

Tempo integral na escola melhora a qualidade?¹

Cristiane Machado

RESUMO: Analisar o potencial que a implementação da proposta de *escola de tempo integral* na rede municipal de Pouso Alegre – MG, no ano de 2009, tem de melhorar a qualidade da educação é o objetivo desse texto. Primeiramente descrevo sucintamente o contexto político da cidade após as eleições de 2008 situando a proposta de escola de tempo integral na política de governo e da educação e destaco os contornos teóricos da proposta pensada e as diferentes nuances da implantação nas escolas da rede municipal. Analiso brevemente o conceito de qualidade na educação e defino o entendimento de qualidade utilizado na proposta. Posteriormente, relaciono a pesquisa qualitativa desenvolvida no segundo semestre de 2009 a partir da técnica de entrevista com as direções e professoras dos alunos com jornada ampliada e os índices de reprovação com o potencial da proposta de melhorar a qualidade do ensino. Finalizo destacando a importância da formação dos profissionais e da avaliação como condicionantes para a escola melhorar sua qualidade e contribuir com a construção da sociedade democrática.

Palavras-Chave: Escola de Tempo Integral; Educação Integral; Qualidade na Educação; Sucesso Escolar

Introdução

Esse texto tem o objetivo de analisar o potencial que a implementação do tempo integral na escola de ensino fundamental tem de melhorar a qualidade do ensino, a partir da experiência que desenvolvi como gestora municipal, durante 2009, em Pouso Alegre - MG. Analisarei os contornos da política de tempo integral, inicialmente a pensada e depois a praticada, a seguir definirei o conceito de qualidade utilizado e, por fim, levantarei alguns apontamentos sobre o potencial dessa política melhorar a qualidade da educação a partir de duas dimensões: a pesquisa qualitativa desenvolvida com a técnica de entrevista com as direções das unidades escolares e professoras sobre o desenvolvimento dos alunos e histórico dos índices de reprovação e aprovação.

A ampliação da permanência das crianças na escola nos remete ao debate sobre escola de tempo integral, que supõe a reorganização dos espaços e tempos escolares com o objetivo

¹ Texto aprovado para apresentação no III Seminário de Políticas Sociais e Cidadania da UCSAL.

de propiciar outras e diferenças oportunidades de aprendizagens aos alunos, além das desenvolvidas dentro das salas de aula.

Desde 1996, essa política educacional encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394) no artigo 34, que diz: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Nesse mesmo artigo o parágrafo 2º reforça a abertura dessa possibilidade ao afirmar que: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Antes, porém, Guará (2010) destaca duas experiências “mais conhecidas de escola de tempo integral no Brasil”: “projeto escola-classe e escolas-parque na Bahia na década de 50 e nos anos 80 os Centros Integrados e Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro”. (p. 03)

De lá prá cá várias experiências pontuais foram colocadas em práticas. Nesse texto analisarei a proposta de Pouso Alegre – MG, durante o ano de 2009, e seu potencial de proporcionar melhores condições de aprendizagem aos alunos. Essa análise teve como principal referência metodológica a abordagem qualitativa de investigação com a utilização da técnica de entrevista (Bogdan e Biklen, 1994).

A proposta pensada e a praticada

Em dezembro de 2008, fui convidada para assumir a Secretaria de Educação de Pouso Alegre, após a vitória do Partido dos Trabalhadores nas eleições do mesmo ano. Essa vitória representou um importante marco na história política dessa cidade localizada ao sul de Minas Gerais com, aproximadamente, 127 mil habitantes. Após mais de 20 anos de alternância no poder municipal de grupos políticos dentro do mesmo espectro ideológico-partidário, a população elegeu o Partido dos Trabalhadores para dirigir o município.

Nesse cenário aceitei o convite e assumi a Secretaria em janeiro de 2009, com o desafio de viabilizar as propostas defendidas durante a campanha de 2008 para a área da educação, dentre elas, e talvez a mais importante: a *escola de tempo integral*.

Ao assumir a Secretaria iniciei os estudos para conhecer a realidade municipal e criar as condições políticas para implementar a proposta de escola em tempo integral.

