

**ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: UM PROJETO COLETIVO DOS AGENTES
EDUCATIVOS**

Por

Mônica Schüler Menslin

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pós-Graduação em Administração Pública
Pós-Graduação *lato sensu*, Nível de Especialização

Abril/2010

PÁGINA DE APROVAÇÃO

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

Curso de Pós- Graduação em
Administração Pública

O Trabalho de Conclusão de Curso

Escola em Tempo Integral: Um Projeto Coletivo dos Agentes Educativos

elaborado por Mônica Schüler Menslin

e aprovado pela Coordenação Acadêmica do **Curso de Pós-Graduação em Administração Pública**, foi aceito como requisito parcial para obtenção do certificado do curso de pós-graduação, nível de especialização.

Data: 30 de abril de 2010

Dr. Armando Santos Moreira da Cunha

Professor

TERMO DE COMPROMISSO

A aluna Mônica Schüler Menslin abaixo-assinado, do Curso de Pós-Graduação em Administração Pública, realizado nas dependências da Fundação Getúlio Vargas em Joinville, no período de 23 de março de a 03 de dezembro, declara que o conteúdo do trabalho de conclusão de curso intitulado: Escola em Tempo Integral: Um Projeto Coletivo dos Agentes Educativos é autêntico, original, e de sua autoria exclusiva.

Joinville, 30 de abril de 2010.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, comigo, compartilharam seus saberes: aos professores da Fundação Getúlio Vargas, à Direção, Professores e Pais da Escola Municipal Fritz Benkendorf e, aos colegas da turma do Curso de Pós-Graduação em Administração Pública, contribuindo para o meu crescimento humano e profissional. Ao meu esposo, Ademir Arnaldo Menslin, pela compreensão da ausência presente, quando me dedicava aos estudos e à produção científica desta pesquisa e à Gestão Municipal que acreditou em minha capacidade e investiu nela.

APRESENTAÇÃO

Este estudo é o resultado de análises realizadas considerando o tema Escola em Tempo Integral: um Projeto Coletivo dos Agentes Educativos.

Fundamenta-se na concepção de estudiosos em assuntos relativos à temática: na escola como um sistema social resultante da pluralidade de agentes educativos, de Falcão Filho (1992); na lição social da escola, de Alves (2003); no princípio da eficiência pública na persecução do bem comum, de Moraes (1999); na inclusão como anseio fundamental do homem, de Vasconcellos (2002); nos três movimentos simultâneos de participação dos agentes educativos na escola, de Avancine (1990); no capital social, tratado no Manual do Prefeito (2005); na educação como fato social e responsabilidade social, de Ferreira Neto (1998); na participação social e controle comunitário na administração, de Bento (2003); nas formas de participação, interação e cooperação entre os agentes educativos e destes com o objeto de conhecimento, de Vygotsky (1984 e 1998); na teoria da ação comunicativa, defendida por Habermas (1984) e no conceito de cidadania deliberativa defendida por este autor, in: Tenório (2008); na ênfase dada ao trabalho colaborativo, de Lévy (1999); no fortalecimento da democratização, de Garcia (2008); na educação comunitária constituída através do desenvolvimento de ações coletivas, de Gadotti e Romão (2002); no fluxo da tomada de decisões, de Martins e Pieranti (2007); na partilha como multiplicação do ter, de Pacheco (2008); na tecnologia da informação e comunicação modificando as organizações, de Fountain (2005); na modelagem dos processos de trabalho, de Maranhão e Macieira (2005); nos princípios fundadores da Escola da Ponte, de Portugal; nos argumentos de Toro (1999) ao se referir à escola como primeiro lugar de atuação pública da criança e de manejo de elementos, linguagens e símbolos coletivos e, no conceito de gestão de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) e de Lück (2006), em especial, sobre a responsabilidade dos gestores em fazer a escola funcionar mediante trabalho conjunto.

Foi motivado pela necessidade de se constatar o envolvimento dos agentes educativos: pais, alunos, professores, direção e demais parceiros, na gestão de uma escola que funciona em tempo integral. Esta necessidade foi verificada quando das visitas de supervisão realizadas na EM Fritz Benkendorf, e na percepção da falta de comprometimento dos agentes educativos nas decisões e na definição dos rumos da escola.

Neste sentido, e, comparativamente à realidade educacional da Escola da Ponte, de Portugal, foi feita uma análise qualitativa dos dados obtidos através de questionários e

observações, investigando até que ponto o envolvimento dos agentes educativos é evidenciado numa escola que funciona em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Espera-se que os resultados apresentados neste estudo contribuam para ampliar as reflexões sobre uma maior participação dos agentes educativos na construção do projeto da escola em tempo integral. Além disso, traga em seu conteúdo algumas estratégias viáveis para transformá-la num verdadeiro espaço de construção coletiva, através de proposição de ações singulares e viáveis para a constituição de uma escola integral e integrada.

RESUMO

O presente trabalho relata pesquisa aplicada com o tema Escola em Tempo Integral: um Projeto Coletivo dos Agentes Educativos. A coleta de dados foi realizada a partir de observações diretas e aplicação de questionários com pais, direção e professores da EM Fritz Benkendorf, que oferece ensino fundamental, em tempo integral, na Rede Municipal de Ensino de Joinville, Santa Catarina. Teve como objetivo levar à reflexão sobre a forma como a escola se estrutura e de como os agentes educativos, professores, direção, alunos, pais e demais parceiros se organizam e se mobilizam para oferecer ensino e aprendizagem de qualidade. À luz do modelo de participação social da Escola da Ponte, na cidade de Aveiros, Portugal, foi verificado até que ponto a escola em tempo integral joinvilense constitui-se em uma construção coletiva dos diversos agentes. A discussão proposta fundamenta-se em conceitos que envolvem a temática, desde como se processa a participação, a interação e a cooperação entre os agentes educativos, sobre os fundamentos das ações de uma escola comunitária e sobre os princípios descritos no Projeto Educativo da Escola da Ponte. Ao final do trabalho estão descritas propostas alternativas, singulares e viáveis para a constituição de uma escola integral e integrada na qual todos os agentes educativos se comprometem e se envolvem com o sucesso da aprendizagem de todos os alunos.

Palavras-chave: escola comunitária, tempo integral, agentes educativos, participação, interação, cooperação, gestão integrada

ABSTRACT

This paper describes a research applied to the topic Full-Time School: A Collective Project of the Educational Agents. Data collection was performed from direct observations and questionnaires with parents, directors and teachers of the Municipal School Fritz Benkendorf, which offers basic education, full time, at the Municipal Schools of Joinville, Santa Catarina. The research objective was to lead to reflection on how the school is structured and how educational agents, teachers, management, students, parents and other partners organize and mobilize themselves to provide quality teaching and learning. In light of the model of social participation developed at the Da Ponte School, of the city of Aveiros, Portugal, was verified to what extent the full time school in Joinville is a collective construction of several agents. The proposed discussion is based on concepts that involve the thematic, since as the participation, interaction and cooperation is processed among educational agents, on the basis of actions in a community school and concerning the principles outlined of the Education Project of the Da Ponte School. At the end of the work are outlined alternative proposals, singulars and viables to form a comprehensive and integrated school in which all educational agents undertake and engage themselves with the learning success of all students.

Keywords: community school, full-time, educational staff, participation, interaction, cooperation, gestão integrada

LISTA DE ABREVIATURAS

TIC – Teoria da Informação e da Comunicação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organização Não-Governamental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

P.P.P – Projeto Político Pedagógico

SE – Secretaria da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

E.M. – Escola Municipal

EJA - Educação de Jovens e Adultos

A.P.P. – Associação de Pais e Professores

CEAPE – Centro de Apoio Pedagógico

EMBRACO – Empresa Brasileira de Compressores

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Tabelas:

TABELA 1 – Escolas Participantes do Programa de Escolas em Tempo Integral	p. 24
TABELA 2 – Projetos e Parcerias	p. 28

Lista de Gráficos:

GRÁFICO 1 – Participação dos Pais na Construção do P.P.P. da Escola	p. 25
GRÁFICO 2 – Participação da Direção e Professores na Construção do P.P.P. da Escola	p. 25
GRÁFICO 3 – Participação dos Pais nas Decisões da Escola	p. 26
GRÁFICO 4 – Participação da Direção e Professores nas Decisões da Escola	p. 26
GRÁFICO 5 – Quantidade de Pais que participaram do Conselho de Classe	p. 43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Objetivos	12
1.1.1 Objetivo Geral	12
1.1.2 Objetivos Específicos	12
1.2 Relevância do Estudo	13
2 DESENVOLVIMENTO	14
2.1 Fundamentos Teóricos	14
2.1.1 A participação, a interação e a cooperação entre os agentes educativos	14
2.1.2 Reflexões e princípios para a ação em uma escola comunitária	16
2.1.3 Os princípios fundadores do projeto educativo da Escola da Ponte, de Portugal	20
2.2 Metodologia	22
2.3 Apresentação dos Resultados	22
2.3.1 O contexto da Escola Municipal Fritz Benkendorf	23
2.3.2 A participação de pais, direção e professores na construção do Projeto Político-Pedagógico	25
2.3.3 A participação e colaboração dos pais, professores e alunos em eventos e nas decisões da escola	27
2.3.4 As parcerias com outros agentes educativos	28
2.3.5 A importância dada pelos pais, professores e direção ao Projeto Escola em Tempo Integral	30
2.3.6 Análise de aspectos relativos à organização pedagógica e curricular, vinculados aos valores matriciais da Escola da Ponte	30
2.3.6.1 O respeito e consideração às características singulares dos alunos	31
2.3.6.2 A adequação do currículo aos alunos.	32
2.3.6.3 A relevância do conhecimento e das aprendizagens	33
2.3.6.4 Os orientadores educativos	34
2.3.6.5 A relação interpessoal entre os orientadores educativos e os alunos	35
2.3.6.6 A organização do trabalho pedagógico	37
2.3.6.7 As aulas	38
2.3.6.8 O referencial de avaliação	39
2.3.6.9 O conselho de classe participativo	42
2.3.6.10 A participação e a colaboração entre a escola, as famílias e outros agentes educativos	43
3 CONCLUSÕES	45
4 SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES	47
5 REFERÊNCIAS	51

1. INTRODUÇÃO

A escola é formada a partir de um sistema complexo de interação entre os diversos agentes educativos. Este sistema abrange o desenvolvimento de atividades complementares e suplementares ao ensino formal dos conteúdos curriculares. As atividades baseiam-se em conhecimentos, percepções, crenças, valores, motivações, hábitos e expectativas de cada agente, bem como em normas legais preestabelecidas.

Pode-se afirmar que:

A escola é um sistema social resultante da pluralidade de agentes educativos como, professores, especialistas, diretor, alunos, funcionários, pais, dentre outros., cujas relações recíprocas são mutuamente orientadas, isto é, são definidas e transmitidas por um sistema de expectativas culturalmente estruturadas e compartilhadas. (FALCÃO FILHO, 1992, p. 15)

Como sistema público e, portanto, social, a escola deve cumprir suas atribuições educativas, considerando o princípio da eficiência e da eficácia. Neste campo de atuação, eficácia e eficiência estarão intimamente ligadas, se forem consideradas como um arranjo sistemático de pessoas reunidas para alcançar um propósito específico.

Na conceituação proposta por Moraes (1999, p. 28),

“o princípio da eficiência é que impõe à administração pública direta e indireta e a seus agentes a persecução do bem comum, por meio do exercício de suas competências de forma imparcial, neutra, transparente, participativa, eficaz, sem burocracia e sempre em busca da qualidade, primando pela adoção dos critérios legais e morais necessários para a melhor utilização possível dos recursos públicos, de maneira a evitarem-se desperdícios e garantir-se maior rentabilidade social.”

Tendo como tema Escola em Tempo Integral: um Projeto Coletivo dos Agentes Educativos, este estudo tem como objetivo investigar a existência de um trabalho estruturado e compartilhado para atender o objetivo primeiro da escola: estimular e garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Situando historicamente, a Secretaria de Educação do Município de Joinville oferece, desde 2003, o Programa de Escolas em Tempo Integral. Segundo o referido programa (Anexo 1), o objetivo desta ação é o de garantir oferta de ensino público de qualidade, voltado para o comprometimento com o processo de aprendizagem. Para tanto, oferece atividades diferenciadas e alimentação de qualidade, condições necessárias para o desenvolvimento integral dos alunos.

