país. Essas autoras verificaram a existência de várias dessas escolas no Brasil, por meio de jornais e revistas referentes à primeira metade do século XX. Entretanto, essas escolas não se caracterizaram como escolas de tempo integral, uma vez que os seus horários de funcionamento variavam entre 4 a 5 horas diárias.

A experiência nacional mais relevante, em termos numéricos, de escolas públicas de tempo integral aconteceu no estado do Rio de Janeiro. Entre os anos de 1984 a 1994 houve, nesse estado, a construção de cerca de quinhentas escolas públicas de tempo integral – os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) – sendo essas escolas um fator determinante para que as pesquisas sobre a ETI apontem o Rio de Janeiro como o local de onde surgem mais produções acadêmicas nessa área (RIBETTO; MAURÍCIO, 2009).

No estado de São Paulo, entre os anos de 1986 e 1993, implementou-se o programa denominado PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança) que visava ampliar a jornada das escolas estaduais. O PROFIC diferenciou-se dos outros programas de ETI já citados, pois não houve a ideia de centralidade da escola, até então presente nas outras propostas. Foram utilizados espaços alternativos além do ambiente escolar e foram envolvidos diversos órgãos das prefeituras municipais e de entidades privadas, por meio de parcerias com as escolas (SANTOS, 2009).

Além desses projetos e programas tivemos, a partir da década de 1990, os Centro de Educação Integral (CEIs) em Curitiba e os Centros de Atenção Integrada à Criança (CAICs), em nível nacional. No entanto, esses foram extintos ou tiveram que passar por mudanças que, de certa forma, alteraram as suas características originais, alguns deixaram de existir, evidenciando que a ETI não se efetivou no Brasil e que a descontinuidade continua sendo uma das características dos programas e projetos da área educacional brasileira.

Apesar disso, tivemos, no âmbito legal, um marco importante para a ETI: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - Lei nº 9394/1996 (LDB). De acordo com essa lei, deverá ocorrer a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola por meio da progressiva implantação do ensino fundamental em tempo integral.

Conforme Cavaliere (2007), a partir da LDB, intensifica-se no Brasil o surgimento, nos sistemas públicos estaduais e municipais, de projetos e programas que envolvem o aumento do tempo diário de permanência dos alunos na escola.

Os projetos e programas de ETI no país também estão relacionados às recomendações internacionais de organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Essas organizações recomendam ampliação da jornada escolar no país como forma de melhorar a qualidade de

ensino⁸ e, além disso, incentivam as parcerias, no âmbito educacional, com as organizações da sociedade civil. No contexto atual de reformas dos Estados capitalistas o conhecimento é visto como uma das prioridades estratégicas para o desenvolvimento social e econômico dos países.

No processo de mundialização da economia, o conhecimento é frequentemente apresentado como a principal variável na explicação das novas formas de organização social e econômica – e muitas vezes como condicionante e gerador de novas desigualdades e diferenciações. Daí a centralidade que se tem outorgado à educação escolar. Cada vez mais, a política educacional passa a ser considerada, no marco das políticas sociais, como uma política de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica, uma política que sequer tem a capacidade inclusiva do capitalismo industrial (KRAWCZYK, 2000, p. 2).

Os projetos e programas de ampliação da jornada escolar no Brasil têm sido vistos como estratégia política em decorrência desta busca por “qualidade” na educação pública. Todavia, esses projetos e programas têm apresentado diversas tendências quanto ao modo de efetivação das suas propostas. Isso tem provocado grandes debates na área acadêmica, uma vez que não há consenso quanto aos termos utilizados e as definições existentes contemplam diferentes dimensões acerca de temas fundamentais na ETI, tais como: tempo e espaço; formação de professores; relação entre os diferentes saberes; parcerias entre escolas e sociedade; espaços formais e informais de educação e intersectorialidade, entre outros (COELHO, 2009, GUARÁ, 2009; MAURÍCIO, 2009).

Alguns dos projetos e programas de escolas em tempo integral que surgiram nos últimos anos em todos os âmbitos do governo brasileiro, especialmente a partir da década de 2000, defendem que o tempo integral não precisaria ser oferecido pela própria escola onde o aluno estuda. Sendo assim, busca-se promover a articulação entre diferentes órgãos do governo e a utilização de parcerias entre as escolas e outros setores da sociedade civil. Trataremos, no decorrer deste estudo, das influências externas e internas que contribuíram para essas mudanças.

Dentre os programas na área da ETI destacamos, em âmbito federal, o programa “Mais Educação”, iniciado em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, a partir do

⁸ Um aspecto a ser ressaltado é que a qualidade é um conceito histórico e polissêmico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o conceito relaciona-se às demandas e exigências sociais de um dado período (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005; DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Neste período do capitalismo, o termo “qualidade na educação” tem sido usado por muitos programas de governos como sinônimo de instrução, rendimento e avaliação, com o enfoque maior nos resultados.

Plano de Desenvolvimento da Educação⁹ (PDE). Tendo em vista que o principal objetivo do PDE era de melhorar a qualidade da educação pública do país, por meio de programas e ações¹⁰ estratégicas propostas para as escolas, instituiu-se o programa “Mais Educação”.

O programa “Mais Educação” visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. O documento do programa afirma que a falta de espaço físico não deve impossibilitar que a escola queira funcionar em tempo integral, pois se acredita que a escola possa fazer a articulação com outros setores que possuam esses espaços alternativos (BRASIL, 2007).

Essa tendência de articulação entre os diversos setores públicos e privados para a realização da ETI tem estado presente na educação pública municipal de Vitória, por meio do programa de ETI intitulado “Educação Integral”, instituído a partir de 2005, inicialmente com a educação infantil e, em 2006, tem início no ensino fundamental. O programa visa ao atendimento integral de crianças e adolescentes em risco social, por meio de uma articulação de secretarias municipais da área de políticas sociais, em parceria com outras instituições públicas, privadas e organizações da sociedade civil (VITÓRIA, 2012).

Para a efetivação do programa, os alunos possuem as disciplinas relacionadas ao currículo básico e, no contraturno escolar, frequentam outros espaços da cidade, tais como: parques, museus, praças de bairros, clubes e escolas da ciência, onde são oferecidas atividades de esporte, lazer, cultura, música, artes cênicas, dança e conhecimentos gerais, de acordo com informações disponíveis no sítio da Prefeitura (VITÓRIA, 2012).

O programa da Prefeitura de Vitória atua, desde 2008, em conjunto com o programa “Mais Educação” do governo federal. A contribuição do programa “Mais Educação” se dá em especial no aumento de recursos materiais para escolas e no auxílio do pagamento de

⁹ O PDE, lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, constitui-se de um conjunto de programas, ações e estratégias do Ministério da Educação (MEC) que visam melhorar a qualidade da educação pública brasileira. Prevê a atuação da sociedade civil, pais, alunos, professores e dirigentes em iniciativas que ampliem as condições de permanência e efetiva aprendizagem do aluno na escola (BRASIL, 2012a).

¹⁰ De acordo com Saviani (2007, p. 1243), “o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em seis de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo, [...] como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades”. A influência, os integrantes e as concepções do movimento “Todos pela Educação” será analisada no capítulo 2 deste estudo.

monitores que atuam no programa. Até o final de 2012, período da nossa pesquisa empírica, de um total de cinquenta e duas escolas da rede pública municipal de Vitória, trinta e nove atendiam em tempo integral. Dessas escolas, vinte e seis atuavam em conjunto com o programa “Mais Educação” e treze escolas têm somente o programa municipal.

Tendo em vista que ampliaremos a discussão sobre as parcerias público-privadas na ETI, buscamos identificar o contexto socioeconômico e histórico do país e a sua relação com a educação, sobretudo a partir dos anos noventa, considerando, em especial, a relação público-privada na educação brasileira.

Os programas de ETI no Brasil têm apresentado diversos formatos quanto ao modo como se efetivam as propostas de ampliação da jornada, dentro e/ou fora do ambiente escolar, o que indica, por exemplo, diferentes concepções acerca de como utilizar o tempo ampliado e acerca do papel do Estado na execução de políticas públicas.

O interesse pelo tema está relacionado à minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Quanto à trajetória pessoal, a motivação por pesquisar a ETI se iniciou durante os quatro anos em que vivi na Itália, Europa. Nesse país, a ETI constitui-se como política de Estado, ou seja, é presente em todas as escolas e atende a todos os alunos. Isso me instigou a buscar compreender por que esse processo não acontecia no Brasil. Então, naquele período, comecei a buscar referências teóricas e pesquisas empíricas acerca do tema.

No retorno ao Brasil, em 2010, tive a oportunidade de realizar um curso de Pós-Graduação *lato sensu* sobre “Educação Inclusiva e Diversidades”, por meio do qual realizamos reflexões e debates sobre diversos temas relacionados à educação e entre eles a ETI. Durante as investigações percebemos que existiam diversos projetos e programas recentes voltados para a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas brasileiras. Todavia o número de pesquisas que mostravam a efetivação destas propostas nas escolas ainda era pequeno, apesar do seu aumento considerável nesta última década.

Em 2011, participei ativamente, durante seis meses, do processo de implantação e materialização do programa “Mais Educação” em uma escola pública de ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Cariacica, região metropolitana de Vitória. Esse fato me permitiu delimitar ainda mais o objeto de investigação da pesquisa sobre as parcerias público-privadas

na ETI, já que nessa escola houve a articulação de parcerias com alguns setores da comunidade para a realização de atividades no contraturno.

Acreditamos que o tema/problema proposto justifica-se porque tem se ampliado o debate em torno da ETI no meio acadêmico e porque projetos e programas em torno da ampliação da jornada escolar vêm se consolidando, em nível nacional, estadual e municipal, como no caso do município de Vitória, objeto da nossa investigação.

A opção em pesquisar o programa “Educação Integral” da Prefeitura de Vitória, no ensino fundamental, deve-se ao número significativo de escolas públicas municipais – trinta e nove escolas de ensino fundamental – que fazem parte desse programa; à utilização de parcerias entre as escolas do município e outros setores da sociedade civil e por ser essa uma pesquisa precursora¹¹, na pós-graduação *strictu sensu*, sobre a situação da ETI, no estado do Espírito Santo e em sua capital Vitória¹², no que tange ao ensino fundamental. Isso demonstra o pequeno número de pesquisas na área de ETI nesse estado e que essa relação de parcerias na ETI tem sido tema bastante atual na área acadêmica, embora ainda pouco explorado.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as implicações do programa “Educação Integral” da Prefeitura Municipal de Vitória para a gestão escolar, tendo em vista, sobretudo, a concepção dos gestores e coordenadores de ETI que atuam nesse programa.

A partir dessa análise, a pesquisa delimita como objetivos específicos:

- 1) Relacionar as diversas propostas de ampliação da jornada escolar em curso no Brasil ao movimento de Reforma do Estado Brasileiro e às mudanças pelas quais passaram a sociedade civil e a gestão escolar ao longo da história brasileira e mundial;

¹¹ A primeira pesquisa sobre a ETI no estado do Espírito Santo focaliza a educação infantil no município de Vitória. A dissertação de mestrado de autoria de Maria Aparecida Rodrigues da Costa Santos, defendida em abril de 2012, no Programa de Pós Graduação e Educação do Espírito Santo (PPGE), intitulada “A Educação em Tempo Integral no município de Vitória: a experiência do Brincarte” analisou a ETI na educação infantil desse município, com o programa desta etapa de ensino denominado “Brincarte”, por meio de um estudo das parcerias realizadas entre um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), instituições religiosas e Organizações não governamentais. A autora conclui ressaltando os desafios e as possibilidades dessas parcerias no município, evidenciando que “[...] a instauração de uma nova possibilidade para a Educação em Tempo Integral abre a perspectiva do encontro, do debate político com diferentes opiniões e participação na esfera pública, deixando a porta entreaberta com possibilidades que apontem para um novo começo” (SANTOS, 2012, p.147).

¹² Realizamos uma busca intensa no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos sítios de diversas universidades brasileiras e do PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Este último é o único programa de Mestrado e Doutorado em Educação desse estado.

- 2) Identificar as experiências mais importantes acerca de projetos e programas de Educação em Tempo Integral no Brasil, do século XIX aos dias atuais;
- 3) Ampliar o debate sobre as parcerias público-privadas na Educação em Tempo Integral.

Sendo assim, a dissertação foi organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “O público e o privado na educação e o contexto de reforma do estado brasileiro” situa as diversas concepções de Estado presentes no Brasil até os dias atuais; contextualiza o público e o privado na educação brasileira, mostrando os conceitos de público/privado, espaço público/privado; analisa a relação público/privado na história da educação brasileira e as novas relações estabelecidas com a Reforma do Estado brasileiro; busca compreender como o conceito de sociedade civil foi sendo elaborado ao longo dos anos, e a relação dessas concepções com o papel do Estado na sociedade e as implicações disso para a gestão escolar e para a ETI. O objetivo deste capítulo é compreender as referências teóricas que influenciam e fundamentam as diversas propostas atuais de ETI no país.

O segundo capítulo, denominado “A Educação em tempo integral no Brasil, do século XIX aos dias atuais” apresenta a história da ETI no país, e os seus marcos legais; analisa o conceito de educação integral; busca compreender os documentos e as propostas do Programa “Mais Educação” do Governo Federal; identifica os projetos e programas de ETI em curso na região metropolitana de Vitória e analisa o debate acadêmico acerca da ETI no Brasil.

O terceiro capítulo traz o percurso metodológico da pesquisa, identificando todas as etapas realizadas nesse estudo, assim como as dificuldades encontradas, a descrição dos sujeitos participantes e os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados. A abordagem utilizada na pesquisa foi a quali-quantitativa. Quanto ao método de pesquisa, utilizamos o estudo de caso, pois o nosso foco é a análise de um programa específico – o programa “Educação Integral” da Prefeitura Municipal de Vitória. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: análise documental, dois tipos de questionários, um com perguntas fechadas com a escala do tipo *Likert* para os gestores e outro com perguntas abertas para os coordenadores das escolas inseridas no referido programa, e uma entrevista individual com o coordenador geral do programa.

No quarto e último capítulo, sob o título “A Educação em Tempo Integral na rede pública municipal de Vitória”, realizamos uma análise do programa “Educação Integral”, e,

sobretudo, buscamos compreender as suas implicações para a gestão escolar, evidenciando os seguintes aspectos: o processo de implementação do programa “Educação Integral” na escola; a relação entre o turno regular e a Educação em Tempo Integral; a utilização dos espaços físicos para a Educação em Tempo Integral; a escola e as instituições parceiras do programa “Educação Integral” e o investimento público na Educação em Tempo Integral. O capítulo analisa os documentos, concepções e as propostas do programa “Educação Integral” da Prefeitura municipal de Vitória; identifica as instituições parceiras, analisa a gestão do programa “Educação Integral” no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. O objetivo deste capítulo é apresentar os dados coletados acerca do programa “Educação Integral” que nos propomos a analisar, tendo em vista a avaliação de gestores e coordenadores de ETI que atuam nas escolas inseridas no programa e do seu coordenador geral que atua na Secretaria de Educação acerca dos diversos aspectos desses programa.

Nas considerações finais, ampliamos o debate sobre a ETI enquanto política pública e suas atuais tendências no Brasil. Identificamos as implicações do programa “Educação Integral” para a gestão escolar na rede pública municipal de Vitória. Ressaltamos a importância da continuidade de estudos posteriores que tragam uma descrição densa da realidade das escolas de tempo integral em Vitória, visto que esse é um tema ainda pouco discutido no estado do Espírito Santo.

2 O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO E O CONTEXTO DE REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

Este capítulo contextualiza a relação público/privado, o espaço público/privado, refletindo sobre as implicações dessa relação para a garantia do direito ao acesso e permanência à educação pública. Abordaremos as novas mudanças no papel do Estado e da sociedade civil no Brasil e no mundo ao longo dos últimos anos. Por último, trataremos do impacto dessas mudanças na ampliação da jornada escolar e da importância atribuída à gestão escolar no cenário brasileiro atual.

Utilizaremos, sobretudo, como aporte teórico para as discussões a respeito da relação entre público e privado, desde sua origem, autores como Dourado (2011) e Bruno (2008). Em relação ao conceito de Estado e de sociedade civil usaremos os conceitos propostos por Gramsci (2000). Para redefinição do papel do Estado e da sociedade civil no contexto atual, nossas referências serão Przeworski (1995); Bobbio (2004); Anderson (1995); Peroni (2003, 2009, 2010); Giddens (2001); Gohn (2008). Além disso, nos servirão como aporte teórico Cavaliere (2007) e Coelho; Portilho (2009) em referência à ampliação da jornada escolar e, para analisarmos a importância da gestão escolar no contexto atual, nos embasarão os conceitos e discussões de Paro (2005, 2010) e Krawczyk (1999, 2000), Mendonça (2001) e Gracindo; Bordignon (2011), entre outros.

2.1 Contextualizando o público/espaço público e o privado

Conceituar público/privado não é uma tarefa simples, já que esses termos passaram e ainda vem passando por mudanças conceituais ao longo da história, por isso, para que possamos analisar as mudanças que trazem novos significados a esses termos, é necessário entendermos a sua origem. De acordo com Dourado (2011, p. 282):

[...] ao situarmos o embate entre o público e o privado, é necessário ressaltar que os seus desdobramentos efetivos se vinculam a determinações estruturais de uma dada realidade, indicando, assim, a configuração assumida pelo Estado, o seu alcance jurídico-político-ideológico e as instituições que o compõem.

A referência de público e privado tem origem na Grécia Antiga, antes do chamado período cristão. Nesse período, o termo público referia-se à coletividade, à liberdade, à sociedade dos iguais.

O público [...] era a esfera na qual as coisas emergem das sombras do privado. É o mundo, não o natural, mas aquele criado pela ação dos homens em inter-relação. Era a esfera da polis, onde reinava a liberdade e onde se expressava a vitória sobre as necessidades da vida. Diferenciava-se da esfera privada, local da mais severa desigualdade, pelo fato de somente abrigar “iguais”. Essa igualdade na esfera política significava viver entre pares e lidar somente com eles. Só os homens livres eram iguais. Ser livre era não estar sujeito às necessidades da vida e também pouco estar sob o comando de outro e/ou exercer o comando sobre o outro (BRUNO, 2008, p. 23).

O termo público remetia ao espaço público, ou seja, era o âmbito de ação do cidadão, era o espaço em que todos são iguais, sem distinção, espaço em que a ação política era coletiva e que almejava ao bem desses cidadãos. No entanto, na sociedade grega, nem todos eram considerados cidadãos, os escravos e as mulheres não possuíam tal direito.

Essa extraordinária criação conceptual da sociedade grega, a liberdade, relativa à esfera do público, no qual tudo pode ser visto e ouvido, afirma-se sobre as relações de exploração e de dominação do escravismo, circunscritas à esfera do privado. A liberação do reino da necessidade, por meio do recurso à exploração do trabalho escravo, constituía condição dessa liberdade. Mas se assim o era, não existia naturalmente. Exigiu um espaço próprio que precisou ser criado: o espaço público – da palavra e da ação de todos os cidadãos, visando ao bem comum. É nesse terreno, e só nele que era possível pensar a democracia (BRUNO, 2008, p. 23).

Já o privado referia-se, à necessidade, “em sua acepção original essa palavra significava *privação*, por expressar o isolamento da comunidade, a necessidade de se dedicar quase inteiramente ao *labor*, ou seja, às atividades voltadas à sobrevivência [...]” (ESTEFFANIO, 2008, p. 29).

A respeito do termo privado, Bruno (2008) afirma que:

Neste período, o privado era o espaço da família, no qual as necessidades da sobrevivência individual e da sobrevivência da espécie eram atendidas e garantidas. Dentro dessa esfera, a liberdade não existia, correspondendo a um estágio pré-político e em que a força e a violência eram justificadas em termos da luta para vencer a necessidade. Assim, subjugar escravos, reinar sobre eles e a família era algo inteiramente aceitável como condição para liberta-se da necessidade e alcançar a liberdade (BRUNO, 2008, p. 22).

A ideia de separação entre o que era público e privado modifica-se ao longo dos anos, sobretudo com o advento da sociedade capitalista e esses termos passam a ser mais interligados, sem que houvesse uma distinção clara a respeito dos seus significados.

O trabalho enquanto prática social, já nos séculos XVI e XVII, começa a extravasar a ordem do privado, projetando-se para a esfera do social, que acaba por assimilar essas duas esferas originalmente separadas: a pública e a privada. Redefinem-se assim, os significados dos termos em questão. O público, como espaço da liberdade entre iguais, enquanto esfera do político por excelência transforma-se em um espaço marcado pelo confronto, pelas disputas entre classes sociais antagônicas, entre segmentos de classes que guardam entre si diferenças de gênero, etnia e culturas, entre outras, com um elemento novo: esse espaço público vai se desenvolvendo como uma esfera em que o poder, centralizado no aparelho do Estado, passa a coordená-la, limitá-la e, finalmente, a subordiná-la ao seu controle, invertendo-se completamente o seu significado. No século XX, cada vez mais o público, enquanto espaço do político, vai sendo identificado com a esfera do poder estatal com as suas instituições (BRUNO, 2008, p.24).

Apesar de o público ser identificado com o Estado, existe um espaço público construído pela sociedade civil, em que as relações sociais são estabelecidas, em que a sociedade se organiza em prol daquilo que acredita, e está fora do âmbito do Estado, nesse espaço é que surgem as revoluções, conflitos e reivindicações da sociedade (BRUNO, 2008).

Essa dinâmica de mudanças e de inter-relação entre esses conceitos têm tido muita ênfase nas pesquisas da área de políticas educacionais, pois as novas configurações na relação público e privado refletem diretamente no âmbito das políticas públicas, entre elas a educação.

2.2 A relação público e privado na educação brasileira

A década de 1990 aprofundou a globalização e as políticas neoliberais nos países latinos americanos, pois as Reformas nos Estados redefiniram os limites entre o público e o privado. A análise desses processos requer contextualizar a relação público/privado na educação brasileira, refletindo sobre as implicações dessa relação para a garantia do direito ao acesso e permanência à educação pública.

Para Dourado (2011), na história educacional brasileira os interesses privados têm prevalecido sobre a esfera pública. Segundo o autor “o embate entre o público e o privado, no campo

educacional, revela a persistência de forças patrimoniais na educação, favorecendo, dessa forma, várias modalidades de privatização do público” (DOURADO, 2011, p. 283).

Quanto ao contexto histórico da educação brasileira, Saviani (2004) divide a história da escola pública brasileira em duas grandes etapas. A primeira etapa (1549-1890) definida como “os antecedentes da escola” e a segunda como a “história da escola pública propriamente dita”. Para o autor, somente após a implantação da República, em 1889, que a escola pública, entendida em sentido próprio, efetivou-se na história da educação brasileira com a implantação dos grupos escolares, iniciada em 1890, e com isso, o poder público, especialmente a partir da década de 1930, passou a organizar e manter as escolas.

A respeito disso, Dourado (2011, p. 285) salienta que:

Embora tenham surgido formas de educação pública já no início de nossa história, e possível afirmar que a construção de um sistema público de ensino é uma conquista deste século, mais especificamente dos anos 30. A ausência do público no passado revela a presença do privado na educação brasileira desde nossas origens.

Sendo assim, iniciaremos por esse último período. Na década de 1930, emerge uma proposta para educação do país que foi considerada um marco referencial, já que visava à defesa da escola pública, laica, obrigatória e gratuita – o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. De um lado, os liberais, pioneiros, que defendiam a escola pública, obrigatória e gratuita para todos, defendiam a laicidade do ensino e o papel fundamental do Estado na organização do ensino - princípios expressos no famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. De outro lado, os católicos, que defendiam o ensino religioso e a escola privada.

Na Assembleia Nacional Constituinte de 1934 essas posições contrárias foram mediadas. As principais vitórias do grupo católico foram: a aprovação do ensino particular e a possibilidade de o Estado garantir subvenções oficiais para entidades particulares. As vitórias dos pioneiros foram principalmente: a aprovação do ensino primário obrigatório e gratuito e a incumbência do Estado de fiscalizar e regulamentar as escolas públicas e particulares.

Com o golpe de 1937 muito pouco se efetivou do que a Constituição de 1934 legislava, pois uma nova Constituição desobrigava o Estado de manter e expandir o ensino público e gratuito, que passou então a uma mera ação supletiva.

Esse conflito de ideias prolongou-se até a década de 1960, sob a forma de oposição entre a escola particular e a escola pública, no contexto da discussão da primeira LDB (Lei nº 4.024). Essa LDB contemplou os interesses privados em detrimento dos interesses públicos, pois, ao mesmo tempo em que definia que os recursos públicos seriam aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, a lei também previa a concessão de recursos aos estabelecimentos privados na forma de bolsas de estudos, bem como a cooperação financeira da União com estados, municípios e a iniciativa particular na forma de subvenção e/ou assistência técnica e financeira.

O período, de 1962 a 1964, corresponde ao surgimento do movimento de educação popular, devido ao trabalho pioneiro do movimento de educação básica (MEB) e à atuação do pedagogo Paulo Freire. O debate deslocou-se do campo escolar para o da alfabetização de adultos e da educação popular (AKKARI, 2001).

As décadas de 1960 a 1980 caracterizaram-se pelo período do regime militar no Brasil, período em que se tentou implantar uma educação tecnicista voltada para eficiência e produtividade. Esse foi um momento de grandes confrontos entre os educadores, que combatiam o caráter autoritário do regime, e setores ligados ao governo. O debate girou, na época, em torno da democratização do ensino e da permanência das crianças pobres na escola, a política educacional enfatizou o acesso ao ensino público de boa qualidade e enfatizou a descentralização e democratização da educação (BONAMINO, 2003).

No Brasil, os anos de 1980 trazem com muita força as lutas pela democratização da sociedade e das políticas educacionais, que são rearticuladas na perspectiva da defesa da escola pública, gratuita e de qualidade. Entretanto, a nova Constituição Federal de 1988, apesar de reafirmar o caráter público da educação, “reconhece a convivência entre diversas modalidades de instituições: públicas, privadas lucrativas e privadas não lucrativas (confessionais, comunitárias e filantrópicas)” (LEÃO, 1999, p.115). Esse reconhecimento motivou ainda mais a proliferação de escolas particulares no país em todas as etapas da educação básica.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ampliaram-se os direitos sociais e os estenderam a categorias não contempladas anteriormente, num movimento que levou a um maior comprometimento do Estado no financiamento dos gastos sociais. Entretanto, um grande entrave à efetivação dos direitos sociais, entre eles a educação, previstos na Constituição brasileira, foram em parte, as reformas pelas quais passaram os Estados,

ocorridas, a partir da década de 1970, em todo o mundo, e no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990.

As reformas promovidas pelos países capitalistas, apesar de apresentarem algumas características e resultados locais diferentes, de modo geral estavam atreladas à visão neoliberal. Martins (2010, p. 499) afirma que a “supressão ou o enfraquecimento dos direitos sociais implica a supressão ou o enfraquecimento de políticas públicas, e vice-versa”.

Posteriormente, na década de 1990, a nova LDB (Lei nº 9.394/96) reafirma essa tendência de incentivo à iniciativa privada na educação brasileira, ao garantir a possibilidade de verbas públicas às escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas, consideradas privadas sem fins lucrativos.

Peroni (2010, p.217) ao discorrer sobre a redefinição do papel do Estado e as consequências para o Brasil relata que:

[...] a expectativa do processo de democratização, após tantos anos de ditadura, era de que se avançasse na materialização de direitos sociais, em universalização da educação, acesso, qualidade, inclusão, autonomia entendida como democratização. Mas, ao mesmo tempo, em nível internacional, o capitalismo vivia uma crise e as suas estratégias de superação: neoliberalismo, reestruturação produtiva e globalização, principalmente as globalizações financeiras, redefiniam o papel do Estado e reduziam direitos materializados em políticas.

Essas mudanças no papel do Estado ocorreram no Brasil especialmente a partir da década de 1990, pois neste período houve o chamado movimento de Reforma do Estado, redefinindo-se as políticas educacionais e, por consequência, as relações entre público e privado no âmbito educacional.

2.3 O Estado Providência e o Neoliberalismo no Brasil e no mundo

As décadas de 1980 e 1990 estabeleceram novas mudanças no papel do Estado em nível mundial, crescendo a influência do neoliberalismo nos países capitalistas. A doutrina neoliberal originou-se no período pós II Guerra Mundial, na Europa e América do Norte, porém triunfou na Europa a partir da década de 1970 e nos países da América Latina, inclusive o Brasil, a partir da década de 1990.

Os programas neoliberais de ajuste econômico estiveram presentes nos países latino-americanos como desdobramentos dos processos de renegociação da dívida e de monitoração das economias locais pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). As mudanças começaram na maioria dos países latino-americanos no final da década de 1980, em 1985 na Bolívia; 1988 no México, com Salinas de Gortari; 1989, novamente a Argentina, desta vez com Menen; 1989, Venezuela, com Carlos Andrés Perez; 1990, Fujimori, no Peru. E, desde 1989, o Brasil, de Collor a Cardoso¹³ (MORAES, 2000).

O neoliberalismo foi uma reação teórica e política contra o chamado “Estado Providência” ou “Estado do Bem-estar Social” ou “Estado Intervencionista”. Os seus defensores postulavam que a crise estava naquele “modelo” de Estado e não no capital.

Consideradas as peculiaridades de cada país, o “Estado Providência” é um tipo de organização política e econômica que se coloca como agente da promoção social e organizador da economia. O Estado teve o papel de regulamentar os direitos sociais, a política e a economia do país, por meio da garantia de serviços públicos e de proteção à população.

O “Estado Providência” surgiu após a Segunda Guerra Mundial, época em que predominava o Estado Liberal. As crises econômicas mundiais presenciadas nas primeiras décadas do século 20 (da qual a crise de 1929 é o caso mais conhecido) provaram que a economia capitalista livre de qualquer controle ou regulamentação estatal gerava profundas desigualdades sociais. O desenvolvimento desse modelo de Estado está intimamente relacionado ao processo de industrialização e aos problemas sociais gerados a partir do modo capitalista e aos crescentes conflitos sociais gerados pela economia capitalista liberal que defendia a não intervenção do Estado na economia.

O Estado capitalista liberal optou pela reforma em vez de revolução contra o modelo então vigente. “A forma política mais acabada do reformismo foi o “Estado Providência” nos países centrais do sistema mundial e o “Estado Desenvolvimentista”¹⁴ nos países periféricos e semiperiféricos” (SANTOS, 1999, p.244).

¹³ Apesar de o Brasil ser desde 2003 governado por um partido de tendência “esquerda” (o Partido dos Trabalhadores – PT), a influência neoliberal permanece até os dias de hoje.

¹⁴ O desenvolvimentismo é uma política de resultados, baseada na meta de crescimento da produção industrial e da infraestrutura, com participação ativa do Estado, como base da economia e o conseqüente aumento do

De acordo com Bobbio (2004), o “Estado Providência” assumiu a tarefa de dirigir a economia, assemelhando-se ao Estado socialista em relação ao sistema distributivo, mas ainda sob o sistema capitalista.

Nesse modelo de Estado, havia o controle da economia e do bem-estar dos cidadãos, continuamente intensificado pelo papel ativo do Estado. Este não somente justificava a participação socialista no governo, mas também conferia um caráter universalista aos interesses dos trabalhadores (PRZEWORSKI, 1995).

O “Estado Providência” apresentou como principais características: a intervenção do Estado na economia; aumento dos gastos com as políticas públicas; a garantia de direitos sociais tais como a saúde, educação, alimentação; tentativa de se reduzir as desigualdades sociais por meio de uma melhor distribuição de renda. Estendeu-se para a maioria dos países da Europa e chegou ao seu auge na década de 1960.

No transcurso dos anos de 1970, porém, esse modelo de Estado entrou em crise. De acordo com Anderson (1995), os motivos dessa crise foram, sobretudo, a longa recessão econômica dos países, as baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação e o endividamento dos Estados.

Segundo os neoliberais, a crise do Estado Providência relacionava-se ao poder excessivo dos sindicatos e no movimento do operariado que, ao garantir a ampliação dos direitos sociais, tinham promovido a corrosão da lucratividade das empresas. A concepção neoliberal, surgida na década de 1940, defendeu a privatização maciça dos serviços sociais do Estado, na segurança social, na saúde, na educação, na habitação, além dos serviços de segurança pública e prisionais por acreditar que o mercado era mais eficiente que o Estado na execução de tais políticas (SANTOS, 1999).

O capitalismo vivia uma nova crise em suas estruturas, então a ideia era redefinir o papel do Estado, limitando a sua atuação em diversas áreas. Os neoliberais defendem a omissão do Estado na economia nacional, pois esses consideram que cabe ao mercado a condução das questões econômicas e ao indivíduo a responsabilidade por seu progresso pessoal. Além

consumo. Esse modelo de Estado foi implantado, sobretudo em países capitalistas considerados periféricos e semiperiféricos economicamente, como o Brasil, a partir do governo de Juscelino Kubitschek e no governo militar.

disso, buscam restringir não só o universo dos beneficiários do Estado Providência, mas os próprios limites desse Estado.

O neoliberalismo surgiu enquanto concepção após a II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política contra o “Estado Providência”. No entanto, o auge e a efetivação da doutrina neoliberal se deram algumas décadas depois. Seu texto de origem é “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, escrito em 1944, que consistiu em um ataque à intervenção do Estado no mercado, denunciado como uma ameaça à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995). Diante disso, o mercado determina padrões de eficiência e qualidade e privatiza-se a maior parte dos serviços que seriam oferecidos pelo Estado.

Ao final da década de 1970, mais especificamente em 1979, surgiu a oportunidade de efetivação da doutrina neoliberal. Na Inglaterra, foi eleita Margaret Thatcher que viabilizou o programa neoliberal no país pela primeira vez. Em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos e também buscou efetivar a proposta neoliberal no país. Nas décadas de 1980 e 1990, grande parte dos países da Europa e da América Latina estabeleceram políticas de cunho neoliberal.

Em relação à América Latina, Benjamin (2008) aponta que:

[...] a política de reformas estruturais sob a égide do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial vem interferindo, por meio de recontextualizações de suas agendas, nas políticas econômicas, no redesenho do Estado e na reconfiguração dos direitos sociais. De fato, os grandes delineamentos das medidas conhecidas como Consenso de Washington¹⁵ se generalizaram em toda América Latina, mas mediados em sua amplitude, ritmo e profundidade pelas frações dominantes locais de cada país, pela força da tradição histórica de cada uma das dimensões da agenda e, não menos importante, pela capacidade de protagonismo das lutas populares (BENJAMIN, 2008, p. 35).

Assim, o neoliberalismo postula a ideia de que o Estado é o culpado pelas crises e por esse motivo o seu papel deve ser redefinido. Para o neoliberalismo, portanto, não há uma crise do

¹⁵ Consenso de Washington é um conjunto de medidas - que se compõe de dez regras básicas - formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do *International Institute for Economy*, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser “receitado” para promover o “ajustamento macroeconômico” dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades.

capital, mas do Estado, com o diagnóstico de que esse Estado gastou demais, atendeu à demanda dos eleitores, e por isso se endividou e gerou a crise fiscal. As novas formas de regulação estatal para superar o problema, propõem o Estado Mínimo, tanto na execução quanto na coordenação da vida em sociedade. Ao Estado cabe o papel de regulador, em detrimento do papel de executor, ou seja, é um *Estado Mínimo* para os direitos sociais e *Estado Máximo* para os ganhos do capital (PERONI, 2003, grifos nossos).

Anderson (1995) afirma que o neoliberalismo fracassou economicamente, pois os países desenvolvidos continuam com problemas nessa área, e, no âmbito social, o neoliberalismo tem contribuído para o aumento das desigualdades. Todavia, para o autor, o neoliberalismo alcançou o triunfo política e ideologicamente, ao disseminar a ideia de que não há alternativas para os seus princípios, e de que precisamos nos adaptar às suas normas.

De acordo com Krawczyk (2000), existem relações entre a reforma educacional e a reforma global do Estado, assim como os impactos da economia de mercado nas diferentes esferas sociais influenciam as reformas educacionais.

Para Libâneo; Oliveira; Toschi (2009), a concepção neoliberal afeta a educação de várias formas, pois essa defende que o desenvolvimento econômico, alimentado pelo desenvolvimento técnico-científico, garante o desenvolvimento social, desconsiderando as implicações sociais e humanas no desenvolvimento econômico, e como resultado tem-se maiores problemas sociais como desemprego, fome e miséria, o que aumenta o número de pessoas excluídas e, conseqüentemente alarga-se a desigualdade social.

Em relação aos sistemas educacionais da América Latina, profundas mudanças aconteceram, apesar das diferenças entre eles, decorrentes de questões políticas, históricas e sociais diversas, tais como: mudanças na organização do trabalho docente, suas relações de trabalho e prática sindical; a definição de fronteiras entre o público e o privado; a distribuição das responsabilidades e atribuições entre as instâncias centrais, locais e institucionais, a concepção e lógica do financiamento para educação, entre outros (KRAWCZYK, 2000).

Essas alterações mencionadas não são fruto somente das concepções neoliberais, pois também derivam de outra corrente ideológica, a Terceira Via, que tem se colocado como “alternativa” ao neoliberalismo, embora mantenha algumas de suas características.

2.4 A Terceira Via e sua relação com a sociedade civil

Além do neoliberalismo, e com alguns aspectos semelhantes a esse, outra corrente ideológica muito presente nos debates políticos em nível mundial, a partir da década de 1990, denomina-se Terceira Via. Constitui-se em uma das estratégias que, juntamente com o neoliberalismo, visa redefinir o papel do Estado. O termo Terceira Via é o preferido pelos seus teóricos porque se tornou uma expressão mais conhecida. Assim como o termo já sugere, a Terceira Via, propõe um caminho alternativo entre a direita e a esquerda, se colocando entre o neoliberalismo e a antiga socialdemocracia.

A antiga socialdemocracia é uma ideologia política, inicialmente de esquerda, surgida no fim do século XIX por partidários do marxismo que acreditavam que a transição para uma sociedade socialista poderia ocorrer sem uma revolução, mas por meio de uma evolução democrática. A ideologia socialdemocrata pregava uma gradual reforma legislativa do sistema capitalista a fim de torná-lo mais igualitário (PRZEWORSKI, 1995).

Incapazes, como governos de minoria, de empreender o programa socialista, em meados da década de 1930, os socialdemocratas encontraram uma política econômica distinta que justificava seu papel governamental, pois especificavam diversas reformas intermediárias que poderiam ser realizadas com êxito dentro dos limites do capitalismo e isso permitiria, em vários países, o estabelecimento de uma plataforma eleitoral bem-sucedida. Os socialdemocratas descobriram um novo caminho para a reforma, abandonando o projeto de nacionalização em favor do projeto de bem-estar geral nos países de capitalismo avançado (PRZEWORSKI, 1995).

O Estado, aplicando medidas pautadas pela teoria do bem-estar, atenuava os efeitos distributivos do funcionamento do mercado. Tal política não visava à transformação do modelo econômico, mas visava unicamente à correção dos efeitos do seu funcionamento. A respeito disso Przeworski (1995, p. 59) ressalta que essas “políticas parecem contraditórias, pois são forçados ao mesmo tempo a fortalecer a capacidade produtiva do capital e a combater seus efeitos”.

A partir de alianças estabelecidas e de um programa econômico que visava atenuar os efeitos do capitalismo, os partidos socialdemocratas vencem as eleições em diversos países europeus

e alcançam a maioria da população. Conforme Peroni (2010), a antiga social democracia também tinha como parâmetro os direitos sociais, ainda que no âmbito do capitalismo.

Anthony Giddens (2001), sociólogo e um dos principais teóricos da Terceira Via, afirma que o termo Terceira Via não é novo na história mundial, tendo sido utilizado durante a Guerra Fria como sinônimo da socialdemocracia por ser uma concepção diversa do liberalismo de mercado dos Estados Unidos e diversa do comunismo soviético, porém o termo caiu em desuso durante um tempo. Outras expressões também usadas como sinônimo de Terceira Via são: “novo progressismo”, “esquerda modernizadora”, “socialdemocracia modernizadora”, porém o termo Terceira Via é o mais utilizado.

Em fevereiro¹⁶ de 1998, em Washington, D.C., nos Estados Unidos, o então primeiro-ministro britânico Tony Blair anunciou junto com o presidente estadunidense Bill Clinton, a decisão de convocar uma reunião internacional para discutir e atualizar a socialdemocracia, criando um movimento que foi denominado de Terceira Via. Naquela época, o líder trabalhista britânico despontava como uma liderança mundial, conseguindo reunir, sucessivamente, em Florença (Itália), Washington (Estados Unidos) e Londres (Inglaterra) figuras como: Bill Clinton, Lionel Jospin (primeiro-ministro da França), Gerhard Schröder (primeiro-ministro da Alemanha), Massimo D'Alema (primeiro-ministro da Itália), Fernando Henrique Cardoso (presidente do Brasil), António Guterres (primeiro-ministro de Portugal) e Ricardo Lagos, (presidente do Chile) entre outros governantes e intelectuais da época ligados de uma forma ou outra à socialdemocracia europeia, ou ao Partido Democrata estadunidense.

O projeto comum das lideranças reunidas era construir um novo programa que adequasse a velha socialdemocracia às novas ideias e políticas neoliberais, por isso o nome socialdemocracia modernizadora. Para Giddens (2001), o retorno do conceito “Terceira Via” deve-se a sua adoção pelos democratas e partidos trabalhistas nos Estados Unidos e Grã-Bretanha, na década de 1990, sendo que na Grã-Bretanha a Terceira Via teve especial relevância.

Além dos Estados Unidos e Grã-Bretanha, a Terceira Via, conquistou lideranças da socialdemocracia na Itália, Alemanha, Holanda, Canadá, México e Brasil, influenciando as políticas de governo nestes países (GIDDENS, 2001).

¹⁶ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Terceira_via. Acesso em julho de 2012.

A Terceira Via apresenta como principais características: a) a ideia de que o Estado é o responsável pela crise econômica e que, portanto deve ser reestruturado; b) defende a parceria com o terceiro setor ou também chamado público não estatal (organizações não governamentais (ONGs), instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares) que representa a sociedade civil; c) defende a responsabilidade fiscal dos governantes.

Apesar de postular a ideia de que o Estado é o culpado pela crise econômica e de propor a redefinição do seu papel, assim como faz o neoliberalismo, uma diferença importante entre essas duas concepções é que enquanto o neoliberalismo repassa para o mercado as políticas sociais, a Terceira Via as repassa para a chamada sociedade civil. Nos dois casos temos a tentativa do Estado de diminuir a sua esfera de ação, o que contribui para que a desigualdade social, que é uma característica peculiar do nosso país, possa se manter e/ou aumentar de proporção.

Giddens (2001), ao falar sobre os desafios da sociedade, defende o repasse das responsabilidades do Estado para a sociedade civil.

Diz que as pedras fundamentais do novo progressismo são oportunidades iguais, responsabilidade pessoal e mobilização de cidadãos e comunidades. Com os direitos vêm as responsabilidades. Temos de descobrir como cuidar de nós mesmos, porque agora não podemos mais confiar que as grandes instituições o farão. A política pública precisa substituir sua preocupação na concentração e redistribuição de riqueza pelo incentivo à criação de riqueza. Em vez de oferecer subsídios às empresas, os governos devem fomentar condições que levem as empresas a inovar e os trabalhadores a se tornarem mais eficientes na economia global (GIDDENS, 2001, p. 12).

No caso brasileiro, a Terceira Via teve como principais representantes e defensores o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e o seu ministro no primeiro mandato Luiz Carlos Bresser Pereira. O Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), novo ministério criado para substituir a Secretaria da Presidência, cujo ministro era Luiz Carlos Bresser Pereira, materializou as principais propostas da Terceira Via mediante o Plano Diretor da Reforma do Estado¹⁷.

¹⁷ Nos primeiros quatro anos do governo Fernando Henrique, enquanto Luiz Carlos Bresser Pereira foi o ministro, a reforma foi executada ao nível federal, no MARE. Com a extinção do MARE, por sugestão do próprio ministro no final desse período, a gestão passou para o Ministério do Planejamento e Gestão, ao mesmo tempo em que estados e municípios passavam também a fazer suas próprias reformas.

Pereira (2006), ao justificar a mudança proposta, afirma que a antiga Secretaria da Presidência era burocrática para gerir o serviço público e que a expressão “Reforma do Estado” indicava que a prioridade do momento era reformar ou reconstruir o Estado.

O Plano Diretor da Reforma do Estado assume a institucionalização da lógica de mercado, ao apontar, como alternativa para a eficiência do Estado, a aceitação e, até mesmo o incentivo ao terceiro setor (BRASIL, 1995).

O termo terceiro setor apresenta divergências na literatura e por isso Adrião; Peroni (2005, p. 142) ressaltam que:

a primeira observação a fazer refere-se à imprecisão com que a literatura trata o termo “terceiro setor”, ora aproximando-se de uma também genérica definição de sociedade civil, ora referindo-se a um formato específico juridicamente definido de instituição privada, ora ainda, identificando-se com as tradicionais entidades de caráter assistencial ou filantrópico.

O conceito de terceiro setor não se configura por uma assertiva e, sim, pela exclusão, pois se entende como público não estatal, aquilo que não é mercado e nem Estado (ADRIÃO; PERONI, 2005).