A rede municipal com 15.010 alunos distribuídos em 30 escolas (13 de educação infantil, 16 de ensino fundamental e 1 de educação de jovens e adultos) não tinha condições de absorver essa ampliação; era preciso, então, pensar em alternativas. Analisando os números

e dados do município formulei uma proposta que previa uma ampliação gradativa da permanência das crianças no ensino fundamental.

Essa gradação seria de tempo, número de crianças e escolas. A proposta era ampliar, em 2009, o tempo de aula de 4 horas para 7 horas diárias para as crianças de 06 e 07 anos nas 4 escolas que estavam com o IDEB² abaixo da média municipal. Em 2010 ampliaríamos o atendimento para as crianças de 06, 07 e 08 anos e, assim, sucessivamente.

Na formulação do objetivo da proposta tinha clareza que essa política deveria pautar-se pela busca de melhoria da qualidade da educação, diferentemente de algumas propostas de escola em tempo integral que possuem o objetivo de ser um ‘lugar’ para a criança ficar³ no contraturno escolar para não ficar perambulando pelas ruas. Essas propostas privilegiam o caráter sócio-educativo da permanência da criança na escola e, em muitos casos, em detrimento do pedagógico.

Afirmava sempre que nossa proposta devia ressaltar o caráter pedagógico e, ao mesmo tempo, privilegiar novas possibilidades de ensino-aprendizagem com a ampliação da permanência das crianças nas escolas. Pensava (e com algumas poucas pessoas mais próximas falava...) na expectativa que tinha de transformar essa proposta em um instrumento capaz de provocar indignação aos índices de reprovação da rede municipal para criar a possibilidade de abertura de um espaço político para o debate sobre o papel da escola pública na garantia do direito à educação de qualidade.

A intenção era proporcionar mais tempo para as crianças na escola para possibilitar diferentes oportunidades de aprendizagens aos alunos, além daquelas já contempladas na sala de aula, tendo como princípios o reconhecimento e valorização do aluno como sujeito nas suas várias e diversas dimensões. A escola em tempo integral, nessa concepção, aproxima-se do conceito de educação integral de Gonçalves (2006, p. 03).

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial.

² A média do IDEB de 2007 na rede municipal foi 4,9 para os anos iniciais do ensino fundamental e 4,2 para os anos finais. Das quatro escolas escolhidas três possuíam o IDEB abaixo da média municipal nas duas etapas do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e uma possuía somente na etapa dos anos finais.

³ Guará, Isa in: *Articulação de projetos e espaços de aprendizagem* cita levantamento bibliográfico realizado pelo CENPEC em 1999 que relata os vários aspectos da educação integral, como: ações complementares à escola, ações comunitárias, arte e educação, esporte e educação, reforço escolar, meninos de rua, criança em situação de risco, etc.

Ao considerar o aluno da rede municipal em sua condição multidimensional e biopsicossocial, a proposta de ampliação da permanência na escola salienta a importância de uma escola preocupada com a formação integral desse sujeito. Conforme Guará (2010, p. 02):

Entre os caminhos explicativos para o conceito de Educação Integral pode-se registrar uma perspectiva primeira que focaliza o sujeito e aproxima educação com formação integral. Para os que se referenciam neste ângulo de análise educação integral supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Considera-se aí que, apesar da preponderância eventual de um aspecto, o homem é uno, integral e não pode evoluir plenamente senão pela conjugação de suas capacidades globais.

Essa referência conceitual para a ampliação do tempo da criança na escola nos impele a refletir sobre a possibilidade de rever as práticas pedagógicas até então adotadas, pois é necessário que as equipes de profissionais das escolas se disponham a criar alternativas e estratégias para potencializar e desenvolver todas as dimensões humanas das crianças, além da cognitiva, que já é objeto do planejamento e ação educacionais. Gonçalves (2006, p. 04) explicita essa ideia da seguinte forma:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Adotar a concepção de educação integral como formação integral implica, necessariamente, em uma reorganização dos referenciais conceituais e metodológicos da prática pedagógica até então vigentes. Nas palavras de Guará (2010, p. 02):

Isto requer uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade.