Através deste estudo serão investigadas as reais condições de uma escola em tempo integral, em termos de sua estruturação, seu funcionamento e o envolvimento dos agentes educativos. Um modelo de escola na qual alunos, pais, professores, direção, comunidade e demais parceiros permanecem o dia inteiro desenvolvendo uma série de atividades educacionais e recreativas. Nesta escola será verificada a existência, ou a não-existência de um projeto coletivo dos agentes educativos.

A escola de tempo integral que foi escolhida para o desenvolvimento deste estudo é a Escola Municipal Fritz Benkendorf, situada no bairro de Pirabeiraba, área rural do município de Joinville, Santa Catarina.

Para verificar se a E.M. Fritz Benkendorf é resultado da construção coletiva dos diversos agentes educativos será utilizada a estratégia de comparação com outra escola de tempo integral conhecida como Escola da Ponte, de Aveiros, Portugal.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Fazer uma análise comparativa sobre a participação dos agentes educativos, investigando até que ponto o que acontece numa escola que funciona em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Joinville, se assemelha ao modelo da Escola da Ponte, de Portugal.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Observar o nível de participação de pais e professores nas decisões tomadas;
- Identificar as formas de participação dos pais na escola;
- Observar a dinâmica de funcionamento da escola;
- Identificar os meios para acompanhamento do rendimento escolar;
- Analisar fundamentos teóricos do Projeto Político-Pedagógico;
- Verificar a forma de inclusão de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais;
- Identificar modalidades de formação continuada dos professores, em serviço.

1.2 Relevância do Estudo

Quando uma escola cumpre o calendário apenas para repassar conhecimentos a seus alunos, sem unidade de ação, sem uma utopia a perseguir, sem valores a defender e sem criticidade no exame das mensagens que transmite, ela se torna apenas uma reprodutora de criaturas alienadas, dependentes, subservientes, incapazes de comandar a si mesmas, e por isto, susceptíveis a todo e qualquer tipo de manipulação.

Quando a escola se abre à participação e à criticidade de todos e, com todos, constrói a sua proposta pedagógica, ela se rejuvenesce, se transforma através da ação conjunta dos agentes educativos que nela atuam, estruturando-se em uma agência de desenvolvimento com fortes motivos para acreditar no amanhã.

Nos dias de hoje, uma escola assim é considerada anárquica. Segundo os Escritos Revolucionários de Malatesta¹, é necessário e urgente pensar numa escola anárquica, fundada sobre o livre e voluntário acordo, onde todos possam agir voluntariamente para o bem-estar geral e compreendam as vantagens da solidariedade para saber organizar um sistema social no qual não mais haverá qualquer marca de violência ou coação.

Analisar e pensar num modelo de escola em tempo integral com base no referencial da Escola da Ponte de Portugal na qual um dos valores matriciais do projeto educativo fundamenta-se na formação de uma equipe coesa e solidária, com uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos os agentes educativos.

A vantagem para a Secretaria de Educação/Rede Municipal de Ensino será a de vislumbrar a possibilidade da formação de uma escola em tempo integral com maior participação dos seus agentes educativos, através da proposição de ações singulares e viáveis para a constituição de uma escola integral e integrada com a proposta do atual governo que busca na cooperatividade a solução para diversos problemas educacionais e sociais.

¹ **Errico Malatesta** foi um teórico e ativista anarquista italiano. Afirmava que: “Para mudar a sociedade é preciso mudar os homens, e para transformar os homens é preciso transformar a sociedade.” (Errico Malatesta; Escritos revolucionários, 1903).

2. DESENVOLVIMENTO

Para realizar a pesquisa sobre a Escola em Tempo Integral: um Projeto Coletivo dos Agentes Educativos é necessário aprofundar alguns conhecimentos teóricos sobre este tema. A seguir, será feita a abordagem de cada destes conhecimentos, à luz das concepções dos teóricos e especialistas citados no item de apresentação deste estudo.

2.1 Fundamentos Teóricos

2.1.1 A Participação, a Interação e a Cooperação entre os Agentes Educativos

A participação, a interação e a cooperação entre os diversos agentes educativos são fatores indispensáveis ao desenvolvimento de uma cidadania ativa, capaz de tornar os diversos segmentos da escola sujeitos políticos coletivos, autores e atores da prática educativa escolar.

Vasconcellos (2002, p.24) sugere que a participação, a interação e a cooperação sejam, “[...] uma resposta a um dos anseios fundamentais do homem: ser levado em conta, tomar parte, ser incluído e respeitado.”

Esta forma de ação representativa está definida, claramente, na Constituição de 1988, Art. 1º, parágrafo único, cujo texto indica-nos que: “Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente.”

Para Vygotsky (1998), o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais.

A interação deve propiciar a criação de uma comunidade de aprendizagem, de desenvolvimento do discurso argumentativo e a possibilidade do diálogo e da prática com o objetivo de produzir significados, compreensões e ações críticas. Segundo Vygotsky (1984), é através da interação social que a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual iniciam e são mobilizadas.

Considerando a interação social como origem e motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual, a escola, enquanto instituição social e educacional deve oportunizar o planejamento de suas ações com apoio dos próprios agentes educativos, nas situações de interação e de trabalho colaborativo. Lévy (1999, p. 83) afirma que: "A direção mais promissora, que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva é a da aprendizagem cooperativa."

Neste sentido, pode-se considerar que o desenvolvimento da inteligência coletiva se dá com e a partir das relações sociais dos agentes envolvidos, na medida em que os sujeitos estabelecem interações uns com os outros, resgatando elementos (sociais) que fornecem subsídios para suas próprias reflexões.

O'Toole, citado por Fountain (2005, p. 32), observa que a gestão pública "ocorre cada vez mais em ambientes em que os atores se relacionam em redes." As tecnologias da informação e da comunicação, como no caso da internet ou outros meios de comunicação digital, interligam-se reciprocamente aos arranjos institucionais/organizacionais, através de um novo tipo de interação.

A teoria de ação comunicativa de Habermas (1984, p. 92) nos traz contribuições no sentido de apontar os caminhos destas relações:

"O processo de comunicação só pode se realizar plenamente numa sociedade emancipada que propicie as condições para que seus membros atinjam a maturidade, criando possibilidades para desenvolver a subjetividade na reciprocidade e na perspectiva de um verdadeiro consenso. (...). O interesse emancipador tem considerável importância para a estrutura de processos educacionais comunicativos. Isto porque a emancipação do indivíduo ocorre no quadro da emancipação da realidade comunicativa pelo processo de metacomunicação.

Do ponto de vista político, a interação e a comunicação atuam na organização da emancipação dos agentes. O diálogo, a dialética entre os valores e a ação, bem como entre os valores e a teoria, além da intersubjetividade compartilhada são elementos essenciais para o desenvolvimento de uma comunicação integrada e o estabelecimento do diálogo voltado para o entendimento livre de coações.

A comunicação integrada significa, não apenas que as atividades de comunicação estão articuladas, mas que elas se integram ao processo de gestão, de planejamento, de mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais (caso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e que obedecem a uma política, a diretrizes, aos programas e ações coletivas, com objetivos comuns.

Ao interagirem, os agentes educativos envolvidos numa mesma situação ou desafio trazem consigo experiências pessoais, pois possuem características muito peculiares. Neste sentido, a interação passa a ser ponto de confluência, de tensão entre o mundo vivido e conhecido pelos agentes e a ação comunicativa assegurando o esclarecimento dos pontos de vista, desvendando a verdade, na busca do consenso através da ação cooperativa de todos.

Desta forma, deve-se pensar a escola como organização social e educacional.

Maranhão e Macieira (2004) consideram que organizações são sistemas complexos, independentemente do seu tamanho e o conjunto de suas atividades, mesmo as mais simples, é composto por uma rede de processos interconectados de maneira seqüencial e subseqüente, sofrendo influência mútua.

Sendo assim, pode-se considerar a escola como uma grande rede na qual os agentes analisam, ponderam, decidem, planejam, constroem, avaliam e replanejam os rumos que deverão ser seguidos no sentido de construir uma escola mais participativa, mais humanizada, mais ética e, mais inclusiva.

2.1.2 Reflexões e Princípios para a Ação em uma Escola Comunitária

A função primordial da escola é ensinar. Portanto, se os alunos aprendem, então, a escola é boa. E a escola é boa porque nela interagem agentes educativos comprometidos com o desenvolvimento desta escola, cujo reflexo se dá a partir da melhoria da aprendizagem dos alunos.

Segundo Toro (1999, p.68), a escola é:

“o primeiro lugar de atuação pública da criança. É o lugar onde a criança deixa de manejar coisas particulares para manejar elementos coletivos; deixa de manejar linguagens privadas para manejar linguagens coletivas; de manejar símbolos familiares para manejar símbolos coletivos, símbolos que pertencem e pertencerão a outras gerações.”

Sendo uma instituição privilegiada para oportunizar processos interativos de construção do conhecimento, é necessário que ela esteja aberta à participação de todos os agentes educativos: equipe docente e discente, equipe técnico-administrativa, demais funcionários, pais e outros parceiros como os voluntários, que, segundo publicação do Programa Amigos da Escola, do Ministério da Educação (MEC), “são aqueles que doam espontaneamente tempo, trabalho entusiasmo e criatividade para causas de interesses sociais e comunitários.” Neste rol de agentes estão incluídos outros parceiros como: escolas

próximas, associações, centros ou clubes existentes na comunidade, agentes econômicos, associações comerciais e industriais, autoridades religiosas, responsáveis pela proteção e segurança da comunidade, representante local da Justiça e do Ministério Público, serviços de outros setores da administração pública (saúde, transporte, abastecimento de água e de energia elétrica) e organizações não governamentais (ONGs).

Esses agentes educativos compartilharão visões e expectativas, apoiando e decidindo com a gestão administrativa e pedagógica da escola em tempo integral acerca das decisões e ações, objetivando o sucesso no aprendizado de todos os alunos.

Gadotti e Romão (2002, p.21) afirmam ser esta a educação comunitária, ou seja, uma educação que se constitui como tal através do desenvolvimento de ações coletivas. Para os autores, “significa organizar a população para o exercício da cidadania e melhorar a sua qualidade de vida.”

Este tipo de educação se fundamenta nos princípios: de reconhecimento e respeito à diversidade cultural e no desenvolvimento da autonomia de pessoas e grupos. Está voltada para a integração com a comunidade, valorização do movimento e do belo, buscando o desenvolvimento de relações sociais saudáveis calcadas no respeito ao outro e no crescimento da comunidade, a preocupação com o desenvolvimento da auto-estima de todos os envolvidos no projeto educacional, o entusiasmo pela educação, o desejo de solucionar os problemas existentes e o desejo de tornar visível todas as ações desenvolvidas neste espaço educacional.

Trata-se, portanto, da reconceitualização do trabalho da escola, saindo do estritamente curricular para vinculá-lo, concretamente, à vida humana e ao mundo, numa constante relação dialógica. Em outras palavras: transformá-la em uma escola comunitária.

Neste sentido, é necessário que haja uma gestão com liderança forte, capaz de ouvir, escutar e compreender, capaz de mobilizar os agentes educativos em torno de objetivos claros, mantendo o foco nas prioridades e assegurando os meios e o clima para atingir seus objetivos de promoção da aprendizagem.

Pode-se dizer que:

“O conceito de gestão associa-se ao fortalecimento da democratização do processo educacional e pedagógico; à participação responsável de todos nas discussões, decisões, efetivação das decisões, acompanhamento e avaliação; e dialogicidade, mediante compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos.” (GARCIA, 2008, p.37)

Desta forma, a gestão é constituída de todas as atividades de coordenação e de acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada

membro da equipe, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho e a avaliação de desempenho.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 349), “Dirigir e coordenar significa assumir no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante trabalho conjunto.”

Surge, então, a necessidade de a escola preocupar-se com o desenvolvimento de competências sociais como relações grupais e intergrupais, processos democráticos e eficazes de tomada de decisões, capacidades sociocomunicativas, de iniciativa, de liderança, de responsabilidade e de solução de problemas.