Segundo a concepção defendida pelo Plano Diretor da Reforma do Estado, cabe ao mercado regular-se, a partir dos pressupostos da oferta e demanda, visando, sobretudo, ao lucro. Ao Estado cabe o papel de regulador, em detrimento do papel de executor e, em certo sentido, tornar-se incentivador e provedor de parcerias com o setor não estatal. Conforme o Plano:

[...] através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não estatal a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, 1995, p. 13).

Silva (2009) afirma que esse novo Estado que estava sendo implantado no Brasil, buscou uma articulação maior entre a esfera pública e a privada (o setor público não estatal ou terceiro setor), demonstrando a confirmação desta tendência do capitalismo também no nosso país.

Peroni (2010) ao analisar o Plano Diretor da Reforma do Estado relata que nele existem alguns elementos do neoliberalismo, principalmente quando apresenta como uma das estratégias a privatização de empresas públicas, assim como da Terceira Via, quando propõe como estratégia a publicização, que é a transferência de serviços que seriam antes de

responsabilidade do Estado para o terceiro setor. A autora acrescenta que as políticas sociais foram consideradas serviços não exclusivos do Estado e, por isso, de propriedade pública não estatal ou privada, ou seja, o Estado as delega já que o papel de assumi-las é entendido como papel de todos.

Nesse Plano, a educação aparece como um dos serviços não exclusivos do Estado, cujo conceito seria “são todos aqueles que o Estado provê, mas que podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não estatal (não governamental) e compreende serviços de *educação*, saúde, culturais e de pesquisa científica” (PEREIRA, 2006, p.34, grifo nosso).

Além disso, são identificadas no Plano estratégias tais como: a privatização, a terceirização e a publicização. Privatização seria a venda de parte do patrimônio público a proprietários privados. A terceirização é o processo em que há transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio. O conceito de publicização significa “transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não estatal” (PERONI, 2010, p. 219).

A adoção do conceito de organização pública não estatal ou não governamental significa que o termo “público” é usado no sentido de dedicação ao interesse público, e por isso não visa ao lucro, enquanto o termo não estatal implica que a organização não faz parte do aparelho do Estado, sendo, então, controlada pela sociedade civil.

Bobbio (2004) amplia os conceito de publicização e privatização, apontando que existem ainda a publicização do privado e a privatização do público. Para o autor:

[...] os dois processos, de publicização do privado e de privatização do público, não são de fato incompatíveis, e realmente compenetraram-se um no outro. O primeiro reflete o processo de subordinação dos interesses do privado aos interesses da coletividade representada pelo Estado que invade e engloba progressivamente a sociedade civil; o segundo representa a revanche dos interesses privados através da formação dos grandes grupos que se servem dos aparatos públicos para o alcance dos próprios objetivos (BOBBIO, 2004, p. 27).

Leão (1999) ressalta que devemos observar os novos enfoques presentes nessa relação público e privado na educação brasileira uma vez que as estratégias de privatização do setor público são diversas, “tanto em sua forma quanto em sua intensidade, que vão desde a transferência direta de propriedade a formas como o “financiamento público de prestação privada de

serviços”, financiamento pelo usuário com fornecimento público, *parcerias* entre outros”(LEÃO, 1999, p.116, grifo nosso). Nesse mesmo contexto em que o Estado redefine o seu papel, altera-se também o papel da sociedade civil.

2.5 As mudanças de conceitos e papéis da sociedade civil

Na discussão sobre a relação entre Estado e sociedade civil e seus respectivos conceitos, a referência gramsciana será o nosso suporte teórico. Gramsci ampliou alguns conceitos que Marx tinha de Estado e sociedade civil. Na perspectiva gramsciana, o Estado constitui-se na organização da sociedade para a produção capitalista, abarcando em uma dimensão ampla, o conjunto de organismos públicos e privados de dominação burguesa, ou seja, o Estado corresponde à sociedade política e à sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção (GRAMSCI, 2000).

Assim, a noção geral de Estado, na concepção de Gramsci, abrange a sociedade política, correspondendo basicamente ao núcleo governamental formado pelo conjunto dos mecanismos por meio dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e a sociedade civil, composta pelas organizações responsáveis pela elaboração e difusão dos valores e das ideologias, tais como: as igrejas, os sindicatos, os partidos políticos, as escolas, as organizações profissionais, os meios de comunicação, entre outros.

A respeito da sociedade civil gramsciana, Santos (2009, p. 86) ressalta que:

O conceito de “sociedade civil” é, pois, a base e o meio privilegiado através do qual Gramsci enriquece, com novas determinações, o conceito marxista do Estado. Por sociedade civil, entendem-se os organismos de participação política aos quais se adere voluntariamente, por isso são “privados”, e que se caracterizam pela busca do consenso em detrimento do uso da repressão, como as igrejas, os sindicatos, os partidos políticos, as escolas, as organizações profissionais, os meios de comunicação, etc.

Na sua teoria ampliada de Estado, Gramsci (2000) envolve a sociedade política, o aparelho de Estado - que atua, sobretudo pela coerção, dominação, pelo uso do poder - e a sociedade civil - que atua pelo consenso, direção e hegemonia.

Nessa relação de embate entre sociedade política e sociedade civil, ambas conservam ou promovem determinada base econômica de acordo com o interesse de uma classe social fundamental, contudo, no âmbito da sociedade civil as classes buscam exercer sua hegemonia, isto é, buscam conseguir “adeptos” para suas posições de acordo com a direção política e o consenso, enquanto na sociedade política as classes exercem dominação mediante coerção ou ditadura (SANTOS, 2009).

Ao discutir sobre a sociedade civil e a sua relação com o Estado, Bobbio afirma ser difícil utilizar um conceito que a defina precisamente, pois são empregados vários conceitos ao longo da história. Entretanto, o autor relata que:

[...] pode-se dizer que sociedade civil é o lugar onde surgem e se desenvolvem os conflitos econômicos, sociais, ideológicos, religiosos, que as instituições estatais têm o dever de resolver ou através da mediação ou através da repressão. Sujeitos desses conflitos, e, portanto da sociedade civil exatamente enquanto contraposta ao Estado são as classes sociais, ou mais amplamente os grupos, os movimentos, as associações, as organizações que as representam (BOBBIO, 2004, p. 35).

No Brasil e na América Latina, o conceito de sociedade civil vem assumindo concepções e significados diversos ao longo dos tempos. Nas décadas de 1970-80, em especial, no contexto dos governos militares, o conceito de sociedade civil apresentava-se como sinônimo de organização e participação nas lutas pela democratização dos bens e serviços ofertados pelo Estado e redemocratização política do País (GOHN, 2008).

Gohn (2008) aponta que a sociedade civil contrapunha-se ao Estado (ainda sob o regime militar) que privilegiava, com suas políticas públicas, o grande capital e as camadas médias e altas da população. Com o fim da ditadura militar e o avanço na redemocratização política – eleições diretas e nova Carta Constitucional – outra concepção de sociedade civil se apresenta.

A partir da década de 1990, no contexto das reformas, incentivadas pela doutrina neoliberal e da Terceira Via no nosso país, altera-se o significado de sociedade civil, pois esta se entrelaça com a sociedade política e configura-se em outra forma de atuação, sob a denominação de público não estatal (GOHN, 2008).

A respeito das mudanças sofridas pela sociedade civil no cenário mundial, Wood (2011) destaca que o conceito proposto por Gramsci tem sido alterado. Para a autora:

Para Gramsci, o conceito de “sociedade civil” deveria ser, sem ambiguidades, uma arma contra o capitalismo, nunca uma acomodação a ele. Apesar do peso de sua autoridade, invocada pelas teorias sociais contemporâneas da esquerda, o conceito, no seu uso corrente, já não exibe a mesma intenção inequivocamente anticapitalista (WOOD, 2011, p. 208).

Uma consequência para o repasse de função das atividades pelo Estado, vistas como não exclusivas, significa que a sociedade civil deixa de ser a fiscalizadora das ações do Estado, deixando de fazer o embate com esse e passando a ser a sua colaboradora, “parceira” na realização de políticas sociais, ou seja, tem-se a inversão de papéis já que o Estado passa de executor de políticas sociais para “colaborador”, “subsidiário”, ou “fiscal” dessas políticas (PERONI; ADRIÃO, 2005).

Assim, Peroni (2009) questiona essas mudanças dos papéis do Estado e da sociedade civil e declara que essas alterações devem ser discutidas porque geram impactos para as políticas e gestão da educação básica.

2.6 A importância atribuída à gestão escolar no cenário atual

Os termos gestão educacional e gestão escolar são frequentemente utilizados no âmbito das pesquisas educacionais, ora como sinônimos ora como termos distintos, mas que se complementam. Nessa pesquisa optamos por utilizar esses termos, conforme o mencionado na introdução, ou seja, essas expressões como conceitos diversos, mas interligados.

A gestão educacional engloba a gestão escolar, pois se refere ao “[...] conjunto de ações articuladas de política educativa, em suas distintas esferas [...]” (GARCIA, 2011, p. 127), ou seja, situa-se no âmbito macro da educação, em que se encontram os órgãos superiores dos sistemas de ensino e as políticas públicas destinadas aos mesmos. Enquanto a gestão escolar refere-se às escolas e ao trabalho desenvolvido nesses espaços. Sendo assim,

[...] a gestão escolar não se esgota no âmbito da escola. Ela está estreitamente vinculada à gestão do sistema educativo. A instituição escolar, através de sua prática, “traduz” a norma que define uma modalidade político-institucional a ser adotada para o trabalho na escola. Essa norma – que afeta a prática escolar e, ao mesmo tempo, é afetada por ela – faz parte de uma definição político-educativa mais ampla de organização e financiamento do sistema educativo [...] (KRAWCZYK, 1999, p. 118).

Assim, para analisarmos as implicações de um programa de ETI na gestão das escolas públicas de tempo integral torna-se necessário compreendermos os conceitos e as reflexões atuais relacionadas ao tema da gestão no âmbito educacional.

No cenário brasileiro e mundial atual, a educação ganha cada vez mais centralidade, sobretudo a partir das décadas finais do século XX. As mudanças nas políticas econômicas e sociais do Estado brasileiro, sob a influência da globalização, do neoliberalismo e da Terceira Via, indicam a escola como local “privilegiado” para a melhoria da qualidade de ensino.

Com isso, a gestão da educação e da escola passa a ter uma dimensão também especial, já que por meio dela seria possível “alcançar” essa tão almejada qualidade no ensino.

A tendência atual das reformas educacionais, em curso nas últimas décadas, em vários países do mundo, inclusive no Brasil, tem na *gestão da educação e da escola um de seus pilares de transformação*. A posição hegemônica nessas reformas defende o início de uma mudança radical na maneira de pensar e implementar a gestão dos sistemas educativos concentrada, principalmente, na instituição escolar e sua autonomia (KRAWCZYK, 1999, p. 112, grifo nosso).

Essa ênfase dos governos por mais qualidade¹⁸ na gestão da educação básica relaciona-se ao avanço científico e tecnológico que vivemos na atualidade, sendo, portanto a educação o “instrumento” para que os países alcancem a competitividade no mercado mundial (KRAWCZYK, 1999, 2008; FREITAS, 1998). A respeito disso, Krawczyk (1999) ressalta:

Essas novas preocupações implicam, entre outras coisas, a proposta de rearticular o sistema educativo com os sistemas político e produtivo. A globalização dos mercados e o desenvolvimento de novas tecnologias criaram a necessidade de dar um novo significado à organização escolar para que a escola seja eficiente e democrática no processo de formação do novo cidadão, o cidadão da era globalizada (KRAWCZYK, 1999, p. 115).

No Brasil, até a década de 1980 o termo mais utilizado na área educacional era o de “administração da educação”, porém esse foi sendo substituído por “gestão”, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988. Conforme Libâneo (2004), a maioria dos autores que

¹⁸ De acordo com Freitas (1998, p. 31, grifo da autora) [...] a pretendida "modernização" da gestão educacional/anos 90 orienta-se para um padrão de gestão cuja qualidade resulte de um caráter "eficiente" forjado mediante racionalização administrativa, privatização, cor-responsabilização da sociedade, abertura institucional para os "clientes", concentração do poder decisório (no que tange a questões essenciais) e controle centralizado dos resultados.

estudam as teorias da administração consideram os conceitos de administração e gestão¹⁹ como sinônimos. Para Ferreira (2011, p. 307) “[...] embora existam, na literatura, algumas discordâncias quanto à aplicação do conceito de gestão à educação, hoje é preponderante o seu emprego [...] em todos os níveis do ensino e da escola”.

Paro (2010), um dos autores dessa área que considera os conceitos de gestão e administração como sinônimos, destaca que o termo é mais abrangente do que considera o senso comum, pois abarca não somente as atividades administrativas da escola, mas também aquelas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem escolar.

[...] É com este sentido que utilizarei o conceito de administração (ou de gestão, e tomo essas palavras como sinônimos), ou seja, administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” [...] Assim, parece óbvio que, quanto maior a relevância dos objetivos, maior a importância das mediações para se conseguir realizá-los [...] a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) (PARO, 2010, p. 765, grifo do autor).

Krawczyk (1999) ressalta que a gestão da escola relaciona-se também às relações de poder presentes no sistema educacional e na escola e à regulação pelo Estado e sociedade. Para a autora, a gestão escolar tem um papel articulador entre o que é proposto por diretrizes e políticas educacionais e o que se efetiva no cotidiano escolar. Por isso, “[...] é possível pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola” (KRAWCZYK, 1999, p. 117).

Nesse espaço de encontro que é a gestão escolar, é importante que se efetive o direito de participação de toda a comunidade escolar, a fim de que a escola pública garanta, por meio de princípios democráticos²⁰, o direito de todos ao acesso e permanência no sistema educacional.

¹⁹ A palavra gestão “deriva do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. [...] algo que implica o sujeito [...] implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos” (CURY, 2005, p. 14). Para o autor, “[...] esta raiz etimológica já contem em si uma dimensão bem diferente daquela que nos é dada, de modo caricato, do gerente, especialmente o de bancos, como expressão de um comando frio, de uma ordem autoritária ou de uma iniciativa tecnocrática” (CURY, 2005, p. 15).

²⁰ Segundo Bobbio (1986, p. 11-12), a definição mínima de democracia seria um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla

Conforme Paro (2010, p. 775), “[...] a educação formadora de personalidades humano-históricas requer uma relação democrática [...] se a educação se realiza de fato, realiza-se em alguma medida a democracia, ou seja, a constituição de sujeitos”.

De acordo com Gracindo; Bordignon (2011), apesar de a LDB ter sido superficial com o tema da gestão da educação, essa lei estabelece os princípios que devem orientar o ensino e entre eles está a orientação, ainda que mínima, para a gestão democrática do ensino público.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Ao conceituar a gestão democrática, Cury (2005) a relaciona à participação dos cidadãos. Segundo o autor “[...] é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha, postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos” (CURY, 2005, p.18).

A maioria dos sistemas de ensino brasileiro ainda caminha a passos lentos no que se refere à garantia desses princípios básicos para que se efetive uma gestão democrática. Estudos revelam que ainda prevalece a centralização burocrática por parte das escolas e a autonomia relativa concedida pelos sistemas de ensino (PARO, 2005; MENDONÇA, 2001). Além disso, as escolas, em geral, não conseguem envolver os seus professores e funcionários e muito menos a comunidade nos processos de decisão, que deveriam ser coletivos.

2.7 As reformas nos sistemas educacionais e a ampliação da jornada escolar no Brasil

No Brasil, sobretudo na década de 1990, assistimos a um processo de implantação e consolidação dessas orientações políticas, caracterizadas por um viés economicista, pela

possível dos interessados. No entanto, o autor afirma que quando se quer saber se houve um desenvolvimento da democracia num dado país o certo é procurar perceber se aumentou não o número dos que têm o direito de participar nas decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer este direito (BOBBIO, 1986, p. 27).

lógica do mercado e pelos métodos de avaliação em larga escala, impondo prioridades tais como: mudanças na legislação, investimentos/financiamento em programas educacionais, destacando-se, entre estes, *o de ampliação da jornada escolar* (FONSECA, 1996, grifo nosso).

Nesse contexto de Reformas nos Estados, caberia aos processos educativos o poder de sustentação da competitividade, de modo que a educação, especialmente escolar, devesse ganhar centralidade nas políticas públicas e se tornaria objeto de orientações de organismos internacionais que atuam na definição das políticas para a educação. Os programas de ETI no Brasil que surgiram nesse período têm como objetivo comum melhorar a qualidade da educação pública, o que se relaciona a esse amplo contexto (SANTOS, 2009).

De acordo com Krawczyk (2000), as reformas nos sistemas educacionais na América Latina, a partir de 1990, proporcionaram diversas mudanças em relação aos limites entre o público e o privado, à descentralização das atribuições do governo central, às novas formas de gestão e direção das escolas e ao financiamento para educação, entre outros. A autora salienta que:

[...] as políticas educacionais acabaram sendo de fato fortemente direcionadas, tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais financiadores, principalmente pelo Banco Mundial. O poder crescente dos Bancos, no âmbito político-educacional, obrigou os Estados nacionais a adaptarem-se aos ritmos impostos para a Reforma, provocando a adoção de mudanças vertiginosas na área para não serem punidos (KRAWCZYK, 2000, p. 3).

A educação passou a ter um foco maior nos discursos dessas Organizações Internacionais²¹ a partir da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e pela “Cúpula Mundial de Educação para Todos”, no Senegal, em Dacar, em 2000, promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. As metas foram abrangentes, em defesa da educação básica, da educação de jovens e adultos, da questão de gênero e da melhora da qualidade na educação (AÇÃO EDUCATIVA, 2005).

²¹ Organizações Internacionais formadas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinado objetivo comum aos países membros, a exemplo: Banco Mundial, ONU (Organização das Nações Unidas), Unesco, Unicef, FMI, PNUD.

Os governos participantes dessas Conferências, entre eles o Brasil, se comprometeram a programar ações para reformar os sistemas de ensino e garantir o acesso à educação básica de qualidade para todos. O discurso internacional e nacional na década de 1990 centrou-se no ensino fundamental e na qualidade da educação. No Brasil, sucederam-se medidas que objetivavam transformar o ensino fundamental do país e inseri-lo em um patamar de melhores índices perante o cenário internacional.

Em seus documentos, o Banco Mundial aponta como condições para uma melhoria da qualidade da educação uma atenção maior nos seguintes aspectos: bibliotecas; tempo de instrução; tarefas de casa; livros didáticos; conhecimentos e experiência do professor; laboratórios; salários do professor; tamanho da classe. O Banco Mundial recomenda “*o investimento prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta dos livros didáticos e no melhoramento do conhecimento do professor, privilegiando a formação em serviço*” (ALTMANN, 2002, p.80, grifo nosso).

O documento intitulado “Prioridades e Estratégias para a Educação”, do Banco Mundial, publicado inicialmente em 1995, apresenta as diretrizes para a educação básica dos países em desenvolvimento, recomendando, dentre outras: a melhoria da qualidade e da eficácia da educação; a descentralização e autonomia das instituições escolares; a maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; *o impulso para o setor privado e organismos não governamentais no terreno educativo*; a mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação; a análise econômica como critério dominante na definição das estratégias. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1-16, grifo nosso). Percebe-se com isso, o incentivo à participação da sociedade na promoção das políticas públicas.

A agenda recente do Banco Mundial, no contexto do início do século XXI, aponta que o Estado deve funcionar segundo o estabelecimento de regras “neutras” que permitam a busca legítima de diversas concepções do bem social (BORGES, 2003).

O Banco Mundial afirma que a evidência comparativa confirma que o setor privado geralmente suplanta o setor público tanto em termos de qualidade como de eficiência e, por essa razão, um maior envolvimento de provedores privados, como ONGs, seria desejável em termos da relação custo-benefício. As pressões competitivas introduzidas pelos novos esquemas de financiamento e administração também iriam aumentar a eficiência, tornando os professores e os administradores educacionais mais atentos às demandas dos pais e da

comunidade escolar no que diz respeito ao desempenho e aos custos educacionais (BANCO MUNDIAL, 2011).

A ideia de inclusão social que está em pauta não é necessariamente uma luta contra a desigualdade de renda, que, na perspectiva do Banco, apenas reflete diferenças nos níveis de habilidade e de esforço individual, mas contra a desigualdade de condições competitivas no mercado (BORGES, 2003).

A ETI faz parte das estratégias atuais para o alcance desses objetivos, constitui-se em uma política presente em todas as esferas do poder público na maioria das capitais brasileiras, tendo como objetivo melhorar a qualidade da educação pública brasileira, por meio da possibilidade de oferecer ao aluno uma formação mais completa, com atividades diversificadas em um tempo maior.

Entretanto, ressaltamos que a ETI não pode ser relacionada diretamente como um único fator para melhoria da qualidade de ensino, já que no Brasil ainda temos alguns elementos básicos no âmbito educacional que não foram resolvidos, mas que são, porém, determinantes para uma educação de qualidade, tais como: a formação dos professores, a remuneração dos profissionais da educação, a infraestrutura das escolas, os recursos disponíveis, a efetivação de uma gestão democrática nas escolas, o regime de colaboração entre os entes federados, o financiamento da educação, entre outros. Sem esses elementos básicos, torna-se difícil falar em melhoria da qualidade do ensino público.

No estudo sobre “tempo de escola e qualidade da educação pública”, Cavaliere (2007) afirma que do ponto de vista pedagógico, a ampliação somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças na experiência escolar, de aprofundar e dar maior consistência a determinados aspectos da escola, pois, a escola deve atuar para além da instrução e deve também cumprir a sua função socializadora.

Para Coelho; Portilho (2009), a ETI deve ser vista como uma política pública em construção, que necessita de recursos públicos para que se efetive em uma formação mais completa para o aluno, pois com a ampliação da jornada a estrutura escolar deve ser modificada. Além disso, com a ampliação da jornada, a estrutura e a gestão escolar devem ser modificadas, já que essa ampliação requer mais espaço e mais tempo e, por consequência, mais profissionais atuando na escola.

3 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DO SÉCULO XIX AOS DIAS ATUAIS

Nesse capítulo veremos a origem do termo educação integral, suas diversas concepções no Brasil e no mundo, apresenta as propostas e experiências de ETI mais relevantes no Brasil, seus marcos legais. Além disso, busca compreender os documentos e as propostas do Programa “Mais Educação” do governo federal e identifica as propostas de ETI na Região Metropolitana de Vitória. Por fim, o capítulo traz o debate acerca da ETI, por meio de teses, dissertações e artigos.

3.1 A origem do termo Educação Integral e suas diversas concepções no Brasil e no mundo

De forma geral, os defensores da ETI apontam que o tempo ampliado poderá proporcionar experiências de “educação integral” para as crianças e adolescentes das nossas escolas, por meio de diversas atividades complementares ao currículo básico. Por isso, analisar essa proposta requer primeiramente investigar as concepções e a história da educação integral, defendidas por correntes diversas, relacionadas à visão de mundo de cada uma dessas concepções, que podem ser divergentes ou complementares.

O conceito de “educação integral” no âmbito escolar surgiu no século XVIII a partir da Revolução Francesa (1789 -1799) e da institucionalização da escola pública, em que a classe proletária passa a lutar para que o Estado proporcionasse melhores condições de educação para os seus filhos e os partidos revolucionários defendem uma educação para a formação do homem completo, considerando os seus aspectos físicos, intelectual e moral. Institui-se na França a escola primária pública para todas as crianças e consistia na aquisição e no desenvolvimento de todos esses aspectos do ser humano (COELHO, 2009).

O debate sobre a educação integral volta à discussão na Europa por meio do movimento socialista. Dentre as diversas teorias educacionais socialistas, destacamos a concepção anarquista, também chamada de educação libertária ou pedagogia libertária, por essa ter sido materializada. Ghirdelli Jr (2001, p. 23) aponta que nessa concepção, “a tríade capitalismo, Estado e Igreja representava a velha sociedade que deveria sucumbir para dar lugar à sociedade anarquista-comunista, sem divisão de classes, sem hierarquia burocratizada, sem

centralização do poder”. A educação assumiria o papel de desalienação do indivíduo na luta pela sua liberdade. Dentre os principais nomes do anarquismo temos: Proudhon (1809-1865), Bakunin (1814-1876), Kropotkin (1842-1921) e Paul Robin (1837- 1912).

De acordo com Gallo (2002), embora oficialmente assumida pelos marxistas no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores de 1868, a concepção de educação integral foi estruturada em sua prática pedagógica por um anarquista e pedagogo francês, Paul Robin²², com bases e objetivos libertários para a educação.

Gallo (2002) ressalta que Paul Robin, após assumir a direção do Orfanato Prévost²³ em Cempuis, na França, período de 1880 a 1894, desenvolveu uma experiência de educação integral em que novos conceitos foram construídos. Para o autor, nessa concepção de educação integral consideram-se três aspectos: a educação intelectual, a educação física – esportiva, manual e profissional – e a educação moral.

Coelho (2009) afirma que a concepção anarquista de educação é emancipadora, pois objetiva a formação completa do homem, evidenciando a solidariedade nas tarefas manuais, o espírito coletivo, por meio das atividades esportivas e dos jogos, as atividades diferenciadas, sem hierarquizações que demonstrassem o predomínio de umas sobre as outras.

Nascimento; Kraemer (2011) realizaram uma pesquisa bibliográfica a respeito do Orfanato de Prévost, sob a direção de Paul Robin, e destacaram que:

A proposta educacional de Paul Robin dividia a educação em fases: a primeira era chamada de ‘período espontâneo’, onde as crianças são essencialmente consumidoras; e a segunda, ‘período dogmático’, quando a criança passa a poder ser também produtora. Assim, em Prévost havia várias oficinas, como de sapateiro, de costura, entre outras, para serem utilizadas

²² Paul Robin (1837-1912) nasceu na França, foi professor e pedagogo. Conhecia com profundidade as bases teóricas da educação e pôde trabalhar de maneira completa e profunda a teoria e a prática da pedagogia libertária. Entre os anos de 1861 e 1864 ocupou o cargo de professor na rede pública, dedicando-se a lecionar ciências e matemática. Sua inquietude com o modelo de educação de sua época o levou a organizar visitas a fábricas e artesões, a ensinar seus alunos fora do ambiente mesmizado da sala de aula, em disciplinas como botânica, astrologia e geologia, buscando uma ponte entre o ensino teórico e a riqueza da prática. Em 1880, ele é nomeado diretor do Orfanato de Prévost, em Cempuis, Paris (GALLO, 2002).

²³ O Orfanato de Prévost foi fundado em 1861 por Joseph-Gabriel Prévost (1793-1875), um rico comerciante da cidade de Cempuis, membro da sociedade espírita de Paris, que, por meio de testamento, deixou a propriedade sob os cuidados da prefeitura local, com disposições bem claras quanto às diretrizes a serem respeitadas na educação dos órfãos: estudo laico, praticado por professores também laicos e para crianças de ambos os sexos, crianças estas que deveriam frequentar as aulas conjuntamente (NASCIMENTO; KRAEMER, 2011, p. 4310).

em atividades práticas em um segundo período. Assim, esta primeira fase da educação centrava-se no caráter espontâneo que a criança demonstraria pelas coisas, aproveitava o interesse natural da criança para trabalhar atividades que tinham como objetivo sensibilizar os sentidos do corpo humano, bem como os membros do corpo e conhecimentos gerais sobre as coisas e os fatos. [...] A segunda fase da educação integral é o aprendizado sistemático das diversas ciências. O ensino teórico ganha nova relevância quando na adolescência, caracterizada como última fase da proposta de Robin, os jovens participam das oficinas para desenvolver seu conhecimento prático. Os adolescentes de ambos os sexos aprendiam os diferentes ofícios, da tapeçaria à costura, todos tinham oportunidade de adquirir o conhecimento prático da manufatura, acompanhado de todos os subsídios teóricos [...] Tal fase durava três anos, com seis horas diárias destinadas a especialidade escolhida e o resto do tempo aplicado aos estudos clássicos. Para dialogar com a forma pela qual as crianças aprendem em ambas as fases, ‘período espontâneo’ e ‘período dogmático’, Robin desenvolve vários métodos, como jogos, atividades físicas, exercícios musicais, pequenas tarefas para benefício da coletividade, entre outras coisas, de acordo com interesse que as crianças apresentam (NASCIMENTO; KRAEMER, 2011, p. 4311-4312).

Os anarquistas acreditavam que, por meio do investimento em educação, seriam transformadas as relações sociais e econômicas, com a possibilidade de se instituir uma sociedade: fraterna, igualitária e democrática. A educação era um importante campo doutrinário. Essa iniciativa, revolucionária para a época, influenciou diversas propostas pedagógicas em todo mundo, especialmente a “*Escuela Moderna*” na Espanha, e “*La Ruche*”, na França, idealizadas, respectivamente, pelos educadores Francesco Ferrer y Guardia²⁴ e Sebastián Faure²⁵.

O Movimento anarquista chegou ao Brasil por meio dos imigrantes europeus, que vieram residir no país e esteve associado às primeiras organizações dos operários urbanos do país

²⁴ Francisco Ferrer Guardia (1849 - 1909) foi um pensador anarquista catalão, criador da Escola Moderna (1901), um projeto prático de pedagogia libertária. Os fundamentos da pedagogia de Ferrer eram a coeducação de sexos e de classes, a ausência de prêmios e castigos, a educação integral, o ensino com base na ciência e não em princípios religiosos, a formação permanente do caráter, o cultivo da vontade, a harmonia corpo-intelecto-moralidade, fundada sempre nos exemplos e na grande lei natural da solidariedade [...] (SILVA; SANTOS, 2009, p. 118-119).

²⁵ Sébastien Faure (1858-1942) nasceu na França e foi ativista libertário, pedagogo, jornalista, poeta e compositor durante a segunda metade do século XIX e início do século XX. Em 1904 aproxima-se da proposta de pedagogia libertária ao criar uma escola libertária designada “*La Ruche*” (“*A Colmeia*”). O método de ensino que Faure desenvolve se contrapõe a metodologia dedutiva tradicional na qual os conceitos são explicados para os alunos cuja tarefa é apenas assimilar. Sua pedagogia chamada por ele de indutiva e estimuladora do autodidatismo abre espaço para que os estudantes possam aprender por conta própria, assumindo um papel ativo na tarefa de aprender. Além disso, na escola não havia distinção de sexos nas salas de aula onde meninos e meninas estudavam em conjunto, algo inovador para a época. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9bastien_Faure>. Acesso em 03 de Agosto de 2012.

que, aliados aos sindicatos e à imprensa operária, conseguiram expandir essas concepções revolucionárias de educação (GHIRALDELLI JR, 2001). Por influência desse movimento diversas escolas foram criadas no país durante a primeira metade do século XX, especialmente.

O Movimento Integralista Brasileiro, organizado em 1932 e transformado em partido em 1935, foi fundado por Plínio Salgado²⁶. Os integralistas defendiam que a educação integral deveria envolver o Estado, a família e a religião, envolvendo na educação escolar os aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais dos indivíduos (CAVALIERE, 2010a).

Para Cavaliere (2010a, p. 250), “a educação integral tinha para os Integralistas, o sentido básico de ação doutrinária [...] e, dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar as características específicas da educação integral”.

Outro Movimento que teve grande destaque no Brasil foi o Movimento da Escola Nova ou Pedagogia Nova. Esse movimento surgiu no fim do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, e ganhou força na primeira metade do século XX.

Durante todo o século XX, uma série de experiências educacionais escolanovistas, desenvolvidas em várias partes do mundo, tinham características básicas que poderiam ser consideradas possuidoras de uma concepção de escola de educação integral. Entre elas as “escolas da vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres,” na Alemanha; a “escola universitária,” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas por Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bover, em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly, em Bruxelas, e muitas outras, apresentavam em comum a busca pela formação integral da criança.

A Escola Nova chegou ao Brasil em 1882, com Rui Barbosa, e exerceu grande influência nas mudanças ocorridas no ensino na década de 1920. Nesse período inicia-se uma série de reformas conhecidas como “reformas estaduais²⁷ dos anos de 1920”. Elas assim foram

²⁶ Plínio Salgado foi um político, escritor, jornalista e teólogo brasileiro que fundou e liderou a Ação Integralista Brasileira (AIB), transformada em partido de extrema-direita em 1935 e inspirado nos princípios do movimento fascista italiano.

²⁷ Podemos citar as Reformas de Sampaio Dória, em São Paulo, em 1920; Reformas de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; Anísio Teixeira, na Bahia em 1925; Fernando de Azevedo, no Distrito Federal em 1928;

chamadas, devido às diferentes propostas implantadas pelos vários Estados da Federação. A concepção dessas propostas se baseava nas ideias liberais, que defendiam a extensão universal do processo de escolarização, como instrumento da participação política e forma de viabilizar a democracia.

Inspirados nas concepções político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, esses intelectuais, que fizeram parte das Reformas Estaduais da década de 1920, viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova²⁸ (1932), endereçado ao povo e ao governo.

Nesse documento, dentre outros argumentos, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita e menciona-se a defesa de uma educação que tenha como uma das suas finalidades desenvolver integralmente o ser humano.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural *e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento*, de acordo com certa concepção do mundo (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, p. 4, 1984, grifo nosso).

A Escola Nova fundamentou-se no princípio de que a educação não deve ser um processo deflagrado de maneira externa ao indivíduo, mas uma relação complexa de ações e reações que ocorrem de dentro para fora, respeitando-se a personalidade da criança e permitindo que

Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928 e Francisco Campos, em Minas Gerais em 1927 (CAVALIERE, 2003).

²⁸ O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", datado de 1932, consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Hermes Lima e Cecília Meireles. O documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada (GHIRALDELLI, 2001).

ela se desenvolva de maneira integral. Segundo Cavaliere (2010), em todo o documento do Manifesto o termo “educação integral” aparece três vezes, inclusive expressando que essa seria um direito do indivíduo. Apesar dessa menção à educação integral, não verificamos nesse Manifesto a defesa da ampliação da jornada escolar para a educação brasileira.

Dentre os intelectuais brasileiros que fizeram parte da Escola Nova, destacamos Anísio Teixeira, por esse ter idealizado e implantado as primeiras escolas públicas de tempo integral no país. Anísio foi influenciado pelos ideais de John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano, um dos principais expoentes mundiais do Movimento Escola Nova, autor que criticou o ensino vigente à época, concebendo-o como tradicional, intelectualista, mecânico e formal. Dewey propõe uma nova pedagogia na qual o centro do ensino seja o aluno e não o professor, com ênfase nos procedimentos e não nos resultados.

Anísio Teixeira foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Nascido em Caetité, estado da Bahia, em 12 de julho de 1900, aos 24 anos assumiu seu primeiro cargo público como inspetor geral de ensino na Bahia. Teve a oportunidade de viajar para a Europa no ano de 1925 e aos Estados Unidos em 1927, onde buscou informações sobre o funcionamento de sistemas de ensino. Por ocasião de sua viagem aos Estados Unidos, fez uma especialização no *Teachers College* da Columbia University, em Nova Iorque, recebendo em 1929 o título de *Master of Arts*. Nesse período teve contato com o filósofo e educador John Dewey, cujas ideias influenciaram seu trabalho como educador.

Em 1931, Anísio mudou-se para o Rio de Janeiro, ocupando a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, em cujo mandato instituiu a integração da "Rede Municipal de Educação", do fundamental à universidade. Na década de 1950 tornou-se secretário de Educação e Saúde no estado da Bahia, onde teve a oportunidade de ser o precursor da Escola pública de Tempo Integral no Brasil, construindo um dos mais debatidos modelos de escola desse tipo no país.

De acordo com Cavaliere (2010, p. 250), em um artigo em que analisa as obras do autor, “a ampliação das funções da escola constitui uma de suas preocupações recorrentes [...], um dos pilares do seu pensamento educacional, perpassando todas as realizações que efetivou”. O educador critica o ensino público ofertado na época, considerando-o privilégio de poucos e incapaz de suprir as reais necessidades de formação da criança.

3.2 Contextualizando a ETI no Brasil: História, experiências e legislação

A primeira experiência de escola pública em tempo integral no Brasil veio por meio de Anísio Teixeira. O educador fez diversas críticas e sugestões para a então escola primária, expostas no seu livro “Educação não é privilégio”, cuja primeira edição foi escrita em 1953.

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois, uma escola que é o seu próprio fim e só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Anísio propõe que a escola dê uma formação completa à criança, que ela eduque, que forme valores, atitudes e que prepare a criança para o progresso e desenvolvimento da nação.

[...] Por isto mesmo, *não pode ser uma escola de tempo parcial*, nem uma escola somente de letras, nem uma escola somente intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar e uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira [...] (TEIXEIRA, 1994, p. 63, grifo nosso).

Em 21 de setembro de 1950 houve a materialização da sua proposta de ampliação da jornada escolar, pois foi implantado, em um bairro pobre da periferia de Salvador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), visando ao atendimento de crianças das camadas populares. De acordo com Freitas; Galter (2007, p. 129), “o CECR era composto por quatro ‘Escolas-classe’ destinadas ao ensino de letras e ciências em um período e uma ‘Escola-parque’ para atividades sociais, artísticas e esportivas no outro período”.

Em um estudo realizado sobre o CECR, Nunes (2009) ressalta que o CECR tinha a capacidade de receber quatro mil alunos aproximadamente, mesmo assim as turmas não eram grandes, tinham no máximo trinta alunos. Havia professores com cursos de formação e aperfeiçoamento para trabalhar no CECR e que recebiam apoio pedagógico constante. Os seus quatro prédios eram grandes e modernos e eram frequentados cada um por mil alunos (500 no turno matutino e outros tantos no vespertino) que permaneciam no contraturno das aulas. A autora aponta que as classes eram divididas de acordo com a faixa etária e com as preferências

dos alunos que ficavam na escola por sete anos, abolindo-se a repetência escolar (NUNES, 2009).

Anísio foi muito elogiado pelo seu projeto de ETI, inclusive por representantes das Organizações das Nações Unidas e da UNESCO, porém recebeu críticas à época, dentre outros, por setores do magistério e da imprensa que afirmavam, em geral, que o CECR era um investimento muito alto para um país com um ensino público precário e que o projeto de ETI seria restrito a algumas escolas. Todavia, sabemos que experiências focalizadas como essas têm a capacidade de influenciar a sociedade e pressionar governantes para que possam se tornar uma política educacional efetiva.

Mesmo com essas críticas, a experiência foi tão significativa que o CECR passou por reformas no início da década de 2000 e permanece funcionando em tempo integral, na cidade de Salvador, demonstrando a relevância da proposta de Anísio, conforme aponta o sítio²⁹ do CECR.

Na década de 1960, entre 1962 a 1969, houve no estado de São Paulo, a implantação dos colégios públicos estaduais denominados “Ginásios Vocacionais”. De acordo com Chiozzini (2003) essas escolas eram de tempo integral para jovens de ambos os sexos, entre 11 e 13 anos de idade, que provinham das classes média ou baixa. Foram criadas seis unidades: uma na capital de São Paulo, outra em São Caetano do Sul e quatro nas cidades de Batatais, Americana, Rio Claro e Barretos, cidades do interior paulista.

Segundo Chiozzini (2003), os “Ginásios Vocacionais” tinham propostas inovadoras para a época, pois objetivavam estimular os seus alunos a pensar de forma crítica e independente, por meio de técnicas de estudo inovadoras para a época, chamadas de “estudo do meio”, “estudo dirigido” e “trabalho em grupo” e por meio da valorização da participação dos pais. Além disso, havia uma matriz curricular diversificada composta por disciplinas de Artes

²⁹ De acordo com o sítio do CECR, em 2002 houve a reinauguração e revitalização do Centro pelo Governador da Bahia na época Paulo Souto. Com isso, mantiveram-se as quatro Escolas Classe e a Escola Parque, além disso, o Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva incorporou-se ao programa de educação integral do Centro. No CECR são oferecidas, na atualidade, em ano letivo, dias inteiros em atividades divididas em dois períodos: um turno seguindo a matriz curricular do núcleo comum e diversificada, nas Escolas-Classe e o Colégio Álvaro Augusto da Silva; e, em turno oposto, o aluno desenvolve atividades da parte diversificada do Currículo, efetivadas através dos seguintes Núcleos da Escola Parque: Informação, Comunicação e Conhecimento; Núcleo de Pluralidade Artística; Núcleo de Pluralidade Esportiva; Núcleo de Artes Visuais; Núcleo de Jardinagem; Núcleo de Alimentação e Núcleo de Projetos Especiais. Disponível em: http://www.escolaparquesalvador.com.br/?page_id=32. Acesso em 14 de dezembro de 2012.

Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Educação Doméstica, Educação Física e Artes Plásticas.

Essas escolas, apesar de terem sido uma experiência relevante, em termos de proposta educacional voltada para a educação pública de qualidade, tiveram um breve período de duração, pois com o período político de ditadura no país, elas foram extintas em 12 de dezembro de 1969 e ocupadas pelos militares, por serem consideradas subversivas. Além disso, muitos pais, alunos e professores sofreram agressões e foram presos e muitos materiais foram destruídos e extraviados nessa ocasião (CHIOZZINI, 2003).

Após esse período, passamos quase duas décadas sem que houvesse uma experiência de ETI descrita pela literatura acadêmica. A partir da década de 1980, outra experiência relevante em termos de ETI foi realizada no ano de 1985, época de inauguração do primeiro Centro Integrado de Educação Pública – CIEPs – no estado do Rio de Janeiro.

Os CIEPS foram construídos em dois períodos governamentais, entre os anos de 1983 a 1986 e 1991 a 1994. O projeto foi criado e coordenado por Darcy Ribeiro, influenciado pelas concepções educacionais de Anísio Teixeira e projetados por Oscar Niemeyer. Os CIEPS foram implantados no “Programa Especial de Educação” (PEE – I e II), programa que teve várias metas relacionadas à ETI tais como:

[...] garantia mínima de cinco horas de permanência na escola, cursos de atualização para professores, produção de material didático específico para alfabetização até a quinta série, no mínimo uma refeição completa por dia nas escolas públicas, fornecimento de material didático aos alunos carentes, assistência médico odontológica aos alunos na própria escola, dentre outras (CELLA, 2010, p. 30).

Nos CIEPs, localizados preferencialmente em regiões onde havia concentração de população mais pobre, as aulas eram relativas ao currículo básico, complementadas com sessões de estudos dirigidos, atividades esportivas e participação em eventos culturais. O objetivo era elevar o rendimento global de cada aluno. O horário de funcionamento era, em geral, das oito horas da manhã às cinco horas da tarde.

A proposta dos CIEPS era de que os alunos permanecessem o dia inteiro na escola participando de atividades diversificadas, e entre elas, atividades físicas, atividades artísticas, estudo dirigido, acesso à biblioteca, além de outras atividades culturais.

Apesar das propostas inovadoras para a ETI com os CIEPS no Rio de Janeiro, houve a descaracterização das propostas iniciais para essas escolas, conforme ressaltam Cavaliere; Coelho (2003) em um estudo sobre os CIEPS.

A resistência ao desmonte do programa foi pequena e não chegou a desencadear um movimento com expressão política. Ao final de cada uma das duas gestões, as escolas que permaneceram funcionando, ainda que com restrições, de acordo com a proposta pedagógica original, foram aquelas com mais tempo de funcionamento, ou seja, que haviam consolidado uma experiência, uma equipe, e que já tinham, portanto, motivação e condições objetivas para defender seu trabalho (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 152).

Além dessas questões pedagógicas, a partir de 1986 um grande número de CIEPS foi municipalizado, sendo que parte desses não funciona mais em tempo integral.

Atualmente muitos CIEPs estão em funcionamento, parte deles ainda ofertando educação em tempo integral. Cerca de cem deles foram municipalizados em 1986, integrados à rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Aqueles que ainda funcionam em regime de tempo integral constituem uma experiência de certa maneira consolidada, apesar de terem ocorrido muitas mudanças na condução da proposta pedagógica original do PEE. (CELLA, 2010, p. 32-33).

Entre os anos de 1986 e 1993 foi implementado pelo governo do Estado de São Paulo um Programa que também ampliava a jornada escolar dos estudantes paulistas, o PROFIC. Em 1986 havia duzentas e cinco unidades participantes do programa, mantidas pelas prefeituras e entidades assistenciais. A rede estadual passou a integrar o programa em 1987, implantando-o em trezentos e trinta e sete escolas, atingindo cerca de trezentos e trinta mil crianças (GIOVANI; SOUZA, 1999).

Conforme Giovani; Souza (1999, p. 72), o PROFIC foi “[...] a primeira experiência em educação integral que se utilizou da parceria como uma estratégia explícita e deliberada para o aproveitamento de recursos preexistentes”. O programa estabeleceu parcerias com as prefeituras municipais e setores da sociedade civil e o objetivo era melhorar a qualidade de ensino, reduzindo os altos índices de repetência e evasão escolar verificados no estado naquele período. A ideia era promover a formação integral dos alunos, especialmente daqueles de baixa renda, por meio de atividades complementares diversificadas, no contraturno escolar.

Cella (2010, p. 34) ressalta que “o programa não previa a construção de prédios, salas e outras estruturas, mas foi pensado para ser implementado nos espaços existentes, conjugando esforços e recursos das diferentes áreas envolvidas”. O PROFIC diferenciou-se dos outros programas brasileiros de ETI já citados, pois os alunos deveriam realizar atividades diversificadas em outros locais fora do espaço escolar.

O programa existiu de 1986 a 1993 e, no período, houve mudanças de diversos gestores da Secretaria de Educação, sendo que o programa “[...] sobreviveu modificando-se e tendo algumas de suas atividades mimetizadas pela estrutura da Secretaria. Como não poderia deixar de ser, mudaram os atores e transfiguraram-se a forma, o conteúdo e o sentido de suas ações” (GIOVANI; SOUZA, 1999, p.73).