Mudar a compreensão do sujeito que temos como aluno é uma importante referência para uma prática pedagógica garantidora de aprendizagem. Os números de reprovação da rede evidenciam a urgência de um enfrentamento objetivo e sistemático à exclusão que as crianças da rede municipal são submetidas ano a ano. A média de reprovação dos alunos dos anos iniciais da rede municipais dos últimos cinco anos (2004 a 2008) foi 16,86 e a dos anos finais

23,17. No ano de 2008 a média de reprovação nos anos iniciais foi de 17,34 e nos finais 28,87. Além de serem números muito altos, é preocupante o fato de que no ano de 2008 esse número aumentou mais ainda.

Os índices de reprovação de 2008 das 4 escolas que, em 2007, ficaram com o IDEB abaixo da média municipal e que foram, por essa razão, escolhidas para iniciar a ampliação da permanência das crianças no ensino fundamental são os mais alarmantes. Se considerarmos somente os anos iniciais, vemos que uma escola reprovou 48,19% dos alunos; outra 20,53%; a terceira 19,45% e a quarta 11,12%.

A preocupação deve ser relevada também porque a reprovação, em síntese, é uma “renúncia à educação”, assim como descreve Paro (2001) em trabalho produzido com esse mesmo título, no qual faz “para além de uma anatomia do processo reprovador, (...) uma anatomia do nosso papel reprovador” (cf. prefácio de Miguel Arroyo, p. 08).

É nesse sentido, de educação integral, que a proposta de escola em tempo integral pode dar elementos para uma ressignificação da instituição escolar, como afirma Cavaliere (2002, p. 03) “de forma tal que a natureza dessa ação possa representar uma contribuição ao processo de democratização da instituição escolar pública e não uma reafirmação de seu caráter discriminatório”.

Ao definir os parâmetros conceituais da proposta de *escola de tempo integral* para a rede municipal, convidei as diretoras das quatro escolas indicadas para uma reunião na Secretaria com o objetivo de iniciar a organização para ampliar a jornada das crianças. Tinha certeza que essa proposta de criar o ‘novo’ poderia causar resistência em algumas pessoas ou até em alguns segmentos, principalmente pela experiência anterior que havia desenvolvido⁴ e a melhor forma de dissolver essa atitude era elaborar a proposta coletivamente, com os segmentos envolvidos.

Antes da reunião recebi um telefonema de uma diretora de uma escola que não estava dentre as quatro pensadas inicialmente para integrar a proposta perguntando se podia ampliar a jornada das crianças naquela escola, pois mesmo não estando abaixo do IDEB, tinha infraestrutura disponível. Além disso, “meu sonho é fazer atividades diversificadas com as crianças”, disse-me ela. Concordei prontamente com a participação dessa escola na proposta.

É importante dizer que além da boa vontade da diretora e das condições de espaço que a escola oferecia, outro dado me chamou a atenção nessa escola: a reprovação. Em 2008 o índice nas séries iniciais foi de 11,68% e nas finais de 41,62%. Mais do que nunca essa escola também é bem vinda, pensei.

⁴ Refiro-me ao trabalho sistematizado no texto Machado, Cristiane. (2008).

Para dar início às ações da Secretaria e subsidiar o trabalho de todas as escolas produzi um documento analisando sucintamente algumas concepções fundamentais para a educação pública, como: objetivos da educação e da escola pública, organização da gestão e da escola, projeto político pedagógico, currículo, avaliação e qualidade na educação (Machado, 2009) e enviei para todas as escolas. As reflexões ali propostas eram os fundamentos da discussão para iniciar a elaboração da proposta da *escola de tempo integral*.

Na reunião, após expor os referenciais da *escola de tempo integral* a partir dos conceitos de educação integral e formação integral, iniciamos o debate sobre os possíveis espaços físicos para utilização das atividades nas escolas. Várias foram as ideias e alternativas sugeridas para ampliar a jornada das crianças sem prejudicar as aulas que já estavam em andamento com os alunos das demais séries. Uma escola fez parceria com um salão paroquial que ficava ao lado e outra readaptou uma parte do prédio que era utilizada para guardar materiais.