Assim, uma liderança só pode ser considerada eficaz quando mobiliza, discute, reflete, planeja cooperativamente, negocia, organiza, acompanha, comunica, delega e interage com sua equipe, derrubando paradigmas.

Bento (2003, p. 226), afirma que o melhor caminho para realizar o princípio democrático participativo é aquele trilhado pelas ações de descentralização da formulação e implantação de políticas públicas. Segundo ele, “faz-se mister uma burocracia de novo tipo, mais orientada para o diálogo, para o consenso e para a negociação, disposta mais a facilitar que decidir, que busque resolver problemas através de aproximações sucessivas e não de uma vez.”

Quando a gestão busca novas referências, estabelece novas conexões, amplia a lateralidade do pensamento e estimula o capital social. Segundo especificado no Manual do Prefeito (2005, p.168), “capital social trata-se do nível de organização, de associativismo, de confiança e de cooperação atingidos por uma sociedade, dos pontos de vista cívico e cidadão.”

A participação, se bem organizada e feita de forma acessível e democrática, gera adesão, compromissos e co-responsabilidades. A gestão democrática, como afirma LÜCK (2006, p. 57), é um “processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação.”

Libâneo (2004, p. 100-101) complementa essa idéia afirmando que a gestão escolar visa,

“a) prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula; b) promover o

envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e avaliação desta participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem;c) garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos.”

Assim é coordenar com visão sistêmica, voltada para a participação na construção e para objetivos coletivamente estabelecidos.

Segundo Avancine (1990), há três movimentos simultâneos de participação dos agentes educativos na escola: a democracia de base, que é um conjunto de formas de participação indireta articulada na base do tecido social; a democracia representativa clássica, que se dá pelo voto e pelas formas de escolha de diretores; e os instrumentos de democracia direta, fundada em assembleias e consultas, que, no caso da escola, se estrutura em torno da Assembleia Geral e do colegiado escolar, com a participação efetiva dos pais e a co-responsabilização destes pelo sucesso escolar dos alunos.

Desta forma, a escola comunitária é aquela na qual se oportuniza a aprendizagem em todos os sentidos, desenvolvendo espírito de cooperação, habilidades de liderança e formação de competências com vistas ao protagonismo. Protagonismo consiste na atuação de pessoas, através de uma participação construtiva. Envolvendo-se com as questões específicas à faixa etária, assim como, com as questões sociais do mundo, da comunidade... Pensando global (o planeta) e atuando localmente (em casa, na escola, na comunidade...) o cidadão pode contribuir para assegurar os seus direitos, para a resolução de problemas da sua comunidade, da sua escola.

Habermas, citado por Tenório (2008, p. 108), defende que a cidadania torna-se evidente quanto o cidadão é ativo e influencia na transformação de sua própria situação no âmbito de sua vivência e atuação. Desta forma, a cidadania deliberativa deve estar fundamentada na ação comunicativa, ou seja, numa visão crítica e autoreflexiva, sobre o espaço público através do qual se apresentam, se identificam e se solucionam os problemas sociais.

Discussões e tomadas de decisões fazem parte, diariamente, das relações entre os diversos agentes educativos e ocorrem, segundo Martins e Pieranti (2007), em dois fluxos: *top-down*, ou seja, as decisões tomadas de cima para baixo, por autoridades que detêm um certo controle do processo educacional e *bottom-up*, quando as decisões são tomadas de baixo para cima, considerando a opinião daqueles que estão mais próximos das ações resultantes das políticas educacionais.

O objetivo maior é o de buscar o equilíbrio entre estes dois fluxos através do desenvolvimento de competências comunicativas que possibilitarão do diálogo e o consenso baseados na razão crítica.

Isso requer um esforço permanente dos agentes educativos da escola no sentido de canalizar os esforços na busca de protagonistas e no estabelecimento de parcerias, persistindo sempre através de ações de aproximações sucessivas, estimulando as iniciativas, com acompanhamento, através da constante regulação e controle de processos para avaliar os resultados, e, se necessário, propor novas estratégias para a solução de problemas e alcance dos objetivos.

2.1.3 Os Princípios Fundadores do Projeto Educativo da Escola da Ponte, de Portugal

A Escola da Ponte, em Vila das Aves, Portugal, é um espaço partilhado por todos, sem separação por turmas, sem campainhas anunciando o fim de uma aula e início de outra. Uma escola diferente, uma escola com outro tipo de estrutura e organização temporal, espacial e humana.

Rubem Alves (2003, p.122), em visita à Escola da Ponte, afirma que:

“esta é uma escola que nos ensina a lição social: todos partilhamos de um mesmo mundo. Pequenos e grandes são companheiros numa mesma aventura. Todos se ajudam. Não há competição. Há cooperação. (...) A vida social depende de que cada um abra mão da sua vontade, naquilo que ela se choça com a vontade coletiva. E assim vão as crianças aprendendo as regras da convivência democrática (...)”

Em virtude de possuir característica democrática e emancipatória, a Escola da Ponte foi selecionada para servir de escola referência no âmbito da participação dos agentes educativos na construção da escola, sendo analisada comparativamente à realidade da EM Fritz Benkendorf, nos termos desta mesma participação. Para tanto, foram considerados os Valores Matriciais do Projeto, consolidados à luz do Decreto-lei nº115-A/99, de 4 de Maio que trata da reorganização curricular do ensino básico de Portugal e demais legislações aplicáveis. Esta matriz, celebrada e acordada entre o Ministério da Educação e a Escola da Ponte através de Contrato de Autonomia, é regida pelos seguintes princípios:

- Uma equipe coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (alunos, pais, profissionais de educação e demais

agentes educativos) são os principais ingredientes de um projeto capaz de sustentar uma ação educativa coerente e eficaz.

- A intencionalidade educativa que serve de referencial ao projeto Fazer a Ponte orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano.
- A escola não é uma mera soma de parceiros hierarquicamente justapostos, recursos quase sempre precários e atividades ritualizadas – é uma formação social em interação com o meio envolvente e outras formações sociais, em que permanentemente convergem processos de mudança desejada e refletida.
- A intencionalidade educativa do projeto impregna coerentemente as práticas organizacionais e relacionais da escola, que refletirão também os valores matriciais que inspiram e orientam o projeto, a saber, os valores da autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade.
- A escola reconhece aos pais o direito indeclinável de escolha do projeto educativo que considerem mais apropriado à formação dos seus filhos e, simultaneamente, arroga-se o direito de propor à sociedade e aos pais interessados o projeto educativo que julgue mais adequado à formação integral dos seus alunos.
- O projeto educativo, enquanto referencial de pensamento e ação de uma comunidade que se revê em determinados princípios e objetivos educacionais, baliza e orienta a intervenção de todos os agentes e parceiros na vida da escola e ilumina o posicionamento diante da administração educativa.

Após levantamento de dados e informações através de aplicação de questionários, considera-se que a fundamentação teórica descrita auxiliará enormemente na análise qualitativa e promoverá reflexões significativas sobre o tema principal deste estudo - Escola em Tempo Integral: um Projeto Coletivo dos Agentes Educativos - e trará importantes contribuições para a transformação da realidade existente nas escolas que funcionam em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

2.2 Metodologia

O trabalho de investigação foi realizado através de pesquisa aplicada, na qual se utilizaram estratégias de registros de observações diretas e aplicação de questionários. A escola referência desta pesquisa foi a Escola Municipal Fritz Benkendorf, conhecida como Escola em Tempo Integral, desde 2003, quando do lançamento do Programa Escola em Tempo Integral de Rede Municipal de Ensino de Joinville.

No ano de 2009, ano de realização desta pesquisa, a referida escola ofereceu Ensino Fundamental para 79 alunos.

A coleta de informações foi feita no próprio local da pesquisa e no Setor de Supervisão das Escolas Rurais na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Joinville, Santa Catarina.

Foi realizado o acompanhamento de atividades desenvolvidas pela escola como: as atividades pedagógicas desenvolvidas no dia-a-dia, um dos conselhos de classe, uma reunião de estudos pedagógicos ou de formação continuada em serviço, o intervalo na sala dos professores, um dos eventos de participação da comunidade na escola, além de serem investigadas as formas de colaboração dos pais nas atividades desenvolvidas na escola.

A análise qualitativa das informações obtidas foi realizada de forma a considerar as evidências nas observações feitas e as respostas dos questionários aplicados. Tendo como base a fundamentação teórica, foram realizadas reflexões sobre as informações obtidas e apresentadas de forma descritiva.

Ao final, foram propostas ações simples e viáveis para a constituição de uma escola integral e integrada, com a participação dos agentes educativos de forma mais efetiva, eficiente e eficaz.

2.3 Apresentação dos Resultados

Para verificação e análise quantitativa e qualitativa dos resultados obtidos na pesquisa, foram utilizadas informações obtidas através de observações e de depoimentos realizados em momentos específicos do cotidiano da escola e através do levantamento das respostas aos questionamentos, colhidas a partir de dois modelos de questionários: um destinado aos professores e à direção da E.M. Fritz Benkendorf (Apêndice 1) e outro destinado aos pais dos

alunos que freqüentam aquela unidade escolar (Apêndice 2). Nestes questionários foram consideradas para fins de análise: a) as respostas dos agentes educativos (pais, direção e professores) da escola E.M Fritz Benkendorf, às questões relativas: à participação na construção do projeto político-pedagógico, à representação no conselho de classe, nos eventos e nas decisões tomadas na escola, ao grau de importância dada à escola em tempo integral, aos encontros para a formação continuada dos professores e às parcerias existentes com outros agentes educativos para apoiar e enriquecer as atividades desenvolvidas na unidade escolar; b) a análise comparativa de aspectos relativos à organização pedagógica e curricular da E.M. Fritz Benkendorf, aos valores matriciais da Escola da Ponte.

2.3.1 O Contexto da Escola Municipal Fritz Benkendorf

Para iniciar a análise, considerou-se necessário conhecer o contexto no qual a E.M. Fritz Benkendorf estava inserida.

A Escola Municipal Fritz Benkendorf está situada na Estrada Caminho Curto, nº 1.697, (Anexo 1). Dentre as 136 unidades educativas da Rede Municipal de Ensino e por estar localizada no Bairro Pirabeiraba (O termo Pirabeiraba originou-se no rio que corta a região e que quer dizer peixe brilhante.), distante 11,44 km do centro da cidade de Joinville, é considerada como escola rural. Apesar de estar situada numa região potencialmente rural (agrícola/pecuarista), a maioria de seus alunos não são filhos de agricultores ou pecuaristas. Os pais possuem baixa escolaridade e baixo poder aquisitivo. Obtêm seu sustento nas empresas sediadas no Distrito Industrial, situado próximo ao local da escola e em empregos da economia informal.

Conforme tabela 1 a seguir, a E.M. Fritz Benkendorf faz parte das escolas participantes do Programa das Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino, sendo esta a que atende o número maior de alunos.

ESCOLAS DO PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Ordem	Escola Municipal	Nº de Alunos
1	André Carlos Immetzberger	16
2	Sete de Setembro	11
3	Prefeito Emílio Stock Júnior	14
4	Padre Carlos	15
5	Estrada Blumenau	18
6	Professora Ana Soares Paul	18
7	Professor João Meerholz	22
8	Fritz Benkendorf	79
TOTAL		193

Fonte: Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação

Atende 79 alunos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Oferece aos alunos, diariamente, três refeições balanceadas, elaboradas semanalmente pelas nutricionistas da Secretaria da Educação. No Anexo 2, estão descritos os alimentos servidos na 1ª semana de cada mês. A escola enriquece tortas, pães e sucos com verduras e frutas produzidas de sua horta e pomar.

Após o almoço, os alunos descansam por uma hora, em tapetes ou almofadas e têm à disposição gibis e livros infantis.

O Projeto Político-Pedagógico (P.P.P.) da escola, em conformidade com a Constituição Federal (Artigo 205), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B. nº 9.394, de 20/12/1996) em seus artigos 3º, 12º e 22º, com o Regimento Interno das Escolas da Rede Municipal de Ensino e com as Diretrizes do Programa das Escolas Rurais de Tempo Integral (Anexo 3), estabelece como objetivo “Ensinar, orientar o aprendizado dos conhecimentos historicamente construídos, habilidades, valores e atitudes, organizados num currículo estabelecido, de acordo com o ritmo individual, possibilitando educação de qualidade.”