Em âmbito nacional, no governo de Fernando Collor de Melo, houve um projeto de ETI denominado “Minha Gente” que pretendia implantar cinco mil (5.000) escolas de tempo integral para o ensino fundamental. O projeto dos Centros Integrado de Apoio à Criança (CIACs) iniciou-se a partir de 1990 e visava desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes, bem como oferecer condições adequadas de acesso e permanência nas escolas (SANTOS, 2009).

Com a saída de Collor em 1992, assumiu a presidência o seu vice Itamar Franco que deu continuidade ao Programa, porém com algumas modificações. O Ministério da Educação assumiu o projeto em 1993, e passou a chamá-lo de Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), e as escolas passaram a ser chamadas de Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).

Grande parte dessas escolas foi construída em áreas periféricas das metrópoles, tanto de grandes como de médias cidades, sendo, portanto, voltadas para a população de baixa renda. No total foram cerca de quatrocentos e quarenta CAICs, quantidade inferior à proposta inicial que era de cinco mil unidades. As escolas tinham o financiamento de forma compartilhada entre as esferas do governo, ou seja, o governo federal construía os CAICs e os estados eram responsáveis pelos recursos humanos e os municípios adquiriam os terrenos para construção e cuidavam da manutenção do prédio (CELLA, 2010).

Em 1995, o Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), extinguiu a Secretaria Especial do Ministério da Educação que gerenciava a implementação dessas escolas,

passando esta responsabilidade aos domínios dos governos estaduais e municipais. A maioria desses governos não preservou a proposta inicial, apenas aproveitou a estrutura física para abrigar alunos no sistema convencional de educação, com os turnos parciais. Essas escolas funcionam atualmente de forma diversa da proposta original e muitas delas em tempo parcial, sob a responsabilidade de prefeituras e/ou estados. O programa que deu origem aos CAICs foi acusado de ter o caráter assistencialista, especialmente por sobrecarregar os problemas sociais para a educação (BARCHI DIB, 2010).

Estas experiências materializadas de ETI no Brasil tiveram como características comuns a descontinuidade das suas propostas e/ou a interrupção dos projetos e programas, o que dificultou a sua efetivação como uma política educacional no país, prevista em legislação de nível nacional com recursos materiais e humanos necessários.

No âmbito legal, a LDB – Lei 9394/96, no capítulo dois (artigo 34 caput e no § 2º) ampliou o debate em torno da ampliação do tempo escolar, ao mencionar a progressão do período de permanência diária na escola.

Art. 34. A jornada escolar do ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...] Parágrafo § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino [...] Art. 87 [...] §5º serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996).

Após a publicação da LDB, a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, instituiu o PNE. Esse Plano realizou um diagnóstico da realidade do sistema educacional brasileiro, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, e estabeleceu algumas diretrizes e metas a serem cumpridas em um período de dez anos, ou seja, até o ano de 2010.

Os objetivos gerais da educação estabelecidos no PNE eram: a elevação global do nível de educação da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público (BRASIL, 2001).

Na parte do Plano dedicada ao ensino fundamental foram estabelecidos trinta objetivos e metas, das quais destacamos as meta 21 e 22 que mencionam a progressão da jornada escolar,

visando expandir a escola de tempo integral, que abrangeria um período de, pelo menos, sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente, e prover, no mínimo, duas refeições diárias, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas para as crianças dessas escolas.

Além do PNE da última década, no ano de 2006, o Congresso Nacional aprovou a criação do FUNDEB em substituição ao FUNDEF. O FUNDEB, tentando atender às metas de universalização da educação básica, estabelecidas no PNE, prevê novas regras para a distribuição dos recursos educacionais, os quais devem ser destinados às diferentes etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimentos de ensino (COELHO; MENEZES, 2007).

Ressaltamos o FUNDEB porque esse Fundo inovou em relação à ampliação do tempo na escola, estabelecendo a distribuição de recursos específicos para a educação infantil, o ensino fundamental e para o ensino médio em tempo integral. Destinou-se um investimento de 25% a 30% superior àquele destinado às séries iniciais do ensino fundamental que funcionam no período regular.

Conforme Coelho; Menezes (2007), esta ponderação ainda é insuficiente para garantir uma ampliação do tempo na escola que tenha por fim uma educação integral mediante a oferta de atividades esportivas, artísticas, intelectuais, socioeducativas e do mundo do trabalho com espaços adequados. Todavia, o direito ao ensino fundamental em tempo integral só se efetiva quando acompanhado por recursos públicos previstos em lei, por isso esse pode ser considerado uma iniciativa relevante.

Em 2007, tivemos outro marco na ETI, além do FUNDEB, que foi a materialização de um programa de ajuda financeira às escolas que implantarem a ETI. Nesse ano, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que consiste em um conjunto de programas e estratégias visam efetivar as metas estabelecidas³⁰ no PNE (2001-2010), de modo a melhorar a qualidade da educação no país. O PDE é composto por mais de quarenta (40) programas e

³⁰ A relação do PDE com o PNE é questionada por Malini (2009) que realizou uma extensa pesquisa sobre processo de formulação do PDE. Para o autor “[...] algumas das propostas do PDE encontram algum sentido se comparadas com o PNE, mas a ausência de metas claras e vinculação orçamentária consistente com a amplitude das ações deixam inúmeras dúvidas com relação ao futuro do Plano de Desenvolvimento da Educação” (MALINI, 2009, p. 100).

ações, organizados em quatro eixos principais que são: a educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Conforme Saviani (2007), o PDE assumiu, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação³¹”, já que no seu lançamento, foi baixado pelo Presidente da República, o Decreto n. 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o qual estabeleceu vinte e oito (28) diretrizes a serem seguidas por quem aderisse ao Plano. O autor ressalta que o Decreto, além de utilizar o mesmo nome do Movimento “Todos pela Educação”, estabeleceu as diretrizes do PDE em conformidade com as propostas desse Movimento, demonstrando influência, mesmo que indireta, de grupos empresariais na educação pública brasileira.

De acordo com Malini (2009), o Movimento “Todos pela Educação”, em parceria com a UNICEF e a UNESCO, realizou um levantamento das ações que já estavam sendo desenvolvidas por governos estaduais e municipais com vistas a melhorar a qualidade da educação. Por meio desse levantamento, o Movimento lançou, em 2006, o seu documento base intitulado “Dez Causas 26 Compromissos³²”. Esse documento estabeleceu objetivos para a educação que foram, em geral, contemplados nas vinte e oito diretrizes estabelecidas pelo “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” do PDE.

O documento “Dez Causas 26 Compromissos” e o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” possuem, inclusive, diretrizes voltadas para a ampliação da ETI como uma das alternativas propostas para melhorar a qualidade da educação básica. Sabemos, portanto, que existem ideologias e interesses consensuais e divergentes no modo de executar essas propostas de ETI que, embora visem a uma melhora da qualidade educacional, não

³¹ O “Todos pela Educação” é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos e que tem por objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Os grupos de organizações empresariais que patrocinam o movimento são: o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em 3 de agosto de 2012.

³² A síntese desse documento, expressa em cinco metas para a educação, proposta pelo Movimento são: 1) toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola, 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos, 3) todo aluno com aprendizado adequado a sua série, 4) todo o jovem com o ensino médio até os 19 anos e 5) investimento em educação ampliado e bem gerido (MALINI, 2009).

apresentam propostas exequíveis de como garantir essa ampliação da jornada escolar em um país que ainda convive com escolas e profissionais atuando em condições precárias.

Além disso, essas metas não foram cumpridas no sentido de expansão da oferta de ETI, pois segundo o INEP (2011) cerca de 1,3 milhão de alunos do ensino fundamental (de um total de 31.005.341 de alunos matriculados nessa etapa em 2010) tem educação em tempo integral, sendo que, desse total, 4,7% dos alunos matriculados estão na rede pública e 1,6% da rede privada de ensino. Isso demonstra o número ainda pequeno de alunos que estudam em tempo integral no país. Ainda que esses dados sejam referentes ao ano de 2010 e que a cada ano o poder público em todas as esferas tem aumentado o número de alunos que estudam em tempo integral, esses números estão aquém das propostas e previsões legais.

Em termos de legislação mais recente que trata da ETI tivemos, em 13 de julho de 2010, a promulgação da Resolução CNE/CEB nº04/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Essa Resolução salienta que os Sistemas Educacionais devem definir o programa das suas respectivas escolas de tempo integral e devem, porém, observar a vinculação da qualidade à quantidade do tempo diário de permanência do aluno escola, associando ao currículo atividades e estudos planejados.

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. § 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados (BRASIL, 2010a).

Nesse mesmo ano foi apresentado pelo Ministério da Educação o projeto de lei nº 8.035 de 2010 que se refere ao novo PNE³³. Nesse Plano foram propostos 12 artigos e 20 metas, seguidas das estratégias adotadas para cada meta. A ETI mais uma vez foi citada e proposta como uma das metas desse novo Plano. De acordo com o novo PNE, a ETI deve ser oferecida nas escolas de Educação Básica. Conforme cita a meta 6 do documento a ETI deve ser oferecida em pelo menos 50% das escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2012b). As suas estratégias apontam para reestruturação das escolas e para a articulação dessas com

³³ O novo PNE, que deveria ser aprovado em 2011, ainda não foi promulgado devido ao excesso de discussões e emendas ao texto original. Isso traz implicações para a educação nacional, pois ficamos sem diretrizes por mais de dois anos e ainda os prazos para que se cumpram as metas propostas serão ampliados em decorrência dessa demora na sua aprovação e sanção final.

outros espaços públicos da cidade. Sendo assim, podemos observar que há um incentivo por parte do governo federal para que as escolas busquem outros espaços educativos, o que vai ao encontro de diversos programas e projetos já em curso no Brasil.

3.3 O debate acadêmico acerca da ETI no Brasil

Este tópico identifica e analisa as pesquisas realizadas sobre a ETI no Brasil, com o objetivo de encontrar estudos que possam dialogar com o nosso e de perceber as lacunas ainda presentes na literatura sobre o tema.

Percebemos que a ETI tem se tornado, sobretudo na última década, um tema frequente na área educacional. O tema inicialmente era mais restrito a pesquisas no Rio de Janeiro, provavelmente devido à forte influência dos CIEPS e da grande repercussão que a ampliação da jornada escolar teve naquele estado. No entanto, a partir da previsão da ETI na LDB de 1996 e em legislações posteriores³⁴, observamos uma maior redistribuição das pesquisas nos outros estados brasileiros.

Localizamos um total de quarenta e nove³⁵ pesquisas sobre o tema, entre teses e dissertações referentes ao período de 1988³⁶ a 2011. As referências foram encontradas nos sítios da CAPES, do governo federal, e das bibliotecas digitais das principais Universidades públicas do país.

Utilizamos para a busca das pesquisas as palavras-chave: educação em tempo integral; escola de tempo integral; ampliação da jornada escolar; tempo ampliado; CIEP; PROFIC; CAIC;

³⁴ Referimo-nos, sobretudo, à Lei nº 10.172, de 24 de abril de 2007 – Lei que instituiu o PNE 2001-2010 – e à Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 – Lei do FUNDEB.

³⁵ Foram descartadas as pesquisas que não tivessem a ETI ou a ampliação da jornada escolar como temática de âmbito educacional, uma vez que foi possível verificar diversas pesquisas que abordavam o tempo integral em outras áreas e com outros enfoques tais como: a arquitetura, a saúde e assistência social. Além disso, consideramos somente as pesquisas produzidas em Universidades brasileiras e em língua portuguesa, já que foram encontramos algumas pesquisas nos idiomas inglês e francês. Apesar disso, sabemos que devido a limitações por parte das Universidades em fornecer essas pesquisas à CAPES e ao seu próprio Banco de Dados, possivelmente alguma pesquisa poderá não ter sido inserida nesse estudo.

³⁶ A CAPES iniciou as informações sobre as teses e dissertações defendidas a partir de 1987. No entanto, no ano de 1987 não encontramos teses e dissertações referentes à ETI. Limitamos a pesquisa nos sítios até o ano de 2011, pois esta dissertação foi iniciada em 2012 e por isso não teríamos tempo hábil para acessar as pesquisas que foram concluídas no decorrer desse ano.

jornada ampliada; parcerias e educação em tempo integral; educação integral; programas de tempo integral e sociedade civil.

Após a identificação e leitura das dissertações e teses sobre o tempo integral, optamos por agrupá-las em categorias de análise, com objetivo de facilitar a compreensão da produção escrita sobre a ETI no período de 1988 a 2011. As categorias que identificamos foram divididas conforme três critérios: o objetivo geral exposto nos estudos; a incidência de palavras-chave sobre um determinado assunto e a metodologia utilizada.

Sendo assim, as categorias selecionadas foram: história; práticas educativas e a de políticas educacionais na ETI. A seleção por categorias visa apenas facilitar a compreensão acerca do tema, sem o objetivo de limitar as pesquisas a um determinado campo de estudo, uma vez que algumas pesquisas poderiam estar inseridas em outras diversas categorias de análise.

De acordo com a divisão proposta, a categoria “história” analisa e resgata as primeiras escolas e experiências de educação em tempo integral no país sob a perspectiva histórica, como é o caso dos CECR de Anísio Teixeira (década de 1950), dos CIEPS implantados no governo de Leonel Brizola (década de 1980), PROFICS em São Paulo (década de 1980) e dos CAICS do governo Collor, na década de 1990, entre outros.

A categoria “práticas educativas” envolve estudos que relacionam a ETI à avaliação, ao currículo, à formação de professores, à alfabetização e à inclusão social.

A categoria das “políticas educacionais” analisa o tempo integral nas escolas como uma política pública, abrange os estudos sobre programas e projetos atuais de ETI, estudos acerca dos efeitos da ampliação da jornada escolar sobre a qualidade de ensino, o desempenho dos alunos, estudos sobre a democratização e o direito à ETI e ainda, o grupo analisa as parcerias entre as escolas de tempo integral e os setores da sociedade civil.

Sendo assim, elaboramos uma tabela (tabela 1) e um gráfico (gráfico 1) que identificam as quarenta e nove produções acadêmicas do Brasil (teses e dissertações) encontradas sobre a ETI, de 1988 a 2011. Estas produções foram separadas por anos, períodos e por categorias de análise.

Tabela 1 - Teses e Dissertações sobre a ETI distribuídas por ano e categorias de análise

Ano	História	Práticas Educativas	Políticas Educacionais
1988	2	1	0
1989	0	0	0
1990	1	1	0
1991	2	1	0
1992	0	1	0
1993	0	0	0
1994	1	0	2
1995	1	2	1
1996	0	0	1
1997	1	0	0
1998	0	0	0
1999	0	0	0
2000	0	0	0
2001	0	1	1
2002	1	0	0
2003	2	0	0
2004	1	1	0
2005	0	1	0
2006	2	0	0
2007	0	1	2
2008	1	1	3
2009	0	3	3
2010	1	1	3
2011	0	1	1
Total	16 pesquisas	16 pesquisas	17 pesquisas

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes e de sítios oficiais de outras Universidades

Inicialmente, podemos verificar que a produção acadêmica sobre a ETI é bem distribuída no contexto dessas categorias que propusemos analisar. Das categorias em questão, aquela referente às políticas educacionais possui dezessete pesquisas. Enquanto as categorias história e práticas educativas apresentaram dezesseis pesquisas cada.

No entanto, a distribuição das produções por categorias se modifica ao longo dos anos. Podemos observar que nos últimos anos (2000- 2011), tivemos um total de trinta e uma pesquisas sobre a ETI, contra apenas dezoito pesquisas no período compreendido entre os anos de 1988 a 1999, no total das três categorias analisadas. Verificamos que a maior parte das produções sobre a ETI se concentraram nesse século XXI.

Com isso, podemos observar um aumento na produção acadêmica sobre o tempo integral nos últimos doze anos, o que nos leva a inferir que esse aumento talvez seja devido a diversos fatores, dos quais podemos indicar: a presença do tema na legislação educacional a partir da LDB – Lei nº 9394/1996; o aumento da discussão acerca da qualidade na educação pública no Brasil; o grande número de programas municipais e estaduais que aumentaram o tempo diário de permanência dos alunos nas escolas públicas; a influência do programa federal “Mais Educação”, de 2007, que oferece recursos para as escolas que ampliem a jornada escolar.

No gráfico 1 apresentamos a produção sobre ETI de acordo com as categorias e períodos analisados. Separamos os últimos vinte e quatro anos em dois períodos de doze anos para facilitar a compreensão acerca do tema. Os dois períodos foram compreendidos entre 1988 a 1999 e entre 2000 a 2011.

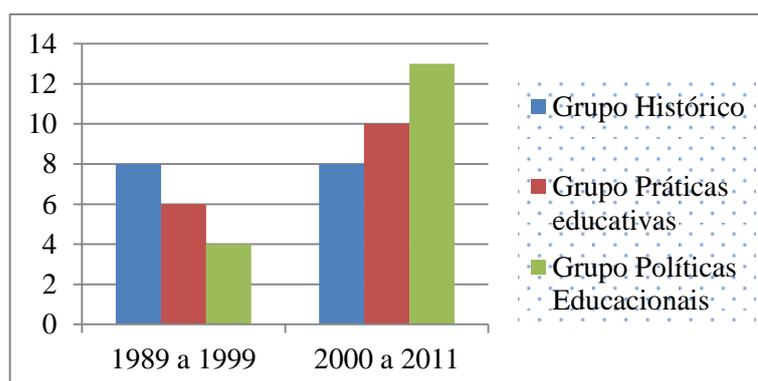


Gráfico 1 - Teses e Dissertações sobre a ETI distribuídas por períodos e categorias de análise
Fonte: Elaborado pela autora a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes e de sítios oficiais de outras Universidades.

O gráfico 1 revela que a quantidade de produções por categorias teve valores invertidos ao longo dos dois períodos de doze anos, modificando a distribuição das pesquisas. Enquanto a categoria história “predominava” no primeiro período (1988-1999), com um total de oito produções contra seis produções da categoria práticas educativas e quatro pesquisas referentes às políticas educacionais.

Pudemos observar que no segundo período (2000-2011) a maior parte das pesquisas envolve a categoria de políticas educacionais, com treze pesquisas, enquanto nas categorias história e práticas educativas, encontramos oito e dez pesquisas respectivamente, nesse período.

Percebemos que a categoria história manteve o mesmo número de produções nos dois períodos, mas as categorias práticas educativas e políticas educacionais tiveram um aumento nesses períodos.

A categoria referente às políticas educacionais concentrou a maior parte das suas produções a partir do ano de 2001, das dezessete pesquisas encontradas nessa categoria, podemos verificar que treze delas foram realizadas no período entre 2000 a 2011, o que poderia sinalizar a influência da inserção do tema na legislação educacional a partir da LDB de 1996; a criação do FUNDEB em 2006; o aumento do número de programas e projetos que ampliaram a jornada escolar em âmbito estadual, municipal e/ou a criação do programa “Mais Educação” do governo federal.

Quanto aos estudos analisados, na categoria história foi possível verificar que a maior parte das pesquisas refere-se a estudos sobre o Centro Integrado de Educação Pública do Rio de Janeiro (CIEPS). No período compreendido entre 1988 a 2002, todos os trabalhos encontrados nessa categoria tinham como temática os CIEPS do Rio de Janeiro. Possivelmente porque o período de implantação dos CIEPS se deu entre os anos de 1980 e 1990 e isso pode ter influenciado as pesquisas que investigaram esse tipo de escola. A partir de 2003, localizamos produções que focavam outros programas de ampliação da jornada escolar no Brasil, porém, ainda foi possível observar alguns estudos que também traziam os CIEPS do Rio de Janeiro como foco.

Os trabalhos de Dácio Lobo Junior³⁷ (1988), Ana Christina Mignot (1988), Maria Cristina Leal (1991), Raquel Emerique (1997) consideraram os CIEPS um programa de cunho populista e clientelista. Os estudos de Carlos Alberto Oliveira (1991), Ely Santos (1991), Sandra Maria Gomes A. Teixeira (1995), Joanir Gomes Azevedo (2002), Vanda Lúcia S. Perissé (1994), Yrla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva (2009) descreveram e analisaram as experiências vividas em alguns CIEPS, mostrando os avanços e desafios dessas escolas.

Entre outras pesquisas sobre os CIEPS temos a de Danielle Barbosa Portilho (2006) que analisou a concepção de educação integral/tempo integral nessas escolas, por meio de seus documentos de origem e de autores especialistas da área de ETI; Bruno Adriano Rodrigues da

³⁷ Somente nesse tópico em que nos referimos às teses e dissertações produzidas, utilizaremos os nomes completos dos autores para facilitar a identificação das suas pesquisas pelos leitores desse estudo, uma vez que foram diversas produções analisadas e alguns sobrenomes são semelhantes.

Silva (2008) buscou levantar a narrativa de idealização do Programa de Animação Cultural implementado nos CIEPS, no primeiro governo de Leonel Brizola (do PDT), durante o início da década de 1980 e Deuscélia Alves Silva Rocha (2010) analisou e descreveu o processo de construção do CIEP “Antônio Carlos Bernardes” (Mussum), da rede pública estadual do Rio de Janeiro, que surgiu a partir da reivindicação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Sem Teto.

Nessa categoria, verificamos ainda estudos sobre a história e origem de outros programas de ampliação da jornada escolar no Brasil, conforme apontaram os estudos de Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (2003) e de Bernadete Germani (2006) que analisaram o período de criação e implantação dos CEIs em Curitiba. Adriana Maria Sersum Calefi (2003) verificou as experiências ou programas que promoveram a ampliação da jornada escolar em diferentes momentos da nossa história da educação. Suzete de Cássia Volpato Stock (2004) sistematizou as informações que envolveram toda a implantação e funcionamento dos CIEPS da cidade de Americana, São Paulo, que foram influenciados pelos CIEPs do Rio de Janeiro.

O fato de a maior parte das pesquisas enfatizarem os CIEPs, seus limites e possibilidades, nos mostra a relevância desse “tipo” de escola nas discussões envolvendo o tema da ampliação da jornada escolar no país, além disso até mesmo em pesquisas que não envolvem diretamente os CIEPs citam de alguma forma essa experiência no referencial teórico.

A categoria das práticas educativas teve todas as pesquisas encontradas no período de 1988 a 1995 relacionadas aos CIEPs. Entre os anos de 1996 a 2000 não encontramos nenhuma produção que se identificasse com essa categoria, mas a partir do ano de 2001 encontramos estudos envolvendo outros programas e experiências de tempo integral no Brasil.

Em relação às práticas educativas realizadas nos CIEPs, temos Valdileia Lima (1988); Aparecida Mozzaquatro (1995) e Luciane Aparecida Souza (2005) que analisaram o currículo e o cotidiano dessas escolas. Lúcia Velloso Maurício (1990); Miriam Reis Guimarães (1992) focaram na atuação e a formação dos professores. Maria de Fátima Aguiar (1991) analisou a concepção e a prática do estudo dirigido na proposta pedagógica dos CIEPs. Vitor Bernardo Arantes (1995) verificou a concepção e a prática avaliativa do grupo de professores de um CIEP da zona oeste do Rio de Janeiro.

Em relação aos outros programas e escolas de tempo integral no Brasil, as produções aparecem a partir de 2001 e trazem outros temas elencados nessa categoria. Nos estudos sobre tempo integral e currículo escolar, Maria Alice Canzi Ames (2001) analisou um CIEP em Santa Rosa (RS), com ênfase na relação entre essa escola e a comunidade local. Arlita Rodrigues Brandão (2009) problematizou o uso do tempo-espaço no currículo escolar em uma escola de tempo integral no Rio Grande do Sul. Greice Cerqueira Nunes (2011) verificou as categorias tempo, espaço e currículo no Distrito Federal.

Quanto à aprendizagem e tempo integral, Marília de Dirceu Cachapuz Daher (2004) analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas nas atividades de integração e no ensino regular de um CAIC no estado de Minas Gerais; Jandira Gonçalves de Azevedo Debastiani (2009) investiga algumas escolas, com o objetivo de identificar aspectos potencializadores da aprendizagem e aspectos que obstaculizariam o processo.

Nas análises dos aspectos sociais das escolas de tempo integral, verificamos os trabalhos de Antônio Marcos Dorigão (2007) que buscou identificar as ações de reprodução social presentes nas ETI de Apucarana, Paraná; Catherine Monique de Souza Hermont (2008) que objetivou compreender os significados atribuídos por adolescentes às suas vivências em uma proposta de ampliação do tempo escolar na rede municipal de Belo Horizonte em Minas Gerais e Itelvina Cavaleiro Cima (2010) que analisou as funções sociais exercidas pela Escola Parque Cidadã de Tempo Integral em Chapecó.

Tendo em vista o objetivo do nosso estudo que é analisar as parcerias público-privadas em um programa de ETI, realizamos uma análise um pouco mais aprofundada dos estudos que foram agrupados na categoria das políticas educacionais, da qual faz parte o nosso tema. Na categoria das “políticas educacionais e ETI” inserimos pesquisas que tratavam de: direito à ETI; implantação e efetivação de programas de ETI; qualidade de ensino e ETI e parcerias público-privadas na ETI.

Identificamos os estudos de Lígia Martha Costa Coelho (1994); Ana Maria Cavaliere (1996) e Lúcia Velloso Maurício³⁸ (2001) nas pesquisas que denominamos “direito à ETI”. Os estudos ressaltaram os limites e possibilidades da ETI, a visão de autores, pais e alunos e a sua

³⁸ Referimo-nos às suas teses de doutorado, já que no caso da professora Dr^a Lúcia Velloso Maurício inserimos, neste estudo, também a sua dissertação de mestrado, porém em outra categoria de análise já mencionada.

importância enquanto política pública. Essas autoras são referências em pesquisas sobre a ETI, pois detêm o maior número de produções sobre o tema na atualidade. Além disso, essas professoras coordenam o núcleo de pesquisas sobre a ETI, o NEEPHI - Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral. O NEEPHI é o grupo de pesquisa mais atuante em estudos e publicações de artigos sobre o tema, contando com pesquisadores de diversas Universidades do país, tendo surgido em 1995, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), de onde ainda permanece.

Alguns estudos analisaram a implementação e as experiências de programas de tempo integral no país, por exemplo, Lívia Freitas Fonseca Borges (1994); Kátia Oliveira de Barros (2008); Edilene Maria Silva (2009); Soraya Vieira Santos (2009) e Rosenei Cella (2010).

Lívia Freitas Fonseca Borges (1994) analisou três escolas públicas do Distrito Federal que realizaram os programas de tempo integral. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, e para coleta dos dados foi utilizada a análise documental e a entrevista. A conclusão da autora foi que o projeto de escola pública de tempo integral não se materializou conforme o proclamado pelo programa, pois produzia cansaço, indisciplina, baixa motivação dos professores e alunos para o cumprimento das tarefas escolares. No entanto, a autora ressaltou que acredita na possibilidade de a ETI contribuir para a melhora do ensino brasileiro.

Kátia Oliveira de Barros (2008) buscou compreender os limites e possibilidades do programa “Escola de Tempo Integral” em uma escola do município de Goianésia, Goiás, mediante a visão dos sujeitos envolvidos, no período de 2001 a 2006. Realizou uma abordagem qualitativa e como instrumentos para a análise: observação, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa apontou alguns entraves do programa, tais como: a falta de planejamento integrado, pois as professoras planejavam isoladamente; a necessidade de envolvimento da comunidade escolar; a questão do tempo para planejar. Os aspectos positivos ressaltados foram a preocupação de se trabalhar valores humanos; a relação dos conteúdos trabalhados com a realidade dos alunos; a expectativa e visão positiva dos alunos em relação à ETI. Conforme a autora, a ETI em Goianésia é uma experiência relevante, apesar de não atender a todos e da necessidade de melhorias, os aspectos positivos, segundo a autora, fazem com que essa proposta seja uma possibilidade de transformar a escola pública no país.

Edilene Maria Silva (2009) analisou o processo de implantação da ETI no Município de Juiz de Fora, Minas Gerais. O estudo foi de cunho qualitativo, com análise documental, questionários e análise de conteúdo. Os resultados indicaram que o processo de implantação da educação em tempo integral em Juiz de Fora estava sendo realizado de forma positiva devido, especialmente, à participação coletiva; ao respeito à autonomia e especificidades das escolas, ao diálogo e parceria entre as ETI, a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Secretaria Municipal de Educação daquele município.

Soraya Vieira Santos (2009) identificou diversas propostas de ETI presentes no país com o objetivo de discutir como a ampliação do tempo escolar tem sido concebida nessas propostas. O levantamento foi feito em 2008 nas redes públicas estaduais e em algumas redes municipais de ensino em diversas capitais brasileiras.

A consideração feita por essa autora é de que o Estado, apesar de possivelmente aumentar a sua participação com a proposta de ETI, se desresponsabiliza desta oferta ao incentivar a participação de outros setores da sociedade e devido ao baixo investimento em recursos materiais e humanos e na infraestrutura das escolas. Para apreensão do cotidiano em uma escola integral, a autora analisou uma escola municipal em tempo Integral da rede de ensino de Goiânia/GO, onde realizou pesquisa de campo por meio de análise documental, entrevista e observação. A pesquisa empírica revelou que a característica central da organização do tempo na escola municipal em tempo integral investigada era a improvisação.

Rosenei Cella (2010), por sua vez, discute a história, experiências e políticas de incentivo à implantação da ETI no ensino fundamental da educação pública brasileira. A autora realizou uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo com dirigentes municipais de educação sobre as perspectivas de implantação dessa proposta de ETI nos municípios e investigou os principais percalços existentes na implantação dessa modalidade de educação.

Foi realizada a aplicação de questionários pelo método de levantamento (Survey), durante o 12º Fórum Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, na cidade de Curitiba/PR, no ano de 2009. Os dirigentes apontaram que a insuficiência de recursos e a falta de espaços e instalações são os fatores que mais inviabilizam a implantação da ETI em seus municípios. Contudo, os dirigentes dos municípios que já implantaram as escolas de tempo integral revelaram a satisfação em relação à melhoria do aprendizado dos alunos, evidenciando,

segundo a autora, que o investimento em ETIs pode representar uma grande possibilidade a ser estendida para todo o Brasil.

As discussões sobre a ETI e qualidade de ensino envolveram os estudos de Marly Abreu Costa (1995); Cássia Marilda Pereira dos Santos Ferreira (2007); Gisele Brandelero Camargo Pires (2007); Elenice Ana Kirchner (2009); Marlene Aparecida Barchi Dib (2010) e Juliana Maria de Aquino (2011). Enquanto alguns estudos apontaram para a melhora da qualidade do ensino por meio de programas de ampliação da jornada escolar, outros revelaram que não houve mudanças significativas nas escolas pesquisadas.

Marly Abreu Costa (1995) realizou um estudo avaliativo da qualidade do ensino comparando dois CIEPS com duas escolas públicas de tempo parcial. Foram utilizados como indicadores de qualidade do ensino: a formação e prática pedagógica dos professores, a gestão educacional e o desempenho escolar dos alunos. Os procedimentos metodológicos foram abordagem qualitativa, observações e entrevistas.

Esse estudo apontou que, de todas as escolas analisadas, um CIEP se destacou por promover uma gestão mais democrática, porque a prática pedagógica dos professores mostrou-se mais competente, o resultado do desempenho global e a expressão escrita dos alunos foi superior ao da escola de tempo parcial, o que não ocorreu com o outro par estudado, composto por um CIEP e uma escola de tempo parcial. O estudo mostrou que os CIEPS poderiam ser uma das alternativas para a melhoria da qualidade de ensino.

Cássia Maria dos Santos Pereira (2007) discutiu sobre a questão da qualidade de ensino relacionando-a com a implementação de programas que ampliaram o tempo nas escolas públicas. O estudo buscou analisar a ampliação da jornada escolar no município de Apucarana, Paraná, implementado em fevereiro em 2001. O Projeto “Apucarana Cidade Educação”, foi implementado em escolas públicas municipais de 1ª a 4ª séries, a partir de 2001. Foi realizado um estudo de caso, por meio de entrevistas, observações e questionários, em uma escola de primeira a quarta série que funciona em tempo integral.

A conclusão dessa autora foi de que a infraestrutura das escolas de tempo integral era precária, mesmos tantos anos após a implantação do programa. Para a autora, esse fato gera alternativas que se caracterizam pelo imprevisto de novas salas de aula ou superlotação das salas existentes. Dessa forma “o êxito dos programas de ETI, em algumas de suas metas,

ocorre mais em função de soluções ao nível das pessoas que compõem o contexto escolar, do que propriamente em função de políticas públicas comprometidas em resolver os graves problemas da educação”, aponta Pereira (2007, p.106).

Gisele Brandelero Camargo Pires (2007) realizou uma pesquisa em cinco escolas estaduais de Blumenau, Santa Catarina, que aderiram ao programa “Escola Pública Integrada”, mantido pela Secretaria do Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. O objetivo da pesquisa foi verificar se as impressões de alguns professores e especialistas dessas escolas confirmam ou refutam a ideia de que a proposta de ampliação da jornada escolar traz qualidade para o ensino público. A autora realizou um estudo de caso e para coleta de dados questionários, observações e entrevistas com profissionais das escolas estaduais que ampliaram a jornada escolar.

De acordo com a autora, os sujeitos acreditam que o programa de ampliação da jornada escolar gera qualidade na formação dos alunos do ensino fundamental devido, especialmente, ao currículo diversificado e à ação docente comprometida. No entanto, os profissionais das escolas apontaram a deficiência da estrutura física e dos recursos materiais das escolas de Blumenau. Essas escolas permaneceram como eram no período em que funcionavam em tempo parcial. A autora indica a necessidade de adequação desses aspectos que foram considerados essenciais para efetivar uma educação de tempo integral de qualidade.

Elenice Ana Kirchner (2009) pesquisou a Educação Integral da Escola em Tempo Integral “Porto Novo” da cidade de Itapiranga, Santa Catarina, como possibilidade de constituir-se em alternativa para melhorar a qualidade da educação pública. Nessa pesquisa, foi realizado um estudo de caso e entrevistas na coleta de dados com o gestor da escola, professores, alunos e pais.

O estudo apontou que a ETI tem sido um caminho para melhorar a qualidade da educação. Conforme Kirchner (2009) isso se deve a alguns fatores tais como: integração mais significativa entre a escola e a comunidade, que participou de processo de implantação do tempo integral; satisfação por parte dos alunos e pais devido às possibilidades diferenciadas de atividades e a maiores oportunidades educativas; maior convivência entre professores e alunos; a consolidação do projeto resultou na ampliação do espaço físico, pois escola passou por reformas e ampliação do espaço.

Marlene Aparecida Barchi Dib (2010), em sua tese de doutorado, buscou verificar se os alunos da rede pública estadual de Assis, São Paulo, apresentaram melhorias no desempenho escolar a partir da implantação do programa “Escola de Tempo Integral”, criado em 2005, no estado.

A natureza do estudo foi a análise qualitativa para comparar o rendimento escolar obtido pelos alunos destes dois grupos entre os anos de 2005 e de 2007 e para coleta de dados utilizou-se a técnica de entrevistas semiestruturadas com os envolvidos na implantação do programa e com professores da rede estadual. Além disso, a autora verificou o rendimento dos alunos da 6ª série obtidos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) 2005, ano em que as escolas ainda não ofereciam a ampliação do tempo escolar, e comparou aos resultados obtidos pelos mesmos alunos em 2007, na 8ª série. Este mesmo procedimento foi realizado para a análise das vinte e nove escolas do ensino fundamental – ciclo II que não aderiram ao programa.

A autora verificou uma diferença no desempenho dos alunos das escolas que aderiram ao programa de ampliação da jornada no estado. Em Matemática o grupo I – ETI avançou 38,5% em relação ao grupo II – ETP (Escola de Tempo Parcial); em Língua Portuguesa, o grupo I – ETI avançou 17,4% em relação ao grupo II – ETP (DIB, 2010). Além disso, o estudo apontou que para a maioria dos entrevistados, os fatores que mais contribuíram para esses resultados positivos estão relacionados: à articulação entre os professores do currículo básico e os das oficinas curriculares; ao estudo individual e coletivo pelos professores; à formação continuada dos professores envolvidos no programa, entre outros fatores.

Marlene Aparecida Barchi Dib (2010) ressaltou que o programa “Escola de Tempo Integral” implantado na região de Assis trouxe benefícios significativos para o desempenho escolar dos alunos e para o trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Outra tese que teve como foco a ETI e a qualidade de ensino, porém com resultados diversos foi realizada por Juliana Maria de Aquino (2011), na área de ciências e economia aplicada. O objetivo da pesquisa foi analisar os efeitos da ampliação da jornada escolar sobre o rendimento dos alunos da 8ª série da rede pública estadual paulista, avaliando o programa “Escola de Tempo Integral”, focando seu impacto sobre a proficiência média das escolas.

Foram aplicados métodos de pareamento e análises dos dados do SARESP dos anos de 2007 e 2008, além de uma análise dos dados do Censo Escolar do Estado de São Paulo, dos anos de 2005, 2007 e 2009 para verificar os dados de aprovação escolar. A pesquisa foi aplicada a uma amostra composta por quase três mil escolas da rede estadual de São Paulo, inclusas as ETI.

Os resultados obtidos indicaram que, os alunos do tempo integral não apresentaram grandes diferenças de resultado, em termos de proficiência e aprovação escolar, em relação àqueles que frequentaram as escolas tradicionais. O programa não teve efeito sobre o desempenho dos alunos em matemática. Na avaliação de língua portuguesa os resultados foram positivos, mas a diferença foi pequena. Com relação aos dados do Censo Escolar, não foram observados efeitos sobre as taxas de aprovação das escolas estaduais paulistas, aponta a autora.

Em relação ao tema parcerias público-privadas e ETI no ensino fundamental, que constitui um dos objetivos específicos dessa pesquisa, verificamos que existem poucos estudos realizados e que existem lacunas a serem analisadas. Foram encontradas somente três pesquisas que analisavam as parcerias público-privadas nas propostas de ETI. As três pesquisas identificadas correspondem ao período de 2008 a 2010. Portanto, são recentes os estudos que abordaram essa temática.

Júlia Michel Benjamin (2008) realizou uma pesquisa cujo objetivo era compreender o trabalho voluntário em duas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, em 2007, no CIEP Presidente João Goulart em Ipanema, e na Escola Municipal Joaquim Nabuco. Foram realizadas observações, questionários, entrevistas, análise de fontes documentais sobre os temas: projetos político pedagógicos das escolas, material informativo do projeto de voluntariado “Amigos da Escola”, promovido pela Rede Globo de televisão, e investigação das fontes relacionadas à criação das escolas em questão.

A autora considerou o movimento de reforma do Estado e o contexto neoliberal em que essas iniciativas se situam, em nível mundial, relacionando-os à construção da identidade e da autonomia das escolas pesquisadas com as práticas realizadas por voluntários. Embora tenha considerado o contexto sócio-político em que estamos inseridos, Benjamin (2008) apontou como hipóteses para a pesquisa que a “apropriação do trabalho voluntário pela escola responde a demandas internas também relacionadas às comunidades nas quais a escola está

inserida e que escolas se apropriam do trabalho voluntário no movimento de construção da sua autonomia” (BENJAMIM, 2008, p.169).

Conforme essa autora foi possível verificar, por meio de observações e depoimentos dos envolvidos, que se os projetos dos voluntários não têm relação com o projeto político pedagógico da escola, não têm aceitação por parte dos agentes dessas escolas. Os depoimentos ressaltaram que as escolas constituem um espaço de ensino e aprendizagem que tem seus próprios objetivos construídos e que para ser voluntário é preciso adaptar-se ao cotidiano escolar, aponta a autora.

Mariza Brandão Esteffanio (2008) em sua pesquisa analisou experiências de parcerias entre escolas públicas de Belo Horizonte e organizações da sociedade civil do município, verificando a relação entre a política de assistência social e a educação. A autora se propôs a analisar como algumas organizações da sociedade civil conseguem manter parcerias com as escolas e em que direção essas ações se complementam, se confrontam e se desenvolvem.

A autora utilizou estudo de caso como metodologia e como ferramentas a análise do discurso, levantamento documental nas escolas, entrevistas, grupos focais e observação participante. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas de Belo Horizonte, uma escola municipal e a outra estadual, ligadas, cada uma, a uma organização de sociedade civil. A escola municipal tinha dezesseis anos de convivência com a organização e a estadual tinha vinte anos.

É interessante ressaltar que essas escolas não ampliaram a jornada escolar nem atendiam em tempo integral até o momento da pesquisa, apenas possuíam convênios com essas organizações para que alguns alunos permanecessem nas mesmas durante o contraturno escolar, com objetivo de diminuir a vulnerabilidade social a que estariam submetidas as crianças participantes. Apesar disso, a pesquisa foi selecionada porque aborda o tema da ETI no município de Belo Horizonte, aonde também vem sendo realizada a ETI por meio das parcerias com a sociedade civil.

Após a análise dos dados, a autora fez algumas considerações, às quais sintetizamos: a relação entre uma das escolas e a organização da sociedade civil deixou a escola com pouco espaço de autonomia, visto que a diretora dessa escola é indicada pela organização; poucas são as trocas de experiências entre as instituições, e há fragmentação entre o que é ensinado nos dois

ambientes, pois se constatou a ausência de um processo conjunto de planejamento, de forma geral.

Para Esteffanio (2008, p.177), “falta aos atores da Educação, uma compreensão maior sobre a política de assistência social e aos atores da assistência social falta a compreensão sobre o trabalho no universo das escolas, sobre o papel da educação”.

Thiago Luiz Alves dos Santos (2010), em seu trabalho, pesquisou o programa “Bairro Escola” do município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, analisando sua materialização em escola de horário integral, programa implementado, a partir de 2006, pelo município. O programa estabeleceu um conjunto de políticas educacionais governamentais articuladas intersetorialmente e com parceiros não governamentais.

A metodologia utilizada foi de pesquisas bibliográfica e documental sobre o programa “Bairro Escola” e a pesquisa ocorreu em três escolas públicas com o objetivo de descrever a concepção de educação integral do programa e sua materialização como escola de horário integral. Foram utilizados para coleta de dados: a análise de documentos escolares, observações de campo e entrevistas semiestruturadas com profissionais da escola que estavam envolvidos no programa “Bairro Escola”.

De acordo com o autor a noção de educação integral do programa em questão não se relaciona ao tempo de permanência do aluno na escola, mas ao tempo de responsabilidade da escola sobre o aluno, sem ampliação do espaço escolar.

O autor apontou alguns entraves para o avanço efetivo do programa, dentre os quais: o modelo de gestão intersetorial, que desconsiderou a burocracia para as contratações e pagamentos de profissionais e o não investimento na infraestrutura da cidade, pois o programa depende de mobilidade urbana e de outros espaços adequados. Os dados indicaram que o programa “Bairro Escola” produziu efeitos positivos no sistema municipal, porém as características do programa que geraram efeitos positivos são aquelas comuns a outros programas tais como “mais tempo de aprendizagem, mais materiais pedagógicos e recursos em geral, mais oferta de atividades variadas, tempo integral para alunos e parte dos professores e atuação de estagiários”, aponta Santos (2010, p.159).

O fato de as pesquisas sobre as parcerias em programas de ETI serem mais recentes, entre 2008 e 2010, pode sinalizar o início de uma tendência nas pesquisas sobre ETI, já que muitos programas de ETI no país têm procurado estabelecer parcerias para a realização dessa proposta, especialmente a partir de 2007 com a criação do programa “Mais Educação”, do governo federal, que incentiva as parcerias entre as escolas que adotam o tempo integral com os diversos setores da sociedade civil.

Encontramos somente três dissertações de mestrado sobre o tempo integral e parcerias público-privadas na educação. Além disso, nesse grupo, que constitui o interesse dessa pesquisa, não identificamos pesquisas que apontassem diretamente as implicações dessas parcerias para a gestão escolar, foco da nossa investigação. Isso talvez seja devido ao número ainda reduzido de pesquisas que abarcam esse assunto.

Para ampliarmos a discussão sobre o que foi produzido acerca do nosso tema, buscamos apresentar as outras produções científicas (artigos, ensaios, capítulos de livros e livros) que discutissem sobre: as parcerias público-privadas, o voluntariado, a sociedade civil e a sua relação com a ETI.

Em 2008, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atual SECADI, da área de Educação Integral, reuniu gestores e representantes de vários setores da educação para elaboração de um texto sobre a Educação Integral, os temas abordados no texto foram também debatidos no programa “Salto para o Futuro” da TV Escola, promovidos pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) no mesmo ano. Foram elaborados cinco textos, por autores da área, em forma de artigos.

O artigo “Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de Educação Integral”, de Jaqueline Moll (professora da UFRGS e diretora da Secretaria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania do Ministério da Educação) aborda o conceito de educação integral defendido pela autora “articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública” (MOLL, 2008, p.12). A autora afirma que a instituição escolar passa por uma crise e que a educação de tempo integral, por reinventar a prática educativa, seria uma alternativa possível a essa crise, pois a cidade seria um espaço ideal para a realização de atividades no contraturno escolar, na relação com outros interlocutores.

O artigo “a Intersetorialidade no contexto da Educação Integral”, de Maria Antônia Goulart, defende a integração das políticas públicas setoriais, outros atores sociais e novas relações entre a comunidade e a escola. Para a autora, “os programas educativos desenvolvidos naquele território passam a não mais fazer sentido se não como parte do projeto educativo local” (GOULART, 2008, p.19).