Apesar de todos os esforços, não conseguimos resolver a impossibilidade de espaço físico de uma das escolas, a demanda na região era muito grande e essa era a única escola existente. A quadra era descoberta, o que inviabilizava contar com esse espaço todos os dias; o refeitório já havia sido dividido para atender uma série, enfim... Sem alternativas imediatas, protelamos o início da proposta naquela escola.

Das 4 escolas pensadas inicialmente, 1 teve que ser descartada mas, ao mesmo tempo, incorporamos outra por solicitação da diretora. Continuamos com 4 escolas, 3 que estavam com o IDEB abaixo da média e 1 que, embora não estivesse com o IDEB abaixo da média, tinha um alto índice de reprovação.

As diretoras que estavam presentes na reunião concordaram com a implantação da escola de tempo integral de forma gradual. Ficou estabelecido que, em 2009 ampliaríamos 3 horas da jornada das crianças de 6 e 7 anos, que já era de 4 horas. Esses alunos passariam a ficar 7 horas nas escolas, as crianças que entravam às 13 horas passaram a entrar às 10 horas da manhã.

Optamos, também, por incorporar os alunos no projeto de forma gradual, pois as escolas não tinham como organizar seu espaço físico para atender todos os alunos de 6 e 7 anos por mais 3 horas todos os dias. As escolas estabeleceram conjuntamente com suas equipes os critérios de ingresso dos alunos no projeto: uma escola decidiu iniciar a ampliação da permanência das crianças de 6 e 7 anos que apresentavam mais dificuldade de aprender; outra decidiu ampliar para várias idades, a partir do critério de qual aluno gostaria de ficar mais tempo na escola; enfim, cada escola foi pensando, criando, achando seu caminho.

Ao final da reunião ficou decidido que as direções voltariam para as escolas, fariam da proposta e iniciariam um planejamento das atividades a serem desenvolvidas. A condição para essas atividades que defendi é que elas não fossem, em hipótese alguma, iguais às desenvolvidas na sala de aula. Diversificadas e diferentes, afirmei, com o objetivo de potencializar todas as dimensões humanas das crianças, assim como descrevi anteriormente a partir do conceito de educação integral.

O momento é de criar o novo, dizia. E o departamento pedagógico da Secretaria está à disposição para ajudar no que for preciso, completava.

Nessa reunião também ficou decidido que esse grupo faria reuniões periódicas para acompanhar a implementação da proposta e, em algumas delas, todos os profissionais da escola envolvidos na *escola de tempo integral* deveriam estar presentes. Essas reuniões eram coordenadas pela equipe pedagógica da Secretaria, mas mesmo assim, compareci à maioria delas.

Na reunião seguinte, as direções expuseram a organização formulada pelos profissionais das escolas para iniciar a *escola de tempo integral*. Ações foram planejadas como: reunir todos os pais das escolas envolvidas para informar sobre o que seria a ampliação da jornada da criança na escola, solicitar assinatura de uma *autorização* para a criança entrar mais cedo na escola, explicar as atividades desenvolvidas, entre outras. Nessa fase estive nas escolas participando, conjuntamente com diretores, professores, alunos e a comunidade escolar da socialização e esclarecimentos da *escola de tempo integral*.

A proposta final, elaborada conjuntamente secretaria e equipes escolares ficou organizada da seguinte forma: ampliação de 3 horas na jornada das crianças do ensino fundamental a partir dos critérios decididos nas escolas (conforme explicitado no parágrafo anterior, aqueles que apresentavam mais dificuldade, alunos gostariam de ficar mais tempo na escola, etc); planejamento e execução de atividades diferenciadas daquelas desenvolvidas em sala de aula, tanto em relação ao espaço como também a metodologia; reuniões periódicas (mensais) entre secretaria e profissionais das escolas envolvidos no projeto para análise do andamento e das dificuldades e avaliação do projeto.