Para desenvolver as atividades, a escola organiza, semanalmente, a sua rotina de funcionamento, distribuindo horários e disciplinas.

Diante destes achados iniciais, foi decidido realizar análise dos resultados considerando também, o aspecto social e econômico dos pais dos alunos, a forma de atendimento e organização da escola e a visão de educação que está registrada no P.P.P. da unidade escolar expressa através do seguinte desejo/intenção: “Queremos que a Escola Municipal Fritz Benkendorf continue sendo reconhecida como lugar de busca de conhecimento pessoal e coletivo, onde a formação do educando se dá através de trocas de experiências entre todos os envolvidos com a comunidade escolar.”

2.3.2 A Participação de Pais, Direção e Professores na Construção do Projeto Político-Pedagógico

O Regimento das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville, em seu Capítulo VII, Art. 36, inciso II, atribui aos pais e responsáveis a tarefa de, “colaborar na elaboração, execução e reelaboração do P.P.P.”.

De acordo com evidências apresentadas, o termo “queremos” citado na visão da escola, não se constitui em desejo coletivo dos agentes educativos, pais, professores e direção, uma vez que os primeiros não participaram da construção do P.P.P. Este fato fica evidente ao serem analisados os questionários aplicados. Em relação aos pais, são as seguintes as informações obtidas: 50% não conhecem o Projeto Político-Pedagógico da EM Fritz Benkendorf e 30% conhecem-no parcialmente. Apenas 20% dos pais conhecem integralmente o documento. Em relação aos professores: apenas 29% conhece integralmente o P.P.P., 14% conhece-o parcialmente e 57% não o conhecem.

Para ilustrar estas informações e tornar visível estas informações, os Gráficos 1 e 2 mostram o percentual de participação de pais e professores na elaboração do P.P.P.

Gráfico 1

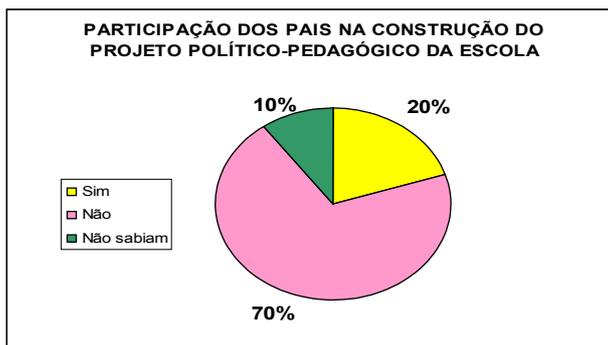
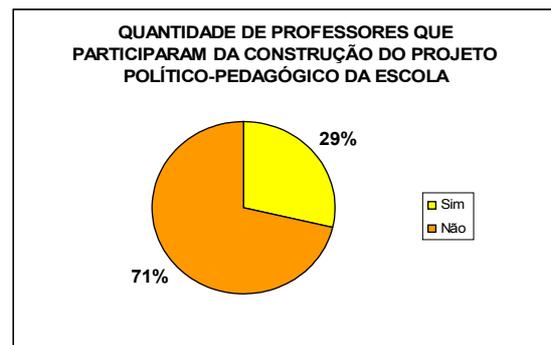


Gráfico 2



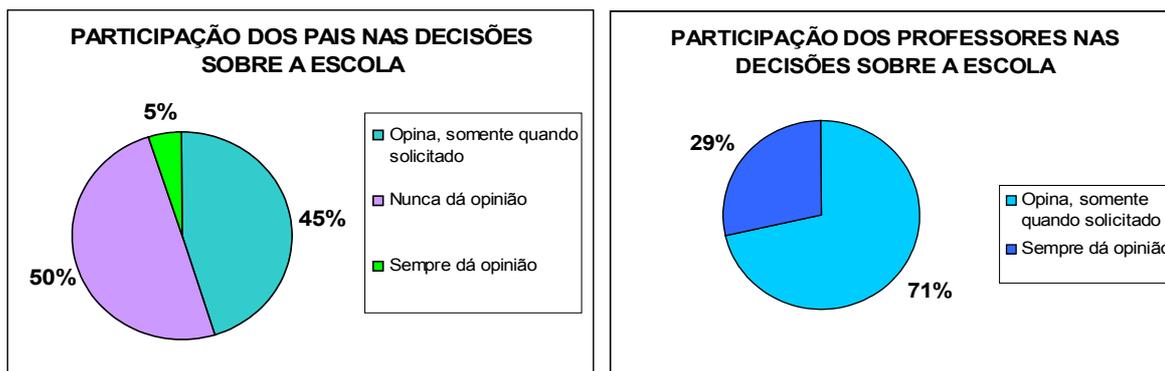
Analisando os dados expressos em ambos os gráficos, torna-se evidente que, ao elaborar o P.P.P. o processo de comunicação e o consenso em torno da missão da escola, não se efetivou.

Para Habermas (1984), é necessário que a escola se constitua como uma sociedade emancipada, oportunizando condições para que os agentes educativos que fazem parte dessa equipe possam utilizar a comunicação para efetivar trocas qualitativamente produtivas e voltadas para a busca do consenso.

Em relação à participação, a interação e a cooperação entre os agentes educativos há que se considerar o nível de participação de pais, professores, direção, alunos e outros parceiros nas decisões que definirão os rumos da escola, buscando o alcance das aprendizagens de todos os alunos. Os gráficos a seguir evidenciam esta participação:

Gráfico 3

Gráfico 4



Numa análise preliminar e, considerando a iniciativa de pais e professores nas tomadas de decisões, verifica-se que ela existe, parcialmente, uma vez que 50% dos pais nunca dão opinião, ou, quando manifestada, é somente a partir de solicitação da direção da escola. Uma fatia bem pequena de pais, 5% é que participa sempre, expressando suas opiniões e auxiliando na tomada de decisões. Conforme explicado pela Direção da escola, este percentual refere-se aos pais eleitos em Assembléia, que participam da Associação de Pais e Professores (A.P.P.) da escola.

Este dado contradiz a afirmação do P.P.P. da escola: “Todo aluno como pessoa de direitos (...), precisa ser instruído, conscientizado, ensinado e educado para o exercício da cidadania (...).”

Sabe-se que a cidadania só pode ser desenvolvida a partir do exercício de ações cidadãs: uma das quais é poder participar, juntamente com outros agentes educativos, como pais, professores, direção e demais parceiros na construção de uma escola democrática e plural. Ser e constituir-se como cidadão significa participar de grupos sociais, interagir com as pessoas, opinar, decidir, transformar a realidade e melhorar a sua qualidade de vida e da comunidade a qual faz parte. A participação, a interação e a cooperação entre os diversos agentes educativos são fatores indispensáveis ao desenvolvimento de uma cidadania ativa, capaz de tornar os diversos segmentos da escola sujeitos políticos coletivos, autores e atores da prática educativa escolar. Sem participação dos agentes educativos, especialmente voluntária, a cidadania não acontece de fato.

Outra informação importante levantada através do questionário é que cerca de 30% dos pais, comparecem à escola em dias de festividades e nas reuniões de entrega de boletins, quando estas não acontecem em horário de trabalho. Segundo depoimento dos professores, “os pais da comunidade da E.M. Fritz Benkendorf são ausentes, quase não comparecem à entrega de boletins e nas reuniões para esclarecimento sobre as normas e o método adotado

pelos professores, principalmente, dos alunos que mais necessitam do apoio dos familiares para o desenvolvimento de suas aprendizagens.”

Isto demonstra que a escola precisa avançar muito em seu processo de integração dos agentes educativos. Ferreira Neto (1998, p.97) afirma que, “(...), a educação é também um fato social e uma responsabilidade social.” Portanto, precisa se transformar em uma instituição coletiva, buscando aproximar-se da própria comunidade escolar e de entorno, atraindo novas parcerias e buscando a efetividade, a relevância, a eficiência e a eficácia.

2.3.3 A participação e colaboração dos pais, professores e alunos nos eventos e nas decisões da escola

Analisando as observações feitas em relação à gestão da escola, percebe-se que existem evidências de centralização na ação gestora. Em conversa com a direção observou-se que a A.P.P. da escola é, apenas e tão-somente, informada das decisões, não dialogando e não participando efetivamente daquelas relativas à aprendizagem dos alunos. Segundo afirma Garcia (2008, p. 8-9), é necessário que o diálogo aconteça na escola porque, “(...) a dialogicidade, mediante compromisso coletivo traz resultados educacionais cada vez mais efetivos.”

Essa unilateralidade é evidenciada pela dificuldade que a direção possui em delegar responsabilidades e em buscar parcerias, através de aproximações sucessivas. Numa relação mais dialógica com a comunidade, a gestão compartilhada estaria sendo estimulada, através da descentralização e do convencimento à participação e colaboração de novos agentes educativos e à cooperação na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Quanto aos professores e alunos, os primeiros atem-se à execução de suas tarefas cotidianas do processo de ensino e aprendizagem e somente participam efetivamente de atividades extracurriculares, quando solicitados pela direção. Os alunos não são responsabilizados por atividades para além dos conteúdos de sala de aula. Não existem reuniões somente entre alunos para tomada de decisões ou levantamento de sugestões para melhoria da escola, tão-pouco há participação do corpo docente nos Conselhos de Classe.

2.3.4 As parcerias com outros agentes educativos para apoiar e enriquecer as atividades desenvolvidas na unidade escolar

No ano de 2009, foram desenvolvidas algumas parcerias na E.M. Fritz Benkendorf, indicadas na tabela 2:

PROJETOS E PARCERIAS

NOME DO PROJETO	AGENTES EDUCATIVOS PARCEIROS	AÇÃO
Projeto social	EMBRACO (Empresa Brasileira de Compressores)	Voltado para atividades de recreação e passeios, objetivando a preservação do meio ambiente.
Projeto Amigo que me Ama	Ordem religiosa da comunidade	Voltado para a disseminação dos ensinamentos da fé.
Projeto Saúde Bucal	Odontólogos do Posto de Saúde do bairro	Voltado para a higiene bucal.

Fonte: P.P.P. da escola

Além disso, programas já existentes na Rede Municipal de Ensino, como o Programa Cantando na Escola e o Dançando na Escola, Programa Escola Aberta (com abertura da escola nos finais de semana e no período noturno) e Programa de Educação de Jovens de Adultos (E.J.A.) não foram desenvolvidas neste ano. Isto se deve ao fato de a escola ter poucos alunos interessados e estar situada distante, numa comunidade rural, dificultando o acesso de profissionais para o desenvolvimento dos programas.

Em relação à gestão da unidade escolar, esta considera mais seguro, centralizar as informações e decidir, sem prévia consulta pública a pais e alunos, sobre os rumos da escola. Na Rede Municipal de Ensino não existem eleições para assumir o cargo de direção das escolas. A indicação constitui-se em única opção para provimento do cargo. Sendo assim, dependendo das concepções que o diretor tenha sobre educação, aluno e sociedade, ele fará as escolhas das prioridades a serem atendidas, aplicando os recursos financeiros, como o dinheiro repassado pelo MEC às escolas públicas (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE), fundo este destinado à manutenção da escola, aquisição de material pedagógico e financiamento de novos projetos.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 349), “Dirigir e coordenar significa assumir no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante trabalho conjunto.”

Ao atrair os pais e demais agentes educativos para a escola a Direção ampliará sua equipe de trabalho e diversificará o universo de atividades educativas a ser oferecido aos alunos.

Para Avancine (1999), a gestão da escola pode inicialmente se apoiar na A.P.P., porém, não é suficiente, porque ela não vem tendo o espaço necessário para desenvolver suas ações.

Na E.M. Fritz Benkendorf, assim como em outras unidades da Rede Municipal de Ensino, as ações da A.P.P. resumem-se apenas em decidir, em reuniões fechadas, onde comparecem apenas os seus representantes eleitos a cada dois anos, em Assembléia, ou em Reuniões ou Consultas Abertas de Pais e Professores.