O texto “Arranjos educacionais possíveis para a Educação Integral”, elaborado pela coordenação do programa “Escola Integrada” de Belo Horizonte, ressalta que devemos enxergar a educação para além da escola e isso se dá através da articulação com outros setores locais, sob a perspectiva das cidades educadoras. Os autores citam a experiência do programa “Escola Integrada” de Belo Horizonte, criado em 2006, pela prefeitura da cidade. Conforme os autores, o objetivo do programa é criar uma nova cultura do que é educar, através da articulação com outros setores, favorecendo o diálogo entre diversos setores da sociedade e reafirmando o potencial educativo da cidade (EVARISTO et al., 2008)

O texto “Educação Integral, indicadores sociais e aprendizagem escolar”, de Suzane Moreira Pacheco, discute um pouco sobre a qualidade de ensino na escola pública e a proposta de ampliação da jornada escolar, porém afirma ser ainda muito cedo para termos respostas para a possibilidade de essa ampliação resultar em mais aprendizagem, já que a maior parte das pesquisas sobre o tema é recente (PACHECO, 2008).

O último texto cujo título é “Profissionais da Educação Integral: que atores e que formação entram nesse jogo?” de Maria Beatriz Pauperio Titton, trata da articulação entre a escola e outros agentes sociais em espaços alternativos. Segundo Titton (2008) essa integração valoriza a pluralidade de saberes presentes na sociedade.

Na análise desses textos, elaborados pelo MEC, fica evidente a defesa das concepções de cidades educadoras, redes e territórios, das quais tratamos na contextualização e retomaremos na problematização deste estudo.

Em 2009, a edição de abril da Revista “Em Aberto”, uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira, lançou uma coletânea sobre a ETI, intitulada “Educação Integral em Tempo Integral” organizada por Lúcia Velloso Maurício, uma das mais reconhecidas pesquisadoras da área. A coletânea trouxe diversos artigos que visavam

ampliar o debate sobre a ETI e discutir suas diferentes propostas no país. Entre os artigos destacamos dois que se referiam às parcerias e a ETI.

O texto de Ana Maria Cavaliere intitulado “Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral” faz uma análise das diferentes propostas de ETI que tem acontecido no Brasil em espaços utilizados dentro e fora do ambiente escolar. A autora divide duas concepções de ETI presentes na atualidade e as denomina de “escola de tempo integral” – em que o tempo ampliado acontece com o fortalecimento da escola e em seu espaço – e de “aluno em tempo integral” – cuja ênfase estaria na diversidade de atividades aos alunos no contraturno escolar, em articulação com outros setores da sociedade. A consideração feita pela autora é de que as parcerias dos programas de ETI com outros setores, que não têm a escola como centro da proposta, podem fragmentar e tornar ainda mais precária a situação da educação pública (CAVALIERE, 2009).

O artigo “Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola”, de Isa Maria Guará, discute e defende a Educação Integral em contextos não escolares. A autora afirma que as parcerias valorizam a comunidade e as organizações sociais porque possibilitam uma maior integração entre essas e a escola e porque os diversos saberes utilizados se complementam, aponta.

Entre os três livros³⁹ encontrados sobre a ETI apenas em um deles, o mais recente, encontramos um estudo sobre a relação de parcerias e ETI. O livro lançado em 2009, intitulado “Educação integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo”, organizado pela professora Lígia Coelho, outra reconhecida pesquisadora da área. O livro retrata concepções e experiências de ETI presentes na educação brasileira, por meio de artigos produzidos por diversos autores que pesquisam sobre o tema. Entretanto, dos treze artigos do livro, encontramos apenas um que tratava da relação parcerias na ETI.

O artigo intitulado “A Terceira Via e as políticas públicas de educação integral”, de Bruno Adriano Rodrigues da Silva, analisa uma política pública denominada Bairro-Escola, iniciada em 2006, relacionando-a ao contexto atual de políticas neoliberais e da Terceira Via. O

³⁹ Os três livros encontrados foram: PARO, Vitor. et al. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988; COELHO, Lígia Martha; CAVALIERE, Ana Maria (Org.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Rio de Janeiro: Vozes, 2002; Coelho, Lígia Martha. Educação integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

programa oferece atividades do contraturno escolar nos espaços da comunidade e foi desenvolvido na cidade de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. De acordo com o autor “buscaram-se parceiros, no conjunto da sociedade civil, que estivessem dispostos a contribuir com essa nova dinâmica – ONGs, igrejas, associações de moradores, clubes e empresariado local” (SILVA, 2009, p.139).

Ao problematizar as consequências da parceria entre governo e sociedade civil, no âmbito do “Bairro Escola”, Silva (2009, p. 142) relata que essa relação “restringe a participação plena dos segmentos menos favorecidos, criando guetos democráticos, inofensivos ao projeto societário da Terceira Via”.

Podemos identificar centenas de artigos sobre a ETI, porém foram poucos os que trataram das parcerias na ETI e, além disso, esses eram bastante atuais. Sendo assim, esta pesquisa visa ampliar o debate sobre as parcerias público-privadas no Brasil, por meio da análise de um programa de ETI da Prefeitura de Vitória, cujas propostas estabelecem a relação de parcerias entre escolas públicas da rede municipal e instituições privadas, gerando novas discussões a respeito desse tema.

3.4 O Programa “Mais Educação” do governo federal

Uma das ações do PDE foi a criação do programa “Mais Educação”, instituído pelo governo federal, mediante a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010. Além disso, foi publicada a Série “Mais Educação” com três textos que tratam da temática “educação integral” e orientam as escolas sobre a proposta do programa. Em síntese, esse programa repassa recursos financeiros diretamente às escolas que implantarem a ETI, com no mínimo sete horas diárias, de acordo com critérios estabelecidos pelo MEC para a escolha das escolas.

O “Mais Educação” é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Em nível federal, para a execução do programa estão envolvidos os Ministérios da Educação, do Esporte, do Desenvolvimento

Social e Combate à Fome, da Cultura, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente e a Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República.

Esse programa tem por finalidade “[...] contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010b, Art. 1º). Nesse caso, percebemos que a concepção do “Mais Educação” aponta para a relação entre quantidade de horas na escola e uma possível melhora no rendimento dos alunos brasileiros.

Conforme o Decreto nº 7083/ 2010 são objetivos do programa “Mais Educação”: formular política nacional de educação básica em tempo integral; promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral e convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010b, Art. 3º).

Ao analisarmos as finalidades e objetivos do referido programa, percebemos que as suas propostas são “ousadas” para a nossa educação pública, sobretudo no que se refere à articulação entre as diversas políticas e programas entre as diversas esferas do governo e entre as suas diversas Secretarias, uma vez que a fragmentação entre os setores públicos, tanto nas escolas quanto entre as diversas Secretarias e Ministérios, pode ser um grande entrave para a efetivação desse objetivo. A respeito disso, Cavaliere (2010b) ressalta que:

No âmbito da estrutura do Estado, a principal dificuldade encontra-se na tradição administrativa brasileira de funcionamento isolado dos diferentes setores. As políticas públicas dos órgãos públicos não estão estruturadas para funcionarem conjuntamente. A complexidade da ação educativa, que necessita incorporar um conjunto de direitos assegurados às crianças e adolescentes, requer uma articulação de múltiplos atores institucionais, a qual depende de um alto grau de legitimidade e reconhecimento recíproco [...] (CAVALIERE, 2010b, p. 4).

A operacionalização do programa é feita por meio do programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁴⁰, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ou seja, a escola recebe o recurso financeiro direto na sua conta. Esse dinheiro pode ser usado na compra e melhoria dos recursos materiais necessários para as atividades, no pagamento de monitores - que são os auxiliares dos professores no período do contraturno - e nas refeições realizadas pelos alunos.

O programa “Mais Educação” atende às escolas conforme alguns critérios estabelecidos pelo MEC, tais como: dados populacionais; territórios com índices de vulnerabilidade social⁴¹; zonas prioritárias de ação socioeducativa; além daquelas escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com base nesses critérios, o MEC indica⁴² anualmente as escolas que poderiam fazer parte do programa, porém, a adesão dessas escolas não é obrigatória.

Quanto ao currículo escolar, o Decreto nº 7083/2010, que dispõe sobre o programa “Mais Educação”, orienta as escolas que ampliem a jornada a promover atividades diferenciadas e cita algumas dessas atividades.

Art. 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, 2010b).

⁴⁰ O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12320&Itemid=246>. Acesso em: 17 de dezembro de 2012.

⁴¹ Abordaremos o tema da vulnerabilidade social no último capítulo desta pesquisa.

⁴² De acordo com o sítio do Ministério da Educação (MEC), as escolas das redes públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão anualmente ao programa no período estipulado pelo MEC. O MEC encaminha aos Secretários de Educação um ofício convite para adesão dessas escolas ao programa e disponibiliza no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC) os procedimentos para a formalização da adesão. Em cada processo de adesão as escolas têm que elaborar um projeto educativo optando por desenvolver alguns dos macrocampos.

As escolas públicas que aderirem ao programa, de acordo com o projeto educativo em curso, podem optar por desenvolver atividades por macrocampos. De acordo com um dos textos de referência do programa “Mais Educação”, intitulado série “Passo a Passo” (BRASIL, 2009a, p. 8-12), essas atividades podem ser:

- 1- Acompanhamento Pedagógico (Matemática; Letramento; Línguas Estrangeiras; Ciências; História; Geografia; Filosofia e Sociologia).
- 2- Educação Ambiental (Com-Vidas – Educação para Sustentabilidade; Horta escolar e/ou comunitária).
- 3- Esporte e Lazer (atletismo; voleibol; futebol; basquetebol, xadrez, entre outros).
- 4- Direitos Humanos em Educação (Trabalhos interdisciplinares, projetos articuladores, grupos de estudos e de teatro, oficinas de psicodrama, passeios temáticos, campanhas alusivas ao tema dos Direitos Humanos).
- 5- Cultura e Artes (Leitura; Banda fanfarra; Canto coral; Hip hop; Danças; Teatro; Pintura; Grafite; Desenho; Escultura; Percussão; Capoeira; Flauta doce, entre outros).
- 6- Inclusão Digital (Informática e tecnologia da informação; Ambiente de Redes Sociais).
- 7- Promoção de Saúde (Atividades de: alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental , entre outras).
- 8- Comunicação e Uso de Mídias (Jornal escolar; Rádio escolar; Histórias em quadrinhos; Fotografia; Vídeo).
- 9- Investigação no campo das ciências da natureza (Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos).
- 10- Educação econômica.

Nesse caso, temos uma questão paradoxal, pois ao mesmo tempo em que é importante a oferta de atividades diversificadas nas escolas, sejam essas de tempo parcial ou integral, não são garantidos professores com formação específica para a realização de tais atividades, já que o programa oferece somente uma ajuda de custo, inferior a um salário mínimo, para o

pagamento de monitores, não mencionando a contratação de professores⁴³. Esse fator pode tornar ainda mais precário o ensino público no país, pois a formação inicial e continuada de professores são alguns dos requisitos para que possamos ter um ensino de qualidade.

Em relação aos espaços físicos, o programa “Mais Educação” incentiva o uso de outros espaços em torno da escola. O documento da série “Passo a Passo” afirma que o espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral.

O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade (BRASIL, 2009a, p. 18).

O Decreto nº 7083/2010 também reforça essa concepção de espaço físico fora da escola e de parcerias com outros setores caso a escola não disponha de espaço físico.

Art 1 [...] § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010b).

No entanto, alguns estudos sobre a implantação da ETI apontaram que a falta de espaços físicos e, conseqüentemente, de infraestrutura nas escolas de tempo integral são entraves para a efetivação da ETI, pois, segundo eles, não garantem o mínimo necessário para o desenvolvimento do trabalho educativo com qualidade (FERREIRA, 2007; PIRES, 2007; SANTOS, 2009).

O incentivo a parcerias com outros setores e com a sociedade civil para o uso de espaços físicos em torno da escola é influenciado pelo movimento mundial das Cidades Educadoras. A esse respeito, o documento da Série Mais Educação, intitulado “Passo a Passo” afirma que:

Restituir a condição de ambiente de aprendizagem da comunidade e transcender à escola como único espaço de aprendizagem representa um movimento de construção de redes sociais e de *cidades educadoras*. A comunidade e a cidade apresentam diferentes possibilidades educacionais e

⁴³ Como exemplo disso, temos a informação no sítio do programa de que para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa recursos para *ressarcimento de monitores*, aquisição dos kits materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16689&Itemid=1115. Acesso em: 18 de dezembro de 2012, grifo nosso.

de construção de conhecimento por meio da observação, da experimentação, da interação e, principalmente, da vivência (BRASIL, 2009a, p. 30, grifo nosso).

O termo cidade educadora surge a partir do conceito de cidade educativa⁴⁴, utilizado pela UNESCO na década de 1970, em um encontro internacional sobre a educação. Estabeleceu-se como objetivo propor alternativas educativas para o mundo pós-segunda guerra mundial que vivia um contexto de aumento da pobreza, crises econômicas e, ao mesmo tempo, surgimento de novas tecnologias. A esse respeito, Santos (2010, p. 39-41), que realizou um amplo estudo sobre cidades educadoras, aponta que:

O conceito de cidade educadora deriva do conceito de cidade educativa, veiculado em 1972 no relatório *Apprendre à être*, traduzido com o título de Aprender a ser, em 1974, no estado de São Paulo. O relatório Aprender a ser constitui-se o ápice dos trabalhos realizados pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, estabelecida em 1971 pela UNESCO, presidida por Edgar Faure, ex-ministro da Educação Nacional da França. Ao que tudo indica, a referida comissão consiste em um esforço da UNESCO no sentido de entender a relação entre educação e processos educacionais como um todo e, especificamente, sistemas de ensino e instituição escolar e sociedade [...] Deste modo, a revolução científico-técnica coloca, assim, os problemas do conhecimento e da formação numa perspectiva inteiramente nova. Perspectiva essa que possui dois aspectos, o primeiro diz respeito à implementação de reformas nos sistemas e instituições de ensino tendo em vista adequá-los aos novos tempos, ao atual mundo em mudança e, o segundo, garantir que, em um mundo onde o conhecimento é posto como valor central, o acesso às instituições responsáveis por sua produção e disseminação seja democrático.

De acordo com Santos (2010), a crise econômica é posta em discussão no relatório “Aprender a ser”, porém não é colocada como oriunda do próprio sistema capitalista, pois segundo o referido documento, um dos maiores “culpados” por essa crise é a instituição escolar, que não soube se adaptar às mudanças sociais e econômicas e, por consequência, essa instituição estaria formando pessoas que não conseguem se inserir no mundo do trabalho, em empregos formais. Sendo assim, para “solucionar” esse problema adota-se o princípio da “educação permanente”, a ser realizada por meio da concepção de cidade educativa que envolve toda a sociedade em prol da educação.

⁴⁴ Santos (2010, p.43) ressalta que “cidade educadora e cidade educativa se diferenciam por causa da intencionalidade, atualmente a literatura sobre o tema diz que toda cidade por natureza é educativa e se faz educadora na medida em que assume conscientemente uma intencionalidade educadora”.

Por esse viés, a escola se insere no conjunto das instituições responsáveis pelo exercício das “funções educativas da sociedade”. Exercício esse que se realiza a medida que a cidade pode ser concebida como um espaço tempo que materializa concepções de mundo e ser humano [...] Tal proposição questiona a posição da escola enquanto instituição única de promoção da educação formal posto que, o princípio da educação permanente, implica sua não hegemonia e adequação diante das novas demandas sociais [...] Sendo assim, “a cidade educativa, em dimensão mais palpável, se apresenta como uma sociedade que toda inteira se propõe ser educativa com todos os seus meios e ‘instituições’ e formas de organização (SANTOS, 2010, p. 42-44).

Essa concepção se efetiva no primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona (Espanha) em 1990, de onde surge o documento⁴⁵ “Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona”, que foi posteriormente atualizado no Congresso Internacional de Bolonha em 1994 e no Congresso de Génova em 2004, ambos na Itália. Além disso, partir do Congresso surge a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)⁴⁶ cujo objetivo é a disseminação dos princípios contidos na referida carta.

Em síntese, essa Carta, que contém vinte princípios a serem seguidos pelas cidades, estabelece, entre outros aspectos, que o objetivo permanente das cidades “é o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes”. Essas propostas têm influenciado diversos programas de ETI no Brasil, entre eles os programas “Educação Integral” da Prefeitura Municipal de Vitória e, em âmbito federal, o “Mais Educação”. Esses programas têm em comum a defesa de que todos os espaços das cidades são propícios para a educação e preconizam a educação como responsabilidade da comunidade e não apenas das escolas.

Conforme Cavaliere (2009), a concepção das cidades educadoras chega ao Brasil no final do século XX e se tornou um dos influenciadores dos termos “redes de relações”, “teias do conhecimento”, “parcerias com a sociedade civil”, entre outros. Segundo a autora:

⁴⁵ Documento intitulado “Carta das Cidades Educadoras - Proposta Definitiva, Novembro de 2004”. Disponível em: <<http://www.cmevora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlvffaxvjxlxixzmcnmct/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em 10 de julho de 2012.

⁴⁶ As cidades brasileiras membros da AICE são: Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Cuiabá, Dourados, Gravataí, Jequié, Montes Claros, Piracicaba, Porto Alegre, Santo André, Santiago, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, Sorocaba. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Associa%C3%A7%C3%A3o_Internacional_das_Cidades_Educadoras>. Acesso em: 10 de julho de 2012.

[...] a participação comunitária, ideia cara ao pensamento educacional democrático, foi mobilizada, de maneira desvirtuada, como substituição aos investimentos do Estado, que deveriam ser reduzidos ao mínimo, dada a sua comprovada incapacidade de responder às demandas da sociedade. Essa tendência, de *feição neoliberal*, levaria à criação de inúmeros projetos na área educacional em parceria com órgãos públicos e organizações não governamentais ou de iniciativa destas últimas, e com participação de instituições filantrópicas e de voluntariado (CAVALIERE, 2009, p. 59, grifo nosso).

Essas propostas que influenciam diversos programas de ETI, ao questionarem a escola enquanto instituição formadora e defenderem a descentralização dos processos educativos como “solução” para a sociedade podem gerar implicações para a gestão da educação pública porque demandam um maior número de setores e de profissionais para que possam se realizar.

Apesar das tensões e diversidade de concepções quanto à oferta da ETI, a busca por ampliar a jornada escolar, sobretudo nesse século XXI, vem ganhando espaço em propostas políticas das três esferas administrativas (federal, estadual, municipal), seja mediante a influência de programas antigos de ETI, seja por meio de legislações sobre o tema (CAVALIERE, 2007; MAURÍCIO, 2009). Além disso, é grande a influência do programa “Mais Educação”, que está presente em todos os estados e regiões do Brasil.

Apesar de esse programa funcionar como indutor da ampliação da jornada escolar no Brasil, não há previsão de recursos federais para a melhoria da infraestrutura das escolas e não há uma preocupação com a formação e remuneração dos profissionais que atuam no programa. Isso indica que o poder público federal, ao financiar apenas os recursos materiais para as escolas e um pagamento irrisório para os monitores que atuam nesse programa, não busca atuar diretamente nessa proposta de ETI, mas sim incentivar que os estados e municípios preencham essas lacunas, assim como já vem fazendo com a Educação Básica.

3.5 Projetos e Programas de ETI em curso no estado do Espírito Santo

Tendo em vista que outras pesquisas de mestrado já mostraram que a ETI está presente em todas as regiões e capitais brasileiras (BARROS, 2008; SANTOS, 2009), buscaremos sobretudo, apresentar algumas experiências de ETI no estado do Espírito Santo, por ser o foco da nossa pesquisa a sua capital, Vitória.

O Espírito Santo possui setenta e oito municípios, sendo esses divididos em dez microrregiões atualmente, que são: Metropolitana; Rio Doce; Litoral Sul; Central Serrana; Sudoeste Serrana; Nordeste; Centro-Oeste; Noroeste; Centro Sul; Caparaó. Segue na figura 1 o mapa do Espírito Santo com as suas microrregiões.

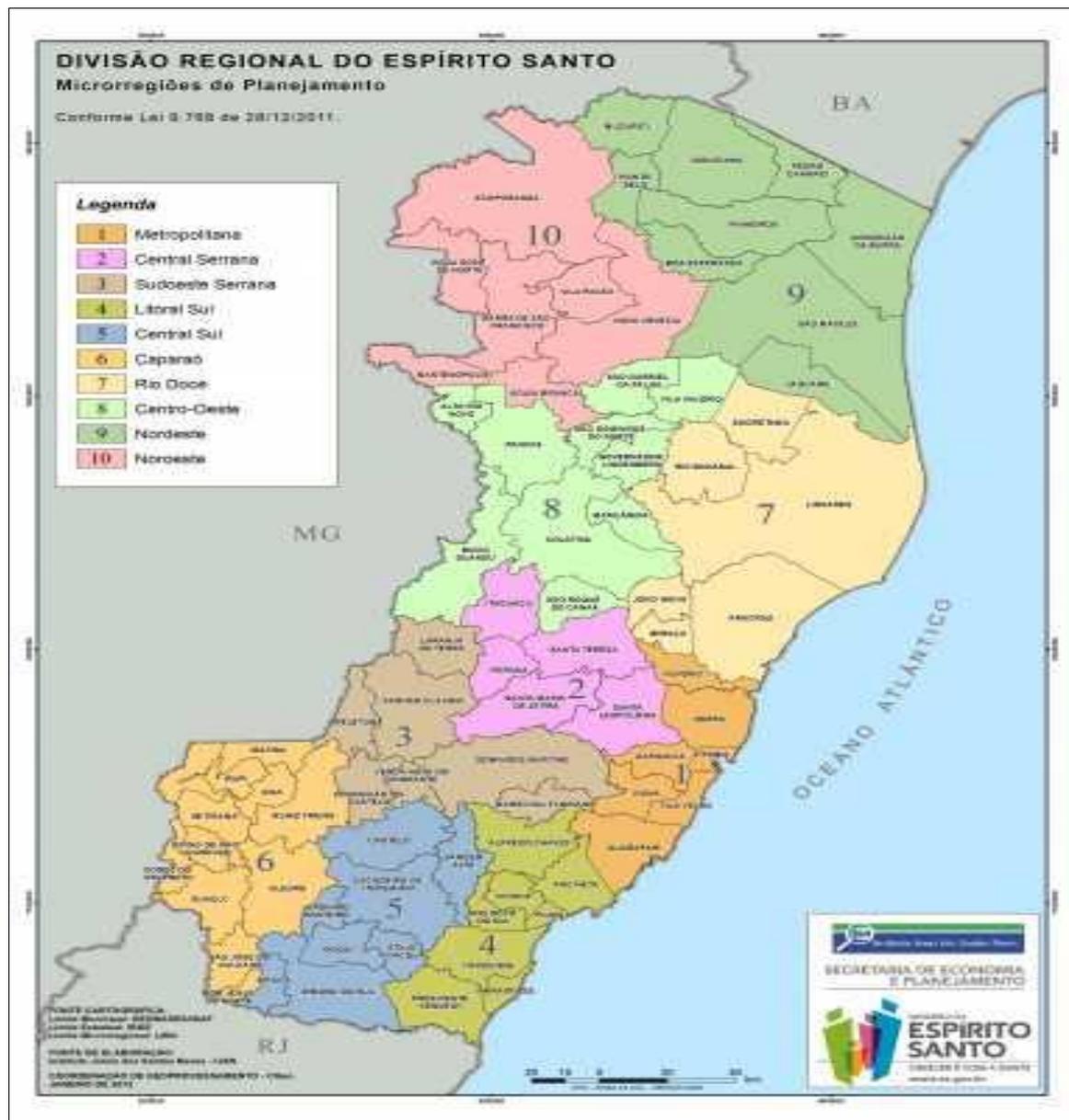


Figura1: Mapa do Estado do Espírito Santo dividido por microrregiões

Fonte: Disponível em:

http://www.ijsn.es.gov.br/Sitio/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=109

Segundo os dados do Censo Demográfico de 2010, o estado do Espírito Santo apresentou uma população de 3.514.952 milhões de habitantes, evidenciando aumento de 13,5% (417.720 habitantes) em relação à população registrada em 2000 (3.097.232 pessoas) (INEP, 2012).

Dentre as regiões do estado optamos por pesquisar a ETI na Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) porque essa região concentra quase metade da população espírito-santense, com 48 % da população total e porque é nessa região que se situa o nosso local de estudo que é a cidade de Vitória (INEP, 2012). Na figura 1 temos o mapa do Espírito Santo, em que podemos observar a RMGV com a cor laranja e identificada com o número 1.

A RMGV é formada pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória, os quais em 2010 tinham juntos um total de 365.724 estudantes matriculados na educação básica pública, isso representa 46,87% do quantitativo de todo o estado, ou seja, quase a metade dos estudantes da rede pública de educação básica encontram-se nessa região (INEP, 2012).

No que tange à ETI, as Prefeituras de Serra, Vila Velha, Guarapari e Viana não possuem programas próprios, porém esses municípios têm alunos que estudam em tempo integral porque essas Prefeituras fazem convênios anuais desde 2008 com o programa “Mais Educação”, do governo Federal. De acordo com as informações obtidas junto às Secretarias de Educação desses municípios, a Prefeitura de Serra tem trinta e sete escolas vinculadas ao Programa, com 4.472 alunos; Vila Velha tem trinta e duas escolas conveniadas, atendendo 6.700 alunos; Guarapari tem quatorze escolas conveniadas, envolvendo 1.680 alunos e Viana tem treze escolas conveniadas, envolvendo 1.572 alunos. O município de Fundão não nos forneceu informações sobre o tema.

O município de Cariacica possui convênio com o programa “Mais Educação” e também mantém um programa próprio denominado “Semearte”. O programa “Semearte” funciona desde 2005, tem como finalidade desenvolver atividades socioeducativas e culturais para as crianças e adolescentes no contraturno escolar visando à melhoria no rendimento escolar e na autoestima dos alunos. O programa atende a aproximadamente 2.000 alunos em trinta e seis escolas, segundo informações da Secretaria de Educação desse município.

Há no município quarenta e uma escolas inseridas no programa “Mais Educação” atendendo a 3.600 alunos. Esses alunos permanecem nas escolas cerca de sete horas por dia, e, em geral,

almoçam nas escolas e realizam atividades diversificadas no contraturno escolar, sobretudo esportes, música e reforço escolar, conforme informações da Secretaria de Educação.

No âmbito do governo estadual, a Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU-ES) criou o Plano Estratégico “Nova Escola” visando à construção de uma agenda de projetos e ações prioritárias para o período de 2008 a 2011. O Plano teve como objetivo geral melhorar a qualidade do ensino público estadual e melhorar as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos.

Dentre os diversos objetivos específicos desse Plano, observam-se o aumento do tempo de permanência do aluno na escola visando à melhoria do desempenho escolar, em especial nas disciplinas de português e matemática, assim como a melhoria do universo de experiências socioculturais e esportivas do aluno. O programa que atende a esse objetivo foi intitulado “Mais Tempo na Escola” e fez parte de uma lista de projetos da área da educação para iniciar-se no período de 2008 a 2011 (ESPÍRITO SANTO, 2007).

Segundo o documento de diretrizes do programa “Mais tempo na Escola”, criado em 2007, esse programa é a estratégia encontrada para permitir que, gradativamente, as escolas estaduais se tornem comprometidas com o bom desempenho escolar dos estudantes (ESPÍRITO SANTO, 2007).

Conforme a Portaria⁴⁷ nº 021-R, de 25 de fevereiro de 2010, que atualiza o programa, a finalidade do “Mais Tempo na Escola” é:

Art. 1º [...] “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da criação de novas oportunidades de aprendizagem, que promovam a melhoria do desempenho escolar e a ampliação do universo de experiências socioculturais, esportivas e de iniciação científica” (ESPÍRITO SANTO, 2010).

O programa contempla atividades nas áreas do conhecimento de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, sendo que essas atividades deverão priorizar as competências leitora e escritora, o raciocínio lógico e a iniciação científica. Com isso,

⁴⁷ Essa Portaria atualiza o programa “Mais Tempo na Escola” especialmente no que tange à modalidade de 25 horas semanais, antes contemplada como uma das modalidades do programa e de livre escolha da escola. A partir dessa Portaria nº 021-R, de 25 de fevereiro de 2010, em seu artigo 5º, inciso III, “a modalidade de 25 horas semanais constitui-se carga horária regular obrigatória para os estudantes das escolas públicas estaduais nos turnos matutino e vespertino” (ESPÍRITO SANTO, 2010). Sendo assim, atualmente os estudantes da rede pública estadual, exceto aqueles do noturno, têm 5 horas de aula diariamente, antes eram 4,5 horas diárias.

percebe-se que esse programa objetiva principalmente o reforço escolar no contraturno (ESPÍRITO SANTO, 2010b).

O programa está sendo implantado de maneira gradativa pelas escolas da rede pública estadual de ensino fundamental e médio. A escola deverá avaliar se aceita ou não a proposta de ampliação da sua jornada e deverá estabelecer qual das modalidades (35 e 40 horas semanais) melhor atenderá à sua realidade⁴⁸, considerando o seu espaço e os recursos materiais e humanos necessários. A participação da escola no programa se efetiva com um “termo de adesão” assinado pelo Conselho de Escola. A partir daí é enviado à Secretaria de Educação o termo de adesão e a proposta curricular da escola para ampliar da jornada (ESPÍRITO SANTO, 2007).

O “Mais Tempo na Escola” não prevê, em seu documento original, a parceria com instituições privadas ou com setores da sociedade civil para efetivação da proposta, utiliza, portanto, os espaços disponíveis da própria escola. Segundo informações da Secretaria de Educação do Espírito Santo, até meados de 2012 o programa teve 140 escolas da rede estadual inseridas, do ensino fundamental e médio, de um total de 545 escolas da rede, representando um percentual 25,68% das escolas da rede. Isso representa um percentual baixo em relação ao número de escolas da rede estadual, porém, de acordo com informações obtidas junto à Secretaria de Educação do Estado, a tendência desse programa é ampliar o número de escolas inseridas a partir do ano de 2013.

No município de Vitória além de escolas da rede estadual que são contempladas pelo “Mais Tempo na Escola” temos o programa intitulado “Educação Integral” da Prefeitura Municipal de Vitória, cuja proposta pedagógica visa à permanência do aluno na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, a fim de resgatar sua autoestima e intensificar o processo de ensino-aprendizagem (VITÓRIA, 2012). Esse programa, que é o foco da nossa pesquisa, será tratado no capítulo 4 dessa dissertação, intitulado “A ETI na rede municipal de Vitória”.

⁴⁸ Segundo informações da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, referentes ao ano de 2012, as escolas dividem essa carga horária semanal com base nas suas possibilidades, ou seja, podem ser durante três, quatro ou cinco dias na semana.

4 METODOLOGIA

4.1 Apresentação da pesquisa e identificação dos sujeitos participantes

Buscamos com esta pesquisa analisar as implicações do programa “Educação Integral” para a gestão escolar. Realizamos a análise do programa por meio da avaliação dos gestores e coordenadores de escolas que atendem em tempo integral e do coordenador geral do programa.

Para elucidar o tema proposto, esta pesquisa, do ponto de vista metodológico, foi dividida em quatro etapas, ainda que estas etapas não tenham sido sucessivas e, por vezes, tenham se entrelaçado no decorrer do trabalho. A ideia de dividir por etapas foi para facilitar a nossa análise e organizar o estudo.

Na primeira etapa realizamos uma extensa revisão bibliográfica acerca do que existe na literatura acadêmica sobre o tema da ETI e sobre o nosso tema específico de parcerias público-privadas na ETI. Para essa revisão, utilizamos legislações, livros, dissertações, teses e artigos acerca da ETI, disponibilizados por meio de sítios da internet. Utilizamos como base de busca o portal da CAPES, o sítio de buscas *google*, a base de dados do *Scielo* e as bibliotecas digitais das principais Universidades do país.

A segunda etapa do estudo compreendeu o nosso referencial teórico, ou seja, toda produção escrita que tem relação geral com o tema. Buscamos, por meio de livros e artigos de revistas conceituadas na educação, as concepções de Estado, política educacional, sociedade civil e suas diversas configurações, a relação público/privado na educação brasileira, espaço público/privado, a história da educação brasileira e as novas relações estabelecidas com a Reforma do Estado brasileiro, entre outros. A primeira e a segunda etapas duraram até o término desta dissertação, pois em todo o tempo buscamos retomar as leituras que nos serviram como aporte para a pesquisa.

Antes de iniciarmos a terceira e quarta etapas, fomos à Secretaria Municipal de Educação de Vitória para obter informações sobre os procedimentos legais a serem adotados para a obtenção dos dados para a pesquisa. A partir disso, levamos a essa Secretaria um resumo do projeto de pesquisa e um pedido para a realização da mesma. Recebemos no local um protocolo desse pedido, em setembro de 2012, e no mesmo mês conseguimos a autorização

para a realização da pesquisa no âmbito da Secretaria de Educação, pois, no âmbito das escolas e/ou de seus agentes, fomos orientados a realizar um termo de consentimento⁴⁹ diretamente a esses sujeitos.

Na terceira etapa, que teve a duração de três meses, de outubro a dezembro de 2012, buscamos conhecer, de forma geral, as experiências de ETI nas escolas públicas de ensino fundamental. Para isso, inicialmente aplicamos, como instrumento para a coleta de dados, um questionário com perguntas fechadas aos gestores⁵⁰ das trinta e nove escolas que atendem em tempo integral. O nosso objetivo era que todos os gestores respondessem ao questionário, por isso fomos a diversas reuniões, enviamos vários *e-mails* e telefonamos para as escolas. Entretanto, não conseguimos as respostas de todos os gestores, alguns alegaram falta de tempo enquanto outros não quiseram responder. No total de trinta e nove gestores, obtivemos trinta respondentes, o que não representa um número pequeno, pois corresponde a um percentual de aproximadamente 77% dos sujeitos que fazem parte do universo pesquisado. Além disso, buscamos garantir que em todas as regiões administrativas⁵¹ do município de Vitória tivessem escolas representadas por meio dos participantes da pesquisa.

De acordo com o coordenador do programa “Educação Integral”, as escolas que atendem em tempo integral são divididas por regiões administrativas para facilitar a organização, o deslocamento de pessoal e a gestão do trabalho realizado. Na figura 2 podemos ver o mapa de Vitória dividido por regiões administrativas. Enquanto a tabela 2 em seguida identifica os

⁴⁹ Os termos de consentimento para a pesquisa estão junto com roteiro dos questionários dos gestores e dos coordenadores que se encontram nos apêndices A e B deste estudo.

⁵⁰ Os gestores das escolas da rede municipal de Vitória têm reuniões mensais com a equipe da Prefeitura e realizam também os “Fóruns dos Gestores”, nos quais discutem sobre as questões relativas ao cargo de direção e às escolas. Sendo assim, levamos esses questionários aos encontros que ocorreram de outubro a dezembro. Além disso, enviamos diversas vezes o mesmo questionário para o *e-mail* de todas as escolas que atendem em tempo integral, comunicando às escolas por telefone sobre esse *e-mail*. Esta etapa teve a duração de outubro a dezembro.

⁵¹ A organização político-administrativa do município de Vitória foi regulamentada pela Lei 6.077/2003 - Lei de Bairros. A lei define o bairro como uma das partes principais em que é dividida a cidade, tendo como unidade espacial de referência os setores censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. As informações do Censo 2000 foram ajustadas para atender a essa regionalização. Por sua vez, o bairro Jardim Camburi, que pertencia à regional administrativa seis (Continente), devido a sua extensão geográfica e populacional se tornou, por meio da Lei 6.488/2005, a oitava regional administrativa. A divisão do município de acordo com a Lei de Bairros facilita o controle administrativo dos serviços públicos e a orientação espacial das pessoas. Disponível em: <<http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/geral/territorializacao.asp>>. Acesso em: 02 de agosto de 2012.

agrupamentos das regiões com as respectivas escolas em tempo integral, conforme a divisão estabelecida pela coordenação do programa “Educação Integral”.

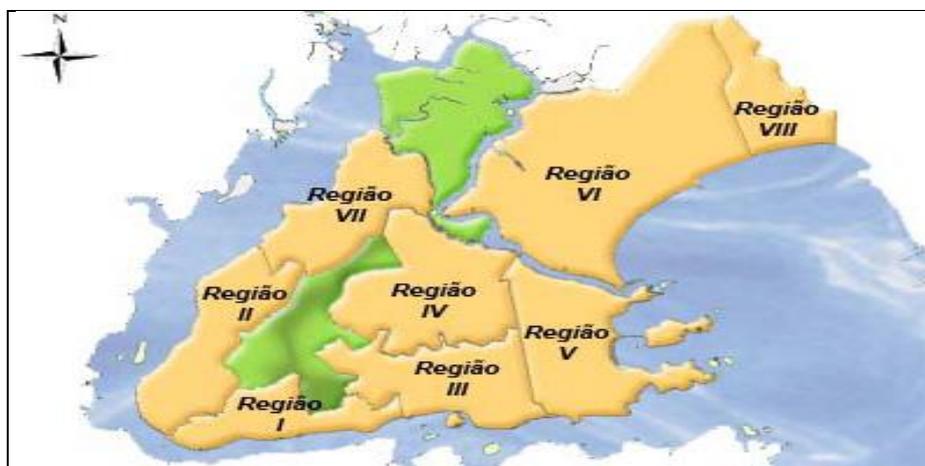


Figura 2– Mapa das regiões administrativas de Vitória

Fonte: http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/geral/Dados/reg_adm_ger.pdf

Tabela 2 – Agrupamento das Regiões Administrativas realizado pelo programa “Educação Integral” da Prefeitura municipal de Vitória

Regiões Administrativas	Escolas de Tempo Integral
Região I e Região II Centro e Santo Antônio	09 escolas Paulo R. N. Freire, Prof. Regina Maria Silva, Alberto de Almeida, Amilton Monteiro da Silva, Mauro Braga, Alvimar Silva, Castelo Branco, Anacleta S. Lucas e São Vicente de Paulo.
Região III e IV Bento Ferreira e Maruípe	11 escolas Otto Ewald Júnior, Ceciliano Abel de Almeida, Paulo Roberto Vieira Gomes, Prezideu Amorim, Suzete Cuendet, José Áureo Monjardim, Prof. João Bandeira, Aristóbulo Barbosa Leão, Edna de Mattos Siqueira Gáudio, Adilson da Silva Castro e Grande Maruípe.
Região V, VI e VIII Praia do Canto, Continente e Jardim Camburi	9 escolas Elzira Vivaqua dos Santos, Arthur da Costa e Silva, Marechal Mascarenhas de Moraes, Adão Benezarth, Eber Lozada Zippinotti, Álvaro de Castro Mattos, Escola Experimental-UFES, Isaura Marques da Silva, Marieta Escobar.
Região VII São Pedro Obs: a escola Maria Stela de Novaes pertence à Região de Santo Antônio, mas foi inserida nessa região devido à proximidade com essas escolas	10 escolas Rita de Cássia de Oliveira, Ronaldo Soares, Maria José Costa Moraes, Tancredo de Almeida Neves, Eliane Rodrigues dos Santos, Francisco Lacerda de Aguiar, Lenir Borlot, José Lemos de Miranda e Maria Stela de Novaes.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de informações da coordenação do programa

Seguindo o critério de proximidade geográfica entre os bairros, a equipe que coordena o programa optou por agrupar as oito regiões administrativas de duas a duas, e, dessa forma, foi feita uma subdivisão dessas regiões, que foram transformadas em quatro regiões. Procuramos garantir, nessa pesquisa, que tanto os trinta gestores quanto os vinte e oito coordenadores de ETI (da quarta etapa) participantes da pesquisa fossem de escolas situadas em todas as regiões administrativas relacionadas.

A quarta etapa da pesquisa, que ocorreu concomitantemente à terceira etapa, teve o objetivo de aprofundar os dados obtidos no questionário dos gestores. O questionário, com cinco⁵² e seis perguntas, visou responder às questões relacionadas ao tema, sobretudo às parcerias público-privadas na ETI de Vitória. Sendo assim, aplicamos um questionário aberto aos vinte e oito coordenadores⁵³ de ETI das escolas que aceitaram fazer parte dessa pesquisa. Cada escola que funciona em tempo integral em Vitória possui um coordenador específico para a ETI, que atua quarenta horas semanais na mesma escola. Existem trinta e nove escolas, até 2012, inseridas no programa “Educação Integral”, por isso há também trinta e nove coordenadores de ETI no total.

Portanto, os instrumentos escolhidos para coleta de dados foram: questionário fechado – aplicado aos gestores, questionário aberto – aplicado aos coordenadores de ETI das escolas, uma entrevista semiestruturada com o coordenador geral do programa e a análise documental das legislações, textos e documentos referentes ao programa.

⁵² Percebemos que alguns coordenadores deixaram duas questões incompletas ou respondiam diversamente do que se pedia inicialmente. Portanto, reformulamos essas duas questões e acrescentamos outra que abordava de forma direta uma questão que muitos respondiam sem ser pedido, que é sobre os limites e possibilidades do programa. Essas questões modificadas foram entregues a partir do Seminário da Educação Integral, realizado nos dias 13 e 14 de novembro de 2012. A partir disso, o questionário passou a ter seis questões abertas. Verificamos que dos vinte e oito respondentes, somente treze responderam ao questionário com cinco perguntas, os demais responderam às seis perguntas.

⁵³ É importante ressaltar que nos propusemos a aplicar o questionário a todos os trinta e nove coordenadores de ETI, todavia, apesar de procurarmos frequentar algumas de suas reuniões, que acontecem quase todas as semanas, e apesar de enviarmos o questionário para os *emails* das escolas e dos coordenadores, percebemos certa resistência por parte de alguns coordenadores, que se recusavam a responder, alegando que não tinham interesse no tema e de outros que levavam para casa o questionário, mas não os devolviam. Isso nos causou um pouco de constrangimento em algumas situações, pois a resistência encontrada foi ainda maior do que aquela encontrada entre alguns gestores. Apesar disso, acreditamos que o número conseguido representa um bom percentual, correspondendo a cerca de 72% por cento do universo representado.

4.2 Caracterização da pesquisa

Quanto ao método de pesquisa desta dissertação, utilizamos o estudo de caso, já que o nosso foco foi analisar um programa específico – o programa “Educação Integral” – realizado em um determinado município, nesse caso Vitória, buscando retratar a materialização desse programa na realidade escolar.

Para André (1995); Yin (2001) e Alves-Mazzotti (2006) existem alguns critérios principais para que uma pesquisa seja considerada estudo de caso. Dentre esses critérios, os autores citam que: o caso deve ser crítico, extremo, único ou revelador das situações; focaliza fenômenos sociais complexos, retendo as características dos eventos da vida real; amplia a compreensão de um fenômeno pouco investigado, levando à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores; relata os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social; mostra que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas e que ela pode ser retratada de forma completa e profunda, entre outros.

Alves-Mazzotti (2006) identifica, por meio de uma extensa revisão bibliográfica, três tipos de estudos de caso – o intrínseco, o instrumental e o coletivo – definidos de acordo com finalidade da pesquisa. Com base nesses conceitos, identificamos a pesquisa como do tipo estudo de caso coletivo, pois pretendemos realizá-la com vários integrantes de diversas escolas da rede municipal de Vitória. Conforme a autora:

No estudo de caso coletivo o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 642).

A respeito disso “[...] os estudos de caso mais comuns são os que têm o foco em uma unidade – um indivíduo (caso único e singular, como o “caso clínico”) ou *múltiplo*, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: *vários indivíduos, várias organizações*” (VENTURA, 2007, p. 384, grifos nossos). De acordo com Yin (2001), a vantagem dos estudos de caso múltiplos é que eles são mais convincentes, pois o universo de pesquisa é maior, possibilitando uma maior incidência do fenômeno encontrado, o que aumenta a confiabilidade da pesquisa.

Para a análise dos dados, utilizamos as abordagens qualitativa e quantitativa. Os dados quantitativos, fornecidos por meio do questionário aplicado aos gestores, serviram de suporte às análises qualitativas. A abordagem qualitativa privilegiou a compreensão do programa e da realidade das escolas a partir de uma análise mais aprofundada dos dados obtidos.

A pesquisa de natureza quantitativa geralmente busca seguir com rigor um plano previamente estabelecido, baseada em hipóteses claramente indicadas que buscam obter respostas a partir de perguntas mais diretas. Esse tipo de pesquisa “explora as características e situações das quais os dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatísticas” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73).

Para Gatti (2004), a combinação dos métodos quantitativos e qualitativos pode auxiliar nas pesquisas educacionais por facilitar a compreensão do tema proposto. Conforme a autora:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

Quanto à pesquisa de natureza qualitativa, essa “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73). Segundo os autores, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a realidade pesquisada, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes.

Por meio desse questionário aplicado aos gestores, obtivemos diversas informações sobre o programa “Educação Integral” nas escolas e assim identificamos a avaliação desses gestores sobre a efetivação do programa nas suas respectivas escolas, com as suas impressões positivas e negativas acerca desse. Tendo em vista que um dos nossos objetivos é ampliar o debate sobre as parcerias público-privadas na ETI, as perguntas dos questionários buscaram também enfatizar questões que identificassem os diversos aspectos dessas parcerias.

As vantagens dos questionários estão em permitir coletar dados de um número grande de pessoas de uma só vez, o que garante um uso eficiente do tempo e, ainda permitem o

anonimato dos respondentes, uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas. Os questionários com questões fechadas facilitam a análise das respostas quando temos um número maior de participantes (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Além disso, realizamos nessa etapa uma entrevista individual⁵⁴ semiestruturada com o coordenador geral da ETI de toda a rede municipal de Vitória, que atua na Secretaria Municipal de Educação. O objetivo da entrevista com o coordenador foi compreender o processo de implantação do tempo integral na rede municipal, assim como os aspectos relacionados à gestão e às propostas do programa, suas mudanças e estratégias ao longo do seu período de vigência.