Em abril de 2009, já com a proposta sistematizada e organizada, quatro escolas da rede municipal iniciaram a ampliação da permanência de, aproximadamente, 300 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Conceituando qualidade em educação

O objetivo desse texto é analisar se a proposta *escola de tempo integral*, descrita anteriormente, tem o potencial de melhorar a qualidade na educação. Para tanto é imprescindível explicitar o que entendemos por qualidade em educação⁵.

A necessidade de definição conceitual da palavra qualidade tem sido um dos debates cada vez mais freqüentes nos temas educacionais. Em Diker (1998, p. 01) encontramos a afirmação “a literatura produzida sobre o tema tanto por organismos internacionais como no âmbito acadêmico mostra com clareza a dificuldade para levantar uma definição deste conceito”.

Isso acontece porque qualidade é um substantivo abstrato, ou seja, ela não existe por si só, não transmite imagem, não pode ser desenhada; diferente dos substantivos concretos que sempre se referem a coisas materiais (independente de ser realidade ou ficção) como casa, carro, gato, fada etc. Franco (1994, p.15) explica que o conceito qualidade “é um significante e não um significado” e “enquanto significante, é um conceito historicamente produzido e, neste caso, não pode ser definido em termos absolutos”. Por essas razões é essencial definir o que entendemos por qualidade quando a usamos para expressar o que pensamos sobre educação.

Nesse texto, entendemos qualidade como sendo o sucesso escolar dos alunos, ou seja, a aprendizagem das crianças que estão na escola. Ao perguntarmos se a escola em tempo integral melhora a qualidade queremos analisar se essa proposta abre mais e maiores oportunidades de aprendizagem, garantindo o sucesso para todos os alunos, ou pelo menos, para grande parte deles. Uma escola de qualidade, nesse entendimento, é aquela que cria as condições para que todos os professores ensinem e todos os seus alunos aprendam.

Escola de tempo integral melhora a qualidade?

A pesquisa com os profissionais das escolas

Desde o início da *escola de tempo integral* persegui o objetivo de verificar seu potencial de melhorar a qualidade do ensino. A pesquisa feita no segundo semestre de 2009 com as direções e professoras dos alunos com jornada ampliada é parte da tentativa de construção de respostas a esse objetivo.

Na primeira fase da coleta de dados foram aplicados questionários com perguntas semi-abertas aos diretores com o objetivo de obter dados quantitativos sobre o projeto como número de alunos, profissionais envolvidos, atividades desenvolvidas, merenda oferecida, material didático, entre outros.

⁵ Em Machado, Cristiane (2010) encontra-se uma discussão sobre a temática.

Esse levantamento mostrou que as crianças são bastante assíduas e que faltam bem menos que os alunos que não fazem parte da *escola de tempo integral*, indicando um ponto positivo para a proposta, pois conseguiu atrair as crianças para dentro da escola. Essa é a primeira condição para a efetivação do ensino-aprendizagem e possibilidade de construção de uma educação de qualidade na concepção que descrevi anteriormente.

Posteriormente, a partir de um instrumental elaborado para essa finalidade pedi para que as professoras descrevessem aspectos pedagógicos percebidos nesses meses de ampliação de permanência das crianças nas escolas.

De posse da sistematização da repostas, comecei uma análise buscando captar a relação que as professoras faziam (ou não!) da ampliação da jornada das crianças com melhoria da aprendizagem delas. O conjunto das respostas não evidenciou elementos que me permitissem afirmar que ficar mais tempo na escola contribuiu para que a criança aprendesse mais e/ou melhor. A expectativa era que as professoras fizessem análises pedagógicas objetivas, mas o que encontrei foram respostas simples, sucintas e, na maioria delas, extremamente pessoais e subjetivas; preconceituosas até, eu diria...

Pude inferir, com muito esforço, as seguintes sínteses:

- As professoras das crianças de 6 anos relatam que elas *estão no desenvolvimento ideal* (embora não definam o que é isso), possuem *problemas de indisciplina, mas são atentos, participativos, aprendem com rapidez, são ativos e interagem com os colegas*. Dessas interações surgem situações de ensino e de aprendizagem que favorecem a descoberta do conhecimento. Uma dificuldade dos alunos percebida pelas professoras é com a *organização dos materiais escolares*.