A grande maioria das decisões votadas na escola refere-se às questões de aplicação do dinheiro público, advindo do governo federal e proveniente de bingos, festas ou outras promoções realizadas na escola, na infraestrutura do prédio escolar. Além disto, são tratadas e discutidas questões relativas à organização dos horários de entrada e saída, estacionamento, venda de cartelas de bingo, dentre outros. São raros os casos em que a gestão propõe discussões e tomadas de decisão sobre aspectos pedagógicos.

Segundo depoimento de um dos professores da E.M. Fritz Benkendorf, “*Os pais não devem opinar sobre a área pedagógica da escola, porque não têm cultura suficiente para isto.*” Desta forma, perde-se a oportunidade de, na e a partir da diversidade, ampliar-se a construção de conhecimentos.

Ainda existe um longo caminho na escola no sentido de compartilhar com outros agentes educativos as visões, as concepções e as expectativas, apoiando e decidindo com a gestão administrativa e pedagógica da escola a melhor forma de proporcionar o sucesso no aprendizado de todos os alunos.

2.3.5 A importância que os pais, professores e direção dão à escola em tempo integral

Um aspecto positivo e relevante levantado pelo questionário aplicado aos pais, é que, mesmo não participando efetivamente da construção da Escola em Tempo Integral, estes reconhecem a sua importância na comunidade. Depoimentos como: “*A criança aprende mais e se desenvolve mais rápido.*”; “*A escola ajuda a gente a se sentir mais seguros, quando trabalhamos fora.*” e “*Pelo menos, as crianças não ficam na rua, aprendendo o que não devem.*”, evidenciam o valor dado à escola.

Por outro lado, os professores têm uma visão negativa em relação ao Programa Escola em Tempo Integral. Isto porque, segundo depoimento de uma professora da escola: “*a realidade aqui é muito diferente e distante do ideal*”. A direção e os professores ainda

comentam que: *“A estrutura do prédio escolar não é adequada, não há quadra coberta para atividades complementares ao ensino formal e a quantidade de agentes educativos participantes não é suficiente para o desenvolvimento das ações.”*

Analisando o discurso de pais e professores, os primeiros desejam um lugar seguro para deixar os filhos e filhas, enquanto que os professores e a direção, que vivem o cotidiano da escola, demonstram pouca motivação no sentido de participar da transformação da escola, propondo a reorganização dos tempos e dos espaços, objetivando tornar o aprendizado dos alunos mais ativo e mais significativo.

2.3.6 Análise de aspectos relativos à organização pedagógica e curricular vinculadas aos valores matriciais da Escola da Ponte

A partir deste item, dar-se-á início à análise comparativa da E.M Fritz Benkendorf, de Joinville com a Escola da Ponte, de Portugal, tendo como foco a participação dos agentes educativos na construção de cada uma das unidades escolares.

Objetivando organizar as análises, esta subseção será novamente subdividida em tópicos relativos aos valores matriciais da Escola da Ponte, especificados no Projeto Educativo – Fazer a Ponte e no seu Regulamento Interno.

2.3.6.1 O respeito e consideração às características singulares dos alunos

Segundo especifica o Contrato de Autonomia da Escola da Ponte, cada ser humano é único e irrepitível, sendo assim, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada aluno são também únicos e irrepitíveis. Deve ser valorizada a construção da identidade pessoal do aluno enquanto ser em permanente desenvolvimento, apoiada nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade. As necessidades individuais e específicas de cada educando são atendidas singularmente, já que as características de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o aluno tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas.

Além da consideração deste aspecto, a Escola da Ponte realiza apoio assistencial através do trabalho de contato de duas psicólogas da escola com as famílias e com assistentes sociais que acompanham casos específicos.

Um dos professores da Escola da Ponte assim responde ao ser indagado sobre o tempo dedicado aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: *“Se há alguma preocupação em apoiar os que têm mais dificuldades? Não fazemos diferenças. A gente tem de responder a todos por igual (...) o tempo aparece conforme as necessidades de cada um.”*

Na Proposta Político-Pedagógica da E.M. Fritz Benkendorf os alunos são enturmados no início do ano, formando uma sala para cada ano/série ou salas multisseriadas, no caso da existência de poucos alunos. Uma vez enturmado, o aluno permanecerá naquele mesmo ano/série até o final do ano letivo.

Numa tentativa oferecer atendimento específico para atendimento e respeito às possibilidades de aprendizagem, considerando as características próprias de cada um dos alunos, a escola oferece aulas de reforço de aprendizagem no contraturno. Os alunos que possuem defasagem idade/série cursam o ano/série a que pertencem, uma vez que não existe, nesta escola, a oferta de turmas de aceleração (destinadas aos alunos com dois ou mais anos de defasagem).

No caso dos alunos com necessidades educacionais especiais relativos à fala, à audição, à mobilidade física e leves atrasos mentais são incluídos na escola de ensino regular, porém, para além e paralelamente a esta integração, necessitam de atendimento especializado que é oferecido através do Centro de Atendimento Especializado, denominado de CEAPE.

Apesar o atendimento especializado, na E.M. Fritz Benkendorf, o currículo não é apropriado pelos alunos considerando as singularidades do percurso educativo de cada um.

2.3.6.2 A adequação do currículo aos alunos

Na Escola da Ponte, considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão construir e desenvolver. Assim, o conceito de currículo é entendido numa dupla asserção, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada aluno: o currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjetivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto.

Toro (1999, p.56) refere-se à escola como:

“o lugar onde a criança, de sujeito individual e egoísta passa a se transformar em sujeito coletivo, utilizando as linguagens e os símbolos que fazem parte da cultura, historicamente construída no meio onde estão inseridos e que pertencem e pertencerão a outras gerações.”

Fundado no currículo nacional, o currículo da Escola da Ponte é o referencial de aprendizagens e realização pessoal construído coletivamente pelos agentes educativos. Na sua projeção eminentemente disciplinar, o currículo objetivo organiza-se e é articulado em cinco dimensões fundamentais: linguística, lógico-matemática, naturalista, identitária e artística. Não se ignora o desenvolvimento afetivo e emocional dos alunos, ou a educação de atitudes.

Analisando o currículo das Escolas em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino, observa-se que o mesmo não difere, significativamente, do currículo adotado nas escolas que não pertençam ao referido programa. A organização do documento fundamenta-se num rol de disciplinas curriculares como: Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia, Ensino Religioso, Matemática, Ciências, Artes e Educação Física. No interior de cada disciplina curricular, estão especificados os objetivos referentes aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Esta forma de estruturação do currículo difere do construído pelos agentes educativos da Escola da Ponte. Conforme registro encontrado no Contrato de Autonomia da Escola da Ponte, “a tradução mecânica e compartimentada dos programas das áreas ou disciplinas curriculares em listas inarticuladas de conteúdos ou objetivos avulsos de aprendizagem não conduz à valorização dessa essencialidade. (...) A essencialidade deverá ser aferida pela sua relevância para apoiar a aquisição e o desenvolvimento das competências e atitudes verdadeiramente estruturantes da formação do indivíduo.”

A direção e equipe de professores da E.M. Fritz Benkendorf, adota o currículo na íntegra. Não realiza reuniões para analisá-lo à luz de sua realidade, de seu tempo, de seus espaços e de seus objetivos de aprendizagem. Não são realizados encontros entre os agentes educativos com vistas à sua reestruturação, à integração curricular com o objetivo de desenvolver projetos significativos sobre os assuntos estudados. Os conteúdos são trabalhados de forma individualizada e descontextualizada.

Considerando as questões levantadas, o currículo da EM Fritz Benkendorf ainda não avançou no sentido de constituir-se em documento construído coletivamente e por isso, está desvinculado da realidade da escola.

2.3.6.3 A relevância do conhecimento e das aprendizagens

Na Grécia Antiga, onde as ciências se formaram, não havia divisão entre conhecimento e autoconhecimento. Era uma só coisa. Pitágoras, pai da matemática, mantinha grande preocupação com a virtude e o sentido da vida.

Na Escola da Ponte, a aprendizagem é um processo social em que os alunos, heurísticamente, constroem significados a partir da experiência. São valorizadas as aprendizagens significativas numa perspectiva interdisciplinar, estimulando-se permanentemente a percepção, a caracterização e a solução de problemas, de modo a que o aluno trabalhe conceitos de uma forma consistente e continuada, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas.

A base de todo o trabalho pedagógico da Escola da Ponte estão fundada no Método Natural de Célestin Freinet (1896-1966) – Conhecido como Escola Moderna ou Pedagogia Freinet - segundo o qual o processo normal de aprendizagem é concebido pela palavra, depois pelo desenho e pela escrita, finalmente pelo reconhecimento das palavras e frases, até a compreensão do pensamento que passa a ser traduzido pela leitura. Mesmo diante de uma mesma plataforma curricular para todos os alunos, o ensino e a aprendizagem são desenvolvidos de modo diferente por cada aluno.

No caso da E.M. Fritz Benkendorf, a homogeneidade de conteúdos e de estratégias de ensino para todos os alunos, dificulta o avanço na aprendizagem daqueles que possuem alguma dificuldade de aprendizagem ou, cujos interesses não estão sendo considerados como relevantes para o planejamento das aulas.

Assim, não tendo sentido unificar o que, inicialmente, é diverso, como optar pela escolha de material único, igual para todos? Como exigir que as respostas às questões levantadas sejam padronizadas e pouco fundamentadas? Como incentivar a criação de guetos (salas de aula, horários, anos e séries de escolaridade), nos quais se encurralam aqueles que, segundo avaliação de alguém, são diferentes?

Evidenciado pelo discurso da gestão da escola em não oportunizar o envolvimento dos alunos, pais, direção professores e de outros parceiros externos, em diferentes contextos socioeducativos, confirma-se num primeiro momento, a concepção da direção da E.M. Fritz Benkendorf, no modelo de escola tradicional.

Na Escola da Ponte isto não ocorre. A complementaridade entre situações formais e informais e o envolvimento de todos em atividades socioeducativas, favorecem a identificação de realidades que freqüentemente escapam às práticas tradicionais de escolarização e ensino. Para apoiar o processo educativo em todas as suas etapas, a Escola da

Ponte utiliza uma série de dispositivos, recursos e estratégias (Anexo 4) que desenvolvem competências para além daquelas relacionadas ao aspecto cognitivo, auxiliando no desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da responsabilidade e da cidadania.

2.3.6.4 Os orientadores educativos

A Escola da Ponte, de Portugal, denomina de orientadores educativos aqueles que são considerados os professores de disciplinas e tutores das aprendizagens dos grupos de alunos. Os alunos são constantemente incentivados a reconhecer suas próprias necessidades de evolução através da aprendizagem de novas formas de ensinar e aprender.

A formação inicial de cada orientador educativo da Escola da Ponte (especialização numa determinada área) e não-inicial (trabalho de formação em círculos de estudo, encontros de formação com psicólogos e outros técnicos e encontros de formação com os pais dos alunos) acontece em contexto de trabalho, articulando-se a escola, para esse efeito, com outras instituições.

Na E.M. Fritz Benkendorf, mediante questionário aplicado, ficou evidenciado o interesse dos professores em realizar formação continuada em serviço. Conforme afirmam 90% dos professores, “*A formação continuada, em serviço, não é realizada na EM Fritz Benkendorf em função da inexistência de horários disponíveis para isso.*” Desta forma, sem elaborar e reelaborar os conhecimentos referentes à sua prática docente, o professor fica enredado numa lógica instrutiva centrada em práticas tradicionais de ensino, que dirige o acesso dos alunos a um conhecimento codificado e predeterminado.

Segundo a L.D.B., no Brasil, deve ser garantida a formação continuada em serviço para todos os professores que atuam nas diversas modalidades de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Outro fator a ser destacado é o da vinculação dos orientadores educativos da Escola da Ponte. Trata-se de equipe de professores estável, contratualizada e com dedicação exclusiva, cuja atuação, obrigatoriamente, passa por um período probatório, acompanhado de perto pelos agentes educativos que integram o Conselho de Gestão da escola, formado pelo gestor e coordenadores dos projetos da escola e analisado mediante avaliação anual de desempenho, realizada por estes mesmos agentes. Não atendendo os requisitos mínimos em relação ao desempenho (Anexo 5), o orientador educativo não é efetivado na Escola da Ponte. O gestor e coordenadores são eleitos, passam igualmente por avaliação.