A entrevista semiestruturada possui a vantagem de permitir ao entrevistado liberdade para responder às questões propostas pelo entrevistador, já que existe um roteiro previamente elaborado, mas sem limitação das perguntas e respostas. Conforme Triviños (1987, p.146), a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A entrevista e o questionário contribuem para perceber o modo como os sujeitos envolvidos percebem e significam a realidade, colaborando para a coleta de dados da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Gatti (2005) afirma que conforme o problema em estudo, os participantes devem possuir alguma vivência com o tema, para que haja interação na discussão e para que esses tragam elementos de suas experiências cotidianas.

4.3 Instrumentos utilizados para coleta de dados

⁵⁴ O roteiro da entrevista com o coordenador geral do programa “Educação Integral” segue no Apêndice C deste trabalho.

O questionário aplicado aos gestores foi formulado de acordo com a escala do tipo *Likert*⁵⁵, que é um tipo de escala composta por um conjunto de itens aos quais se pede ao respondente avaliado para manifestar a sua opinião, desde o discordo totalmente até ao concordo totalmente (CUNHA, 2007).

Esse questionário aplicado aos gestores das escolas de tempo integral foi dividido por temas, relacionados ao problema e hipóteses propostos para a pesquisa. Sendo que as questões foram afirmativas e induziram os respondentes a confirmá-las, negá-las ou não ter opinião a respeito, conforme a sua experiência com o tema. As respostas do questionário, de acordo com a escala *Likert* tiveram as seguintes categorias: discordo totalmente (DT); discordo parcialmente (DP); não sei responder (NSR); concordo parcialmente (CP) e concordo totalmente (CT).

Antes de aplicar o questionário a todos os gestores, realizamos, inicialmente, um questionário pré-teste para oito gestores (aproximadamente 20% do total de respondentes) da ETI. Esses gestores não foram pré-selecionados, o critério estabelecido foi o de utilizarmos os primeiros que responderiam ao questionário em um encontro de capacitação dos gestores da Prefeitura de Vitória.

O pré-teste teve o objetivo de verificar se as questões propostas no questionário seriam bem interpretadas ou se deveriam ser modificadas. Quanto a isso, após a aplicação do questionário, observamos que a maioria dos gestores não havia respondido às questões iniciais, que eram discursivas, enquanto em todo o restante do questionário as questões que eram objetivas foram respondidas.

Essas questões iniciais discursivas indagavam sobre as instituições públicas e privadas parceiras e sobre o tempo em que a ETI havia sido implantada nas escolas. Isso nos levou a retirar essas questões discursivas e, portanto, deixamos somente as perguntas objetivas. Com isso, essas questões não respondidas ficaram para o questionário aberto aplicado aos coordenadores de ETI.

Com esse pré-teste, verificamos que as questões eram inteligíveis e por isso não precisariam ser modificadas. Além disso, pretendíamos saber se as cinco opções de categorias de respostas

⁵⁵ Esta escala tem seu nome devido à publicação de um relatório explicando seu uso por Rensis Likert (1903 - 1981), professor de sociologia, psicologia e diretor do Instituto de Pesquisas Sociais de Michigan. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escala_Likert>. Acesso em 05 de setembro de 2012.

do questionário do tipo *Likert* deveriam ser mantidas ou não. Na tabela 3, podemos observar a frequência com que apareceram as categorias após a aplicação do pré-teste aos oito gestores.

Tabela 3 – Respostas do questionário pré-teste

Frequência total das categorias	
DT	18
DP	44
NSR	6
CP	92
CT	112

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos questionários pré-teste

Os valores observados na tabela 3 indicaram que o nosso pré-teste foi exitoso, já que não precisaríamos retirar alguma categoria na escala, pois nenhuma delas deixou de ser respondida pelos sujeitos participantes (BOND; FOX, 2007). A categoria “não sei responder” apresentou um baixo número de frequência em relação às demais categorias e poderíamos retirá-la, caso desejássemos, todavia, ao analisarmos a importância dessa categoria como indicativo de que os sujeitos não estariam envolvidos ou integrados com o programa “Educação Integral”, optamos por mantê-la em conjunto com todas as outras categorias propostas inicialmente.

Após a aplicação dos questionários a todos os gestores, realizamos novamente uma verificação da frequência total de categorias que aparecem no questionário, a fim de observarmos se a opção em manter as cinco categorias corroborava com a recomendação de Bond; Fox (2007). Esses autores recomendam que para que as categorias em uma escala do tipo *Likert* tenham significado, o escore total inferior em cada uma das categorias, em todo o teste aplicado, seja de no mínimo 10. Na nossa análise dos dados esse escore foi igual a 14. Dessa forma, nenhuma das categorias foi retirada e mantivemos a estrutura *Likert* com cinco categorias de resposta. Esses valores apresentados na tabela 4 foram obtidos a partir dos questionários respondidos pelos trinta gestores.

Os termos “domínio” (de 1 a 5) que aparecem na tabela 4 e que serão utilizados ao longo do texto correspondem aos diferentes temas que nos propomos a analisar nessa pesquisa por meio desse questionário aplicado aos gestores. Cada tema intitulamos de domínio, foram cinco temas centrais, por isso cinco domínios, sendo que o domínio 1 corresponde ao “processo de implantação do programa Educação Integral na escola”, o domínio 2 refere-se à “relação entre o turno regular e a ETI”, o domínio 3 corresponde à “utilização de espaços físicos para a ETI”, o domínio 4 é sobre “a escola e as instituições parceiras do programa Educação Integral” e, por fim, o domínio 5 que refere-se ao “investimento público na ETI”. O total desses cinco domínios denominamos de “domínio geral”.

Tabela 4 - Frequência de categorias para o questionário *Likert*

Categoria	Domínio 1	Domínio 2	Domínio 3	Domínio 4	Domínio 5	Domínio Geral
DT	12	2	10	30	22	76
DP	24	7	31	35	28	125
NSR	5	0	1	7	1	14
CP	59	71	67	109	73	379
CT	110	70	71	115	56	422

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos questionários respondidos pelos gestores

Observamos na tabela 4 que a categoria com o menor escore total foi “não sei responder”, Esperávamos que essa categoria tivesse menor frequência de respostas, uma vez que os gestores apresentam uma relação com o programa “Educação Integral” e o fato de responder a essa categoria poderia nos indicar o não conhecimento e/ou falta de integração desses gestores ao programa. Essa foi a nossa primeira tabela obtida a partir da análise geral dos dados, porém no decorrer do estudo esses valores se modificaram, conforme veremos a seguir.

Após a análise exploratória para verificar, por meio da análise de frequência, a representatividade das categorias do questionário do tipo *Likert* aplicado aos gestores, utilizamos as estatísticas resultantes do modelo *Rasch* de escala de razão para verificar inicialmente o ajuste dos itens ao modelo. Posteriormente, utilizamos outras estatísticas para

analisarmos outros pressupostos que um instrumento de pesquisa deve assegurar para garantir sua validade: a fidedignidade e a unidimensionalidade.

Utilizamos a análise de escala de razão que é um dos modelos da família *Rasch* para o tratamento dos dados. Um processo de construção de instrumentos e escalas de medidas nas ciências humanas e sociais é o tratamento *Rasch*, cujo nome se deve ao matemático Dinamarquês Georg Rasch (1901-1980), permite a construção de medidas nas ciências humanas e sociais.

Rasch desenvolveu uma família de modelos probabilísticos de mensuração e criou o termo objetividade específica para caracterizá-los: objetividade porque ele permite fazer comparações entre os itens (de um teste) sem referência às pessoas e comparações entre as pessoas sem referência aos itens; específica para distingui-lo de todos os outros usos da palavra objetividade, mas também para salientar que esta propriedade uma vez satisfeita para um teste não pode ser estendida para todas as situações possíveis (MAIA, 2010, p. 23).

Em relação às características do modelo *Rasch*, Maia (2010) ainda acrescenta que:

Quando o modelo *Rasch* é empregado para analisar um conjunto de dados, a perspectiva não é fazer a melhor descrição possível dos dados, mas examinar quão bem os dados se ajustam ao modelo. Pode ser que o conjunto de dados não se ajuste adequadamente ao modelo, exigindo que algumas pessoas e itens sejam eliminados para se satisfazer às estatísticas de ajuste (MAIA, 2010, p. 24).

Quanto à importância da validação de instrumentos em pesquisas empíricas, Raymundo (2009, p. 86) destaca que:

[...] Validar, mais do que a demonstração do valor de um instrumento de medida, é todo um processo de investigação. O processo de validação não se exaure, ao contrário, pressupõe continuidade e deve ser repetido inúmeras vezes para o mesmo instrumento. Valida-se não propriamente o teste, mas a interpretação dos dados decorrentes de um procedimento específico. A cada aplicação de um instrumento, pode corresponder, portanto, uma interpretação dos resultados [...].

Nesse tipo de pesquisa é importante validarmos o construto que estamos querendo analisar, que nesse caso é a concepção dos gestores das escolas de tempo integral acerca do programa “Educação Integral”. Sendo assim, a validade de construto refere-se à demonstração de que o instrumento realmente mede aquilo a que se propõe medir. As evidências necessárias para esse tipo de validação são obtidas fazendo-se uma série de estudos inter-relacionados, por

meio de testes estatísticos, das construções teóricas sobre a relação entre as variáveis a serem medidas.

A respeito das estatísticas utilizadas no modelo *Rasch* para verificar os ajustes dos itens ao modelo, Coelho (2011) discute sobre a importância de analisar a estatística INFIT/MNSQ. De acordo com o autor:

Para obtenção de uma boa escala, os itens devem exibir um ordenamento que atenda ao princípio da dupla monotonicidade: as categorias de respostas dos itens devem ser ordenadas segundo sua “dificuldade” e os próprios itens devem se ordenar segundo sua “dificuldade média”, de forma que pessoas que apresentem maior entendimento no domínio investigado tenham sucesso nos itens mais difíceis [...], esse princípio pode ser verificado pela análise da estatística de ajuste INFIT/MNSQ que foi introduzida por Benjamin D. Wright [...] o INFIT/MNSQ é uma estatística mais sensível aos comportamentos desviantes que afetam os itens próximos ao nível médio de habilidade do indivíduo e também é a estatística mais relevante para analisar a qualidade dos itens. Essa análise é baseada na variação entre o padrão de resposta observada e o padrão de resposta esperado pelo modelo desenvolvido (COELHO, 2011, p. 37- 38).

Conforme Coelho (2011, p. 38), “o MNSQ é a média quadrática da estatística INFIT e determina a significância da análise. Se os valores encontrados nessa estatística não estão no intervalo de confiança desejável, uma revisão no modelo deve ser realizada [...]”. A seguir, apresentamos o quadro 1 citado por esse autor para analisarmos a qualidade do questionário aplicado segundo a estatística INFIT/MNSQ.

QUADRO 1 - Interpretação dos valores da estatística INFIT/MNSQ

Valor do resultado do INFIT/MNSQ	Significado
Maiores que 2.0	Muito ruído introduzido na medida, fazendo com que a medida seja pouco consistente.
Entre 1.5 e 2.0	Um pequeno ruído é introduzido, mas não torna a medida inconsistente.
Entre 0.5 e 1.5	Corresponde ao intervalo de valores desejáveis, produzindo medidas confiáveis.
Entre 0 e 0,5	Esse intervalo indica que os itens apresentam alta redundância e previsibilidade. Pode produzir valores enganosos para fidedignidade.

Fonte: Quadro extraído da tese de Coelho (2011, p. 38)

No quadro 1 podemos observar que se o ruído (termo estatístico que significa que algo não está bom no item) tiver o valor entre 0 e 0,5 ou maior que 2 significa que o item (questão proposta) não foi bem elaborado, nesse caso seria melhor tirar esse item do questionário ou refazê-lo. O ideal é que o resultado seja entre 0,5 e 1,5, que são os valores que representam a qualidade do item de um questionário, do ponto de vista estatístico.

Inserimos todos os itens do questionário em um software que conduz análise *Rasch* de escala de razão. O programa estatístico utilizado para análise dos dados denomina-se *Winsteps* 3.69 (LINACRE; WRIGHT, 2000). Esse é um programa interativo que analisa as respostas dos sujeitos a cada um dos itens e a relação entre esses itens. Podemos ver na tabela 5 que cada linha é um item, e esses itens aparecem de forma aleatória na tabela. Os itens do nosso questionário foram enumerados por letras e números.

Tabela 5 - Ajuste dos 34 itens do questionário Likert

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD	PT-MEASURE CORR.	EXACT MATCH EXP%	ITEM				
23	30	30	1.59	.17	1.34	1.3	1.97	2.4	.06	.38	26.7	36.9	ITEM E4
13	47	30	1.18	.15	1.21	1.1	1.19	.8	.28	.45	16.7	26.3	ITEM A3
33	48	30	1.15	.15	.58	-2.4	.56	-2.1	.52	.46	40.0	25.1	ITEM E5
30	49	30	1.13	.15	1.83	3.5	2.10	3.7	.18	.46	3.3	25.1	ITEM B5
4	59	30	.92	.15	1.22	1.1	1.25	1.1	.40	.48	30.0	26.7	ITEM D
15	71	30	.65	.15	.76	-1.2	.83	-.6	.44	.48	43.3	29.1	ITEM C3
25	71	30	.65	.15	1.31	1.4	1.25	1.0	.46	.48	20.0	29.1	ITEM G4
19	74	30	.58	.15	1.03	.2	1.08	.4	.19	.47	30.0	29.4	ITEM A4
29	79	30	.46	.16	1.19	.8	1.20	.8	.32	.46	33.3	33.7	ITEM A5
6	83	30	.35	.17	.88	-.4	.87	-.3	.47	.45	30.0	34.8	ITEM F
20	83	30	.35	.17	.82	-.7	.84	-.4	.39	.45	30.0	34.8	ITEM B4
21	83	30	.35	.17	.94	-.1	.91	-.2	.51	.45	26.7	34.8	ITEM C4
1	87	30	.24	.17	.84	-.5	.94	-.1	.47	.43	36.7	38.1	ITEM A
12	89	30	.18	.18	1.34	1.2	1.53	1.4	.03	.42	46.7	43.6	ITEM E2
5	91	30	.11	.18	1.10	.4	1.11	.4	.55	.41	33.3	43.4	ITEM E
14	94	30	.00	.19	1.17	.6	1.37	1.0	.26	.39	36.7	44.6	ITEM B3
24	95	30	-.04	.20	1.47	1.4	1.34	.9	.49	.39	36.7	45.1	ITEM F4
26	95	30	-.04	.20	.60	-1.3	.57	-1.2	.45	.39	50.0	45.1	ITEM H4
31	95	30	-.04	.20	.60	-1.3	.58	-1.2	.59	.39	50.0	45.1	ITEM C5
9	97	30	-.12	.21	.48	-1.7	.56	-1.2	.37	.37	53.3	46.0	ITEM B2
17	97	30	-.12	.21	.74	-.7	.83	-.3	.29	.37	50.0	46.0	ITEM E3
34	97	30	-.12	.21	.80	-.5	.70	-.7	.66	.37	56.7	46.0	ITEM F5
22	98	30	-.16	.21	1.50	1.3	1.32	.9	.49	.36	36.7	47.0	ITEM D4
10	99	30	-.21	.22	.66	-.9	.69	-.7	.42	.35	60.0	51.4	ITEM C2
2	100	30	-.26	.23	1.36	1.0	1.18	.6	.66	.34	60.0	51.7	ITEM B
8	100	30	-.26	.23	.57	-1.2	.58	-1.0	.55	.34	56.7	51.7	ITEM A2
18	101	30	-.31	.23	.80	-.4	.66	-.8	.72	.33	63.3	52.0	ITEM F3
27	103	30	-.43	.25	1.65	1.4	1.81	1.7	.29	.31	43.3	55.3	ITEM I4
32	105	30	-.56	.27	.69	-.6	.59	-.9	.55	.29	70.0	58.6	ITEM D5
28	107	30	-.71	.29	.48	-1.2	.57	-1.0	.52	.27	66.7	61.2	ITEM J4
16	108	30	-.80	.31	1.79	1.5	1.68	1.4	.39	.26	76.7	62.8	ITEM D3
3	115	30	-1.82	.48	.92	.0	1.01	.2	.17	.17	83.3	83.8	ITEM C
11	115	30	-1.82	.48	.89	-.1	.91	.0	.26	.17	83.3	83.8	ITEM D2
7	116	30	-2.08	.53	.88	-.1	.73	-.4	.40	.15	86.7	86.9	ITEM G
MEAN	87.7	30.0	.00	.22	1.01	.1	1.04	.2			46.1	45.7	
S.D.	20.7	.0	.81	.10	.37	1.2	.42	1.2			19.7	15.9	

Fonte: Software Winsteps 3.69

Em uma primeira análise identificamos que os itens B5 (significa a questão B do domínio 5), B2 (questão B do domínio 2), I4 (questão I do domínio 4), J4 (questão J do domínio 4) e D3 (questão D do domínio 3), referentes ao questionário que aplicamos aos gestores (destacados com a cor vermelha) estavam fora da faixa que produz valores desejáveis para essa estatística ($0,50 \leq \text{INFIT}/\text{MNSQ} \leq 1,50$). Essa qualidade “ruim”, apontada pelo *software*, pode referir-se a um item mal construído, a uma questão que dá uma interpretação dúbia ou um item com poucas respostas. Dessa forma, esses itens foram retirados, da análise e o questionário passou a ser composto por 29 itens. Reconduzimos a análise *Rasch* de escala de razão no *Winsteps* para uma nova tabela. Essa apresenta os novos valores para estatística INFIT/MNSQ com 29 itens.

Tabela 6 - Ajuste dos 29 itens do questionário *Likert*

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	INFIT ZSTD	OUTFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD	PT-MEASURE CORR.	EXP. EXP%	EXACT OBS%	MATCH EXP%	ITEM
21	30	30	1.64	.17	1.46	1.6	2.12	2.7	.04	.38	26.7	38.8	ITEM E4
12	47	30	1.20	.15	1.25	1.2	1.26	1.1	.29	.46	16.7	24.8	ITEM A3
28	48	30	1.17	.15	.60	-2.3	.60	-1.9	.52	.47	33.3	25.1	ITEM E5
4	59	30	.92	.15	1.24	1.2	1.26	1.1	.44	.49	26.7	28.4	ITEM D
14	71	30	.64	.16	.79	-1.0	.81	-.7	.46	.50	46.7	30.2	ITEM C3
23	71	30	.64	.16	1.42	1.8	1.38	1.5	.43	.50	20.0	30.2	ITEM G4
17	74	30	.57	.16	1.08	.4	1.11	.5	.21	.49	36.7	33.3	ITEM A4
25	79	30	.44	.16	1.27	1.1	1.26	.9	.31	.48	33.3	34.7	ITEM A5
6	83	30	.33	.17	.90	-.3	.88	-.3	.50	.47	33.3	37.3	ITEM F
18	83	30	.33	.17	.84	-.6	.84	-.4	.41	.47	33.3	37.3	ITEM B4
19	83	30	.33	.17	.99	.0	.97	.0	.51	.47	26.7	37.3	ITEM C4
1	87	30	.21	.18	.89	-.3	.97	.0	.46	.45	36.7	37.4	ITEM A
11	89	30	.14	.18	1.41	1.4	1.54	1.5	.05	.44	40.0	41.9	ITEM E2
5	91	30	.07	.19	1.13	.5	1.09	.4	.57	.43	33.3	43.9	ITEM E
13	94	30	-.04	.20	1.20	.7	1.37	1.0	.30	.41	40.0	45.8	ITEM B3
22	95	30	-.08	.20	1.53	1.5	1.45	1.2	.48	.40	36.7	45.6	ITEM F4
24	95	30	-.08	.20	.62	-1.2	.59	-1.1	.47	.40	50.0	45.6	ITEM H4
26	95	30	-.08	.20	.63	-1.2	.60	-1.1	.58	.40	50.0	45.6	ITEM C5
15	97	30	-.16	.21	.81	-.5	.92	-.1	.25	.39	46.7	48.2	ITEM E3
29	97	30	-.16	.21	.84	-.4	.72	-.7	.65	.39	60.0	48.2	ITEM F5
20	98	30	-.21	.22	1.56	1.5	1.36	.9	.50	.38	46.7	49.3	ITEM D4
9	99	30	-.26	.22	.70	-.8	.72	-.6	.41	.37	50.0	49.5	ITEM C2
2	100	30	-.31	.23	1.39	1.1	1.20	.6	.67	.36	56.7	51.7	ITEM B
8	100	30	-.31	.23	.59	-1.1	.62	-.9	.54	.36	53.3	51.7	ITEM A2
16	101	30	-.36	.24	.79	-.4	.64	-.8	.75	.35	73.3	53.0	ITEM F3
27	105	30	-.62	.27	.71	-.6	.62	-.9	.54	.31	70.0	59.2	ITEM D5
3	115	30	-1.91	.48	.91	.0	.97	.1	.21	.18	83.3	83.8	ITEM C
10	115	30	-1.91	.48	.89	-.1	.88	-.1	.29	.18	83.3	83.8	ITEM D2
7	116	30	-2.16	.53	.89	-.1	.76	-.4	.37	.16	86.7	86.9	ITEM G
MEAN	86.8	30.0	.00	.22	1.01	.1	1.02	.1			45.9	45.8	
S.D.	20.3	.0	.85	.10	.30	1.0	.35	1.0			18.5	15.8	

Fonte: Software Winsteps 3.69

Nesse novo processo de análise encontramos mais dois itens desajustados, que estão em destaque com a cor vermelha, na tabela 6. Os itens F4 (questão F do domínio 4) e D4 (questão D do domínio 4) foram excluídos e o procedimento analítico foi reconduzido, agora com 27 itens. A terceira tabela (tabela 7) mostra o número de itens que permaneceram⁵⁶ após o ajuste estatístico do programa de software *Winsteps* 3.69, dos 34 itens iniciais permanecemos com 27 itens para análises quanti-qualitativas.

Tabela 7 - Ajuste dos 27 itens do questionário Likert

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIIT MNSQ	OUTFIT ZSTD	PT-MEASURE CORR.	EXACT MATCH EXP.	EXACT MATCH OBS%	EXACT MATCH EXP%	ITEM		
20	30	30	1.67	.18	1.47	1.7	2.11	2.7	.05	.38	23.3	38.9	ITEM E4
12	47	30	1.22	.15	1.22	1.1	1.24	1.0	.33	.46	16.7	25.3	ITEM A3
26	48	30	1.20	.15	.60	-2.3	.58	-2.0	.54	.46	30.0	22.8	ITEM E5
4	59	30	.94	.15	1.25	1.2	1.27	1.2	.44	.49	20.0	23.2	ITEM D
14	71	30	.66	.16	.75	-1.2	.81	-.7	.49	.49	46.7	31.1	ITEM C3
21	71	30	.66	.16	1.48	2.0	1.45	1.7	.41	.49	20.0	31.1	ITEM G4
17	74	30	.58	.16	1.07	.4	1.07	.4	.23	.49	36.7	34.4	ITEM A4
23	79	30	.45	.17	1.32	1.3	1.28	1.0	.31	.48	33.3	37.5	ITEM A5
6	83	30	.33	.17	.99	.1	.96	.0	.45	.47	33.3	40.2	ITEM F
18	83	30	.33	.17	.93	-.2	.91	-.2	.37	.47	33.3	40.2	ITEM B4
19	83	30	.33	.17	1.08	.4	1.07	.3	.46	.47	26.7	40.2	ITEM C4
1	87	30	.21	.18	.91	-.2	.99	.1	.47	.45	33.3	41.8	ITEM A
11	89	30	.14	.19	1.43	1.4	1.51	1.4	.08	.44	40.0	43.0	ITEM E2
5	91	30	.07	.19	1.17	.6	1.11	.4	.59	.43	36.7	46.4	ITEM E
13	94	30	-.05	.20	1.20	.7	1.37	1.0	.34	.41	43.3	47.6	ITEM B3
22	95	30	-.09	.21	.63	-1.2	.61	-1.1	.49	.40	53.3	47.5	ITEM H4
24	95	30	-.09	.21	.66	-1.0	.62	-1.0	.58	.40	53.3	47.5	ITEM C5
15	97	30	-.18	.22	.82	-.4	.92	-.1	.26	.39	50.0	47.7	ITEM E3
27	97	30	-.18	.22	.83	-.4	.70	-.7	.69	.39	56.7	47.7	ITEM F5
9	99	30	-.28	.23	.71	-.7	.73	-.6	.42	.37	53.3	51.5	ITEM C2
2	100	30	-.33	.24	1.50	1.4	1.42	1.1	.62	.36	53.3	51.6	ITEM B
8	100	30	-.33	.24	.63	-1.0	.65	-.9	.53	.36	50.0	51.6	ITEM A2
16	101	30	-.39	.24	.84	-.3	.69	-.7	.76	.35	70.0	52.7	ITEM F3
25	105	30	-.66	.28	.74	-.5	.65	-.8	.55	.30	70.0	59.0	ITEM D5
3	115	30	-1.98	.49	.91	.0	.97	.1	.23	.18	83.3	83.7	ITEM C
10	115	30	-1.98	.49	.89	-.1	.90	-.1	.29	.18	83.3	83.7	ITEM D2
7	116	30	-2.24	.54	.88	-.1	.74	-.4	.40	.16	86.7	86.9	ITEM G
MEAN	86.1	30.0	.00	.23	1.00	.1	1.01	.1			45.8	46.5	
S.D.	20.8	.0	.91	.10	.28	1.0	.35	1.0			19.4	16.3	

Fonte: Software *Winsteps* 3.69

⁵⁶ Ressaltamos que no apêndice A desta pesquisa poderemos observar o roteiro do questionário aplicado aos gestores com todos os itens, inclusive com aqueles que foram retirados após os ajustes do programa *Winsteps* 3.69.

Nesse momento, não encontramos mais nenhum item desajustado. Por isso, a partir daqui daremos continuidade a nossa análise levando em consideração a interpretação das outras estatísticas para verificar o ajuste da escala e fazer as possíveis inferências sobre a concepção dos gestores em relação ao programa “Educação Integral”.

Após essa análise de qualidade dos itens, realizamos a verificação da fidedignidade do questionário. De acordo com Coelho (2011, p. 39):

O coeficiente de separação entre as pessoas é análogo ao *alfa* de Cronbach, estatística que determina a medida da fidedignidade de uma escala [...]. Entretanto, Linacre (2009) aponta que o coeficiente de separação entre as pessoas produz uma estimativa menos enganosa, uma vez que o *alfa* de Cronbach sempre excede o valor máximo possível para a fidedignidade das medidas resultantes do modelamento *Rasch*. Independentemente do método utilizado, a fidedignidade de uma escala refere-se à estabilidade, a reprodutibilidade, a precisão das medidas obtidas, ou seja, ao grau de consistência dos valores medidos. Independentemente do método utilizado, a fidedignidade de uma escala refere-se à estabilidade, a reprodutibilidade, a precisão das medidas obtidas, ou seja, ao grau de consistência dos valores medidos [...] a fidedignidade de uma escala está associada ao tamanho da amostra que responde aos itens de um teste e do espalhamento desses itens com relação ao grau de dificuldade. Dessa forma, para alcançar uma fidedignidade adequada, Linacre (2009) recomenda que a escala seja constituída por um conjunto de itens de diferentes graus de dificuldade e/ou que os seus itens sejam respondidos por uma grande amostra de pessoas.

Essa análise serve para verificar a aplicabilidade/confiança de um determinado questionário em outro estudo ou contexto. O valor encontrado nos dirá se esse questionário pode ser replicado ou não, se as medidas que o questionário produz são replicáveis, confiáveis e consistentes. Com a tabela 8, extraída do mesmo software estatístico Winsteps 3.69, podemos verificar se houve fidedignidade no nosso questionário.

Tabela 8 – Fidedignidade do questionário com os 27 itens

	TOTAL	COUNT	MEASURE	MODEL	INFIT		OUTFIT	
	SCORE				ERROR	MNSQ	ZSTD	MNSQ
MEAN	77.5	27.0	.86	.21	1.04	.1	1.01	.1
S.D.	11.6	.0	.45	.03	.37	1.1	.36	1.0
MAX.	93.0	27.0	1.62	.27	1.98	2.3	1.73	2.2
MIN.	45.0	27.0	-.24	.17	.50	-2.0	.45	-1.6
REAL RMSE	.23	TRUE SD	.39	SEPARATION	1.69	PERSON RELIABILITY	.74	
MODEL RMSE	.21	TRUE SD	.40	SEPARATION	1.88	PERSON RELIABILITY	.78	
S.E. OF PERSON MEAN = .08								
PERSON RAW SCORE-TO-MEASURE CORRELATION = .99								
CRONBACH ALPHA (KR-20) PERSON RAW SCORE RELIABILITY = .81								

Fonte: Software Winsteps 3.69

Na literatura alguns estudos dizem que esses valores devem ter o limite de 0,60 e outros dizem 0,70 para o questionário seja fidedigno (COELHO, 2011). Nessa pesquisa, levando em consideração a amostra reduzida, o valor 0,60 será adotado como limite inferior para assegurar a fidedignidade da escala. O coeficiente de separação entre as pessoas no nosso estudo foi igual a 0,74 (alfa de *Cronbach* – $\alpha=0,81$), conforme destacado com a cor vermelha na tabela 8, um valor elevado e que, sem dúvidas, garante a fidedignidade da escala resultante do tratamento Rasch, e conseqüentemente, assegura a fidedignidade do instrumento que a gerou.

A partir dessa análise da fidedignidade, verificamos a unidimensionalidade do instrumento de coleta de dados utilizado na nossa pesquisa. A unidimensionalidade assegura que o questionário realmente possa fornecer informações e evidências confiáveis sobre o tema que nos propomos a investigar, ou seja, assegura a validade do construto utilizado. No caso dessa pesquisa, é importante que o questionário desenvolvido realmente acesse a concepção dos gestores da rede municipal de Vitória sobre o programa “Educação Integral”. A respeito da importância da unidimensionalidade, Maia (2010) aponta que:

A unidimensionalidade é a essência da mensuração. Ela consiste na exigência de que o instrumento esteja medindo apenas um construto, e não uma multiplicidade de construtos. A importância do modelo Rasch como método para a construção de escalas é devido, em grande parte, ao fato de que, ele pressupõe a unidimensionalidade dos dados. Assim, espera-se que após extraída a dimensão *Rasch* dos dados, os resíduos não contenham um grau apreciável de associação entre si, ou seja, que os resíduos sejam variáveis aleatórias independentes entre si (MAIA, 2010, p. 24).

A tabela 9 foi também extraída do software *Winsteps* 3.69 que conduz à análise *Rasch* de escala de razão para interpretação do critério de unidimensionalidade do questionário do tipo *Likert*. A estatística Outfit/MNSQ permite analisar o ruído (desajuste) introduzido por cada uma das categorias da escala *Likert*. Segundo os autores, para não comprometer a qualidade das medidas e, conseqüentemente, assegurar a unidimensionalidade do instrumento dessa estatística deve apresentar um valor menor que 2,0 (BOND; FOX, 2007). Ao interpretamos a tabela 9, percebemos que todos os valores para essa estatística são menores que 2,0, o que assegura a sua unidimensionalidade, ou seja, assegura que realmente o questionário com as suas categorias reflete a concepção dos gestores sobre os diversos aspectos do programa “Educação Integral da Prefeitura Municipal de Vitória. Esse resultado confirma a nossa

decisão em manter essas cinco categorias, mesmo após a retirada dos sete itens do questionário.

Tabela 9 – Identificação da unidimensionalidade do questionário *Likert*

SUMMARY OF CATEGORY STRUCTURE. Model="R"										
CATEGORY	OBSERVED	OBSVD	SAMPLE	INFINIT	OUTFIT	STRUCTURE	CATEGORY			
LABEL	SCORE	COUNT	%	AVRGE	EXPECT	MNSQ	MNSQ	CALIBRATN	MEASURE	
0	0	58	7	-.29	-.38	1.11	1.07	NONE	-2.08	0 discordo totalmente
1	1	115	14	.01	-.01	1.04	.93	-.88	-.70	1 discordo parcialmente
2	2	12	1	.28	.38	1.65	1.84	2.44	-.05	2 neutro
3	3	315	39	.73	.80	1.19	1.09	-2.69	.64	3 concordo parcialmente
4	4	310	38	1.55	1.50	.85	.92	1.13	2.27	4 concordo totalmente

Fonte: Software WINSTEPS 3.69

Ao finalizarmos essa etapa de validação do nosso questionário, iniciamos a análise das respostas dos gestores ao questionário aplicado. Para isso, inserimos as respostas individuais dos trinta gestores para cada um dos itens do questionário em uma tabela no programa *Winsteps* 3.69, o qual foi adaptado para essa interpretação, esse programa nos trouxe os gráficos que serão analisados no próximo capítulo desta pesquisa.

5 A ETI NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar e analisar os dados coletados na pesquisa teórica e empírica. Ressaltamos que o nosso objetivo geral é de analisar as implicações do programa de ETI da Prefeitura municipal de Vitória, segundo a avaliação dos sujeitos que atuam diretamente na gestão e coordenação do programa. Analisamos diversos aspectos do programa e entre eles: o processo de implementação do programa “Educação Integral” na escola; a relação entre o turno regular e a Educação em Tempo Integral; a utilização dos espaços físicos para a Educação em Tempo Integral; a escola e as instituições parceiras do programa “Educação Integral” e o investimento público na Educação em Tempo Integral.

5.1 O programa “Educação Integral” da Prefeitura Municipal de Vitória

O programa “Educação Integral”, até 2011 denominado programa “Educação em Tempo Integral” (PETI), foi implementado pela Secretaria Municipal de Educação em 2005, no primeiro mandato do então prefeito João Coser⁵⁷, do Partido dos Trabalhadores.

Em relação aos objetivos do programa, o seu documento referência intitulado “Programa Educação em Tempo Integral” relata que o objetivo geral é “garantir a ETI por meio de experiências significativas, nas diferentes áreas do conhecimento, visando à formação do sujeito que interaja com a sua realidade de forma questionadora, reflexiva, crítica e transformadora [...]” (VITÓRIA, 2010, p. 40).

De acordo com o documento⁵⁸ do programa, no início o atendimento era somente no âmbito da educação infantil, com as crianças que tivessem maior vulnerabilidade social.

⁵⁷ De acordo com informações do coordenador do programa “Educação Integral”, esse prefeito tinha a ETI como uma de suas propostas na campanha eleitoral para o mandato de 2005 a 2008.

⁵⁸ Esse documento é o mais atual sobre o programa, sua sistematização preliminar foi realizada por profissionais de diversas áreas do conhecimento, representando as demais Secretarias parceiras do programa. O trabalho da equipe teve início no dia 23 de abril de 2009, com reuniões semanais e o documento final foi concluído em 2010. Esse documento tem como referências o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição Federal de 1988, a Lei Orgânica da Assistência Social, de 1993, o texto sobre Educação Integral do MEC de 2009, dentre outros. A partir de 2012 tem havido modificações nesse documento, por meio de debates entre a equipe da Secretaria de educação de Vitória (SEME) e os profissionais que atuam nas escolas de tempo integral para que esse pudesse ser enviado para análise do Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV). O documento foi enviado e o COMEV deverá fazer um Parecer sobre o programa. De acordo com o coordenador geral, espera-se que esse

O marco inicial do programa Educação em Tempo Integral no Município de Vitória começa, a partir de 2005 com o atendimento no nível da educação infantil, mediante interface das Secretarias Municipais de Educação (SEME), Saúde (SEMUS) e Assistência Social (SEMAS), atendendo às crianças de seis meses a seis anos, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's). Foi definido sistemicamente o percentual de 15% das vagas em todas as faixas etárias da educação infantil para atender às crianças de maior vulnerabilidade em tempo integral, no referido ano (VITÓRIA, 2010, p. 10).

No ano de 2007, ampliou-se o atendimento às crianças de quatro a seis anos, porém em espaços externos às escolas denominados Núcleos “Brincartes”, iniciam-se, então, as parcerias com ONGs. Foram inaugurados quatro Núcleos “Brincartes” – em São Benedito; São Pedro; Santa Maria e Goiabeiras – que atendiam às crianças matriculadas nos CMEI's de diferentes bairros do Município de Vitória (VITÓRIA, 2010).

Em relação ao ensino fundamental, foco deste estudo, em 2006 implantou-se uma experiência de tempo integral com adolescentes das 8ª séries, denominado “Pré-médio”. A experiência foi oferecida no contraturno das escolas em que os alunos estudavam, mas nem todos os alunos participavam. Em 2007, o programa foi ampliado e modificado, passando a atender crianças e adolescentes de 1ª a 7ª Série do ensino fundamental.

Inicialmente, em 2007, o atendimento foi para trezentos e vinte crianças e adolescentes matriculados em quatro escolas localizadas na região de São Pedro: “Maria José Costa Moraes”; “Maria Stella de Novaes”; “Tancredo de Almeida Neves” e “Rita de Cássia de Oliveira” e, posteriormente integrou-se ao programa o atendimento à escola “Ronaldo Soares” (VITÓRIA, 2010).

A partir de 2008 iniciou-se o envolvimento e participação de diversas Secretarias da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), além da Secretaria Municipal de Educação, entre elas: a Secretaria de Assistência Social, Saúde, Cidadania e Direitos Humanos, Esporte, Cultura, Transportes, Meio Ambiente, Segurança Urbana e Companhia de Desenvolvimento de Vitória (VITÓRIA, 2010).

Em 2008, a oferta da ETI em Vitória foi ampliada para outras trinta e cinco escolas de ensino fundamental, localizadas nas diferentes regiões administrativas do município. No final de

Conselho indique a continuidade do programa e que esse seja institucionalizado junto à Câmara dos Vereadores, pois isso traria uma maior possibilidade de continuidade do programa independente do partido que entrasse no município.

2008 a ETI contemplava trinta e sete escolas, sendo que três escolas optaram por se desvincular do programa. Em 2009, integra-se ao programa “Educação Integral” mais uma escola, passando a um total de trinta e oito escolas (VITÓRIA, 2010). Em 2011 o programa tinha um total de 40 escolas, com a entrada de outras duas escolas. Porém, em 2012 eram trinta e nove escolas⁵⁹ inseridas, porque uma escola se desvinculou do programa.

Para coordenar as escolas de tempo integral, a PMV possui uma equipe gestora atuando na Secretaria Municipal de Educação (SEME) e intitulada Equipe de “Educação Integral”, a qual integra a Gerência de Ensino Fundamental dessa Secretaria, uma vez que atua nessa etapa de ensino. Essa equipe conta com um coordenador geral.

Quanto à adesão das escolas ao programa, a PMV estabeleceu critérios diversos, ao longo dos anos, para que essa adesão ocorresse. Segundo o coordenador geral do programa:

Em 2007, que foi o primeiro ano, a SEME que escolheu e convidou as escolas da Região de São Pedro, aí o critério foi a questão econômica da região, da vulnerabilidade social. A partir de 2008, a intenção era que fosse oferecida a todas as escolas de ensino fundamental só que não tivemos condições objetivas porque nós não tivemos uma quantidade de profissionais suficientes que desejassem ser coordenador do programa nas escolas. Então, em 2008 se abriu um Edital para concurso interno com prova escrita e entrevista, então todos os professores, coordenadores e pedagogos (exceto PEB I, que são os professores da Educação Infantil) da rede podiam participar e seriam deslocados da sua função de professor para ser coordenador do programa o dia todo [...] Na época foram 38 aprovados no concurso, que tiveram a oportunidade de escolher qualquer escola da Rede, abriu-se todas as escolas [...].

Sendo assim, o coordenador geral apontou que embora a SEME tivesse aberto a possibilidade de ter o programa em todas as escolas, houve uma dificuldade de encontrar profissionais para coordenar a ETI nas cinquenta e duas escolas da rede municipal, não foi possível viabilizar o programa em todas as escolas. Após esse período de implantação inicial, a SEME não buscou mais essa ampliação do número de escolas, mantendo aquelas que já estavam inseridas no programa. A respeito disso, ressalta o coordenador geral:

[...] quando chegou em 2010 o governo (municipal) decidiu não ampliar mais, e ficar com as que tinham, chegamos a 40. E ficamos com 40 em 2010, 2011. Em 2012 nós tivemos problemas com uma escola porque não

⁵⁹ A lista de escolas que aderiram ao programa “Educação Integral” encontra-se no sítio da prefeitura de Vitória Disponível em: < <http://www.vitoria.es.gov.br/semi.php?pagina=locaisdeatendimento> >. Acesso em 03 de março de 2012. Além disso, dispusemos essa lista no Apêndice E desta dissertação.

conseguimos coordenador, então podemos dizer que em 2012 fechamos o ano com 39 escolas. A escola não conseguiu uma pessoa, os processos se arrastaram, a liberação de uma das cadeiras desse professor na Serra não foi possível, foi um problema de ordem administrativa, não foi porque a escola não queria que o programa continuasse.

Essa dificuldade em encontrar profissionais não se justifica, pois acreditamos que se objetivo do programa fosse ampliar o seu quadro, a sua equipe gestora teria investido em informação para que os profissionais pudessem coordenar o programa nas escolas. Esse fato nos leva a inferir que houve falha na organização e gestão do programa e que possivelmente a PMV não quis ampliar os seus gastos com o programa.

A partir de 2009, a ETI no município passou a ter um programa único, com a integração entre a educação infantil e do ensino fundamental, “[...] ambas as coordenações iniciam suas atividades com o desafio de articular as experiências e ações viabilizadas nos dois níveis - educação infantil e ensino fundamental - compondo uma equipe interna com representantes para fortalecer e potencializar a aproximação e articulação das ações [...]” (VITÓRIA, 2010, p. 12-13). No entanto, o programa de ETI na Educação Infantil está vinculado à gerência de Educação Infantil e denomina-se “Brincarte”.

Quanto ao número de alunos atendidos na ETI do município, podemos observar na tabela 10 – referente ao número de matrículas no programa de ETI da PMV de 2005 a 2012 – que desde 2007 (quando houve a entrada do ensino fundamental nesse programa) há um maior número de alunos matriculados no ensino fundamental em relação à educação infantil. Em 2007, por exemplo, havia um total de 3.884 alunos inseridos no programa, entre educação infantil e ensino fundamental, sendo que desse total, 1.670 alunos eram da educação infantil e 2.214 do ensino fundamental.

Além disso, segundo a tabela 10, em todos os anos desde 2007, quando se iniciou o programa no ensino fundamental, ampliou-se o número de alunos atendidos nessa etapa anualmente, passando de 2.214 alunos em 2007 a um total de 4.743 alunos em 2012. Esse aumento se deve ao maior número de escolas que aderiram ao programa ao longo desses anos e à participação do programa “Mais Educação” do governo federal nessa etapa de ensino a partir de 2008, que possibilitou um maior número de recursos às escolas e, conseqüentemente, um maior número de alunos. A exceção nesse aumento foi no ano de 2011 para 2012 devido à saída de uma escola do programa.

Apesar dessa ampliação no número de alunos atendidos no ensino fundamental, o número de alunos atendidos pelo programa nessa etapa ainda é muito pequeno. Para 2013, o programa “Educação Integral” se manterá com a mesma quantidade de escolas (39 de um total de 52 escolas) e de alunos de 2012, aponta o coordenador geral. A rede municipal de ensino possui um total de 24.119 alunos matriculados no ensino fundamental, e somente 4.743 desses alunos são inseridos nesse programa, conforme podemos observar na tabela 10.

Tabela 10 - Matrícula no Programa de Educação em Tempo Integral de 2005 a 2012

Ano	Educação Infantil			Ensino Fundamental	TOTAL
	Espaço CMEI	Espaço Brincarte	Total		Tempo Integral
2005	274	0	274	-	274
2006	224	0	224	-	224
2007	620	1.050	1.670	2.214	3.884
2008	1.042	1.500	2.542	3.192	5.734
2009	1.144	1.395	2.539	3.440	5.979
2010	1.284	1.244	2.528	4.271	6.799
2011	1.248	1.200	2.448	4.982	7.430
2012	1.568	946	2.514	4.743	7.257

Fonte:

http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_area/educacao/tempo_integral/tempo_1.asp.

Em relação à articulação do programa “Mais Educação” com o programa da PMV, até 2012 eram 26 escolas da rede pública municipal de Vitória inseridas nos dois programas e 13 escolas com somente o programa da PMV, de um total de 39 escolas. De acordo com o coordenador geral da ETI, para 2013 apesar de se manterem o número de escolas do programa “Educação Integral”, haverá o acréscimo de mais 7 escolas inseridas no programa “Mais Educação”, passando de 26 para 33 escolas, e restarão 6 escolas com somente o programa municipal. Além disso, o coordenador geral acrescenta que:

[...] Agora também nós teremos mais 5 escolas que só tem o “Mais Educação” pela primeira vez, de 2012 para 2013, porque agora essa gestão já está se encerrando, ela não ampliou a estrutura do programa [...] Então nós temos 5 escolas que estão iniciando agora no final do ano, o recurso chegou agora no mês de setembro (2012). Essas vão ter só o “Mais Educação”, então o município só entra com o coordenador (de ETI) e o restante são recursos do governo federal. Envolvidas com a ETI no total são 45 escolas, nós só temos 7 escolas que não têm nada, das 52 escolas (grifos nossos).