- As crianças de 7 anos são mais *inquieta e carentes de atenção*, relatam as professoras nos questionários. Demonstam *atitudes sentimentais* (gostam de dar e receber carinhos) e *alegria excessiva*. Como dificuldade as professoras relatam a *baixa concentração em atividades de raciocínio*.

- Em uma escola temos alunos mais velhos com jornada ampliada (8, 9 e 10 anos). As professoras desses alunos também responderam ao questionário, mas suas respostas não diferem das demais. Relatam que as crianças possuem *bom comportamento, são esforçadas, fazem as atividades*. As meninas, em geral, são *carinhosas, caprichosas e cumprem o proposto*. Como dificuldade relatam que, às vezes, alguns alunos *não participam da aula*.

Se, por um lado, o levantamento não permitiu relacionar a proposta de *escola de tempo integral* e seu potencial de melhorar a qualidade, por outro, evidenciou o quanto grande parte das professoras está distante da compreensão de conceitos fundantes da educação de

forma geral e, conseqüentemente da educação integral na perspectiva de formação integral, como: infância, ensino-aprendizagem, fazer pedagógico, entre outros.

Algumas respostas obtidas justificam essa conclusão. Certa professora considera que algumas crianças de 6 anos *choram muito* e que esse fato atrapalha o *rendimento* delas. Outra se diz impressionada com os *comentários descabidos* de um aluno de 6 anos. Fiquei pensando qual concepção a professora tem de criança e ‘rendimento’ (com 6 anos!) também me ocorreu imaginar o que seriam comentários ‘cabidos’ (!)...

Formação continuada e em serviço. Essa foi a conclusão a que cheguei com os relatos apresentados. É preciso um investimento sistemático a curto e médio prazo na formação dos profissionais que estão na rede, principalmente, professores.

Escola de tempo integral melhora a qualidade?

Os índices de reprovação

A finalização do ano e o resultado das aprovações nas escolas geraram muita expectativa em todos os profissionais envolvidos na proposta *escola de tempo integral*, principalmente, em mim. Não só pelo interesse que tinha em verificar se a ampliação da jornada das crianças indicaria uma melhoria na qualidade, mas também pela indignação que os números de reprovação da rede me causavam. Diferentemente do levantamento realizado com as professoras, essa expectativa não foi frustrada, os índices haviam melhorado, embora possam *continuar melhorando*, dizia para as diretoras. Costumava afirmar para as pessoas que trabalhavam comigo que *nada é tão bom que não possa ser melhor ainda...*

A média de reprovação dos anos iniciais de todas as escolas foi de 9,44% em 2009, 7,9% menos que a de 2008 (17,34%) e nos anos finais foi de 19,25%, 9,62% menos que do ano anterior (28,87%). Sabemos que esses números são resultado não só da ampliação de jornada nas escolas, mas também da reflexão sistemática que fizemos sobre avaliação e cursos de formação sobre diversos temas educacionais que oferecemos no segundo semestre.

Para analisar a possibilidade de melhorar a qualidade da educação com a *escola de tempo integral* precisamos verificar os índices das segundas séries⁶ das escolas participantes da proposta, uma vez que a ampliação foi na jornada das crianças de 6 e 7 anos. Das 4 escolas, 3 conseguiram reduzir os índices de 2008 para 2009 e, em apenas 1, observou-se um aumento na reprovação. Uma escola passou de 18,5% para 12,5%, outra de 47,45% para 33,4% e a terceira de 15,3% para 10,2%. A escola que aumentou a reprovação foi de 20,55% em 2008 para 25,6% em 2009.

⁶ Não há reprovação nas primeiras séries das escolas de Minas Gerais.

Embora os números ainda precisem reduzir mais ainda é perceptível a possibilidade de termos uma educação de mais qualidade com a ampliação da permanência das crianças na escola de ensino fundamental.