Na Rede Municipal de Ensino, o professor efetiva-se a partir de Concurso Público de Provas e Títulos. Também, passa pelo estágio probatório e por avaliação anual (Anexo 6). Na área pública, dificilmente o professor é dispensado da função. Diante de falhas significativas no cumprimento da função de docência, caberá à Secretaria de Educação e à escola municipal onde este atua a tarefa de orientá-lo e atendê-lo em suas necessidades, objetivando torná-lo, minimamente competente para o exercício do magistério.

Nota-se, em ambos os instrumentos de avaliação que é considerado o trabalho de equipe e a cooperação, porém, de forma mais expressiva, em relação aos orientadores educativos da Escola da Ponte.

2.3.6.5 A relação interpessoal entre os orientadores educativos e os alunos

Para Vygotsky (1998), o sujeito não é apenas ativo, mas interativo e cooperativo. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais.

Na Escola da Ponte cada orientador educativo é responsável pela tutoria de dez alunos. É, essencialmente, um promotor de educação, na medida em que é chamado a participar na concretização do projeto, a orientar o percurso educativo de cada aluno e a apoiar os seus processos de aprendizagem. O tutor assume um papel mediador entre o encarregado de educação (pais) e a escola. Há também o trabalho dos professores que dominam áreas específicas do conhecimento, com os quais os alunos agendam aulas sobre os assuntos/temas que ainda não compreenderam.

O depoimento de um dos professores da escola comprova esta preocupação: *“Uma das atitudes principais é ouvir, em primeiro lugar (...) perceber o que eles querem de nós. Porque, às vezes, as pessoas estão tão preocupadas com os conteúdos, que se esquecem de que têm ali pessoas (...). Estar muito atento a eles, às dificuldades deles, encontrar estratégias para chegar a cada um (...) cada um é um, não há alunos médios.”*

Assim sendo, os orientadores educativos que integram a equipe da Escola da Ponte são solidariamente responsáveis por todas as decisões tomadas e se ajustam às características do projeto.

A cooperação entre os elementos de uma equipe exige um exercício constante de negociação. Reconhecendo a dificuldade e o tempo que se leva para ser constituída uma verdadeira equipe na escola, um dos professores da Escola da Ponte dá o seguinte depoimento: *“Hoje entendemos que, quando uma coisa vai mal, todos nós assumimos. Se está mal, a culpa é de todos.”* Além do compromisso e responsabilidade coletiva sobre as escolhas o processo e os resultados, na opinião dos professores, o exercício de negociação transforma-se numa contribuição positiva para os alunos.

No projeto educativo da Escola da Ponte, as relações entre professores e alunos são muito próximas, auxiliando-os no trabalho de desenvolvimento das atitudes e dos comportamentos. E, embora próximos, o professor atua com assertividade e firmeza nos momentos próprios. Inclusive, ao elaborarem a lista de seus direitos e deveres (Anexo 7), os alunos tomam consciência de que devem ser responsáveis, solidários, cooperativos e cumpridores das regras existentes. Segundo o depoimento de um dos professores, *“Nós temos estratégias facilitadoras de cooperação. Uma delas é a formação de grupos. O objetivo dessa formação é fomentar a cooperação. Não haver meninos que sabem muito e meninos que não sabem nada, mas haver meninos que se ajudem). A responsabilidade existe porque há cooperação. Há toda uma série de dispositivos que encaminham para isso.”*

Pacheco (2008, p. 81) afirma que na Escola da Ponte *“O milagre é este: quanto mais partilhamos, mais temos.”*

No Projeto Político-Pedagógico da E.M. Fritz Benkendorf está registrado que *“os alunos, a partir dos ensinamentos oferecidos, irão transformar-se em cidadãos participantes da sociedade na qual estão inseridos”*. Os alunos, juntamente com os professores em sala de aula, fazem os combinados da turma a serem cumpridos, ou seja, constroem a lista de deveres, porém, não são esclarecidos os seus direitos. Portanto, trata-se de uma vivência inicial e parcial de atos de cidadania.

Segundo observações feitas, na E.M. Fritz Benkendorf as relações interpessoais entre professores restringem-se ao contato nos corredores, nos eventos da escola e na sala dos professores. Não são desenvolvidos trabalhos compartilhados. Cada professor trabalha, em média, com 25 alunos e concentra sua atuação no espaço da sala de aula. As ações desenvolvidas fora deste espaço, não são muito estimuladas por parte da gestão da escola. Segundo a Direção, *“o pátio é pequeno, tem a Educação Física... Se o professor ainda leva os alunos para fora da sala, o barulho que farão atrapalhará as aulas nas demais turmas.”*

2.3.6.6 A organização do trabalho pedagógico

A organização do trabalho na Escola da Ponte tem como base o aluno e seu próprio projeto de vida. De acordo com seu Projeto Educativo, só assim a escola contribuirá para que cada aluno aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir. A dimensão do estar será sempre garantida pela integração do aluno na comunidade escolar a qual pertence e é conhecido por todos os pares, orientadores e demais agentes educativos. Caberá aos alunos e aos orientadores educativos estabelecer as estratégias necessárias ao desenvolvimento do trabalho em planos de periodicidade quinzenal (Anexo 8), assim como serem co-responsáveis pela avaliação do trabalho realizado.

A especificidade e diversidade dos percursos de aprendizagem dos alunos exigem a mobilização e conseqüente disponibilização de materiais de trabalho e recursos educativos capazes de lhes oferecer respostas adequadas e efetivamente especializadas. Um currículo objetivo, cruzado com metodologias próximas do paradigma construtivista, induzirá o desenvolvimento de muitas competências, atitudes e objetivos que tenderão, necessariamente, a qualificar o percurso educativo dos alunos. Portanto, a base inicial de alcance de metas, será tanto mais flexível quanto maior for o leque de competências e habilidades desenvolvidas pelo aluno, no projeto.

Na Escola em Tempo Integral E.M. Fritz Benkendorf, a rotina semanal é construída pelo professor. Será ele quem determinará em que aula deve ensinar cada um dos conteúdos curriculares. Independentemente do ritmo de cada aluno, o professor avança nos seus ensinamentos para dar conta do currículo. O percurso educativo dos alunos não é acompanhado de forma individualizada, por meio de portfólio de desenvolvimento da aprendizagem e os alunos são avaliados de forma homogênea. Em relação à organização do trabalho pedagógico, o modelo de Organização Semanal da E.M. Fritz Benkendorf (Anexo 9) mostra que para as 1º e 2º séries, no período matutino, são priorizadas atividades para aprendizagem de conteúdos conceituais e alguns procedimentais. O período vespertino destina-se ao trabalho com projetos com parceiros externos e às aulas de reforço de aprendizagem. Para as 3º e 4º séries, esta rotina se inverte.

Analisando esta estratégia de organização do trabalho escolar, percebe-se que o professor planeja suas aulas de forma isolada. Não interage com seus alunos, nem com seus colegas, nem com a gestão e os pais no sentido de, conforme FALCÃO FILHO (1992)

estabelecer relações recíprocas mutuamente orientadas, ou seja, definidas e transmitidas por um sistema de expectativas culturalmente estruturadas e compartilhadas.

2.3.6.7 As aulas

As aulas na Escola da Ponte são oferecidas aos alunos na modalidade de tempo integral. As propostas de trabalho tendem a usar a metodologia de trabalho de projeto. Neste sentido, a definição do currículo objetivo reveste-se de um caráter dinâmico e exige um permanente trabalho reflexivo por parte da equipe de orientadores educativos, de modo a que seja possível, em tempo útil, preparar recursos e materiais facilitadores da aquisição de saberes e o desenvolvimento das competências essenciais. Contudo, nem todos os conteúdos são estudados através de projetos. Os projetos são desenvolvidos paralelamente ao trabalho via atividades em folhas fotocopiadas, exercícios de livros, resolução de problemas e outros.

Há computadores conectados à internet espalhados por todos os espaços da escola e professores e alunos podem agendar uso dos computadores sempre que necessitarem, de acordo com o Plano Quinzenal e com o Projeto.

A organização do trabalho escolar dos alunos por grupos de responsabilidade – pressupõe a partilha de tarefas, a responsabilidade e o espírito de cooperação com toda a escola - promove o exercício da negociação entre pares, a tolerância, a solidariedade e as decisões partilhadas. São alguns grupos de responsabilidade: de tutoria, para cuidar dos computadores, para cuidar dos terrários, de dança, para cuidar da manutenção do silêncio nos espaços, para coleta seletiva de lixo, dentre outros.

Um estímulo a mais para o desenvolvimento da cidadania e da responsabilidade na Escola da Ponte é a realização de assembléias. Acompanhados por dois professores, os alunos organizam encontros para abrir espaços democráticos de discussões coletivas sobre o trabalho da escola. De dentro da mesa da assembléia são eleitos aqueles que farão parte da Comissão de Ajuda. Essa comissão analisa o conteúdo dos recados, cartas, e-mails e pedidos depositados na Caixinha dos Segredos e procuram resolver e ajudar, de acordo com cada caso.

O trabalho com diversos professores que se entre ajudam demonstra o espírito de cooperação e partilha que deve ser veiculado diariamente fortalece o corpo docente através de ações solidárias e inibe os alunos de atitudes ou comportamentos menos disciplinados.

Na E.M. Fritz Benkendorf, conforme indicado em seu P.P.P. “o espaço escolar é o lugar onde se busca conhecimento por intermédio de pesquisas, leituras, apresentações

artísticas, num ambiente acolhedor, em que todos se sintam bem, pois há respeito, disciplina, ajuda e colaboração.”

Ao observar um dia de trabalho escolar na escola em tempo integral joinvilense, percebeu-se que, diferentemente da Escola da Ponte, não são desenvolvidos projetos que desenvolvam a pesquisa e o tratamento de informações, objetivando a construção coletiva do conhecimento. Os professores da escola são os únicos agentes educativos responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Outros agentes não são mobilizados.

Ainda, segundo depoimento dos professores, *“O programa curricular não contempla ações integradoras, não são realizados projetos interdisciplinares que integram conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, nem são oferecidos ateliês ou oficinas vinculadas aos conteúdos do ensino formal.”*

Percebe-se, claramente, com este depoimento o nível de insatisfação dos próprios professores em relação à falta de uma dinâmica de integração entre os agentes educativos.

2.3.6.8 O referencial de avaliação

Segundo o que especifica o Projeto Educativo da Escola da Ponte, a avaliação, como processo regulador das aprendizagens, orienta construtivamente o percurso escolar de cada aluno, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, de forma positiva, do que já sabe e do que já é capaz. Acompanhar o percurso do aluno na construção do seu projeto de vida, tendo consciência da singularidade que lhe é inerente, impõe uma gestão individualizada do seu percurso de aprendizagem. A diversidade de percursos possíveis deve, no entanto considerar o desenvolvimento sustentado do raciocínio lógico matemático e das competências de leitura, interpretação, expressão e comunicação, nas suas diversas vertentes, assim como a progressiva consolidação de todos os valores e atitudes desenvolvidos.

Na Escola da Ponte, o percurso de aprendizagem do aluno, a avaliação do seu trabalho, assim como os documentos mais relevantes por ele realizados, constam de um processo individual do aluno (portfólio individual). Este documento tem como objetivo evidenciar a evolução do aluno nas diversas dimensões do seu percurso escolar. Outro instrumento utilizado é o da auto-avaliação informal. Ela permite uma maior flexibilidade de papéis e pode cumprir objetivos de desenvolvimento. O exercício da participação em situações de avaliação formativa contribui para transformar os sistemas de relações.

As competências associadas aos projetos e aos conteúdos conceituais apreendidos no desenvolvimento de projetos de investigação são habitualmente avaliadas, utilizando instrumento que solicita do aluno uma escrita, sem consulta, sobre o tema/questão estudados. Enquanto o aluno ainda não sabe ler e escrever com correção, a avaliação é realizada, na maior parte das vezes, através de observação informal, por parte do orientador e demais agentes educativos, do trabalho produzido pelo aluno.

Na Escola da Ponte os alunos não passam de um ano letivo para outro, como ocorre na E.M. Fritz Benkendorf. Na Escola da Ponte, existem perfis de transição de núcleo (Anexo 10) que são baseados em competências/capacidades. Em todos eles a relação positiva, de entreajuda, de participação e de comunicação são competências a serem desenvolvidas pelos alunos.