Quando questionamos o coordenador geral sobre o porquê de essas sete escolas de ensino fundamental de Vitória não terem relação com a ETI no município esse afirmou que:

Têm algumas que até querem, mas como o governo (municipal) tinha decidido que não iria ampliar e são escolas que não estão com o IDEB baixo, que é o critério do MEC. Por exemplo, uma escola [...] queria, mas quando ela manifestou o desejo o município não queria mais ampliar até o final dessa gestão. E ela não é convidada pelo MEC porque tem o IDEB alto.

Essa questão nos mostra a dificuldade de se estabelecer critérios nas políticas focalizadas em um determinado público ou setor, uma vez que por mais que esses critérios sejam definidos haverá sempre uma contradição para aqueles que almejam serem inseridos naquela proposta, como no caso das escolas que não estão inseridas nos programas de ETI e que gostariam de participar, porém apresentam um IDEB alto. Nesse caso, indicaria que essas escolas já têm uma melhor qualidade de ensino, o que é também questionável. Além disso, a PMV deixou de priorizar a ampliação da ETI.

O critério de vulnerabilidade social é o principal meio utilizado pelo programa “Educação Integral” para a seleção⁶⁰ de alunos que são atendidos nas escolas que atendem em tempo integral na rede municipal de Vitória. Sendo assim, o documento do programa relaciona a vulnerabilidade social a:

[...] privações de ordens diversas ou às necessidades básicas não atendidas como: baixas condições socioeconômicas, falta de amparo afetivo e educativo de adultos, ambientes que ameaçam a integridade física e/ou psíquica, pobreza, falta de saneamento básico, desemprego e violência. A identificação desses educandos que venham inserir-se ao atendimento do Programa Educação em Tempo Integral deve ser resultado de uma ação integrada envolvendo: Escola, Unidade de Saúde e CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) do território (VITÓRIA, 2010, p. 45).

Com base no critério de vulnerabilidade social, as escolas são orientadas a priorizarem as crianças e adolescentes que sejam provenientes de famílias ou grupos que (VITÓRIA, 2010, p. 45-46):

[...] vivem em habitações irregulares, como habitações coletivas, prédios invadidos, abrigos, casas de passagem ou em situação de rua; [...] aparecem

⁶⁰ A respeito disso, em 2011 foi promulgado o Decreto de nº 15.071/2011 do prefeito municipal, o qual estabelece critérios para matrículas e permanência de alunos na ETI da rede municipal de Vitória. A prioridade é para moradores do município que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

como exploradoras ou abusadoras de seu tempo de estudo e lazer e que realizam trabalho infantil; [...] cujos cuidadores estão desempregados; [...] não têm amparo afetivo e educativo de adultos que se responsabilizam por eles (as) íntima e plenamente; [...] promovem e/ou sofrem violência dentro de casa; [...] vivem em ambientes que existem fatores que ameaçam sua integridade física e/ou psíquica, ou que, de fato, estão sendo vitimizadas (emocionalmente, fisicamente ou sexualmente); [...] que cumprem medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA), Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Semiliberdade e usuários de substâncias psicoativas.

O conceito de vulnerabilidade é recente no cenário mundial, e em geral, está relacionado a famílias ou indivíduos fragilizados na garantia de seus direitos civis, sociais e políticos. Esse conceito possui diversas dimensões conforme o critério utilizado. De acordo com Abramovay et al. (2002), nos últimos anos houve uma maior reflexão sobre as limitações de estudos acerca da pobreza e das políticas associadas a ela na América Latina, pois priorizar somente a renda ou carências de necessidades básicas não são suficientes para dar conta da complexidade que envolve esse tema. Esses autores definem a vulnerabilidade social como:

[...] o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que proveem do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores [...] Este enfoque faz referência a três elementos essenciais à conformação de situações de vulnerabilidade de indivíduos, famílias ou comunidades: recursos materiais ou simbólicos, também chamados de ativos [...], as estruturas de oportunidades dadas pelo mercado, Estado e sociedade e as estratégias de uso dos ativos (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 29-30).

Dessa forma, a vulnerabilidade pode ser entendida como a impossibilidade – de os indivíduos, famílias ou grupos – de enfrentar os riscos existentes no seu entorno e ter acesso aos equipamentos e oportunidades sociais, econômicas e culturais oferecidos pelo Estado, mercado e sociedade, já que o Estado não investe em políticas sociais adequadas para diminuir de fato as desigualdades sociais e oferecer maiores oportunidades às pessoas que realmente necessitam. Sendo assim, existe uma relação direta entre vulnerabilidade social e risco social, pois a vulnerabilidade refere-se aos fatores que predisõem as famílias ao risco e o risco relaciona-se a perda ou violação de direitos universais, ou seja, ambos os termos se complementam.

Entretanto, existe o perigo de que esses conceitos sejam utilizados com o intuito de relacioná-los diretamente à criminalidade, à violência, como se somente aqueles que não têm

determinados recursos ou que vivem em regiões precárias de infraestrutura fossem potenciais criminosos. Isso ficou evidente na fala do coordenador geral da ETI no município:

[...] a gente tem uns problemas no próprio município que não entende bem. Tipo assim, alguns falam “Já vem os meninos do Integral”, aí como a gente tem esse recorte da vulnerabilidade social esses meninos às vezes são rotulados, estigmatizados, tipo lá vem os pestinhas, os pobrinhos.

Leite (2011) faz uma análise crítica das políticas focalizadas afirmando que essas são provenientes de propostas neoliberais e que trazem impactos para a cidadania, pois afetam a garantia de direitos sociais universais, que deveriam ser para todos. Para o autor, essas políticas “[...] sob o argumento da crise fiscal do Estado e desconsiderando os determinantes estruturais da existência e da reprodução daquela condição social [...] voltam-se apenas para os mais pobres dentre os pobres” (LEITE, 2011, p. 294).

O que podemos chamar de “lado” positivo nessa questão é que as políticas públicas não se constituem como uma ação exclusiva do Estado para a sociedade, pois resultam também desse embate entre Estado e sociedade. Sendo assim, a sociedade, quando reconhece e deseja os benefícios de algumas dessas políticas focalizadas, passa a reivindicá-las para que se tornem universais, conforme podemos perceber na fala da então Secretária Educação de Vitória em um Seminário⁶¹ sobre a ETI no município:

Estávamos sendo intimados a matricular crianças na ETI, tinham pais que entravam na justiça contra a SEME. Tivemos problemas com o Ministério Público em relação à pressão para a entrada de crianças na ETI. Nos recursos dizíamos que é um programa, que não é universalizado (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DE VITÓRIA).

Podemos inferir que o critério de seleção de alunos provoca a estigmatização daqueles que participam, assim como dos alunos que gostariam de fazer parte do programa, mas não podem devido à limitação da oferta. Isso pode gerar reivindicação e descontentamento por parte da comunidade escolar e da sociedade em geral que gostariam que o direito a participar se

⁶¹ Participei como ouvinte desse Seminário intitulado “Políticas Públicas Articuladas: Fortalecer para Consolidar” cujo objetivo foi debater questões relacionadas à ETI no município, sobretudo debater a articulação das diversas secretarias da PMV. O Seminário aconteceu nos dias 13 e 14 de novembro de 2012 e compareceram cerca de 500 pessoas entre os coordenadores da ETI, alguns diretores, pedagogos, professores e integradores sociais das escolas de tempo integral, a equipe da ETI da SEME/PMV, entre ela a Secretária de Educação e outros profissionais de algumas Secretarias da PMV que fazem parte do programa. Além desses, houve uma palestrante convidada, considerada uma das referências nacionais na ETI, a professora Dra. Lúcia Velloso Maurício.

estendesse a todos, o que constitui uma das limitações desse tipo de política pública que se caracteriza por ser focalizada em um determinado público.

5.2 A gestão do programa “Educação Integral” e as Instituições parceiras

Segundo o documento do programa, a ETI no município funciona na perspectiva das políticas públicas articuladas por meio das Secretarias de Políticas Sociais em parceria com outras instituições públicas, privadas, e organizações da sociedade civil (VITÓRIA, 2010).

Na concepção do Programa Educação em Tempo Integral, a educação para além da escola contempla e integra as atividades realizadas por outros espaços educativos, tais como: praças, planetário, parques públicos, escolas da ciência, bibliotecas, unidades de saúde, centros esportivos, ONGs, projetos sociais, Núcleos do Projeto Caminhando Juntos (CAJUNs), Núcleos Brincartes, eventos culturais, entre outros. Nesse sentido, potencializa os saberes e experiências das crianças, adolescentes e jovens, ampliando e aprimorando o conhecimento dos alunos atendidos, fomentando novas experiências e saberes para além do que é aprendido e oportunizado no campo restrito da instituição escolar (VITÓRIA, 2010, p. 23).

Para manter essa estrutura de articulação com outros setores, há uma organização do programa que faz com que as escolas realizem atividades em outros espaços da cidade, por meio de parcerias com diversos setores da sociedade civil. Em cada uma das 39 escolas inseridas no programa, há três profissionais que atuam em cada turno: o coordenador de ETI, o integrador social⁶² e o estagiário⁶³. Sendo um integrador social e um estagiário em cada turno e um coordenador de ETI efetivo da rede municipal que permanece o dia todo, por 40 horas semanais. As escolas que têm o programa “Mais Educação⁶⁴” junto com o da PMV atendem em média a 100 alunos por dia, são cinquenta alunos em cada turno, enquanto as

⁶² De 2008 a 2010, o integrador social era contratado por meio de convênio com uma ONG e a partir de 2011 a própria PMV, por meio de processo seletivo, é quem os contrata. O nome era educador social e passou a ser Integrador Social, quando a PMV passou a contratar, mas na prática a função é a mesma. Essas pessoas possuem como escolaridade mínima o ensino médio. Exige-se algum tipo de prática com a educação popular, não formal. Os integradores têm um salário de R\$ 1065,00 e a carga horária de trabalho é de trinta horas semanais no mesmo turno escolar, ou seja, são seis horas diárias de trabalho. Esses profissionais são contratados por meio de processos seletivos e têm contrato de um ano com a PMV, podendo ser prorrogado por igual período.

⁶³ Os estagiários são estudantes das licenciaturas que são contratados pela PMV para atuarem no programa. Recebem um salário de R\$ 565,00 e têm contrato de um ano com a PMV, também podendo ser prorrogado.

⁶⁴ Desde 2008 o “Mais Educação” tem convidado escolas do município que apresentavam um baixo índice no IDEB para fazerem parte desse programa federal.

escolas que não têm o “Mais Educação” (somente o “Educação Integral”) atendem em média quarenta alunos por turno, ou seja, oitenta alunos no total.

Nesse caso, a tentativa em reduzir custos com a ETI assemelha-se à proposta do programa “Mais Educação”, pois não há uma previsão de professores graduados e efetivos para atuarem no programa da PMV, os profissionais que atuam possuem nível médio ou são estudantes de licenciatura, ou seja, trata-se de profissionais contratados por tempo determinado que podem não estar preparados para lidar com as dificuldades que os professores licenciados enfrentam no cotidiano escolar, tais como indisciplina dos alunos; dificuldades de aprendizagem; violência escolar; a infraestrutura das escolas, entre outras. E ainda que esses profissionais possam lidar bem com essas dificuldades, o fato de ser um trabalho por tempo determinado provoca a descontinuidade dos trabalhos realizados. É consensual no meio acadêmico que a formação e valorização dos professores interferem diretamente na qualidade de ensino.

No que tange ao uso de espaços extraescolares, cada escola inserida no programa tem direito ao transporte escolar durante o dia todo, no mínimo de um até três dias na semana, dependendo das necessidades de cada uma. A PMV possui um total de vinte ônibus e dois micro-ônibus somente para o programa “Educação Integral”. Nesse transporte escolar tem um acompanhante do motorista para auxiliar os alunos.

As parcerias entre a PMV e as instituições públicas e privadas são realizadas por meio de convênios⁶⁵. Nesse caso, toda a equipe profissional é contratada pela PMV, a escola recebe as parcerias e tem o dever de planejar as atividades que serão realizadas durante a semana e de enviar à Secretaria de Educação o seu planejamento mensal.

[...] No caso do programa municipal, toda a equipe profissional é contratada pela PMV. A escola recebe as parcerias, nós que contratamos. Para frequentar os espaços, fazemos um sistema de rotatividade, por exemplo, a escola que frequentou um determinado espaço público, no ano que vem a prioridade é de uma que não frequentou. No final do ano se reúne todo mundo (equipe da ETI da SEME e das escolas) e discutimos essa questão (COORDENADOR GERAL).

⁶⁵ Convênios são acordos celebrados entre os órgãos públicos e outras instituições, públicas ou privadas, para a realização de um objetivo comum, mediante formação de parceria.

Quanto às instituições parceiras do programa, as tabelas 11 e 12 identificam as atividades realizadas pelas escolas inseridas no programa “Educação Integral” em cada uma dessas instituições públicas e privadas, respectivamente.

Tabela 11 – Identificação das Instituições públicas parceiras da PMV

Instituição/ Espaço	Identificação
Secretarias de: Assistência Social; Saúde; Meio Ambiente; Cidadania e Direitos Humanos; Esporte; Cultura; Transporte	Essas Secretarias se articulam com a SEME para o oferecimento de espaços físicos a serem utilizados na ETI, algumas oferecem atividades culturais e esportivas, cessão de monitores que atuam nesses espaços auxiliando as crianças. Além disso, existe a articulação com os CRAS e os Conselhos Tutelares (Secretaria de Assistência Social) para o atendimento aos alunos inseridos no programa, entre outras.
Planetário de Vitória	Mantido por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação e a UFES, é um ambiente em que as pessoas podem conhecer os planetas, as constelações, os movimentos de translação e rotação e as lendas que envolvem o universo.
Polo Americano Batista	Esse espaço foi comprado pela PMV de um antigo colégio privado. As escolas desenvolvem atividades esportivas e culturais.
Polo Pé-de-Moleque	Até 2010 era denominado Polo de Lutas. É um local da PMV, que tem articulação com a Caixa Econômica Federal para o desenvolvimento de atividades de ginástica para as crianças do município.
Escola da Ciência, História e Biologia	É um museu que une natureza e cultura para divulgar a identidade capixaba, por meio de uma abordagem interdisciplinar entre ciência, biologia e história.
Praça da Ciência,	É uma praça que conta com vários equipamentos relacionados à conhecimentos científicos, sobretudo da ciência e da física.
Polo Tancredão	É um complexo esportivo para a prática de diversos esportes e lazer, vinculado à Secretaria de Esportes da PMV.
Escola da Ciência – Física	Administrada pela Secretaria Municipal de Educação, a Escola da Ciência - Física ocupa um prédio histórico, tombado pelo Conselho Estadual de Cultura, no Parque Moscoso. A sua proposta é popularizar a física, abordando conceitos ligados à eletricidade, à óptica e à mecânica.
Corpo de Bombeiros	É uma parceria entre a PMV e o governo estadual. No projeto “Bombeiros do Futuro” um grupo de até 150 crianças da ETI frequentam o quartel dos bombeiros e ali realizam diversas oficinas, com a equipe dos Bombeiros, relacionadas a primeiros socorros, combate a incêndios, noção de cidadania, disciplina, entre outros.
Parques Pedra da Cebola e Moscoso; Praça dos Namorados; Horto de Maruípe; Praças situadas próximo às escolas.	Esses espaços são utilizados, em geral, para o desenvolvimento de atividades esportivas da ETI, sobretudo por escolas que se situam mais próximas a esses locais.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de informações do coordenador geral do programa, dos coordenadores de ETI nas escolas e do sítio da PMV.

Tabela 12 – Identificação das Instituições privadas parceiras da PMV

Instituição	Identificação e função na ETI do município
Clube Álvares Cabral	O Clube foi fundado em 06 de julho de 1902, com foro e sede na cidade de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo, é uma associação civil sem fins lucrativos. Sua finalidade é desenvolver práticas desportivas formais e informais no estado. A sua parceria com a PMV é exclusiva para a cessão de seus espaços para a prática de atividades esportivas pelos alunos da ETI do município.
Clube Ítalo Brasileiro	O Clube, fundado em 13 de maio de 1968, é uma associação civil, sem fins lucrativos, constituída por meio de Títulos Nominativos. A sua parceria com a PMV é exclusiva para a cessão de seus espaços para a prática de atividades esportivas pelos alunos da ETI do município.
Parque Botânico da Vale; Museu da Vale	São espaços que pertencem à Companhia Vale do Rio Doce e que são cedidos às escolas da PMV para visitação dos alunos.
Serviço de Engajamento Comunitário (SECR)	Entidade civil, filantrópica de direito privado, sem fins econômicos. Realiza trabalhos sociais junto às famílias economicamente desfavorecidas das comunidades dos Bairros de São Benedito, Bairro da Penha, Itararé, Bonfim, Consolação, Floresta e Engenharia. As ações desenvolvidas têm o objetivo de contribuir para a promoção social das famílias, com especial atenção às crianças, adolescentes e jovens. A sua parceria com a PMV é para a cessão de espaços.
Escola superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAN)	Essa faculdade privada realiza a formação, principalmente para os Oficineiros do “Mais Educação” e da “Escola Aberta”, na área de Direitos Humanos, de gênero, de violência contra mulher.
Núcleo Espírita “Irmão Maurício”	É uma instituição espírita vinculada à Federação Espírita do Estado do Espírito Santo e à “Cruzada dos Militares Espíritas”. O convenio com a PMV é somente para a utilização de espaço físico.

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos sítios dessas instituições e de informações do coordenador geral do programa.

Essas são as principais instituições e espaços citados que têm convênio com a PMV ou que são espaços próprios da Prefeitura. Isso não impede que as escolas estabeleçam outras parcerias por conta própria, com instituições do seu entorno, como por exemplo, verificamos uma escola que tem parceria com uma faculdade privada do seu entorno para a utilização do seu espaço físico na prática de atividades esportivas, conforme afirma o coordenador geral.

Em relação ao convênio com instituições religiosas afirma-se que a PMV não possui parcerias com essas instituições no ensino fundamental e que essa parceria ocorre na educação infantil. A instituição religiosa “Núcleo Espírita Irmão Maurício” tem parceria com a PMV somente para a utilização do seu espaço por uma escola próxima a ela, ressalta o coordenador geral, que ainda afirma que as instituições religiosas não se envolvem no âmbito pedagógico:

No ensino fundamental não se envolvem. Na educação infantil elas se envolvem mais, já conosco (no ensino fundamental) não, é mais para a questão do espaço físico, não tem interferência no pedagógico não. Convênio com instituição religiosa a gente só tem com o “Núcleo Espírita Irmão Maurício”, mas é somente para a utilização de espaço físico. E nesse caso é só para uma escola, que é lá no morro, muito pequena e não tem espaço físico nenhum (COORDENADOR GERAL).

As parcerias com instituições religiosas no âmbito da educação infantil foram analisadas por uma pesquisa do PPGE/UFES em que a autora salienta que:

A famigerada parceria entre a prefeitura e a ONG ADRA denunciava regularmente as inúmeras lacunas desse Programa, evidenciadas no decorrer da pesquisa no Brincarte de Resistência. No entendimento dos funcionários, não havia consenso em quase nada, quando ocorria da Secretaria de educação dar algum tipo de coordenada o posicionamento da ONG em muitas situações era outro. Desta forma, instalavam-se os conflitos considerando que múltiplas questões estavam aí imbricadas. [...] É evidente a dificuldade para alcançar tal propósito sem parâmetros de qualidade para a oferta da educação integral no Brincarte. Ao nos depararmos com a realidade que as crianças vivenciam nos CMEIS era visível a situação de desigualdade em inúmeros aspectos, desde a infraestrutura, recursos materiais didáticos e profissionais, tais como a formação e planos de cargos e salários diferenciados (SANTOS, 2012, p. 125).

Santos (2012) ressalta que a própria PMV constatou diversas irregularidades na gestão dos “Brincartes” por essa instituição religiosa pesquisada (ADRA), tanto que Núcleo de Resistência (local em que ocorria a ETI e que foi pesquisado por essa autora) passou a ser gerido pela PMV, que não renovou o convênio com aquela instituição religiosa. Segundo a autora “ao assumir a gestão do Brincarte de Resistência, a Secretaria de Educação o faz pelas condições precárias da oferta desse atendimento, pelos limites, dificuldades e deficiências que a consolidação desse modelo acenava em relação à falta de qualidade dessa educação” (SANTOS, 2012, p. 146). Isso evidencia que as políticas públicas devem ser realizadas com recursos financeiros, materiais e humanos suficientes, sem a tentativa de reduzir custos, pois a maior parte dessas parcerias com instituições privadas, seja no âmbito religioso ou não, tem o

objetivo de diminuir e/ou economizar o que o poder público chama de “gasto” com a educação, mas que nós preferimos chamar de “investimento”.

Realizar tal estratégia na educação é, em geral, inviabilizar a possibilidade de se efetivar uma educação que de fato seja integral e que forme cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, que é a função precípua da educação.

5.3 Análise e discussão dos dados coletados

As respostas dos trinta gestores da PMV ao nosso questionário foram analisadas quanti e qualitativamente. Por meio de gráficos e tabelas⁶⁶. Buscaremos compreender a concepção dos gestores das escolas de tempo integral em relação às questões indagadas sobre o programa “Educação Integral”. A análise qualitativa dessas respostas será feita com base na concepção dos coordenadores da ETI nas escolas (que responderam ao nosso segundo questionário com seis perguntas abertas), com base na entrevista realizada com o coordenador geral do programa, na análise documental e, no referencial teórico adotado nessa pesquisa.

Realizamos inicialmente uma análise geral das respostas dos gestores a todos os vinte e sete itens⁶⁷ do questionário. Cada tema intitulamos de domínio⁶⁸, foram cinco temas centrais, por isso cinco domínios que se referiam à concepção dos gestores sobre diversos aspectos do programa de ETI do município de Vitória:

O termo “categoria” relaciona-se às opções de respostas utilizadas no questionário: DT (discordo totalmente), DP (discordo parcialmente) e NSR (não sei responder), CP (concordo

⁶⁶ As tabelas referentes à concepção dos gestores em relação aos itens do questionário seguem no Apêndice D da dissertação. Para cada gráfico utilizado nesse capítulo temos uma tabela correspondente nesse Apêndice. Optamos por colocá-las nos apêndices porque essa pesquisa se utiliza do modelo de escala de razão, em que os dados brutos, fornecidos por esses valores das tabelas, geraram as escalas nos gráficos que utilizamos para fazer essas inferências.

⁶⁷ Ressaltamos que foram retirados sete itens do questionário, antes eram 34 itens, que não se ajustaram na análise estatística de validação do questionário.

⁶⁸ Conforme já citado na metodologia desta pesquisa, o domínio 1 corresponde ao “processo de implantação do programa Educação Integral na escola”, o domínio 2 refere-se à “relação entre o turno regular e a ETI”, o domínio 3 corresponde à “utilização de espaços físicos para a ETI”, o domínio 4 é sobre “a escola e as instituições parceiras do programa Educação Integral” e o domínio 5 refere-se ao “investimento público na ETI”.

parcialmente) e CT (concordo totalmente). Tendo em vista que aplicamos um questionário fechado, essas opções de respostas foram iguais para todos os itens.

Com base nas respostas dos gestores ao nosso questionário verificamos que, em geral, esses sujeitos apresentam uma concepção positiva em relação ao programa “Educação Integral”. Por meio da interpretação do gráfico 2, que apresenta a probabilidade de encontrar os gestores em cada uma das categorias de resposta, podemos perceber que, em média⁶⁹, eles têm maior probabilidade de responder aos itens concordando parcialmente com os argumentos apresentados por eles. Entretanto, é importante ressaltar que estamos falando de média. Isso significa que também encontramos diferentes concepções dos gestores em relação aos itens no âmbito de cada domínio.

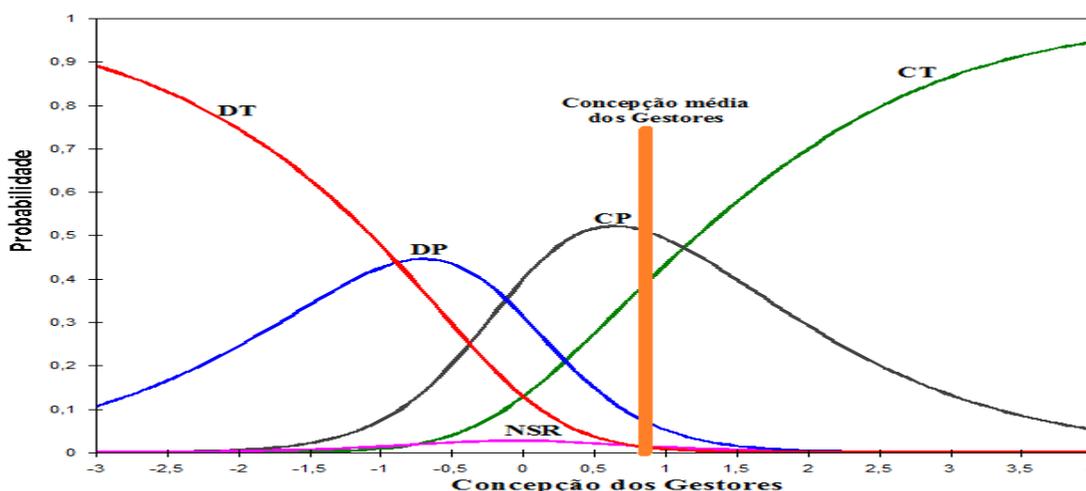


Gráfico 2 – Conceção média dos gestores em relação ao programa “Educação Integral”
Fonte: WINSTEPS 3.69 adaptado

Portanto, analisaremos as nuances e tensões encontradas em cada domínio (do 1 ao 5) para que possamos ampliar o debate sobre o programa “Educação Integral” da PMV e sobre a ETI de modo geral. Para cada domínio inserimos um gráfico e uma figura referentes às respostas dos gestores. Ao início das análises de cada domínio apresentaremos os itens que tiveram menor e maior variabilidade de respostas, respectivamente, pelos gestores e, em seguida,

⁶⁹ Essa média, representada pelo traço laranja no gráfico, é calculada levando em consideração a média do parâmetro da pessoa (β) estimado pelo modelamento Rasch de escala de razão. Nesse caso, quanto mais baixo o item estiver na “régua” (média) menor a sua representatividade, ou seja, não existe muita discordância entre os sujeitos nas categorias selecionadas. Podemos observar que no gráfico 2, a categoria CP é aquela que aparece com maior representatividade.

discutiremos os demais itens. Isso visa facilitar a nossa discussão para todos os temas que foram inseridos no questionário.

No domínio 1, gráfico 3, temos sete itens sobre o processo de implementação do programa nas escolas. Nossa intenção nesse domínio é verificar se: houve o envolvimento e a participação da comunidade escolar na adesão ao programa (item A); a adesão está prevista no projeto político pedagógico da escola (item B); existem critérios para a participação dos alunos no programa “Educação Integral” (item C); grande parte dos alunos da escola participa das atividades oferecidas pelo programa “Educação Integral” (item D); se o critério de vulnerabilidade social é o mais adequado para selecionar os alunos (item E); se a equipe gestora não tem dificuldades em selecionar os alunos participantes do programa (item F) e se existe grande procura dos pais ou responsáveis para que os seus filhos participem do programa (item G).

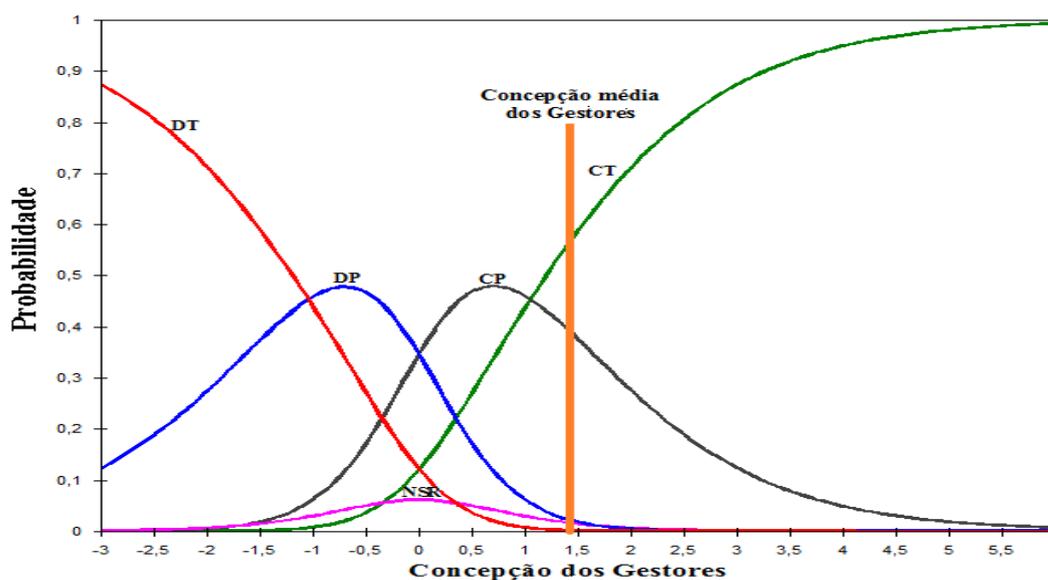


Gráfico 3 – O processo de implementação do programa "Educação Integral" na escola
Fonte: Winsteps 3.69

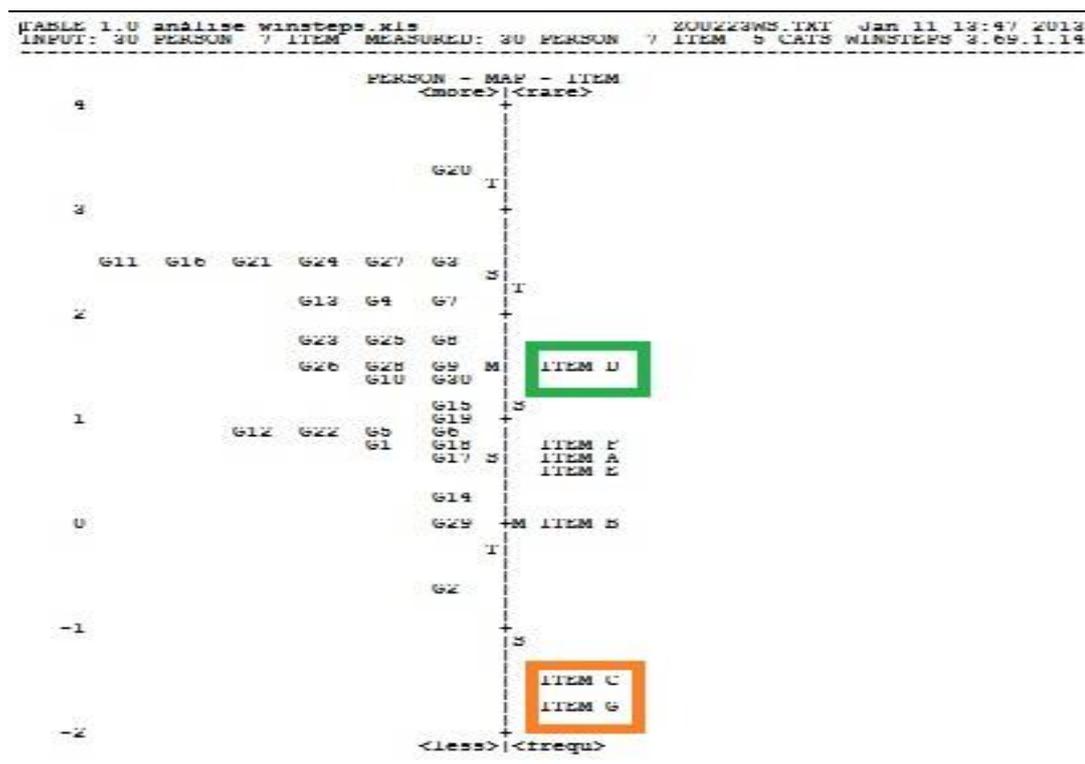


Figura 3 – Mapa de itens sobre o processo de implantação do programa
Fonte: Winsteps 3.69

Os gestores apresentaram uma concepção média positiva em relação ao processo de implantação do programa ETI na escola, conforme podemos observar no gráfico 3. Isso significa que na maioria dos itens (questões) é mais provável encontra-los na categoria concordo totalmente. Entretanto, quando analisamos individualmente – no mapa de itens⁷⁰ (figura 3) e na respectiva tabela que segue no apêndice D desta pesquisa – a concepção de cada gestor e a complexidade dos itens (que nesse caso traduz a representatividade do item para análise dos gestores em relação ao programa) é possível verificar uma variabilidade de respostas na concepção desses sujeitos sobre o processo de implementação da ETI. Isso significa que nem todos os gestores concordaram totalmente com os aspectos relacionados à implementação da ETI no município.

⁷⁰ As figuras 3, 4, 5, 6 e 7 apresentadas nesse capítulo, intituladas mapas de itens, referem-se a variabilidade de respostas dadas pelos gestores ao responderem o questionário. Nessas figuras, os itens indicados com a cor verde indicam maior representatividade no traço (média de respostas), isso significa que para esse item existe uma variabilidade maior de respostas. Enquanto os itens destacados com a cor laranja indicam menor representatividade no traço, ou seja, não existe muita variabilidade na resposta dos gestores em relação a esses itens.

Em relação à interpretação dos itens é possível perceber que os itens C (Existem critérios estabelecidos para a participação dos alunos no programa “Educação Integral”) e G (Existe uma grande procura por parte dos pais ou responsáveis para que os seus filhos participem do programa “Educação Integral”) foram os que apresentaram menor representatividade no traço, significando que não existe muita variabilidade nas respostas dos gestores em relação a esses itens. Nesses itens, os gestores responderam somente concordando totalmente ou parcialmente, sendo que houve o predomínio da categoria concordo totalmente. Isso indica que, para a maior parte dos gestores, os critérios para a participação dos alunos nesse programa já estão definidos e há uma grande procura dos pais ou responsáveis para que seus filhos participem do programa. A fala de uma coordenadora de ETI também exemplifica essa concepção:

Os alunos gostam muito do programa até porque as escolas abarcam os alunos de vários bairros. Especialmente as crianças de 1ª a 4ª série, pois tem até lista de espera (COORDENADORA DA ETI).

Quanto aos critérios para a participação dos alunos, na entrevista com o coordenador geral ficou claro que esse programa adota como critério principal a vulnerabilidade social para selecionar os alunos participantes.

[...] a gente prioritariamente iria atender às crianças que mais precisam, as de vulnerabilidade social. Era uma forma também de atender, de cuidar melhor daquele que mais precisa [...] O processo de escolha dessas crianças é feito na articulação com esses outros sistemas públicos do entorno. A Unidade de Saúde que tem um mapeamento melhor dessas crianças e que tem um acompanhamento, inclusive previsto nas casas, com a Rede de Assistência e com a própria escola (COORDENADOR GERAL DO PROGRAMA).

Podemos observar na figura 3 que o item D (grande parte dos alunos da escola participa das atividades oferecidas pelo programa “Educação Integral”), em destaque com a cor verde, é o que apresenta maior representatividade no traço, isso significa que não existe um consenso entre os gestores acerca de grande parte dos alunos da escola participar do programa, tivemos nesse item a maior parte de respostas na categoria concordo parcialmente, porém tivemos em seguida respostas como discordo totalmente, discordo parcialmente e concordo totalmente, respectivamente, conforme a tabela 14 do apêndice D. Talvez essa discordância entre os gestores esteja associada à forma como os mesmos entendem o termo “grande parte dos alunos”, pois são cerca de 80 a 100 alunos de cada escola inseridos no programa e algumas

escolas têm cerca de 400 alunos no total enquanto outras têm 700 alunos, por exemplo. Sendo assim, trouxemos o comentário feito por um dos gestores após responder ao questionário:

Enquanto política pública falta um atendimento maior dos alunos. Na nossa escola tem mais de 700 alunos e atendemos somente 10% deles (cerca de 70 alunos). A demanda e a procura são muito grandes. A comunidade quer o programa, mas não temos condições de ofertá-lo de forma ampla (GESTOR).

Sabemos que um dos entraves de um programa focalizado é a questão do atendimento, uma vez que, mesmo estabelecendo critérios claros há sempre uma grande parcela da população que ficará de fora da seleção realizada, pois a política pública focalizada não se configura em direito público subjetivo, ou seja, não é uma oferta obrigatória por parte do Estado.

Os demais itens não foram destacados na figura 3 por não terem maior ou menor variedade de respostas. A respeito da adesão das escolas ao programa, verificamos, por meio da tabela 14 que se encontra no apêndice D, que a maior parte dos gestores respondeu a categoria concordo totalmente, indicando que houve envolvimento da comunidade escolar (item A) e que a participação da escola no programa de ETI está prevista no seu projeto político pedagógico (item B). Isso indica um aspecto positivo do programa de ETI em Vitória, pois a gestão democrática escolar relaciona-se ao processo de tomada de decisões a respeito da organização e funcionamento da escola, que deve ser realizado de forma coletiva, buscando envolver todos os profissionais e usuários da escola (LIBÂNEO, 2004).

No item E (a equipe gestora não tem dificuldades em selecionar os alunos participantes do programa) as respostas indicam que a maioria de gestores concorda totalmente com o critério de vulnerabilidade social estabelecido pelo programa. A diferença entre aqueles que responderam concordo totalmente e concordo parcialmente foi pequena. Isso nos permite inferir que, para os gestores, o critério de vulnerabilidade social é mais adequado para selecionar os alunos.

Apesar de esses critérios de participação dos alunos serem já estabelecidos, as respostas dos gestores ao item F (a equipe gestora não tem dificuldades em selecionar os alunos participantes do programa, pois os critérios já são pré-definidos pelo programa “Educação Integral”) indicam uma possível dificuldade em selecionar os alunos para o programa, já que a maior parte deles respondeu que concorda parcialmente com a afirmação e, em segundo lugar,

houve quase um empate nas respostas concordo totalmente e discordo parcialmente, conforme podemos observar na tabela 14 no apêndice D.

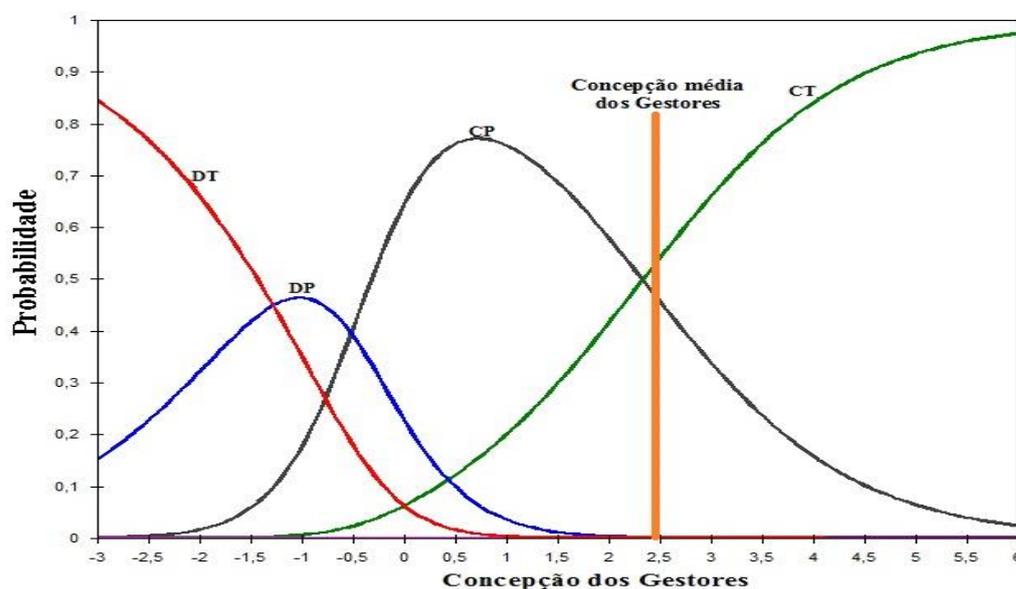


Gráfico 4 – Relação entre o turno regular e a Educação em Tempo Integral
Fonte: Winsteps 3.69

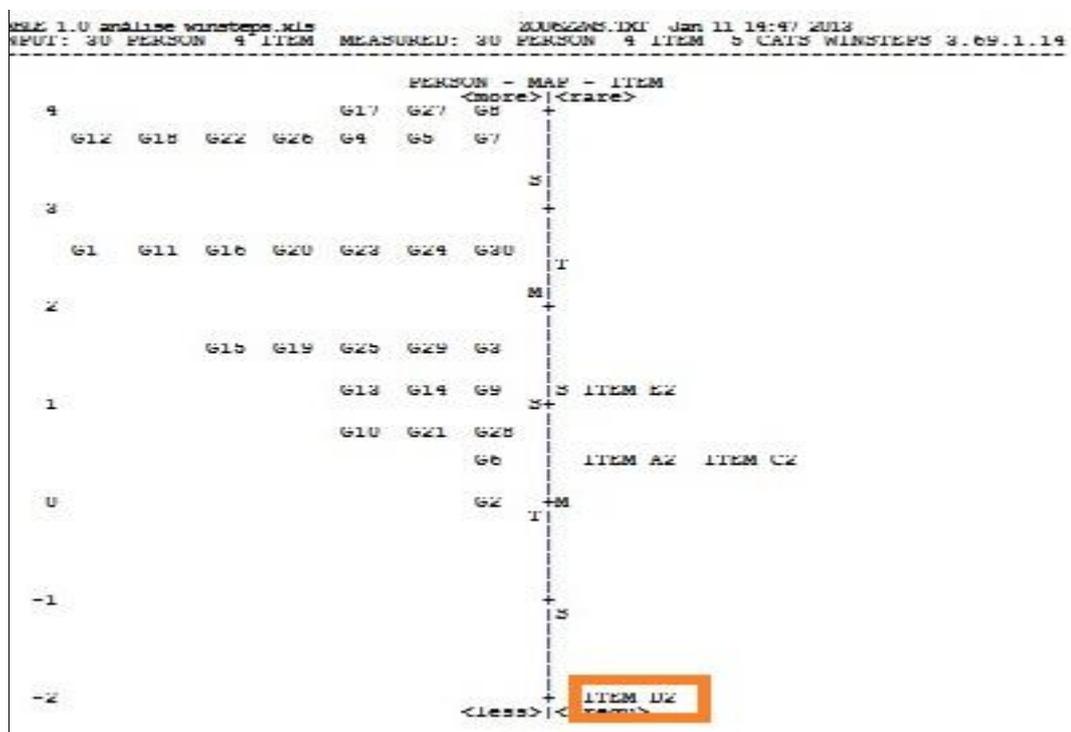


Figura 4 – Mapa de itens sobre a relação entre o turno regular e a ETI
Fonte: Winsteps 3.69

Em relação ao turno regular e a ETI, podemos identificar as concepções dos gestores no gráfico 4 e a variabilidade das suas respostas na figura 4, respectivamente. Nesse domínio tínhamos como proposta verificar se: os profissionais das escolas têm conhecimento sobre o programa “Educação Integral” (item A); existe uma boa articulação/integração entre os profissionais que atuam no tempo integral e os que atuam no turno regular (item C); a equipe gestora das escolas lida bem com as equipes responsáveis pela merenda escolar e com os professores e monitores que atuam no tempo integral (item D); os Conselhos de Escola interferem em alguma decisão a respeito da gestão e das parcerias da ETI (item E).

Ressaltamos que no processo de validação desse questionário, o item B (os profissionais que atuam no turno regular da sua escola consideram positiva a implantação do programa “Educação Integral”) foi retirado das análises.

Ao verificarmos o gráfico 4, podemos observar que a maioria dos gestores concorda totalmente com os itens desse domínio, o que pode ser constatado na maior representatividade dessa categoria em relação às demais. No entanto, discutiremos todos os itens relacionados a esse domínio, já que as respostas não são consensuais entre os sujeitos.

Na figura 4, o mapa de itens nos forneceu somente um item representativo, observamos que o item D (a equipe gestora da sua escola lida bem com as equipes responsáveis pela merenda escolar e com os professores e monitores que atuam no tempo integral) apresenta menor representatividade, ou seja, menor variabilidade de respostas. Nesse item, os gestores responderam somente as categorias concordo totalmente e concordo parcialmente, indicando que a equipe gestora das escolas lida bem com os responsáveis pela merenda escolar e com os professores e monitores que atuam no tempo integral. Essa avaliação positiva pode ser decorrente da organização estratégica do programa que prevê um coordenador específico para a ETI em todas as escolas e, no caso da merenda escolar, a maioria das escolas possui uma merendeira específica para a ETI. Com isso, a tarefa de lidar com esses aspectos não recai exclusivamente para os gestores das escolas.

A maioria das escolas tem uma merendeira específica para cuidar da alimentação do tempo integral, só da alimentação do tempo integral. A equipe da nutrição faz um cardápio próprio para as crianças e ela cuida desse cardápio, mas tem também a escola que é muito pequena, que não tem necessidade de ter outra pessoa [...] (COORDENADOR GERAL DO PROGRAMA).

Os outros itens desse domínio tiveram um maior número de respostas na categoria concordo parcialmente, conforme pode ser verificado na tabela 15 do apêndice D. Entretanto, no item A (os profissionais das escolas têm conhecimento sobre o programa “Educação Integral”) observamos que um mesmo número de gestores concordaram parcialmente e totalmente. Esse dado indica que, na concepção de parte dos gestores, os profissionais das escolas têm conhecimento sobre o programa, e para outra parte dos gestores nem todos os profissionais têm conhecimento do programa.