Considerações Finais

Ao tecer as considerações finais sobre essa análise quero ressaltar que as respostas que obtive na intenção de verificar se a escola de tempo integral tem o potencial de melhorar a qualidade da educação me induzem a afirmar que sim. Além disso, a pesquisa que desenvolvi me permitiu entrar em contato com outras importantes ‘pistas’ para analisar outras dimensões da proposta de *escola de tempo integral* que implementei durante minha atuação como gestora em 2009.

A formação dos profissionais da educação não pode ser separada do cotidiano educacional, muito menos quando se pretende implementar novas formas de organização e funcionamento da escola e do trabalho escolar. Nesse sentido, possibilitar reflexões sobre as práticas escolares, principalmente as docentes, pode implicar na redução dos deletérios índices de reprovação, a partir do fortalecimento do cotidiano escolar como lugar de construção de uma escola incluyente e acolhedora. Assim como afirma França (2009, p. 275):

A qualidade dos docentes e o ambiente criado em sala de aula, excluídas as variáveis extraescolares, são os fatores decisivos que explicam os resultados de aprendizagem dos alunos, implicando em que as políticas orientadas para melhorar a qualidade da educação só podem ser viáveis se os esforços se concentrarem em transformar, com os docentes, a cultura da instituição escolar.

Avaliar constante e coletivamente as ações empreendidas que objetivam melhorar a qualidade da educação é condição *sine qua non* para a percepção da importância dos processos avaliativos no cotidiano escolar, não como controle, punição ou exclusão, mas sim como emancipação das práticas educativas. Uma avaliação formativa, fundamentada em uma relação de “extrema confiança e cumplicidade”, assim como explicitou Afonso (2001) ao citar Philippe Perrenoud, e que se constitua “como espaço de solidariedade, reciprocidade e emancipação”. (pp. 97 – 98)

É, cada vez mais, urgente a contribuição da escola para inverter a afirmação de Cunha (1995, p. 19) de que “tratar de democracia no Brasil é uma atividade que remete mais ao plano das esperanças do que ao das realizações”. Por essa razão, políticas que pretendem melhorar a qualidade da educação só fazem sentido quando construídas em bases conceituais

sólidas e debatidas amiúde com todos os profissionais envolvidos e comunidade escolar participante e quando têm em seu cerne o embrião das necessárias mudanças sociais rumo à sociedade democrática que, com certeza, começam pela escola.

Referências bibliográficas:

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação – Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. in: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. R.J.:DP&A, 2001.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari, **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora: Portugal, 1994.

CAVALIERE, Ana Maria V. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Campinas, In: Educação e Sociedade, vol 23, n. 81, dezembro 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2º edição, São Paulo:Cortez, 1995.

DIKER, Gabriela. **A avaliação da qualidade como dispositivo de regulação social**. Trabalho apresentado na Anped, 1998, mimeo.

FRANCO, Maria Laura (et al). **Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação**. in: Cadernos de Pesquisa, n. 55, Fundação Carlos Chagas, 1985.

FRANÇA, Magna. Políticas de gestão e qualidade: desafios para a educação básica. in: FRANÇA, Magna e BEZERRA, Maura Costa (orgs.). **Política educacional – gestão e qualidade do ensino**, Brasília:Liber:, 2009.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre a educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec, n. 02 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **Articulação de projetos e espaços de aprendizagem**. http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46 capturado em 17/07/2010.

MACHADO, Cristiane. **Avaliar as escolas estaduais de São Paulo para quê?** Uma análise do uso dos resultados do SARESP. CRV:Curitiba, 2010.

_____. **Orientações para a Rede Municipal** - Fundamentos para Gestão Democrática da Escola e da Educação Municipal. Mimeo, Pouso Alegre-MG, 2009.

_____. et al. **A inclusão da criança de 6 anos no ensino fundamental da rede municipal de Várzea Paulista: criando a possibilidade do novo**. ETD educação temática digital, Campinas, vol 09, outubro de 2008.

PARO, Vitor, **Reprovação escolar: renúncia à educação**. S.P.: Xamã, 2001.