Os perfis de transição demonstram que não é necessário que o aluno espere um ano letivo inteiro para avançar através dos núcleos. Este avanço poderá ocorrer a qualquer momento, e será decidido, caso a caso, pelo Conselho do Projeto, sob a proposta do respectivo tutor e em sintonia com os encarregados de educação, a partir de uma avaliação global das competências desenvolvidas, respeitando seu estágio de desenvolvimento e seus interesses e expectativas.

Para que haja organicidade e efetividade na articulação entre os núcleos, torna-se imprescindível a existência de um coordenador geral de projeto.

Na Escola da Ponte são utilizados alguns dispositivos referenciais de avaliação para avanço nos Núcleos: a) Relatório: cada grupo descreve processos de descoberta; b) Álbum: é o produto de recolher críticas de material para arquivo e consulta; c) Bibliografias: são instrumentos de apoio a consultas, elaborados no início do desenvolvimento de cada plano quinzenal; d) Ficha de auto-avaliação: feita com ou sem a presença do professor e pode ser autocorretiva; e) Teste de itens selecionados pelos alunos: é elaborado ao longo de um qualquer projeto e negociado com os professores (serve de referência para o que os alunos chamam de jogo das perguntas); f) Teste sociométrico e Inventário de atitudes: são utilizados apenas quando são perceptíveis alguns sinais de conflito entre alunos, no interior dos grupos ou entre grupos; g) Ata: é redigida pelos alunos após um debate na assembléia, ou um trabalho de grupo (permite comparar opiniões e níveis de desenvolvimento e é, simultaneamente, memória e fonte de informação); h) Comunicação: tem a finalidade, como o próprio nome indica, de comunicar descobertas (poderá ser acompanhada por um suporte de gravuras, exposições abertas ao meio, ou a colegas, roteiros de visitas, cartazes de registro de

observações, "textos de que gostamos"); i) Quadro de solicitações: inclui dificuldades encontradas, a definição e a razão de pedidos, a identificação do aluno. (Exemplo: "*Eu quero falar com o professor X, porque fiquei com dúvidas quando estudei os primeiros povos da península. Já consultei a biblioteca. Sou o Pedro*"); j) Registro de disponibilidade: alunos e professores registram a sua disponibilidade para ajudar os colegas (o aluno que se disponibiliza prepara, por iniciativa própria, trabalho ajustado ao colega que quer ajudar); k) Debate final de cada dia: alunos e professores registram as suas impressões sobre o trabalho realizado.

Além destes dispositivos, comparam-se as atividades do plano do dia com as atividades realizadas; diz-se o que se aprendeu e o que ficou por aprender; explica-se porque se fez e não se fez; comenta-se o trabalho feito individualmente, em grupo, com os professores, ou no coletivo; critica-se, propõe-se, prepara-se tarefas a realizar em casa, entendida a "casa" como todo o espaço-tempo da criança fora do tempo letivo.

Assim, difere significativamente da realidade da E.M. Fritz Benkendorf, na qual os alunos precisam provar (através de provas escritas) que aprenderam os conteúdos mínimos, pré-formatados e homogêneos a todo o grupo de alunos de um determinado ano/série. Outra consideração sobre a aplicação de provas é que estas são analisadas somente do ponto de vista único: no caso, o do professor. Logo, este é o responsável pelo avanço ou retenção dos alunos em cada ano/série.

2.3.6.9 O conselho de classe participativo

O conselho de classe constitui-se em outro canal capaz de viabilizar a participação democrática na escola. Trata-se de prática descentralizadora, envolvendo todos os agentes educativos nas discussões sobre a educação, a escola e a aprendizagem.

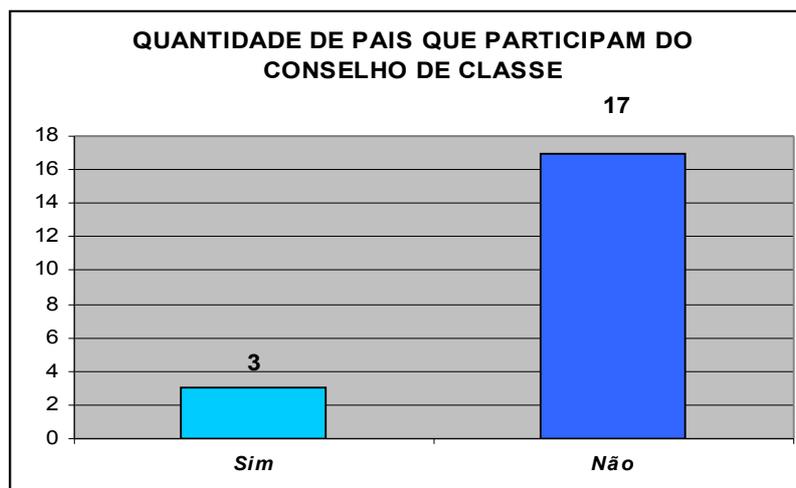
Utilizando esta estratégia, a Escola da Ponte oportuniza um espaço para que a avaliação se constitua em processo dialógico, participativo e reflexivo, promovendo o crescimento dos agentes educativos (direção, docentes, alunos, pais e outros parceiros) para uma formação integral, e envolve um grupo com características próprias, que opina e busca soluções e orientações, qualificando o processo educativo.

Na Escola da Ponte, a abertura da escola à participação dos pais é claramente reconhecida por eles. A prática demonstra que os pais têm dificuldade em conceber uma escola diferente daquela que frequentaram quando alunos, mas que, quando esclarecidos e conscientes, aderem e colaboram. A adesão corresponde não só pela presença na escola, mas pela forma como se pronunciam nas reuniões, como intervêm com a apresentação de propostas e sugestões para a resolução de problemas. Um dos depoimentos de pais confirma essa participação: *“Há pessoas que não gostam da escola, criticam a escola, mas eu penso que há uma série de circunstâncias em que nós, realmente, podemos criticar a escola, podemos dizer tudo o que pensamos acerca do funcionamento da escola, fazer sugestões, críticas, e eu penso que a escola é muito receptiva neste aspecto. Eu penso que as pessoas, quando vêm às reuniões sentem-se seguras, sentem-se à vontade para fazer sugestões, para fazer críticas e há receptividade por parte dos professores. As pessoas que não gostam da escola são pessoas que, normalmente, não têm cá os filhos.”*

Desta forma, a corresponsabilização de todos no processo educativo parece desenvolver a implicação necessária a uma vivência democrática, que se realiza pelo respeito que se cultiva pelo outro, pela inclusão das vivências e saberes locais e pelas reflexões e ações conjuntas que se realizam.

A realidade da participação coletiva no conselho de classe da E.M. Fritz Benkendorf, se diferencia do caso da Escola da Ponte, basicamente, porque conta somente com a participação da direção e dos professores (a escola não possui serviço de supervisão e os pais e alunos não são representados neste encontro). Indagados no questionário sobre a sua participação em Conselhos de Classe na escola, a pouca participação dos pais ficou assim evidenciada:

Gráfico 5



Quando questionada sobre a participação de três pais, a direção esclareceu que estes participam do Conselho de Classe, em função de exercerem, ao mesmo tempo, a função de pais e professores na escola.

2.3.6.10 A Participação e a Colaboração entre escola, famílias e outros agentes educativos

O nível de participação dos agentes educativos na Escola da Ponte é bastante considerável. Quase todos os pais dos alunos mantêm uma colaboração permanente com a escola. Esta colaboração não se restringe aos contatos informais. No início de cada ano letivo, todos os encarregados de educação (pais) participam num encontro de apresentação dos projetos incluídos no plano anual. E, mensalmente, nos sábados à tarde, esses projetos são discutidos e avaliados com os encarregados de educação (professores das disciplinas e tutores).

No fim de cada dia, os alunos levam para casa um caderno que os acompanha ao longo de todo o ano e que inclui um espaço de troca de mensagens. Este caderno constitui-se em pretexto para que os pais dos alunos tenham mais uma oportunidade de diálogo com os seus filhos e que, sempre desejarem, poderão dialogar com os professores. Há sempre um professor disponível para o atendimento diário, sempre que algum pai o solicita.

Em 1976, quando iniciaram os primeiros movimentos coletivos em favor da Escola da Ponte, os pais organizaram-se em associação, denominada de Escola de Pais, e começaram a reivindicar a construção de um novo edifício escolar, pois, há mais de vinte anos, a escola situava-se junto de uma lixeira e não dispunha de instalações sanitárias condignas.

A Associação de Pais é, até os dias de hoje, uma parceira indispensável. Garante o funcionamento da cantina, a realização de atividades de férias para as crianças, a aquisição de

equipamentos essenciais ao desenvolvimento do projeto. Mas é, sobretudo, uma interlocutora sempre disponível dos assuntos pertinentes à área pedagógica, uma vez que os pais participam assiduamente de palestras na escola sobre temas educacionais.

Na E.M. Fritz Benkendorf, a atuação da Associação de Pais e Professores (A.P.P.) reflete principalmente nos investimentos a serem realizados para melhoria e manutenção da estrutura física da escola e aquisição de equipamentos e materiais para o desenvolvimento das aulas. Quando se trata de organizar festas e bingos para captar dinheiro adicional, a A.P.P. também colabora. Até certo ponto, a atuação tem sido importante, porém, é necessário ampliá-la para melhoria da aprendizagem de todos os alunos.

Considerando-se o conjunto de tópicos relativos aos valores matriciais da Escola da Ponte, comparativamente às ações desenvolvidas na E.M. Fritz Benkendorf, observou-se que a realidade joinvilense necessita investir mais na oportunidade e no estímulo ao planejamento e à ação coletiva entre os agentes educativos. É necessário avançar, mesmo que com pequenos passos neste sentido, procurando se referenciar em experiências de comprovado sucesso na vida escolar dos alunos.

3. CONCLUSÕES

Considerando as evidências apresentadas, pode-se concluir, pela plausibilidade das idéias dos autores que fundamentaram esta pesquisa, que a construção coletiva de uma escola em tempo integral passa pelas interações estabelecidas entre os agentes educativos envolvidos. Essas interações ocorrem através de um processo sempre em movimento e em constante reformulação, no qual os agentes, de forma cooperativa e dialógica, lêem e interpretam a realidade a partir das experiências já vivenciadas, analisam as situações, elaboram e reelaboram o pensamento e atuam sobre a realidade, transformando-a.

As sucessivas aproximações à realidade da E.M. Fritz Benkendorf, através das observações e os questionamentos feitos aos pais, direção e professores contribuíram para que se observasse o distanciamento desta realidade em comparação com a realidade da Escola da Ponte de Portugal. Verifica-se a necessidade de haver uma maior participação dos agentes educativos na EM Fritz Benkendorf para que ela se transforme numa grande rede na qual os agentes analisam, discutem, ponderam, decidem, controlam, regulam, avaliam e agem.

Voltando no tempo (há 25 anos atrás) e conhecendo um pouco sobre a história da Escola da Ponte, pode-se perceber que ela não possuía as características ideais para constituir-se em espaço de interação coletiva, desde o início de sua criação. Tal como a realidade evidenciada na E.M. Fritz Benkendorf, os professores encontravam-se física e psicologicamente isolados, cada qual na sua sala, por vezes nem se viam, ou conversavam, porque trabalhavam em horários diferentes dos outros professores. A escola contava com uma estrutura física inadequada e precária para o desenvolvimento de projetos e a importância à escola só era dada pelos pais por ser um lugar seguro para deixar os filhos enquanto trabalham. O relacionamento com os pais dos alunos era formal, individual e não permanente. As crianças que chegavam à escola com uma cultura diferente eram desfavorecidas pelo não reconhecimento da sua experiência sociocultural. A simples colocação das crianças ditas com necessidades educativas especiais junto dos demais era insuficiente para que não interiorizassem incapacidades e não se vissem negativamente como alunos e como pessoas. Falava-se de “dificuldades de aprendizagem” e não se tocava no assunto de “dificuldades de ensino”. Por fim, os professores afirmavam que, com as salas cheias de alunos, não daria para desenvolver a cultura de cooperação.