Essa última análise foi ressaltada por uma coordenadora que respondeu ao nosso segundo questionário e pelo coordenador geral do programa, durante a entrevista, respectivamente:

Na escola estamos tendo experiências exitosas com a ETI, mas faltam mobilização e conhecimento dos docentes, especialmente de 5^a a 8^a séries (COORDENADORA DA ETI).

A escola tem passado a compreender melhor o programa, mas ainda há muita dificuldade, muitas vezes a escola tem resistência. O professor é o nosso grupo mais resistente porque ele tem dificuldade de se envolver em um debate mais profundo e de compreender o sentido da política (programa) (COORDENADOR GERAL DO PROGRAMA).

Quanto ao item C (existe uma boa articulação/integração entre os profissionais que atuam no tempo integral e os que atuam no turno regular), a maioria dos gestores concorda parcialmente com a afirmação. Acreditamos que essa questão relaciona-se com o item anterior, pois se nem todos os profissionais têm conhecimento ou interesse em compreender o programa, consequentemente a articulação e integração podem não ser efetivas como deveriam. Conforme relata o coordenador geral do programa:

[...] e tem outro problema também que é próprio da cultura escolar que é a fragmentação né [...], então se não se articula nem lá no regular, no que já existe há séculos, como é que vai se articular com o que existe no outro turno e são poucos profissionais que ficam o dia todo nas escolas. Então esse outro turno, para muitas escolas é outro mundo, outro planeta.

Corroboramos com o coordenador geral do programa, pois essa fragmentação não é uma característica exclusiva da ETI em Vitória, uma vez que o modelo de escola no Brasil tende a ser fragmentado, por diversas questões, sem relação entre os professores ou entre as disciplinas. No entanto, um aspecto a ser ressaltado é que a ETI realizada com a manutenção do sistema de turno/contraturno dificulta uma integração maior, já que os alunos e os profissionais, em geral, não são os mesmos e por isso é mais difícil o contato entre eles

(COELHO, 2009). O ideal seria que essas escolas que atuam em tempo integral tivessem um turno único de ensino, sem turnos parciais, isso facilitaria a integração entre as equipes e entre os alunos.

Em relação à interferência dos Conselhos de Escola na ETI (item E), a maioria dos gestores concorda parcialmente com a afirmação. Isso pode indicar ressalvas de alguns respondentes a esse item, o que implica na efetivação de uma gestão democrática na escola, pois os Conselhos de Escola são um desses requisitos, já que deles fazem parte os representantes da comunidade escolar nas decisões da escola. A respeito disso, Paro (2005, p. 12) afirma que:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito, vejo no Conselho de Escola uma potencialidade a ser explorada.

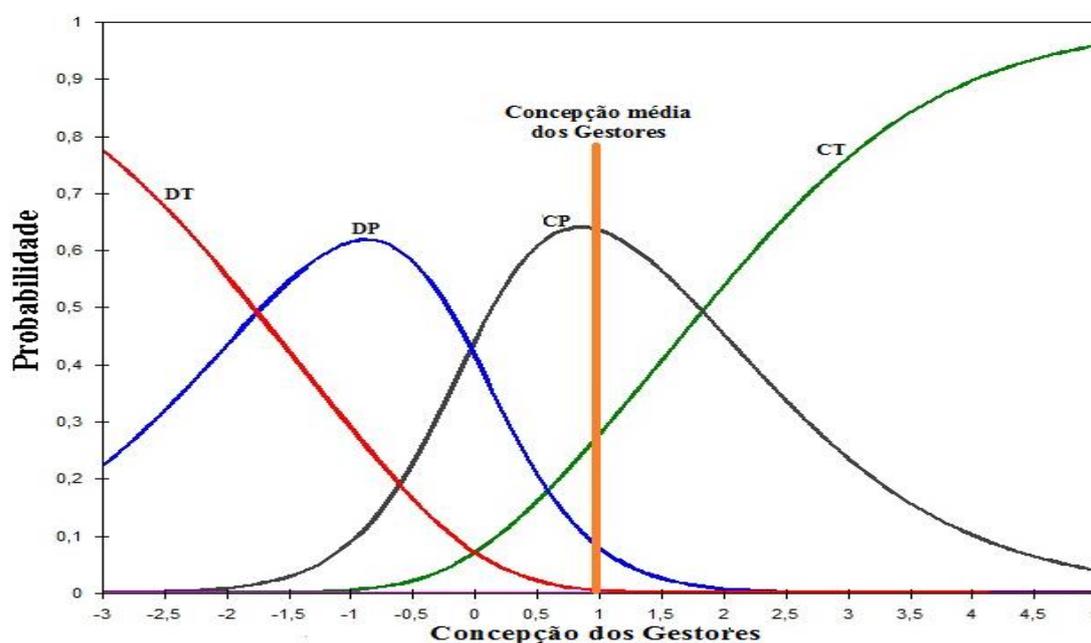


Gráfico 5 – Utilização dos espaços físicos para a Educação em Tempo Integral
Fonte: Winsteps 3.69

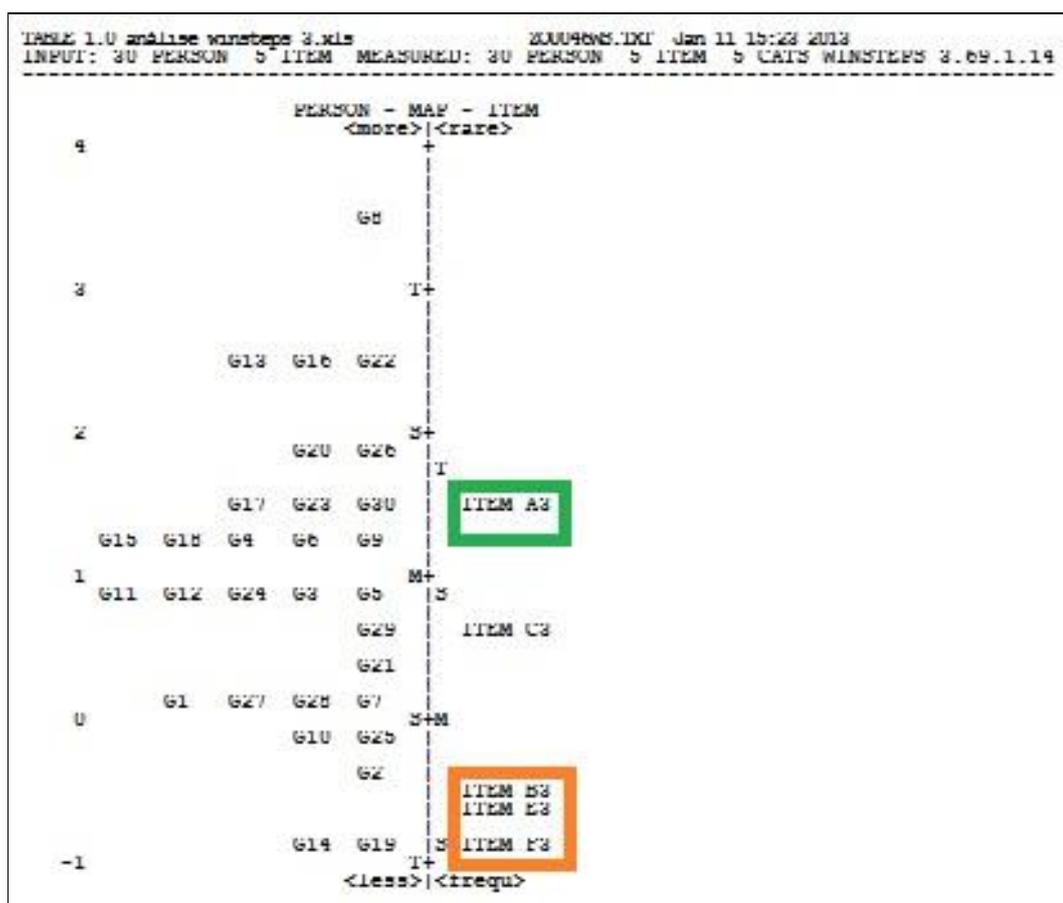


Figura 5 – Mapa de itens sobre a utilização dos espaços físicos para a ETI
 Fonte: Winsteps 3.69

No gráfico 5, podemos verificar as respostas dos gestores sobre a utilização de espaços físicos pelas escolas para a realização da ETI. Nesse domínio pretendíamos compreender se: as escolas dispõem de espaços físicos suficientes para as atividades/disciplinas desenvolvidas no tempo integral (item A); a escola dispõe de material pedagógico e recursos materiais suficientes para as atividades /disciplinas desenvolvidas em tempo integral (item B); os espaços alternativos e os equipamentos sociais (praças, bibliotecas, museus etc.) do bairro e da cidade de Vitória são suficientes e adequados para as atividades/disciplinas do tempo integral nas escolas em geral (item C); a utilização de espaços físicos externos está de acordo com o currículo e a proposta pedagógica da escola, contribuindo para a formação integral do aluno (item E); há concordância com a utilização de espaços físicos externos à escola para a realização de atividades no contraturno e se essa utilização não gera dificuldades para a gestão da escola (item F).

Ressaltamos que no processo de validação desse questionário, o item D (a sua escola utiliza espaços físicos externos a ela para a realização de atividades/disciplinas do tempo integral) foi retirado das análises finais.

Podemos observar, por meio do gráfico 5, que nesse domínio tivemos uma maior parte dos gestores concordando parcialmente (CP) com os itens, o que pode ser identificado na maior representatividade dessa categoria no traço.

Na figura 5, temos três itens em destaque, verificamos que o item B (a escola dispõe de material pedagógico e recursos materiais suficientes para as atividades /disciplinas desenvolvidas em tempo integral), o item E (a utilização de espaços físicos externos está de acordo com o currículo e a proposta pedagógica da escola, contribuindo para a formação integral do aluno) e o item F (você concorda com a utilização de espaços físicos externos à escola para a realização de atividades no contraturno. Isso não gera dificuldades para a gestão da escola) apresentam menor variabilidade de respostas dadas pelos sujeitos. Nesses itens houve o predomínio das categorias concordo totalmente e concordo parcialmente, conforme indica a tabela 16 do apêndice D.

A maioria dos gestores concorda totalmente sobre a disponibilidade de recursos materiais para as atividades da ETI (item B), o que pode sinalizar um bom investimento da PMV nessa área, segundo os gestores.

No item E, que indaga se a utilização de espaços físicos externos está de acordo com o currículo e a proposta da escola, a maioria dos gestores da PMV concorda parcialmente com o argumento, o que pode indicar que não é sempre que isso acontece. Essa questão também é ressaltada pelo coordenador geral do programa, que relata a predominância de atividades esportivas nos espaços extraescolares, que, por vezes não têm uma relação com o currículo escolar. Esse fato pode ocasionar problemas para a equipe gestora do programa nas escolas, pois se não há relação entre as atividades propostas, os alunos podem estar mais tempo na escola, porém sem uma aprendizagem significativa.

Quanto ao item F, sobre a utilização de espaços físicos externos à escola para a realização de atividades no contraturno e se isso não gera dificuldades para a gestão da escola, verificamos que a maioria dos gestores concorda totalmente com a utilização dos espaços físicos externos para a realização de atividades no contraturno, e para eles, isso não gera dificuldades para a

equipe gestora. Essas respostas podem ser devido ao fato de existirem coordenadores específicos para a ETI no município, o que deve diminuir a sobrecarga de trabalho para os gestores e/ou outros profissionais da escola. Isso pode indicar um aspecto positivo na organização do programa, mas pode significar também que os gestores não estão muito envolvidos com as atividades realizadas por esses alunos do tempo integral.

Na figura 5, podemos observar que o item A (as escolas dispõem de espaços físicos suficientes para as atividades/disciplinas desenvolvidas no tempo integral) aparece com maior representatividade no traço, o que indica maior variabilidade de respostas. Verificamos, na tabela 16 referente a esse domínio no apêndice D, que das cinco categorias de respostas do questionário, tivemos quatro categorias respondidas pelos gestores nesse item, exceto a categoria não sei responder.

Quando indagamos se há espaços físicos suficientes para a ETI (item A), a maioria responde que discorda parcialmente. Com isso, é possível inferir que as escolas públicas municipais de Vitória não têm, em geral, espaços para atividades desenvolvidas na ETI. Essa questão foi também muito ressaltada pelos coordenadores da ETI que responderam ao nosso questionário. A maioria dos coordenadores, ao responder sobre os desafios e possibilidades do programa, relata: os poucos espaços das escolas; a falta infraestrutura da escola, a falta de parques e praças para usufruírem e a falta de segurança de alguns espaços.

A respeito disso, ao analisarmos o item C, verificamos que a maioria dos gestores concorda parcialmente sobre adequação dos espaços e equipamentos do município para as atividades da ETI. Portanto, temos uma contradição no programa, pois se as escolas precisam utilizar outros espaços dos quais elas não dispõem, como utilizar esses espaços que nem sempre são adequados para todas as escolas? Vejamos as falas de algumas coordenadoras da ETI nas escolas acerca do que falta nos espaços públicos utilizados:

“Adequação desses espaços para as crianças menores, como exemplo: banheiros, bebedouros e manter as praças mais conservadas e com locais próprios com banheiros e bebedouros” (COORDENADORA DA ETI).

“Ampliar a qualidade do atendimento, principalmente as especialidades na Unidade de Saúde, as praças precisam de mais infraestrutura, limpeza, segurança” (COORDENADORA DA ETI).

“Necessita de adequação física e segurança” (COORDENADORA DA ETI).

“Os espaços e a infraestrutura da escola. Não possuímos parques, praças e nenhum espaço público para usufruirmos” (COORDENADORA DA ETI).

Alguns estudos apontaram que a falta de espaços físicos e, conseqüentemente, de infraestrutura nas escolas de tempo integral são entraves para a efetivação das propostas de ETI, pois, segundo essas autoras, esses programas de ETI não têm garantido o mínimo de recursos necessários para o desenvolvimento de um trabalho educativo com qualidade (FERREIRA, 2007; PIRES, 2007; SANTOS, 2009).

A questão paradoxal nesse caso é que o programa “Educação Integral” da PMV tem como pressuposto a ampliação da jornada escolar por meio de políticas públicas articuladas em diversos espaços da cidade, embasando-se no conceito de cidade educadora, já citado na revisão teórica deste estudo. Essa concepção visa “integrar” escola e comunidade, possibilitando aos alunos usufruírem dos diversos espaços da cidade, pois a cidade poderia ser um “grande espaço” educador. Todavia, no caso de Vitória, o poder público deveria primeiro investir mais no setor de infraestrutura da cidade, criando equipamentos e espaços públicos adequados para todas as escolas e comunidades, não somente para as escolas e comunidades que estão situadas em bairros de classe média ou média alta, como pudemos verificar, sobretudo por meio das respostas dos coordenadores de ETI nas escolas de bairros considerados pobres.

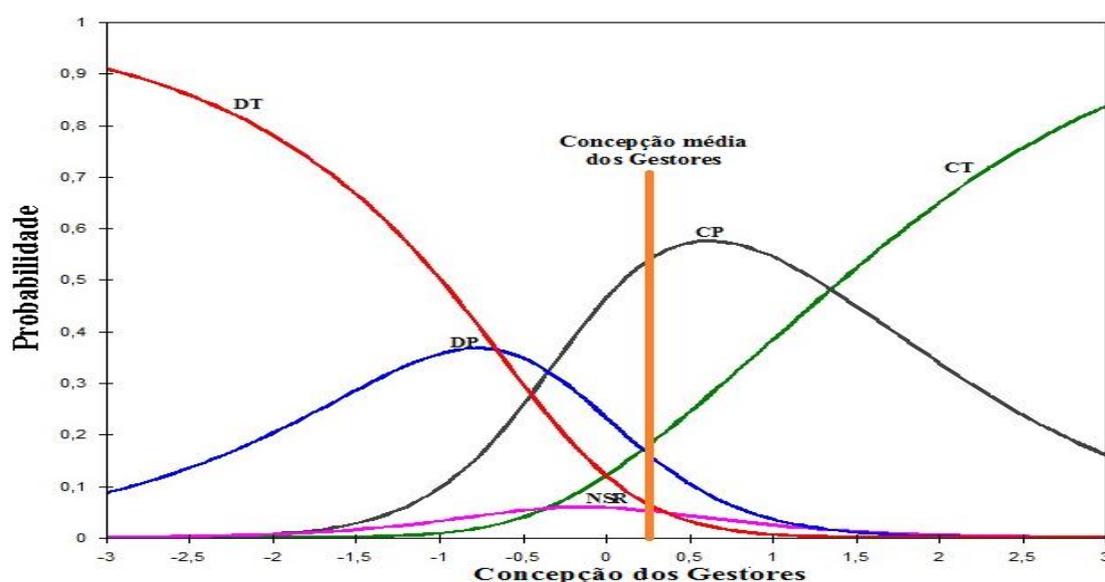


Gráfico 6 – A escola e as instituições parceiras do programa “Educação Integral”

Fonte: *Winsteps 3.69*

atuação da(s) instituição (ões) parceira (s) na sua escola é positiva) foram retirados das análises durante o processo de validação do questionário.

Podemos observar, por meio do gráfico 6, que a categoria “concordo parcialmente” teve um maior número de respostas nesse domínio sobre as instituições parceiras das escolas. Apesar disso, tivemos um maior equilíbrio entre as categorias e observamos também um maior número de respostas na categoria “não sei responder” nesse domínio.

Na figura 6, verificamos que o item H, representou uma menor variabilidade no traço, indicando predominância de algumas categorias. Ao analisarmos a tabela 17 desse domínio no apêndice D, verificamos que a maior parte das respostas está na categoria concordo parcialmente. O item H indaga se as parcerias nas escolas são estabelecidas em conformidade com os objetivos do programa, com perfil e necessidade dos alunos, o que pode indicar que nem sempre esses objetivos são cumpridos.

Corroborando com essas respostas, temos as análises de algumas coordenadoras de ETI sobre o que manteriam e o que mudariam nas instituições parceiras do programa. Houve aqueles que elogiaram as parcerias, sem apresentarem o que mudariam, indicando que a avaliação é positiva e sem ressalvas:

“É muito importante para o crescimento dos nossos alunos, na ampliação de novos caminhos, tanto na cultura como lazer” (COORDENADORA DE ETI).

“Públicas / Privadas: Excelentes, têm nos dados toda a atenção devida, tem prazer em trabalhar com as crianças. Trabalham com seriedade e compromisso” (COORDENADORA DE ETI).

“Públicas: Ótimas, porque proporcionam atividades que satisfazem os alunos, adequadas às diversas faixas etárias, valorizando expressões culturais, sociais, artísticas que contribuem para formação dos alunos por meio de inclusão nas diversas áreas de conhecimento e práticas sociais” (COORDENADORA DE ETI).

Observamos nas análises, porém, que a maioria dos coordenadores aponta aspectos que mudaria nessas instituições parceiras. Sendo assim, para essa questão as falas mais recorrentes foram:

“Penso que as parcerias públicas, sobretudo as do mesmo município precisam se envolver mais em nível de compromisso com a perspectiva de

redes, proposta esta que é pilar do programa de Educação em Tempo Integral e da Cidade Educadora” (COORDENADORA DE ETI).

“Públicas – Mudaria porque esses muitas vezes não entendem o nosso horário, bem como as necessidades dos alunos e comportamento dos mesmos, mais interesse em nos receber e respeito pelos profissionais” (COORDENADORA DE ETI).

“Públicas – Alguns parques não têm estrutura para receber os alunos (água, banheiro, segurança). Alguns profissionais desses parques tratam com indiferença os alunos do Integral” (COORDENADORA DE ETI).

“Públicas – Adequação desses espaços para as crianças menores, como exemplo: banheiros, bebedouros e manter as praças mais conversadas e com locais próprios com banheiros e bebedouros / Privadas – Mudaria os prazos para as necessidades urgentes, mas que temos que esperar para ser aprovados ou somente previstos para os próximos projetos” (COORDENADORA DE ETI).

Verificamos que essas mudanças propostas pelos coordenadores são algumas das implicações apontadas por autores quando se referem às parcerias público-privadas na ETI. Os estudos de Esteffanio (2008) e Santos (2010), por exemplo, apontaram que a realização da proposta de ETI, por meio de parcerias tem como entrave ampliar o tempo sem ampliar o espaço das escolas, desconsiderando os recursos humanos e materiais necessários para essa proposta e, além disso, ressaltam a exigência de um alto nível de organização e de investimentos para que a ETI se efetive com qualidade e sem fragmentação.

Nesse domínio tivemos o item E, em destaque na figura 6, que representou uma maior variabilidade de respostas em relação aos demais. Esse item pergunta se as parcerias com as instituições privadas contribuem mais com o desenvolvimento da ETI nas escolas do que as parcerias com instituições públicas. Nesse caso, a maioria dos gestores discordou totalmente da resposta, indicando, portanto, que as parcerias com instituições públicas devem contribuir mais com a ETI nas escolas em relação às instituições privadas. Possivelmente os gestores entenderam que as instituições públicas têm uma atuação maior em termos numéricos na ETI do município e isso pode ser evidenciado nas tabelas 11 e 12 desta pesquisa, que identificam essas instituições parceiras da PMV para a realização da ETI.

Essa questão é interessante e nos remete às respostas dos coordenadores de ETI sobre a relação das escolas com as instituições parceiras, públicas e/ou privadas. Em geral, a maioria coordenadores afirma que a relação da escola com as instituições parceiras públicas e privadas é positiva, por isso as respostas mais relatadas foram: a receptividade dos profissionais que

atendem, a melhora na organização dos espaços, o diálogo entre as equipes. Como exemplo, temos as respostas de alguns coordenadores de ETI:

“Boa, mantemos um bom diálogo para que as ações sejam bem desenvolvidas e atendam às nossas demandas” (COORDENADORA DE ETI).

“Muito boa. Temos uma excelente receptividade dos profissionais que nos atendem nos espaços” (COORDENADORA DE ETI).

“Muito boa, a pontualidade e a organização para a ocupação dos espaços permitem boa relação” (COORDENADORA DE ETI).

Apesar de termos um maior número de respostas que indicaram uma relação positiva entre as escolas e as instituições parceiras, verificamos diversas respostas que apresentaram ressalvas nessa relação, apontando as dificuldades dessas articulações, tais como: a falta de envolvimento das instituições, a resistência de funcionários e a falta de segurança de alguns locais. Como exemplo, temos a fala de alguns coordenadores de ETI:

“Razoável, existem instituições que criam obstáculos para atender às escolas” (COORDENADOR DE ETI).

“É uma relação de participação relativa, pois na maioria dos espaços que frequentamos as pessoas ali envolvidas desempenham a sua função, na oferta em serviço, com seu rigor característico, independente das características do programa” (COORDENADOR DE ETI).

“Com as instituições privadas, dentro de suas possibilidades temos sido bem atendidos. Nas públicas, não frequentamos mais um Parque (Bahia Noroeste) à tarde devido à falta de segurança, drogas, violência” (COORDENADOR DE ETI).

Nesse domínio, os três primeiros itens A, B e C estão inter-relacionados, pois visam compreender a relação entre as parcerias público-privadas e a disponibilidade de espaços físicos nas escolas. A maioria dos gestores respondeu que concorda parcialmente com as afirmações de que: as parcerias são exclusivamente para a utilização de espaços físicos de que a escola não dispõe (item A); além das parcerias para utilização dos espaços físicos existem outras atividades realizadas entre as escolas e as instituições parceiras (item B); as parcerias são essenciais para o desenvolvimento da ETI no país, por ser a melhor alternativa para a falta de espaços nas escolas (item C).

Essas respostas podem indicar que as parcerias não são somente para a utilização dos espaços físicos, mas que essas parcerias fazem parte da concepção de “Educação Integral” defendida

pelo programa. As falas dos coordenadores, durante as reuniões que frequentamos, condizem com a valorização de outros espaços da educação, a maioria dos coordenadores de ETI também concordam com a perspectiva do programa, que envolve as parcerias das escolas com outros setores, independente da disponibilidade dos espaços físicos.

Sendo assim, podemos citar dois comentários do coordenador geral do programa acerca da presença de educadores sociais e sobre a possibilidade de a PMV ampliar os espaços das escolas, respectivamente.

[...] Popular aqui não hierarquizando os saberes, mas que ele possa trazer esse elemento diferente para a educação, porque a gente não quer fazer uma *escola de tempo integral a gente quer fazer educação em tempo integral*. E um dos motivos de trazer o educador social é esse (COORDENADOR GERAL, grifo nosso).

As escolas da PMV, que estão sendo construídas agora já consideram a Educação Integral, elas já têm uma sala destinada para a Educação Integral, banheiros. Os prédios já têm uma arquitetura que contempla a Educação Integral, *mas não é que iremos construir um monte de salas para colocar os meninos não*, mas tem que ter um espaço (COORDENADOR GERAL, grifo nosso).

As discussões sobre a ETI também passam pelo conceito de “Educação Integral”, que tem sido modificado de acordo com as atuais tendências políticas e econômicas. Cavaliere (2009), ao analisar sobre os diversos modos de se conceber a Educação Integral no país afirma:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no país podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Nesse caso, podemos observar a concepção do programa da PMV no segundo exemplo citado por essa autora, ou seja, o programa “Educação Integral” identifica-se com a vertente que oferece atividades complementares no contraturno escolar, em espaços externos à escola.

Dentre as principais concepções sobre a definição de “Educação Integral” podemos mencionar as propostas defendidas por algumas das principais autoras que tratam do tema da ETI no âmbito nacional.

Conforme Coelho & Hora (2004), a Educação Integral é um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando ou integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa do ser humano, por meio de práticas que incluem os conhecimentos gerais; cultura; artes; saúde; esportes e o trabalho, de forma que o aluno perceba aquelas atividades como parte da sua educação completa, integral. A professora Ligia Coelho é coordenadora do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) e a professora Denise Hora também faz parte desse núcleo de pesquisas. Ambas defendem que as escolas devem oferecer mais oportunidades aos alunos por meio de políticas públicas que invistam na ETI como a uma perspectiva de formação completa do ser humano, porém com maior investimento na escola como local privilegiado para que ocorra essa educação integral.

Isa Guará, professora e consultora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CENPEC) – ONG de São Paulo que tem forte atuação na educação e na ETI - defende a necessidade de a educação integral se efetivar para além do contexto escolar. Para a autora, a educação integral “supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem” (GUARÁ, 2009, p. 77).

As concepções que visam diminuir a importância das escolas e realizar parcerias com a comunidade e outros setores da sociedade derivam de movimentos amplos de mudanças nas políticas dos Estados em nível mundial, sob a influência da ideologia neoliberal e da Terceira Via. Devemos perceber o lugar de onde falam os autores e os propositores⁷¹ dessas concepções, pois esses defendem valores e ideias que são influenciadas por esses lugares que representam.

A defesa dessas concepções no Brasil não é isenta de ideologias e interesses, sendo realizada, sobretudo, pelos setores relacionados ao poder público, ao empresariado, e às diversas ONGs que têm atuado na ETI. Parece haver uma “disputa” de interesses entre aqueles que defendem a centralidade da escola na realização da ETI e os que defendem a utilização de outros

⁷¹ Nesse caso, podemos citar alguns setores da esfera pública e privada. No âmbito público: o poder público federal, por meio do MEC e suas diversas Secretarias que atuam na área educacional; as Secretarias de educação de diversos municípios brasileiros, entre eles Vitória, Belo Horizonte e São Paulo. No âmbito privado: a UNESCO, UNICEF, o movimento “Todos pela Educação”, a Fundação Itaú Social, diversas ONGs, entre elas o CENPEC.

espaços extraescolares, de preferência os espaços das cidades e os espaços que as instituições privadas disponibilizariam para essas práticas.

Por fim, optamos por concluir esse tema com o item G, pois esse nos causou mais questionamentos. Podemos observar nas respostas, por meio da tabela 17 no apêndice D, que as parcerias na ETI não demandam trabalho extra para a equipe gestora das escolas, segundo a maioria dos gestores que respondeu ao nosso primeiro questionário.

Essa questão é intrigante, pois quando indagamos aos coordenadores, no segundo questionário, sobre a relação das escolas com as instituições parceiras e durante as reuniões que frequentamos, em conversas informais, esses (as) nos relataram as dificuldades em coordenar sozinhos (as) a ETI nas escolas, pois, conforme muitos apontaram, não contavam com o envolvimento dos outros profissionais da escola. Isso dificulta a articulação e o trabalho, pois os coordenadores se sentiam sobrecarregados (as) e isolados (as), como se a ETI fosse algo à parte na escola. No relato de alguns coordenadores de ETI podemos observar essa questão:

Parece que os alunos da ETI são só nossos”. “Ah, é sobre o Tempo Integral, então fala com o coordenador, tem vezes em que o menino precisa de alguma coisa ou está passando mal e procura alguém da escola essas pessoas dizem: fala com a coordenadora da ETI (COORDENADORA DE ETI).

“De modo geral a escola (direção, corpo técnico-administrativo) não se envolve com essas instituições, ficando a cargo do coordenador do programa essa articulação” (COORDENADOR DE ETI).

“A relação se dá exclusivamente com a coordenação do programa, que articula essas parcerias” (COORDENADOR DE ETI).

A respeito disso, Cavaliere (2009) ressalta que a realização de atividades educativas em diferentes ambientes sem uma clara definição desses objetivos junto ao corpo docente e demais membros da comunidade escolar, fragmenta o trabalho realizado e dificulta a manutenção de uma referência para o aluno e para a proposta pedagógica no âmbito da escola.

No caso do programa “Educação Integral”, percebemos que há duas realidades em relação às parcerias, pois existem escolas que estão adaptadas à concepção do programa e realizam as atividades com as instituições parceiras de forma integrada ao currículo escolar, entretanto há escolas em que isso não acontece, pois as dificuldades em articular as parcerias sem

fragmentar o trabalho pedagógico persistem e a estrutura precária de alguns bairros também dificulta o trabalho realizado.

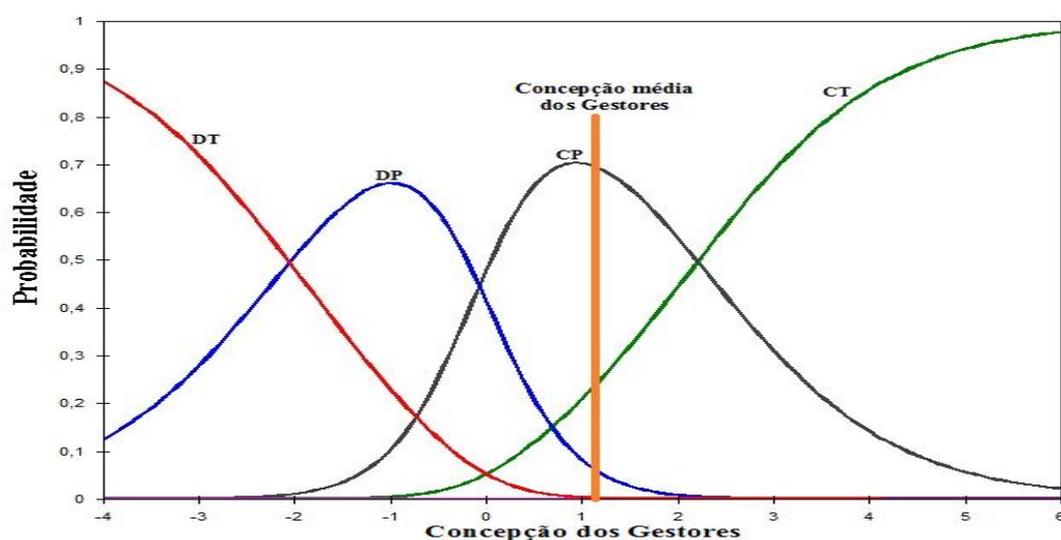


Gráfico 7 – Investimento público na Educação em Tempo Integral
Fonte: Winsteps 3.69

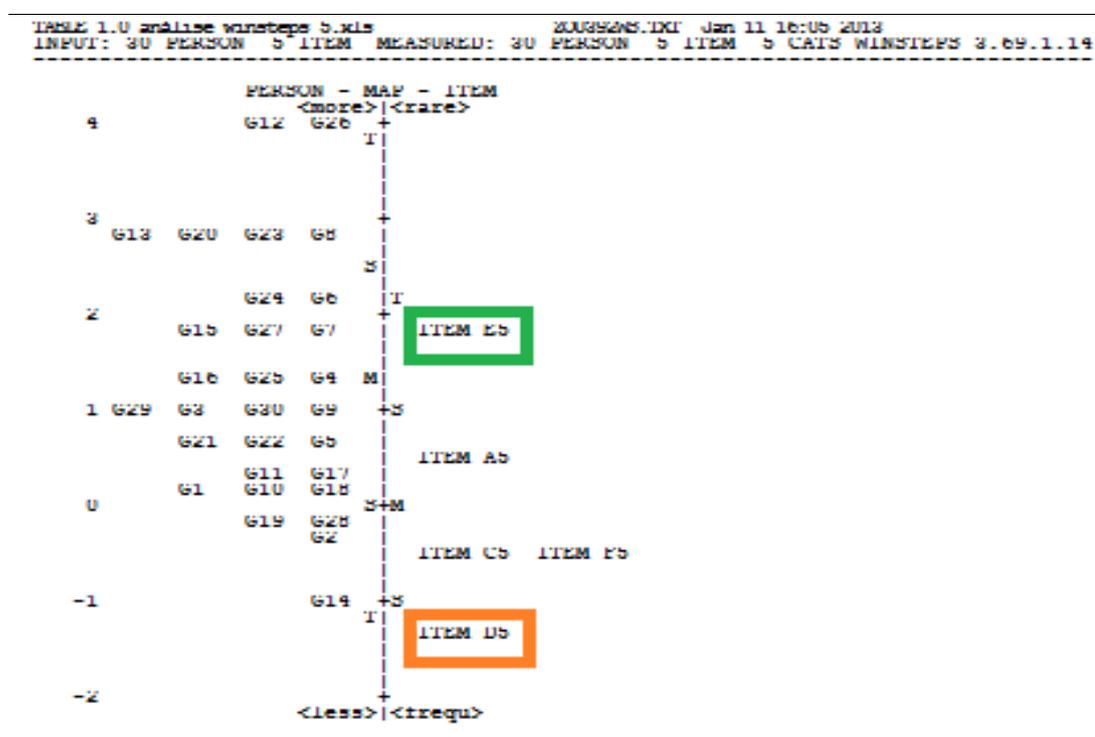


Figura 7 – Mapa de itens sobre o investimento público na ETI
Fonte: Winsteps 3.69

Ao observarmos o gráfico 7 referente ao investimento público na ETI, verificamos que houve predomínio da categoria “concordo parcialmente” nas respostas dos gestores, pois essa categoria teve maior representatividade no traço. Todavia existem questões que, articuladas com as respostas dos coordenadores de ETI e do coordenador geral, evidenciam os desafios apontados por esses sujeitos que fazem parte da equipe gestora do programa.

Nesse domínio pretendíamos saber, sobretudo se: os investimentos públicos são suficientes para a realização das atividades da ETI (item A); o programa “Educação Integral” tem contribuído para a melhoria da qualidade de ensino (item C); existe formação continuada dos professores da escola que atuam na ETI (item D); se os gestores não mudariam nada no programa (item E) e se a avaliação do programa “Educação Integral” é positiva. Entretanto, o item B (os recursos financeiros destinados à sua escola podem ser usados para a ampliação dos espaços da escola) foi retirado no processo de validação do questionário.

Nesse domínio podemos observar em destaque, por meio da figura 7, que o item D (existe formação continuada dos professores da escola que atuam na ETI) apresenta menor variabilidade no traço, a maior parte das respostas varia entre concordo totalmente e concordo parcialmente. Segundo a maior parte dos gestores existe formação continuada dos professores que atuam na ETI. De fato, verificamos que em todas as escolas de ETI existe um dia exclusivo na semana para formação dos profissionais que atuam nas escolas e para o planejamento das atividades. Esse é um aspecto positivo do programa “Educação Integral”, pois a formação continuada faz com que o profissional tenha autonomia e reflita sobre a sua prática, investigando e construindo teorias sobre a sua ação (LIBÂNEO, 2004).

Na figura 7, verificamos que o item E (você não mudaria nada no programa “Educação Integral”, pois acredita que ele tem funcionado bem) apresenta maior variabilidade no traço, isso significa que para esse item não existe um consenso nas respostas dos gestores. Além disso, nesse item, a maior parte dos gestores discorda parcialmente indicando que mudanças precisariam ser feitas no programa para sua melhor efetivação.

Quanto aos demais itens, no item A (os investimentos públicos são suficientes para a realização das atividades da ETI), a maioria dos gestores concorda parcialmente com o argumento apresentado. Isso pode indicar que há um bom investimento do município no programa, mas que esse investimento poderia ser maior. A esse respeito, o coordenador geral

do programa relata que são necessários mais recursos para que a ETI se efetive em Vitória como uma política de Estado, com possibilidade de inserção para todos os alunos que desejarem. Sabemos que sem investimento financeiro adequado por parte dos governos federal, estadual e municipal na educação básica não há como se falar em educação de tempo integral, já que no Brasil ainda convivemos com escolas sucateadas e sem condições adequadas para receber os alunos.

Em relação ao programa “Educação Integral” contribuir para melhoria da qualidade de ensino nas escolas (item C), a maioria dos gestores respondeu a categoria concordo parcialmente. Isso pode indicar que para os gestores essa melhoria na qualidade não foi alcançada sendo. A respeito disso, o coordenador geral do programa afirma:

Sim, eles apontam como positivo (a qualidade de ensino), apontam duas dimensões muito importantes que são: a melhoria no processo de ensino aprendizagem, mais valorização da escola e também eles passam a se relacionar melhor, a conviver melhor porque eles circulam a cidade, iam ao teatro, no cinema, no começo era uma loucura, mas agora eles conseguem ter uma participação melhor, com mais qualidade.

Entretanto, o mesmo coordenador ressalta que a reprovação na ETI ainda é grande e que um dos propósitos do programa deveria ser melhorar o rendimento escolar dos alunos.

[...] Esses meninos ficam conosco nove, dez, horas por dia e ainda ficam reprovados? A gente não consegue justificar a “Educação Integral”, ele tem que aprender, tem que ter essa dimensão também.

Conforme Mauricio (2009, p. 56-57), a ETI deve ter como um dos seus pressupostos a aprendizagem, pois na escola o aluno permanece muitas horas e por isso “ela é o seu espaço de aprendizagem formal, de sistematização de seu conhecimento. Se não for na escola onde permanece o dia inteiro [...], onde construí-lo (o conhecimento), sistematiza-lo?”

Em relação à avaliação do programa ser positiva (item F), a maior parte dos gestores concorda totalmente com esse item. Percebemos que o programa “Educação Integral” é bem avaliado pelos gestores, porém esse precisa passar por modificações, conforme aponta a equipe gestora. Sendo assim, podemos observar o comentário de dois gestores, enquanto preenchiam o questionário:

[...] se você me perguntar se o programa tem sido bem realizado na minha escola vou dizer que sim por causa da equipe que tem feito um bom trabalho, mas existem várias coisas que eu gostaria de ressaltar, como: o espaço inadequado, o número de alunos atendidos, as parcerias com a iniciativa privada (GESTOR DE UMA ESCOLA).

“Em vez de investirmos no privado, poderíamos construir mais espaços públicos para a comunidade escolar” (GESTOR DE UMA ESCOLA).

Complementando a questão referente à avaliação do programa, indagamos ao coordenador geral da ETI acerca das principais possibilidades e desafios para o programa de ETI nas escolas:

É consolidar esse programa, dar continuidade, é ampliar, é qualificar o programa, tem muita escola que o programa existe, mas não está qualificado. Refiro-me à articulação dentro da escola, de estar tendo uma interferência no seu processo de ensino aprendizagem; tem escola que acaba tendo muitas atividades, mas que são desconectadas. [...] A gente acha que tem que ter eixos de atuação. Isso vai possibilitar a gente avaliar a escola com mais qualidade, tem que ter parâmetros, para dialogar com a escola. [...] O que prevalece nas escolas são as atividades esportivas, mas precisa mesclar, ter outro lado da cultura, dos conhecimentos que estão sendo trabalhados no outros turnos (COORDENADOR GERAL DO PROGRAMA).

Então nosso maior desafio é esse, de transformá-lo em um programa de Estado, o ideal é que a PMV conseguisse institucionalizá-lo cada vez mais. Então nossas percepções seriam essas: um programa de mais qualidade no pedagógico, mas sem escolarizá-lo (COORDENADOR GERAL DO PROGRAMA).

Para os coordenadores de ETI nas escolas as principais possibilidades apontadas foram: crescimento na vida pessoal dos alunos; melhora na disciplina dos alunos em relação aos professores; possibilidades de desenvolver mais atividades internas se o espaço melhorar; possibilitar aos alunos uma educação de qualidade; proporcionar novos conhecimentos; conhecer lugares diferentes, entre outros.

Enquanto os desafios mais indicados por esses profissionais, por sua vez, foram: falta de espaço e infraestrutura dentro da escola; maior participação dos pais; construção e melhoria dos espaços públicos; maior articulação professores do regular com os profissionais da ETI; aumentar o número de profissionais que atuam na ETI; universalizar o programa para que atenda todos, entre outros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar o programa “Educação Integral” da PMV, buscamos compreender as implicações desse programa para a gestão escolar, evidenciando questões tais como: o processo de implementação do programa “Educação Integral” na escola; a relação entre o turno regular e a Educação em Tempo Integral; a utilização dos espaços físicos para a Educação em Tempo Integral; a escola e as instituições parceiras do programa “Educação Integral” e o investimento público na Educação em Tempo Integral. Essas análises foram embasadas na concepção dos gestores e coordenadores das escolas públicas inseridas no programa, na entrevista com o coordenador geral do programa e nas análises dos documentos, legislações e estudos relacionados a esse programa e à ETI no país.

Realizamos uma extensa revisão bibliográfica sobre a ETI no país e sobre as parcerias público-privadas na educação e na ETI, que é uma das peculiaridades desse programa analisado. Utilizamos as pesquisas de natureza qualitativa e quantitativa para o tratamento dos dados. O questionário fechado aplicado aos gestores foi formulado de acordo com a escala *Likert* e, para os coordenadores de ETI nas escolas aplicamos um questionário aberto. Como método de pesquisa, utilizamos o estudo de caso para analisar o programa “Educação Integral”.

Nessas últimas décadas do século XX e XXI temos assistido ao “desmonte” das políticas públicas sociais no Brasil e a um aumento do número de parcerias entre o poder público e instituições privadas, e ao aumento das privatizações de setores públicos, sob o argumento de “crise” do Estado. Quanto à educação, no contexto da globalização da economia e da influência da perspectiva neoliberal e da Terceira Via, diversos organismos e agências internacionais exerceram e vêm exercendo uma influência significativa na agenda das políticas educacionais em países emergentes.

Diante disso, a educação pública ganha centralidade no contexto das políticas públicas já que ela pode ser um “grande instrumento” que permitiria aos países aumentarem a sua competitividade e produção tecnológica no cenário mundial. Nesse contexto, caberia aos governos investir na qualidade da educação, sobretudo, visando ao aumento do rendimento escolar dos alunos e aos modelos de gestão descentralizados. Com isso, ampliam-se o número de programas e projetos que buscam ampliar a jornada escolar no Brasil, pois se relaciona

essa ampliação à melhoria dos indicadores de qualidade da educação. No entanto, essas propostas são diversas no seu modo de conceber a ampliação da jornada escolar.

Apesar de a construção de escolas em tempo integral no país não ser recente, a discussão acerca do tema tem se intensificado nessas três últimas décadas. Para motivar a relevância da ETI na atualidade, as legislações e/ou documentos federais mais atuais (pós LDB), têm trazido a ampliação da jornada escolar como um dos temas educacionais mais presentes. Referimo-nos, sobretudo, ao PNE (Lei Nº 10.172/2001), à Lei do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), ao Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 e com ele o programa “Mais Educação”, além do novo PNE que ainda não foi promulgado, mas que tem uma parte específica para a ETI. Todas as legislações e documentos citados buscam, de algum modo, o aumento do número de escolas de tempo integral por todo país.

Estudos recentes indicam que tem aumentado o número de escolas que funcionam em tempo integral, porém são poucos os recursos financeiros e, a infraestrutura das escolas não é adequada, o que demonstra que a atuação do poder público é limitada na realização desta política (BARROS, 2008; SANTOS, 2009; CAVALIERE, 2009).

As tendências atuais da ETI estão, em geral, relacionadas à busca por ampliar ou não os espaços físicos para a realização das atividades, às concepções de educação integral e à relação de parcerias público-privadas na ETI. Existe a ampliação do tempo escolar com fortalecimento do próprio espaço físico da instituição, assim como existem atividades do contraturno realizadas mediante parcerias com ONGs e demais setores da sociedade civil, sendo que as atividades propostas são realizadas em espaços físicos fora do ambiente escolar (CAVALIERE, 2009).

Essa última vertente citada por Cavaliere (2009) pode ser identificada no município de Vitória, com o programa “Educação Integral. Esse programa foi criado em 2005, na etapa da educação infantil. A partir daí, iniciaram-se os debates que analisavam a necessidade e a possibilidade real de implementar a ETI no ensino fundamental, com a mesma concepção, mas com a metodologia própria para atender a essa etapa. Em 2007, o programa foi ampliado e passou a atender crianças e adolescentes de 1ª a 7ª séries do ensino fundamental.