Apesar de todos os fatores negativos que impediam que a Escola da Ponte se transformasse numa nova escola, na época, a direção gestora da escola, iniciou,

gradativamente, o processo de atração e conquista de mais parceiros. Começou a mudar sua estrutura interna, nos aspectos administrativos e pedagógicos. A escola reorganizou seus tempos e espaços, contando com o auxílio dos diversos agentes educativos: pais, alunos, professores, direção e agentes educativos externos. Criou estratégias e dispositivos para promover a integração entre estes agentes e destes com a escola. Desta forma a Escola da Ponte foi se transformando. Não demorou muito para que, os próprios agentes percebessem como é bom estudar e trabalhar numa escola que conhece a realidade das famílias e da comunidade, respeita as diferenças e utiliza este conhecimento e esta diversidade para ampliar a cultura dos alunos e tornar o ensino mais significativo.

Foi possível perceber, através desta pesquisa, que não é impossível que a transformação da Escola em Tempo Integral Fritz Benkendorf ocorra. Ao abrir as portas, a escola se entrelaçará à comunidade, para visualizar e refletir sobre o processo do cotidiano escolar, reconstruindo-o e qualificando-o. Assim, a escola passará a ser, verdadeiramente uma escola em tempo integral: um projeto coletivo dos agentes educativos e será, também, a expressão do desejo coletivo da comunidade, potencializando as mudanças e tornando-se mais democrática e humana.

4. SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES

Esta pesquisa intitulada “Escola em tempo integral: um projeto coletivo dos agentes educativos” foi desenvolvida com o objetivo de fazer uma análise comparativa sobre a participação dos agentes educativos, investigando até que ponto o que acontece numa escola que funciona em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Joinville, se assemelharia o modelo da Escola da Ponte, de Portugal.

No decorrer do processo de investigação, alguns pontos se sobressaíram: a) A dificuldade que a Educação vem enfrentando no sentido de tornar a escola um espaço de construções coletivas e significativas para os alunos; b) A concepção educativa de gestores, professores e pais que vem impedindo o desenvolvimento de ações que, realmente, promovam aprendizagem de qualidade; c) A verificação da necessidade da reorganização de tempos e espaços e d) A simples inserção de equipamentos tecnológicos de última geração nas escolas, sem a inserção destes no Projeto Político-Pedagógico, não vem contribuindo para a mudança da metodologia de ensino e de aprendizagem.

Apesar das inúmeras evidências contraditórias às mudanças esperadas no sentido do desenvolvimento de uma gestão participativa, ainda assim, paralelamente, estas sinalizam para a necessidade da transformação da escola.

A proposta é de transformá-la num espaço de formação social em interação com a comunidade e com os diferentes agentes educativos, em que permanentemente convergem processos de mudança refletida e desejada. Uma escola onde os agentes educativos interagem, ampliam sua cultura, desenvolvem sua autonomia, são responsáveis e solidários, democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potencialize as mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano.

Para que isto se efetive, é necessário promover algumas modificações na forma de ensinar e aprender na escola, mudanças estas que, necessariamente, deverão passar pela reorganização de tempos e de espaços, de currículos, de formas de comunicação e de relacionamentos interpessoais.

A proposta é de harmonizar a concepção das construções escolares atuais (e das novas) com as concepções de escola e as orientações no campo da pedagogia.

A escola em tempo integral é o lugar onde o aluno passa grande parte do seu tempo. Estes primeiros anos de aprendizagem são fundamentais para a sua vida futura. O que se aprende, e principalmente a forma como se aprende, pode despertar ou bloquear toda a evolução da personalidade, desmotivando-o para a busca de sua própria aprendizagem.

Diante da complexidade que envolve a transformação da Educação, devem ser considerados os seguintes princípios relativos à estrutura física das unidades escolares, à metodologia adotada e à organização do ensino e da aprendizagem:

- o espaço escolar deve representar a transição dos alunos de suas casas para a vida pública;
- os espaços pedagógicos da escola devem levar em consideração o tamanho dos alunos, sua faixa etária e características físicas peculiares;
- a escola não deve ficar restrita somente à sala de aula e deve, por isso, estar aberta ao exterior;
- o ensino não deverá trabalhar somente os conteúdos conceituais, mas também atividades para o desenvolvimento de procedimentos e atitudes;
- deve ser fomentada a manipulação e criação de objetos em oficinas/ateliês de criação; uma criação coletiva, que não só desenvolve a cultura, como também a vida em comum. Espaços multimeios e salas-ambiente, são uma indicação, pois nem todas as atividades podem ser realizadas no mesmo espaço;
- deve ser desenvolvida a aprendizagem coletiva, como trabalhos em grupos e utilizando meios que facilitam a apropriação dos conhecimentos;
- o uso do tempo precisa ser reavaliado de acordo com cada estratégia de ensino e aprendizagem;
- as refeições devem ser consideradas como atividades educativas;
- as instalações sanitárias seguem a mesma lógica, como apoio e momento de educação;
- deve ser um ambiente que encoraje uma melhor comunicação entre alunos, pais, direção, professores e demais agentes educativos;
- deve propiciar a mobilização dos agentes educativos para o trabalho em equipe;
- deve permitir as mais variadas modificações, dando assim flexibilidade não só aos diferentes modos de organização escolar, como também aos diferentes tipos de didática e pedagogia;
- deve oferecer um currículo integrado, no qual os conteúdos se entrelaçam e se enredam;
 - deve favorecer todas as formas de trabalho dos alunos (individual, em grupo, atividades livres, dentre outras), promovendo múltiplas e diversas organizações, transformações temporárias e, por vezes, permanentes;

- deve facilitar a adaptação da organização escolar às diferenças individuais e à contínua aquisição de conhecimentos, a fim de permitir os reagrupamentos funcionais de alunos;
- deve estimular nos alunos a multiplicação dos contatos pessoais e, por conseguinte, uma melhor sociabilização;
- deve realizar sessões e atividades diversas que assegurem a ampla audiência e participação dos diversos segmentos da comunidade, nos assuntos de competência e interesses referentes às ações educativas desenvolvidas dentro e fora da escola;
- deve ser uma escola onde tudo e todos estão integrados e interagem com o objetivo de aprender a ser, aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a perceber-se e a perceber o outro;
- deve tornar-se um local aberto, um espaço social de e para toda a comunidade.

Libertar o aluno da rigidez dos espaços, dos tempos, do mobiliário e da grade curricular tradicionais é um passo importante para a livre expressão e desenvolvimento da sua espontaneidade e sua criatividade natural, e, também, um passo decisivo para a sua socialização e sua aprendizagem.

Uma escola, reestruturada e polivalente facilita ainda a sua integração no meio social, tornando possível a sua utilização pela comunidade. É área aberta de comunicação e colaboração dentro da escola e é área aberta para o meio e integração na comunidade.

Trata-se de uma escola com projeto educativo que propõe outro modelo de vida dentro e fora da sala de aula, outra relação entre os vários grupos que constituem a equipe educativa (pais, professores, alunos, direção e demais agentes educativos), outro modo de reflexão e de prática. O trabalho e vida em grupo e a exigência de escutar o outro tornam-se tão importantes como a mudança de relações entre os professores e alunos, e como as aprendizagens a assegurar.

Desenvolver uma prática democrática como impulsionadora de mudanças exige muita persistência e convicção em relação aos objetivos que se quer atingir. Como afirma Clarice Lispector, em sua poesia Mudar: “*Mude, mas mude devagar, pois o que importa é o caminho e não a velocidade.*”

5. REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir.** Campinas: Papirus, 5ª Edição, 2003.

AVANCINE, Sérgio Luis. **Daqui ninguém nos tira: mães na gestão colegiada da escola pública.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1990, p. 168-170. Tese, Mestrado).

BENTO, Leonardo Valles. **Governança e Governabilidade na reforma do Estado: entre eficiência e democratização.** Barueri: Editora Manole, 2003.

FALCÃO FILHO, José Leão Marinho. **Gestão Compartilhada.** In: Revista Brasileira de Administração da Educação. Brasília: ANPAE. nº 2., jul./dez. 1992.

FERREIRA NETO, Augusto. **Proposta Pedagógica da Escola Comunitária – Reflexões e Princípios para a Ação.** Belo Horizonte: Edições CNEC, 2ª edição, 1998.

FOUNTAIN, Jane E. **Construindo um Estado Virtual: tecnologia da informação e mudança institucional.** Trad. Cecile Vossenar. Brasília: ENAP, 2005.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos; teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002 (Guia da Escola Cidadã, v.5)

GARCIA, Jemima Barreira Cavalcante. Texto: **Uma construção de gestão participativa no âmbito escolar.** In: Revista Gestão em Rede do CONSED, Conselho Nacional de Secretários de Educação. Ed. 87, Brasília: Reproset – Indústria Gráfica, 2008

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse.** Os Pensadores- Textos Escolhidos/W.Benjamin, M. Horkheimer, T.W.Adorno, J.Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 5ª edição. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

MANUAL DO PREFEITO, Instituto Brasileiro de Administração Municipal – IBAM – Reserva Legal da Biblioteca Nacional, 12ª edição.

MARANHÃO, Mauriti; MACIEIRA, Maria Elisa Bastos. **O processo nosso de cada dia: modelagem de processos de trabalho.** Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2004.

MARTINS, Paulo Emílio Matos; PIERANTI, Octavio Penna - Organizadores - **Estado e gestão pública: visões do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

MORAES, Alexandre de. **Reforma Administrativa: Emenda Constitucional nº 19/98.** São Paulo: Atlas, 1999.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: Formação e Transformação da Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. **Um Espectro Ronda o Terceiro Setor: O Espectro do Mercado: Ensaio de Gestão Social**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

TORO, Bernardo. **Valores democráticos, espaços de socialização e o novo contrato social: teoria em gestão educacional**. [s.l.]: Dois Pontos, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, Lev Seminiovsky. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora USP, 1998.

<http://www.aquifolium.com.br/educacional/> - **Curso Online “Fazer a Ponte!** Com José Pacheco e Professores da Escola da Ponte, Portugal - de 15/05 a 30/06 de 2006.

http://www.arteeanarquia.xpg.com.br/programa_anarquista_malatesta.htm , em 14/07/2009.

Projeto Educativo da Escola da Ponte de Portugal - <http://escoladaponte.blogspot.com/> em 20/08/2009.

<http://www.freinet.org> ou <http://freinet.org.br> , em 25/10/2009.

Contrato de Autonomia da Escola da Ponte - <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/documen/concursos/contrato.pdf> em 09/11/2009.

<http://wiki.sintectus.com/pub/Main/ReferenciasArtigoMoodle/ArtigoElidianiVygotskyMoodle.doc>, em 15/11/2009.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO Nº 01

EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA E DOCENTES

1. Você conhece a Proposta Pedagógica da EM Frtiz Benkendorf?
 Sim, integralmente
 Sim, parcialmente
 Não conheço

2. Você participou da construção da Proposta Pedagógica?
 Sim
 Não

3. Quanto ao Conselho de Classe, assinale a alternativa que se refere ao grupo participante:

- Direção e Professores
 Direção, Professores e Alunos
 Direção, Professores, Alunos e Pais

4. Quais as formas de participação dos pais/comunidade na escola?

5. Qual a sua participação nas decisões realizadas na escola?

- Dou opinião, assim que solicitado
 Nunca dou opinião
 Sempre dou opinião

6. A escola realiza formação continuada em serviço?

- Sim Não
Se Sim, de que forma é realizada?

7. O que você entende por: ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL e qual a sua importância?

8. Que projetos de parceria a escola tem com as empresas ou outras instituições?

QUESTIONÁRIO Nº 02

PAIS DE ALUNOS

1. Você conhece a Proposta Pedagógica da EM Fritiz Benkendorf?

- Sim, integralmente
 Sim, parcialmente
 Não conheço

2. Você participou da construção da Proposta Pedagógica da Escola?

- Sim
 Não

3. Você participa do Conselho de Classe?

() Sim

() Não

4. De que forma você participa nas ações desenvolvidas na escola?

5. Qual a sua participação nas decisões realizadas na escola?

() Dou opinião, assim que solicitado

() Nunca dou opinião

() Sempre dou opinião

6. Para você, qual a importância da ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL?

ANEXOS