O objetivo do programa é ampliar a jornada escolar visando contribuir para a formação integral da criança e do adolescente, por meio de políticas públicas articuladas, do uso de

diversos espaços da cidade e com diversas parcerias com setores públicos e privados da sociedade civil (VITÓRIA, 2010). Além desses, o coordenador geral ressaltou que o programa tem como objetivos:

Criar as possibilidades educativas, trazer um currículo diferenciado para as escolas, de modo que a escola se articule com seu entorno, com a cidade como um todo, que a criança seja também cuidada o dia todo, com alimentação, higiene. O princípio do programa não é assistencial, mas ele acaba tendo essa dimensão do cuidado com as pessoas, não é assistencialista, mas ele cuida [...] (COORDENADOR GERAL).

Quando indagamos se esses objetivos têm sido alcançados, o coordenador geral respondeu que em geral sim, mas que em algumas escolas se consegue avançar mais e em outras menos. Percebemos que isso acontece especialmente por causa das peculiaridades do programa, já que a demanda por outros setores ou outros espaços não dependem exclusivamente das unidades escolares, mas também do que ocorre no seu exterior. A respeito disso, Santos (2010, p. 158) ressalta que:

É interessante frisar ainda que a prática educativa quando dependente de espaços parceiros fica extremamente fragilizada por motivos que a princípio nada têm a ver com educação e que não podem ser solucionados pelas instituições escolares e seus profissionais, tais como legalização e manutenção e conservação dos espaços parceiros, condições ambientais e climáticas tanto do espaço onde se realiza a mobilidade quanto do espaço do parceiro e condições relativas à segurança pública, criminalidade e etc.

Quanto à estrutura do programa, o coordenador geral aponta que há uma grande diferença do primeiro ano para os demais anos, pois no primeiro ano era uma experiência piloto, em que foram inseridas apenas cinco escolas da região de São Pedro, devido à questão econômica da região, da vulnerabilidade social. As atividades eram concentradas no “Polo Americano”, uma antiga escola que a PMV comprou de um colégio privado.

A partir de 2008, a intenção era que fosse oferecida a ETI a todas as escolas de ensino fundamental. Contudo, não houve condições objetivas devido ao quadro insuficiente de profissionais que desejassem coordenar o programa nas escolas. Nesse mesmo ano, criou-se uma estrutura de pessoal e transporte para cada escola, que permanece atualmente. Cada escola possui um integrador social em cada turno, um coordenador fixo para a ETI nos dois turnos e um estagiário da área de educação em cada turno.

No programa “Educação Integral”, toda a equipe profissional é contratada pela PMV, inclusive as instituições parceiras e a organização interna para a utilização desses espaços é feita pela própria PMV. Os coordenadores de ETI que atuam em cada escola fazem um planejamento mensal das atividades e enviam para a PMV. Em geral, as escolas frequentam três vezes na semana os espaços externos e, nos outros dias permanecem nos seus espaços internos.

Até o ano de 2010 houve aumento considerável do número de escolas inseridas no programa “Educação Integral”, passando de cinco escolas em 2007 para quarenta escolas em 2010, porém a partir de 2010 não foram inseridas outras escolas no programa, por questões orçamentárias da PMV. Em 2012, uma escola se retirou por não ter conseguido montar sua equipe e, a partir daí, o programa passou a ter trinta e nove escolas inseridas na ETI. Desse total, vinte e seis escolas têm parceria com o programa “Mais Educação” do governo federal enquanto treze escolas contam somente com o programa da PMV. As escolas que têm parceria com o “Mais Educação” recebem recursos a mais para a merenda escolar e para a compra de materiais para as atividades curriculares, enquanto as demais recebem o apoio para a ETI somente da PMV.

O programa “Mais educação” seleciona e convida as escolas que têm o IDEB abaixo das metas estipuladas pelo governo, sem considerar a infraestrutura e os profissionais adequados para essa ampliação da jornada. O governo federal, apesar de possivelmente aumentar a sua participação nas propostas de ETI pelo país, se desresponsabiliza desta oferta ao selecionar as escolas participantes e por não garantir infraestrutura, recursos materiais e humanos suficientes e adequados para essas escolas.

Os questionários respondidos pelos gestores e coordenadores das escolas que atendem em tempo integral e a entrevista com o coordenador geral do programa nos permitiram avaliar que esse tem sido, em geral, bem avaliado por esses profissionais, no entanto existem questões a serem discutidas que poderiam contribuir para que esse programa se tornasse uma política de Estado no município, caso o poder público assim o buscasse.

É importante ressaltar que as pessoas são influenciadas pelo lugar que ocupam em suas profissões e pelas concepções e crenças que trazem nas suas análises. Isso indica que o fato de termos nessa pesquisa os sujeitos que atuam na gestão e coordenação de um programa nas escolas e na Secretaria de Educação pode ter influenciado nas avaliações positivas dadas por

eles. Todavia, existiram também respostas que identificaram as dificuldades e limitações desse programa para a gestão escolar. Gostaríamos de ressaltar algumas das dimensões avaliadas nesse programa.

Conforme as informações obtidas nessa pesquisa, os aspectos considerados positivos desse programa para a gestão das escolas que poderiam ser ressaltados são, por exemplo:

1. A presença de um coordenador de ETI efetivo da PMV em cada escola, pois a complexidade da proposta de articulação do programa demanda um coordenador específico para a ETI. Além disso, o fato desse profissional ser efetivo no município diminui a possibilidade de “rodízio de coordenadores”, aspecto comum às escolas públicas brasileiras. Segundo o coordenador geral somente cinco coordenadores saíram do programa e retornaram às suas funções anteriores, desde que se iniciou em 2007 no ensino fundamental.
2. As parcerias com as Secretarias da própria Prefeitura têm sido, em geral bem articuladas, especialmente: as Unidades de Saúde, a Secretaria de Assistência Social, a Secretaria de Esportes têm feito acompanhamento dos alunos da ETI e têm oferecido atividades em parceria com as escolas.
3. A não interferência das instituições parceiras (religiosas ou não) nas questões pedagógicas das escolas, pois a maioria das parcerias tem sido feita para utilização de espaços de que não dispõem as escolas e como forma de ampliar o currículo escolar. Além disso, no ensino fundamental não há interferências de instituições religiosas na gestão escolar. Esses aspectos são essenciais para a autonomia das escolas públicas. A respeito disso, uma coordenadora de ETI ressalta que:

Na gestão não há interferência, até porque a escola atua de forma autônoma, porém, quando firmamos parcerias para desenvolver atividades com outras instituições, evidentemente há uma necessidade de interferir na organização, fazendo planejamento de horários, alterando às vezes algo que já estava planejado, trazendo atividades para enriquecer o currículo, envolver outras instituições da comunidade.

4. A grande maioria dos familiares dos alunos tem aceitação positiva do programa, de acordo com as avaliações feitas por coordenadores nas escolas que atendem em tempo integral.
5. As instituições parceiras das escolas de tempo integral foram bem avaliadas pela maioria dos gestores e coordenadores, apesar das ressalvas apontadas. A exemplo disso, temos os comentários de algumas coordenadoras da ETI nas escolas:

Avaliamos como positivas, buscando a qualificação a cada ano. Entender a educação como processo envolvendo a todos ainda é um desafio (COORDENADORA DA ETI).

É muito importante para o crescimento dos nossos alunos, na ampliação de novos caminhos, tanto na cultura como lazer (COORDENADOR DA ETI).

As parcerias muitas vezes necessitam de muito diálogo para acontecer, mas quando se efetivam tem avaliação positiva (COORDENADORA DA ETI).

Dentre as dimensões avaliadas, os aspectos considerados negativos do programa e que trazem implicações para a gestão das escolas podemos citar:

1. A fragmentação da ETI em turno e contraturno contribui para que os coordenadores da ETI tenham dificuldades para integrar os profissionais dentro da escola e de realizar atividades que sejam conectadas com o aprendizado vivenciado no turno regular. Isso além de trazer dificuldades para a equipe gestora dificulta o alcance da formação integral dos alunos, considerado um dos principais objetivos do programa “Educação Integral”.
2. A falta de espaço e infraestrutura das escolas. As escolas têm dificuldades de destinar uma parte dos seus espaços tipo: biblioteca, laboratório de informática, pátio, quadras para atender à ETI, já que esses espaços também são utilizados por outros professores. Com isso há uma “disputa” em muitas escolas por esses espaços internos e há uma “concorrência” entre os coordenadores da ETI pelos espaços externos das instituições parceiras, pois esses espaços também são limitados e precisam de planejamento e rotatividade para serem utilizados. Seria interessante que as escolas pudessem e tivessem a autonomia para ampliar os seus espaços, com a construção de mais duas ou três salas, com infraestrutura adequada para o atendimento em tempo integral.

3. A seleção de alunos, por meio de uma política focalizada em crianças com vulnerabilidade social representa uma dificuldade para a equipe gestora do programa na escola, já que a demanda é maior que a oferta de atendimento. De acordo com Nunes (2009, p. 132) as políticas focalizadas constituem impasses, pois [...] “deixam de irradiar sua eficiência e compromisso para outros setores do governo que se aproveitam das queixas dos agentes que, na ponta do sistema, não se sentem beneficiados com as políticas propostas”. Além disso, na política focalizada há quase sempre a estigmatização daqueles que são atendidos.
4. Apesar dessa possibilidade de conhecer e vivenciar novos espaços e saberes ser de fato interessante para a educação escolar, nem o documento referência do programa “Educação Integral” nem as escolas, em geral, definem eixos curriculares norteadores e com objetivos claros a serem realizados no período do contraturno escolar, de forma que as escolas pudessem estabelecer “pontes” entre os conhecimentos adquiridos nos diversos espaços da cidade e nas salas de aula. A Educação Integral pressupõe um redirecionamento do currículo, de forma que esse abarque atividades diversificadas e complementares ao currículo básico obrigatório que possam contribuir para formação dos alunos.
5. Devido à concepção do programa ser de políticas articuladas, há uma dificuldade de se estabelecer o gasto médio da PMV com esse programa, já que outras Secretarias também estão envolvidas e não há ainda um Sistema Integrado que possa discriminar o quantitativo gasto em cada setor com os alunos atendidos. A respeito disso, o coordenador geral aponta:

Isso aí é uma coisa que a PMV está procurando dar conta agora, tem um projeto chamado “Sistema de Custo” e ao final desse trabalho iremos saber quanto custa. Isso aí a PMV tem que avançar ainda e acho que em 2013 iremos conseguir com esse Sistema chegar a um valor mais aproximado. Podemos tentar mensurar quanto que a SEME gasta, por exemplo, que não vai ser o gasto total, pois as outras também têm um gasto (COORDENADOR GERAL DO PROGRAMA).

6. Não há um “controle” do percentual de alunos que evadem e nem mesmo uma avaliação regular e sistematizada desses alunos, de forma a observar se o rendimento escolar tem sido satisfatório. Isso dificulta a efetivação do programa, já que a ETI tem como um de seus objetivos a melhoria do rendimento e do índice de evasão escolar.

7. As faltas de infraestrutura e de segurança de alguns bairros da cidade não permitem que algumas escolas possam de fato usufruir o seu entorno. Essa questão não depende das escolas, está diretamente relacionada ao investimento do poder público em espaços adequados e seguros para a população de modo geral. Com isso, as escolas que são situadas nos bairros periféricos da cidade têm mais dificuldades de “adequar” às atividades à utilização de outros espaços. Isso contribui, em geral, para a precarização do atendimento em tempo integral em escolas situadas nessas regiões.

Sendo assim, percebemos que a avaliação positiva dos coordenadores e gestores que atuam nas escolas de tempo integral esbarra nesses aspectos considerados por diversos autores (CAVALIERE, 2009, 2010; COELHO, 2009; MAURÍCIO, 2009) que pesquisam a ETI como essenciais para a sua efetivação. Esse programa amplia o tempo de alguns alunos, mas não amplia o espaço das escolas, nem mesmo o número de alunos atendidos. Outro fato é que as parcerias não têm sido suficientes para atender às necessidades e objetivos de todas as escolas inseridas no programa, exigindo, portanto, um alto nível de organização para essa articulação e para administrar alguns “conflitos” internos decorrentes das “disputas” por esses espaços. Isso gera dificuldades para a maioria das escolas, que, em geral, não contam com espaço e infraestrutura adequados para o tempo integral e para a coordenação do programa, que deve administrar esses conflitos.

Outra questão que deve ser ressaltada é a importância da continuidade dos programas e políticas educacionais, pois, quando não existe uma previsão legal, como é o caso do programa “Educação Integral”, há uma maior possibilidade de, com a mudança de governantes, se modificarem os elementos positivos que já foram alcançados, acarretando grandes problemas para as equipes gestoras das escolas. Esse aspecto é importante, pois houve mudança no poder executivo local e essa mudança tem gerado uma tensão entre os sujeitos participantes do programa, inclusive os alunos, quanto à sua continuidade ou não. Sendo assim, a inexistência de uma lei municipal que ampare o programa “Educação Integral” no município de Vitória também se constitui como um dos entraves para a sua efetivação e ampliação na rede pública municipal.

Podemos inferir, por meio da entrevista com o coordenador geral da ETI e da análise dos documentos da PMV, que a concepção de escola de tempo integral é vista como confinamento de alunos, porém se existirem recursos materiais e humanos suficientes, formação continuada

de professores, infraestrutura adequada e uma proposta curricular efetiva que visa ampliar o aprendizado dos alunos, por exemplo, as escolas de tempo integral não seriam estigmatizadas. A falta de propostas e de entendimento do que seria educação integral é que poderia levar a um confinamento de alunos.

Acreditamos que a ETI, com investimento público adequado, pode ser um dos meios para a melhora da qualidade do ensino público brasileiro. Corroboramos com o estudo de Coelho (2009, p. 93) quando essa autora afirma que a educação integral:

[...] pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Coelho (2009, p. 93, grifo da autora) acrescenta que a “extensão do horário deve construir o tempo qualitativo *dentro da escola ou sob sua supervisão*, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano – cidadão – aluno”.

Diante dessas questões apresentadas e de acordo com as principais pesquisas mais atuais que discutem a ETI como política pública educacional (PIRES, 2007; SANTOS, 2009; CELLA, 2010; SANTOS, 2010) percebemos que a maior parte dos aspectos relacionados à ETI passa por temas ainda não resolvidos na educação pública, tais como: o financiamento da educação; a infraestrutura das escolas públicas; o currículo escolar; a formação de professores; a articulação entre as políticas públicas; a integração e articulação entre as disciplinas e professores, entre outros. Esses temas são também essenciais para que a educação pública de tempo integral possa se tornar uma política de Estado no país, caso seja essa a intenção da sociedade e dos governantes.

As lacunas que deixamos para estudos posteriores são muitas, pois analisar um programa de forma ampla como nos propomos tem de positivo a possibilidade de trazer uma contribuição para a esfera macro da educação, podendo contribuir para o debate sobre a ETI enquanto política pública no Brasil. Todavia, por não adentrar na realidade de cada instituição escolar, nos limitamos aos aspectos gerais apresentados pelos sujeitos participantes, sem que pudessemos realizar um estudo mais aprofundado do cotidiano dessas escolas. Com isso, ressaltamos que há a necessidade de novas pesquisas no estado do Espírito Santo que “mergulhem” no âmbito das unidades escolares e nos tragam as tensões e desafios enfrentados

por elas, de modo que ampliemos as discussões sobre diversos aspectos relacionados à ETI, já que este estudo é um dos primeiros a pesquisar sobre o tema nesse estado.

Acreditamos que seja importante percebermos os fatores que interferem no processo de implementação dos programas educacionais. Um programa de governo não se constitui somente do que é determinado por documentos e legislações promulgadas, porém constitui-se especialmente do modo como essas determinações são recebidas e materializadas no contexto de cada instituição.

7 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. et al., *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

AÇÃO EDUCATIVA. *Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Público não estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: _____ (orgs.). *O público e o privado na Educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo. Xamã, 2005.

AGUIAR, Maria de Fátima. *Inovações metodológicas: seus caminhos e descaminhos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1991.

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, Abril 2001.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.28, n.1, jun. 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 129, set./dez., 2006.

AMES, Maria Alice Canzi. *A escola da vida e a vida da escola: o CIEP de Santa Rosa, RS*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, RS, 2001.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: Sader, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs). *Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

AQUINO, Juliana Maria de. *A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes?* Tese (Doutorado em Ciências)- Universidade de São Paulo (USP), Piracicaba, SP, 2011.

ARANTES, Vitor Bernardo. *Avaliação da aprendizagem no 1º segmento do 1º grau nos Centros Integrados de Educação Pública do município do Rio de Janeiro – CIEPS/MRJ: um estudo de caso.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1995.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. *A arquitetura do tempo na cultura escolar: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba.* 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2003.

AZEVEDO, Joanir Gomes. *Fazer com paixão sem perder a razão: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2002.

BANCO MUNDIAL. *Priorities and strategies for education.* Washington, D.C. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/education/resources/278200>>. Acesso em 10 de novembro de 2011.

BARROS, Kátia Oliveira de. *A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia – GO (2001-2006).* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

BENJAMIN, Julia Michel. *Voluntariado e parcerias nas escolas públicas: usos e apropriações no contexto neoliberal.* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política.* 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano. O público e o privado na educação brasileira. Inovações e tendências a partir dos anos de 1980. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 5, p.253-276, Jan./jun, 2003.

BOND, T.G; FOX, C.M. *Applying the Rasch model: fundamental measurement in the human sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2007.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* - vol. 18, n . 52, p.125-138, mar. 2003.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. *A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas*. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de Brasília (UNB), Brasília, DF,1994.

BRANCO, Veronica. *O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR, 2009.

BRANDÃO, Arlita Rodrigues. *Tempo e Espaço no currículo escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo- RS, 2009.

BRASIL. *Lei nº 4.024. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional*: Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 20 de dezembro de 1961.

_____. *Lei nº 9394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional*: Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 janeiro de 2001.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Brasília: 1995.

_____. *Portaria Normativa Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação*. Diário oficial da União: Brasília, 2007.

_____. *Programa Mais Educação: Passo a Passo*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2009a.

_____. Resolução CNE/CEB nº04/2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, 2010a.

_____. *Decreto nº 7083, de 2010. Dispõe sobre o Programa “Mais Educação”*. Diário oficial da União: Brasília, 2010b.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html>>. Acesso em: julho de 2012a.

_____. *Projeto de Lei nº 8035, de 2010. Institui o novo Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em 07 de agosto de 2012b.

BRUNO, Lúcia. Gestão da Educação: Onde procurar o democrático? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. *Política e Gestão da Educação*, 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CALEFI, Adriana Maria Sersun. *Escola de tempo integral: reflexões sobre algumas experiências*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, SP, 2003.

CARNEIRO DA SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira. *A construção dos CIEPS e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. *A escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 1996.

_____. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, Out. 2007.

_____. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 22, n. 80, p.51-63, 2009.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, São Paulo, v.20, n.46, p.249-259, maio/ago, 2010a.

_____. *Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local*. 2010. Disponível em <<http://www.anpae.org/iberolusobracsileiro2010/cdrom/10.pdf>> Acesso em: 20 dezembro de 2012.

_____ ; COELHO, Ligia Martha Costa. Por onde caminham os CIEPs: Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, jul. 2003.

CELLA, Rosenei. *Educação de tempo integral no Brasil: História, desafios e perspectivas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2010.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *Os ginásios Vocacionais: a (des) construção de uma experiência educacional transformadora (1961-1969)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2003.

CIMA, Itelvina Cavalheiro. *As funções sociais da escola parque cidadã de Chapecó*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2010.

COELHO, Geide Rosa. A evolução do entendimento dos estudantes em eletricidade: um estudo longitudinal. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2011.

COELHO, Ligia Martha Costa. *Estudo dirigido: da compensação à emancipação?* 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 1994.

_____. Educação integral e integralismo, anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos. Anais do III Congresso Nacional de História da Educação, Curitiba, 2004.

_____. História (s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 22, n. 80, p.83-96, 2009.

_____. *Políticas públicas municipais de jornada ampliada na escola: perseguindo uma concepção de Educação Integral*. Disponível em <<http://www.unirio.br/cch/neephi/artigosensaios.htm>>. Acesso em junho de 2011.

_____ ; CAVALIERE, Ana Maria (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____ ;HORA, Dayse Martins. *Diversificação Curricular e Educação Integral*. Trabalho apresentado no Congresso Luso-Brasileiro de Questões Curriculares. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

_____ ; MENEZES, Janaína S.S. *Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento jurídico-constitucional em discussão*. Trabalho apresentado na 30ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.

_____ ; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas. In: COELHO, Lígia Martha C. Da Costa (Org). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, p. 89-100, 2009.

COSTA, Marly Abreu. *Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 1995.

CUNHA, Luísa Margarida Antunes da. *Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes*. 2007. Dissertação (Mestrado em Probabilidades e Estatística) - Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Gestão democrática da educação pública*. In: Brasil (Org). *Gestão democrática da educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

DAHER Marília de Dirceu Cachapuz. *Práticas pedagógicas na escola de tempo integral: um na visão de alunos e professoras*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2004.

DEBASTIANI, Jandira Gonçalves de Azevedo. *Escola de período integral: desafios e perspectivas de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2009.

DIB, Marlene Aparecida Barchi. *O programa escola de tempo integral na região de assis: implicações para a qualidade do ensino*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP, 2010.

DORIGÃO, Antônio Marcos. *As escolas públicas de tempo integral: Reprodução e transformação social em Apucarana*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, Ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria; AGUIAR, Marcia Ângela (orgs). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EMERIQUE, Raquel. *Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, 1997.

ESPÍRITO SANTO. *Programa Mais Tempo na Escola*. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo: Espírito Santo, 2007.

ESPÍRITO SANTO. *Portaria nº 021-R, de 25 de fevereiro de 2010. Atualiza o Programa “Mais Tempo na Escola”*. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo: Vitória, 2010.

ESTEFFANIO. Mariza Brandão. *As organizações da sociedade civil de belo horizonte em parceria com a escola: reproduções, confrontos e convergências*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2008.

EVARISTO, Maria. et al. Arranjos educacionais possíveis para a Educação Integral. . In: Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o Futuro – Série Educação Integral*, Brasília: MEC, 2008.

FERREIRA, Cássia M. P. dos Santos. *Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?* 2007. 149 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, 2007.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.) *O Banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, p. 229 – 251, 1996.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XXI. *Revista de Educação*. Cascavel, v. 2, n. 3, p. 123-138, Jan./jun, 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 2, 1998.

GALLO, Silvio. A Educação Integral numa perspectiva anarquista. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha C. da C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARCIA, Walter. Tecnochratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, Naura Syria; AGUIAR, Marcia Angela (orgs). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernadette A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber, 2005.

_____. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.1, abr. 2004.

GERMANI, Bernadete. *Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade do Paraná (PUC), Curitiba, PR, 2006.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIDDENS, A. *A terceira via e seus críticos*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N. Criança na escola? Programa de formação integral da criança. *Educação & Sociedade*, v. 20, n.67, p. 70-111, 1999.

GOHN, Maria da Glória. *O Protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. 2ed. São Paulo. Cortez, 2008.

GOULART, Maria Antônia. Intersetorialidade no contexto da Educação Integral. In: Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o Futuro – Série Educação Integral*, Brasília: MEC, 2008.

GRACINDO, Regina Vinhaes; BORDIGNON, Genuino. *Gestão da Educação: o município e a escola*. In: FERREIRA, Naura Syria; AGUIAR, Marcia Angela (orgs). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*, vol. 3. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUARÁ, I.M.F.R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 22, n. 80, 2009, p.65-81.

GUIMARÃES, Miriam Reis. *A escola de horário integral: um projeto de escola crítica em construção*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, 1992.

HERMONT, Catherine Monique de Souza. *Adolescentes em tempo integral: vivências, saberes, significados*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*: Campinas, nº 55, p.30-41, novembro, 2001.

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica de 2010*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em junho de 2012.

KERSTENETZKY, C.L. Escola em tempo integral já. Quando quantidade é qualidade. In: *Ciência Hoje. Revista de divulgação científica da SBPC*. v. 39,. p. 18-20, Out. 2006.

KIRCHNER, Elenice Ana. *Educação em tempo integral: um repensar do agir educativo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Joaçaba, SC, 2009.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 67, ago. 1999.

KRAWCZYK, Nora. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M; HADDAD, Sérgio. *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LEAL, Maria Cristina. *Clientelismo e educação: condicionantes do planejamento na alocação de recursos para o 1º e 2º graus*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 1990.

LEÃO, Geraldo. Magela. Pereira. “Novas” estratégias da gestão privada da educação pública. In: DUARTE, Marisa e Oliveira, Dalila Andrade de. *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEITE, Izildo Corrêa. *Cidadanias desiguais e reprodução das desigualdades na contemporaneidade capitalista*. *Textos & Contextos* (Porto Alegre), v. 10, n. 2, p. 288 - 301, ago./dez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão Escolar: teoria e prática*. 5.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009,

LIMA, Valdileia. *CIEP: A reinvenção da escola pública?* 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói-RJ, 1988.

LOBO JÚNIOR, Dácio. Sobre as relações entre as questões da educação e do populismo. *Educação e Sociedade*: Campinas, n. 24, p.48-60, 1986.

MAIA, Elizabeth Vieira. Desenvolvimento da Aprendizagem sobre Estruturas de Concreto Armado. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, 2010.

MALINI, Eduardo. *O consenso como ponto de partida? uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2009.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.65, n.150, mai/ago, 1984.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. *RBPAE*, v.26, n.3, p.497-514, set/ dez, 2010.

MARTINS, Angela Maria Souza. A escola anarquista na Primeira República. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo02/Angela%20Maria%20souza%20Martins%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: julho de 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Por que picharam a escola?* 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV), Rio de Janeiro, RJ, 1990.

_____. *Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social*. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 2001.

_____. (Org). Educação integral e tempo integral. *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 22, n. 80, 2009.

MENDONCA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001.

MENEZES, Janaina. S.S. Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE. In: Coelho, Lígia Martha C. Da Costa (Org). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009. p.69-87.

MIGNOT, Ana Christina. *CIEP: Alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro, RJ, 1988.

MOLL, Jaqueline. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de Educação Integral? In: Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o Futuro – Educação Integral*, Brasília: MEC, 2008.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação de atuação do Estado nos marcos nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M; HADDAD, Sérgio (Org). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOZZAQUATRO, Aparecida. *Currículo escolar: um estudo da instituição CIEP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 1995.

NASCIMENTO, Luciano Ricardo; KRAEMER, Celso. *Princípios da Educação Anarquista: o Orfanato de Prévost*. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/trabalhos_17.html. Acesso em dezembro de 2011.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia. V (Org). Educação integral e tempo integral. *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 22, n. 80, p.65-81, 2009.

NUNES, Greice Cerqueira. *Tempo, Espaço e Currículo na Educação Integral: Estudo de caso de uma escola do Guará-DF*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, DF, 2011.

OLIVEIRA, Carlos Alberto. *CIEP: modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 1991.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, abril de 2005.

PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral, indicadores sociais e aprendizagem escolar. In: Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o Futuro – Série Educação Integral*, Brasília: MEC, 2008.

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

_____. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação & Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 3, dez. 2010.

PEREIRA, L.C. B. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: PEREIRA, L.C. B ; SPINK, PETER. K. (Org). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

PERISSÉ, Vanda Lúcia S. *Análise da evasão de alunos de um CIEP de segundo segmento do primeiro grau para escolas de horário parcial*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 1994.

PERONI, Vera. *Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo. Xamã. 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. OLIVEIRA, R. T. C., FERNANDES, M.D.E. Estado e Terceiro Setor; as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 30, p.761-778, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. *Revista de Educação Brasileira*. Cuiabá: EdUFMT v. 19, n. 40, , p. 215-227, 2010.

PIRES, Gisele B. Camargo. *Escola pública integrada: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau, SC*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, SC, 2007.

PORTILHO, Danielle Barbosa. *Releitura da concepção de educação integral dos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, 2006.

PRZEWORSKI, ADAM. *Capitalismo e social democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBETTO, Anelice; MARÍCIO, Lúcia, V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. In: MAURÍCIO, Lúcia. V (Org). *Educação integral e tempo integral*. *Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 22, n. 80, 2009, p.51-63.

ROCHA, Deuscélia Alves Silva. *Da casa para a escola: Como a luta pela moradia tornou possível uma escola de horário integral*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado*. In: PEREIRA, L.C. B; WILHEIM, J.S,L (orgs). *Sociedade e Estado em transformação*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: ENAP, 1999.

SANTOS, Ely. *O programa dos CIEPS: prática social concreta e institucionalização*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 1991.

SANTOS, Maria Aparecida Rodrigues da Costa. *A educação em tempo integral no município de Vitória: a experiência do Brincarte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, 2012.

SANTOS, Soraya. Vieira. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação, Goiânia, GO, 2009.

SANTOS, Thiago Luiz Alves dos. *Inovações e desafios do programa Bairro Escola de Nova Iguaçu*, RJ. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. *Escola de Tempo Integral e Comunidade: História do Programa de Animação Cultural nos CIEPs*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, RJ, 2008.

SILVA, Bruno. A. R, da. A Terceira Via e as políticas públicas de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha C. Da Costa (Org). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, p. 127-144, 2009.

SILVA, Edilene. Maria. *Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora / MG: trajetória e perspectivas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 2009.

SILVA, Doris Accioly; SANTOS, Luciana Eliza dos. Caleidoscópio da memória: a educação anarquista redescoberta no arquivo João Penteadó. *Cadernos CERU: USP*, São Paulo, v. 20, n. 1, 2009.

SOUZA, Luciane Aparecida. *Centro Integrado de Educação Pública: um espaço/tempo alfabetizador em questão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2005.

STOCK, Suzete de Cássia Volpato. *Entre a paixão e a rejeição: a trajetória dos CIEPS no Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Americana, SP, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Sandra Maria A. Gomes. *Avaliação pós-ocupação do CIEP – Centro Integrado de Educação Pública*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, 1995.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Profissionais da Educação Integral: que atores e que formação entram nesse jogo? In: Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o Futuro – Série Educação Integral*, Brasília: MEC, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em agosto de 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, v.20, n.5, p.383-386, 2007.

VIEIRA, Sofia. L. *Educação Básica: política e gestão da escola*. Brasília: Liber Livro, 2009.

VITÓRIA. *Documento do Programa Educação em Tempo Integral*. Secretaria de Educação de Vitória: Vitória, 2010.

VITÓRIA, Secretaria de Educação de Vitória. *Programa Educação Integral*. Disponível em <<http://www.vitoria.es.gov.br/semi.php?pagina=oqueeoprograma>>. Acesso em março de 2012.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso, planejamento e métodos*. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

WOOD, E. M. *Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico*, São Paulo: Boitempo, 2011

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PESQUISA

Universidade Federal do Espírito Santo

Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação

Título provisório da pesquisa: O PROGRAMA “EDUCAÇÃO INTEGRAL” DA PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA: IMPLICAÇÕES DE PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS PARA A GESTÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Pesquisadora responsável: Cristina Nascimento da Mota

Orientadora da pesquisa: Gilda Cardoso de Araujo

Gostaríamos de contar com a sua colaboração, por meio desse questionário, para a coleta dos dados sobre as escolas públicas da Rede Municipal de Vitória que aderiram ao programa “Educação Integral”, implantado nesse município.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que tem por objetivo analisar o programa “Educação Integral” da Prefeitura Municipal de Vitória, Espírito Santo. Esse programa amplia a jornada escolar de alunos da educação infantil e do ensino fundamental e se utiliza de parcerias com diversos setores da esfera pública e privada para efetivar suas ações.

Será garantido o seu anonimato e o anonimato da sua escola, bem como o conhecimento prévio da análise dos resultados. Caso você aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora.

Concordo em participar desse questionário que será analisado e utilizado na pesquisa supracitada, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES).

ASSINATURA: _____

Contatos com o pesquisador:

Email: crisnmota@hotmail.com

QUESTIONÁRIO

ESCOLA: _____ EMAIL: _____

❖ O processo de implantação do programa “Educação Integral” na escola

A) A adesão da sua escola ao programa “Educação Integral” teve o envolvimento e a participação da comunidade escolar.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

B) A adesão da escola ao programa “Educação Integral” está prevista no seu projeto político pedagógico.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

C) Existem critérios estabelecidos para a participação dos alunos no programa “Educação Integral”.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

D) Grande parte dos alunos da escola participa das atividades oferecidas pelo programa “Educação Integral”.

1. Discordo totalmente

2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

E) O critério de vulnerabilidade social é o mais adequado para selecionar os alunos que irão participar da educação em tempo integral.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

F) A equipe gestora não tem dificuldades em selecionar os alunos participantes do programa, pois os critérios já são pré-definidos pelo programa “Educação Integral”.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

G) Existe uma grande procura por parte dos pais ou responsáveis para que os seus filhos participem do programa “Educação Integral”.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

❖ **Relação entre o turno regular e a Educação em Tempo Integral**

A) Os profissionais da sua escola têm conhecimento sobre o programa “Educação Integral”, seus pressupostos e objetivos.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

B) Os profissionais que atuam no turno regular da sua escola consideram positiva a implantação do programa “Educação Integral”.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

C) Existe uma boa articulação/integração entre os profissionais que atuam no tempo integral e os que atuam no turno regular.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

D) A equipe gestora da sua escola lida bem com as equipes responsáveis pela merenda escolar e com os professores e monitores que atuam no tempo integral.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

E) O Conselho de Escola interfere em alguma decisão a respeito da gestão escolar e das parcerias da educação em tempo integral na sua escola.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

❖ **Utilização dos espaços físicos para a Educação em Tempo Integral**

A) A sua escola dispõe de espaços físicos suficientes para as atividades/disciplinas desenvolvidas no tempo integral

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

B) A escola dispõe de material pedagógico e recursos materiais suficientes para as atividades /disciplinas desenvolvidas em tempo integral.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

C) Os espaços alternativos e os equipamentos sociais (praças, bibliotecas, museus etc.) do bairro e da cidade de Vitória são suficientes e adequados para as atividades/disciplinas do tempo integral nas escolas em geral.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente

5. Concordo totalmente

D) A sua escola utiliza espaços físicos externos a ela para a realização de atividades/disciplinas do tempo integral.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

E) A utilização de espaços físicos externos está de acordo com o currículo e a proposta pedagógica da sua escola, contribuindo para a formação integral do aluno.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

F) Você concorda com a utilização de espaços físicos externos à escola para a realização de atividades no contraturno. Isso não gera dificuldades para a gestão da escola.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

❖ **A escola e as instituições parceiras do programa “Educação Integral”**

A) As parcerias da escola com instituições públicas e/ou privadas são exclusivamente para a utilização de espaços físicos de que não dispõem a escola.

1. Discordo totalmente

2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

B) Além da parceria para utilização dos espaços físicos, a escola e as instituições parceiras realizam outras atividades em conjunto/parceria.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

C) As parcerias públicas e /ou privadas são essenciais para o desenvolvimento da educação em tempo integral no país, pois essa é a melhor alternativa para a falta de espaços nas escolas.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

D) As parcerias públicas e /ou privadas são essenciais para o desenvolvimento da educação em tempo integral no país porque enriquecem o currículo escolar.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

E) As parcerias com as instituições privadas contribuem mais com o desenvolvimento da educação em tempo integral na sua escola do que as parcerias com instituições públicas.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

F) As parcerias para a realização das atividades do tempo integral não dificultam a organização e o funcionamento da sua escola.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

G) As parcerias não demandam trabalho extra para a equipe gestora da sua escola na realização das atividades relacionadas ao tempo integral.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

H) As parcerias, na sua escola, são estabelecidas em conformidade com os objetivos do programa, com o perfil e necessidades de seus alunos.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

I) As instituições parceiras do programa “Educação Integral” não interferem na gestão das escolas.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente

3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

J) A sua avaliação da atuação da(s) instituição (ões) parceira (s) na sua escola é positiva.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

❖ Investimento público na Educação em tempo Integral

A) Os investimentos públicos são suficientes para a realização das atividades da educação em tempo integral na sua escola.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

B) Os recursos financeiros destinados à sua escola podem ser usados para a ampliação dos espaços da escola.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

C) O programa “Educação Integral” tem contribuído para a melhoria da qualidade de ensino da sua escola.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder

4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

D) Existe formação continuada dos professores da escola que atuam na educação em tempo integral

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

E) Você não mudaria nada no programa “Educação Integral”, pois acredita que ele tem funcionado bem.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

F) A sua avaliação do programa “Educação Integral” é positiva.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não sei responder
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

**APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS
COORDENADORES DE ETI**

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A PESQUISA

Universidade Federal do Espírito Santo

Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação

Título provisório da pesquisa: O PROGRAMA “EDUCAÇÃO INTEGRAL” DA
PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA: IMPLICAÇÕES DE PARCERIAS PÚBLICO-
PRIVADAS PARA A GESTÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Pesquisadora responsável: Cristina Nascimento da Mota

Orientadora da pesquisa: prof. D^a. Gilda Cardoso de Araujo

Gostaríamos de contar com a sua colaboração, por meio desse instrumento, para a coleta dos dados sobre as escolas públicas da Rede Municipal de Vitória que aderiram ao programa “Educação Integral”, implantado nesse município.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar o programa “Educação Integral” da Prefeitura Municipal de Vitória, Espírito Santo. Esse programa amplia a jornada escolar de alunos da educação infantil e do ensino fundamental e se utiliza de parcerias com diversos setores da esfera pública e privada para efetivar suas ações.

Será garantido o seu anonimato e o anonimato da sua escola, bem como o seu conhecimento prévio da análise dos resultados. Caso aceite fazer parte do estudo assine ao final desta folha, que está em duas vias.

Concordo em participar dessa pesquisa supracitada, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo(PPGE/UFES).

ASSINATURA: _____

Contatos com o pesquisador:

Email: crismota@hotmail.com

QUESTIONÁRIO

ESCOLA: _____ EMAIL: _____

1- Existe integração/articulação entre os profissionais da sua escola que atuam no turno regular e aqueles que atuam na educação em tempo integral?
Explique _____

2-Como é a relação da sua escola com as instituições parceiras (públicas e/ou privadas) da escola? **Por quê?** _____

3-As instituições parceiras (públicas e/ou privadas) interferem de alguma forma na gestão e organização da escola? **De que forma?** _____

4- Descreva **TODAS** as instituições parceiras (públicas e privadas) da sua escola para a realização da Educação em Tempo Integral? _____

5- Como avalia as instituições parceiras da sua escola? **O que você manteria e o que mudaria?**

Públicas: _____

Privadas: _____

6- Quais são as principais possibilidades e os desafios para a Educação em Tempo integral na sua escola? **POR QUÊ?**

**APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR GERAL
DA ETI NA PMV**

Identificação:	Tempo de experiência na educação:
Formação Acadêmica:	Tempo de experiência nesse programa:

- 1) Desde quando você atua na coordenação do programa “Educação Integral” da PMV? Acompanhou o processo de criação desse programa?
- 2) Quando surgiu a proposta para a criação do programa “Educação Integral”? Quais foram as motivações para a implementação?
- 3) Quais os documentos, textos e referenciais teóricos dão suporte para o programa? Gostaríamos de obter os documentos referentes ao programa.
- 4) Quais as principais mudanças ocorridas ao longo do período de vigência do programa até os dias atuais? O que motivou essas mudanças?
- 5) Quais os principais objetivos do programa “Educação em Tempo Integral” da PMV? Esses objetivos têm sido alcançados pelas escolas?
- 6) Quais foram os critérios que a PMV estabeleceu para a adesão das escolas ao programa? Quais os documentos tratam dessa adesão?
- 7) Quantas escolas fazem parte do programa desde o seu início em 2007? Quantas passaram a fazer parte ao longo desses anos? Quantas escolas deixaram de fazer parte do programa? Por quais motivos?
- 8) Quantos alunos são atendidos pelo programa diariamente?
- 9) Sabemos que o programa atua em parcerias com a esfera pública e privada. Quais são os principais parceiros do programa?
- 10) A PMV é quem contrata as parcerias ou são as escolas que devem contratá-las?
- 11) Para a realização das parcerias que tipo de documentos são utilizados? Como são feitos os contratos? Se possível, fornecer uma cópia dos mesmos.
- 12) Quantas escolas em tempo integral possuem parcerias com outros setores da sociedade?
- 13) Quando foi estabelecida a parceria com o programa “Mais Educação”? O que esse programa acrescentou/modificou ao programa da PMV?
- 14) Qual é o gasto médio da PMV com esse programa, considerando:

- a) recursos humanos;
- b) recursos materiais;
- c) infraestrutura das escolas;
- d) alimentação;
- e) transportes;
- f) gasto total por escola;
- g) gasto total por aluno

15) Quais são os critérios para a distribuição de recursos às escolas que fazem parte do programa?

16) A equipe que coordena o programa realiza algum tipo de avaliação do programa nas escolas?

Nesse caso, quais são os desafios a serem enfrentados?

17) Como você avalia as parcerias realizadas? Quais são os aspectos positivos e os negativos que estão presentes nessa articulação?

18) Você gostaria de acrescentar alguma informação que não foi abordada nessa entrevista?

**APÊNDICE D – LISTA DE TABELAS ELABORADAS A PARTIR DAS RESPOSTAS
DOS GESTORES AO QUESTIONÁRIO DO TIPO *LIKERT***

Tabela 13 – Respostas finais dos gestores a todos os domínios e categorias

Categoria	Domínio 1	Domínio 2	Domínio 3	Domínio 4	Domínio 5	Domínio Geral
DT	12	2	10	26	8	58
DP	24	6	29	30	26	115
NSR	5	0	0	7	0	12
CP	59	51	63	75	66	314
CT	110	61	48	42	50	311

Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas dos gestores

Tabela 14 - O processo de implementação do programa "Educação Integral" na escola

Categorias	Item A	Item B	Item C	Item D	Item E	Item F	Item G	Total
DT	0	1	0	8	3	0	0	12
DP	5	3	0	6	2	8	0	24
NSR	4	1	0	0	0	0	0	5
CP	10	5	5	11	11	13	4	59
CT	11	20	25	5	14	9	26	110

Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas dos gestores

Tabela 15 – Relação entre o turno regular e a Educação em Tempo Integral

Categorias	Item A	Item C	Item D	Item E	Total
DT	0	0	0	2	2
DP	2	2	0	2	6
NSR	0	0	0	0	0
CP	14	15	5	17	51
CT	14	13	25	9	61

Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas dos gestores

Tabela 16 – Utilização dos espaços físicos para a Educação em Tempo Integral

Categorias	Item A	Item B	Item C	Item E	Item F	Total
DT	8	0	2	0	0	10
DP	11	5	8	2	3	29
NSR	0	0	0	0	0	0
CP	8	11	17	17	10	63
CT	3	14	3	11	17	48

Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas dos gestores

Tabela 17 – A escola e as instituições parceiras do programa “Educação Integral”

Categorias	Item A	Item B	Item C	Item E	Item G	Item H	Total
DT	3	1	1	15	5	1	26
DP	4	4	7	7	7	1	30
NSR	2	3	0	2	0	0	7
CP	18	15	12	5	8	17	75
CT	3	7	10	1	10	11	42

Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas dos gestores

Tabela 18 – Investimento público na Educação em Tempo Integral

Categorias	Item A	Item C	Item D	Item E	Item F	Total
DT	4	0	0	4	0	8
DP	3	3	1	15	4	26
NSR	0	0	0	0	0	0
CP	16	16	12	11	11	66
CT	7	11	17	0	15	50

Fonte: Elaborada pela autora com base nas respostas dos gestores

APÊNDICE E - LISTA DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA PMV

- Adão Benezath Conjunto - Antônio Honório
- Adilson da Silva Castro - Ilha de Monte Belo
- Álvaro de Castro Mattos - Jardim da Penha
- Anacleta Schneider Lucas - Centro
- Aristóbulo Barbosa Leão - Bento Ferreira
- Arthur da Costa e Silva - Bairro República
- Alberto Almeida - Santo Antonio
- Amilton Monteiro da Silva - Mário Cipreste
- Alvimar Silva - Santo Antônio
- Izaura Marques da Silva - Andorinhas
- Castelo Branco - Ilha do Príncipe
- Ceciliano Abel de Almeida - Itararé
- Éber Louzada Zipinotti - Jardim Penha
- Edna Mattos Siqueira Gaudio - Jesus Nazareth
- Eliane Rodrigues dos Santos - Ilha das Caieiras
- Elzira Vivácqua dos Santos - Jardim Camburi
- Escola Experimental da Ufes - Campus de Goibeiras
- Francisco Lacerda de Aguiar - São Pedro I
- João Bandeira - Consolação
- José Áureo Monjardim - Fradinhos
- José Lemos de Miranda - Condusa
- Lenir Borlote - Conquista
- Marechal Mascarenhas de Moraes - Maria Ortiz
- Maria José Costa Moraes - São Pedro III
- Maria Stella de Novaes - Grande Vitória
- Marieta Escobar - Santa Martha
- Maruípe (antigo anexo do Ceciliano Abel de Almeida) - Itararé
- Mauro Braga - Santa Tereza
- Neuza Nunes Gonçalves - Nova Palestina
- Otto Ewald Júnior - Itararé
- Prezideu Amorim - Bomfim
- Paulo Reglus Neves Freire - Inhagueta

- Paulo Roberto Viera Gomes - São Benedito
- Regina Maria Silva - Inhaguetá
- Rita de Cássia Oliveira - Resistência
- Ronaldo Soares - Resistência
- São Vicente de Paulo - Centro
- Suzete Cuendet - Maruípe
- Tancredo de Almeida Neves - São Pedro III
- Vercenílio da Silva Pascoal - Joana D'Arc