


Cintia de Assis Ricardo da Silva

**Escola de tempo integral e jornada ampliada: fatores e possibilidades que favorecem a democracia no cotidiano escolar**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Linha: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Orientador (a) Prof<sup>a</sup>. Dra Lúcia Velloso Maurício

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D



Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Cintia de Assis Ricardo da Silva

**Escola de tempo integral e jornada ampliada: fatores e possibilidades que favorecem a democracia no cotidiano escolar**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Linha: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Aprovada em 28 de julho de 2015.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lúcia Velloso Maurício

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosa Malena de Araújo Carvalho

Universidade Federal Fluminense - UFF

---

Prof<sup>a</sup> Dra Mairce da Silva Araújo

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2015

## DEDICATÓRIA

À minha querida mãe Dalila de Assis (in memorian), que me oportunizou a vida e que mesmo fazendo parte das minorias ainda tão desqualificadas (mulher, separada, pobre, sem estudo) dedicou seu tempo para lutar pelo acesso e permanência de seus filhos na escola pública, adquirindo, à sua maneira, meios de esses filhos frequentarem esta escola, que à época (final dos anos 1970 e início dos anos 1980) era elitista, enfrentando as desigualdades e ampliando as redes cotidianas para aquisição do mínimo necessário para estar neste espaço: material escolar doado por amigos, uniforme feito à mão por ela. Saudade e alegria.

Ao meu companheiro Luiz Henrique, amado esposo e amigo de todos os tempos, pela sua firmeza em estar junto comigo em momentos felizes e nas adversidades. Com ele compartilho a vida e o melhor de mim.

## AGRADECIMENTOS

Obrigada meu amado companheiro Luiz Henrique, que sempre acreditou nas minhas escolhas e esteve sempre do meu lado nas aspirações, dificuldades e caminhadas durante o Mestrado, ponderando e problematizando as tensões da escola da vida.

Ao meu pai Natalino Ricardo (in memoriam) por ter me dado a vida, junto com minha querida mãe.

Ao meu irmão Jorge Luiz (in memoriam) por me ensinar a ler, através de jornais, provocando o gosto pela leitura.

À minha orientadora, Prof. Dr<sup>a</sup> Lúcia Velloso Maurício, que com sua paciência e contundência, tem trilhado comigo os caminhos desta pesquisa.

Ao grupo de trabalho do CIEP Moinhos de Vento, por tornar possível um breve olhar neste cotidiano tão rico de possibilidades de experiências melhores para os que lá estão.

Aos colaboradores da pesquisa, sujeitos do cotidiano que concederam parte de seu tempo e de suas experiências para que a pesquisa se realizasse.

Aos queridos professores do Mestrado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Faculdade de Formação de Professores, pois contribuíram relevantemente para o que lá fui buscar: aumentar minha potência de professora da educação pública básica, através de discussões, leituras, atividades extramuros. Obrigada por acreditarem nas minhas possibilidades formativas.

Às Professoras Maria Tereza Goudard, Rosa Malena Carvalho e Mairce Araújo, por aceitarem fazer parte da banca e colaborarem com orientações caras à pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa ELAC da UFF, que acredita na potência dos seus componentes e na importância do coletivo para a vida de cada um de nós, que nos fortalecemos a cada encontro.

## Poema

A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei.  
Meu fado é o de não saber quase tudo.  
Sobre o nada eu tenho profundidades.  
Não tenho conexões com a realidade.  
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.  
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).  
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.  
Fiquei emocionado e chorei.  
Sou fraco para elogios.  
*Manoel de Barros*

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CE	Centro de estudos
CEC	Conselho Escola Comunidade
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
COC	Conselho de Classe
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
HC	Horário Complementar
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
RJ	Rio de Janeiro
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação

## RESUMO

SILVA, Cintia de Assis Ricardo da. *Escola de tempo integral e jornada ampliada: fatores e possibilidades que favorecem a democracia no cotidiano escolar*. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

O presente texto é a materialização, através da escrita, de uma pesquisa em uma escola pública, Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), na cidade do Rio de Janeiro. Busca as pistas que os sujeitos de uma escola de horário integral trazem e que são sobremaneira significativas para um breve entendimento acerca das relações estabelecidas na escola que podem indicar uma perspectiva democrática de escola. Trata de uma imersão no cotidiano escolar de uma escola pública de horário integral, e os fatores e possibilidades de exercícios de participação, diálogo, experiências que contribuem para ampliação e compartilhamento dos conhecimentos dos sujeitos envolvidos. Traz um breve panorama da educação em tempo integral no Brasil, explicitando algumas políticas públicas de ampliação de tempo escolar, cuja ênfase se dá no contexto atual na rede municipal do Rio de Janeiro. Trata ainda de evidenciar as instâncias desta escola, instituídas e instituintes, tanto as que são para toda a rede como o caso do Conselho Escola Comunidade (CEC), quanto as que os sujeitos da escola criaram e consolidaram, como o Grupo de Estudos. O desenvolvimento da pesquisa pretendeu atingir o objetivo geral: investigar como os sujeitos (professores, gestores, estudantes, funcionários e responsáveis) de uma escola de tempo integral exercem ações democráticas nas diferentes instâncias da instituição. As ações foram aproximadas de uma democracia de baixa intensidade, em que a representatividade é fator preponderante, e uma democracia de alta intensidade, onde há representatividade, porém há maior participação dos sujeitos envolvidos. A metodologia é a Pesquisa Qualitativa, com abordagem nos/dos/com os cotidianos. Foram feitas entrevistas semi-estruturadas, e a partir delas um mapa dialógico. Os resultados indicam que há, no interior desta escola, práticas voltadas para a horizontalização das relações, dos saberes, em prol de transformações com vias a uma escola de tempo integral que contribua para a formação humana dos que constituem este grupo, aproximando da perspectiva da democracia de alta intensidade. Há também práticas que são hierarquizantes, que vão em direção ao não diálogo, à participação reduzida dos sujeitos na vida da escola, que fortalecem a democracia de baixa intensidade.

Palavras-chave: Democracia; Escola de tempo integral; Cotidiano escolar.

## ABSTRACT



SILVA, Cintia de Assis Ricardo da. *Escola de tempo integral e jornada ampliada: fatores e possibilidades que favorecem a democracia no cotidiano escolar*. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

The present text is the materialization, through writing, research in a public school, Integrated Public Education Centre (CIEP), in Rio de Janeiro. Search the clues that the subject of a full time school bring and that are particularly significant for a brief understanding of the relationships established at school that can indicate a democratic perspective of school. This is an immersion in the daily life of a full-time public high school, and the factors and possibilities for participation, dialogue exercises, experiences that contribute to expanding and sharing the knowledge of the subjects involved. Get a brief overview of full-time education in Brazil, explaining some public policies for expansion of school time, whose emphasis is given in the current context in the municipal of Rio de Janeiro. It is still to show instances of this school, instituted and institutor significations, both which are for the entire network as the case of the School Community Council (SCC), as the subject of the school created and consolidated, as the study group. The development of research intended to achieve the general objective: investigate how subjects (teachers, administrators, students, employees and managers) of a full-time school exercise democratic actions in different instances of the institution. The actions were of a low-intensity democracy, in which the representation is a preponderant factor, and a high-intensity democracy, where there is representativeness, however there is increased participation of the subjects involved. The methodology is qualitative research with us//approach with the day-to-day. Semi-structured interviews were made, and from them a map Dialogic. The results indicate that there is, within this school, practices towards the horizontalisation of relations, knowledge, for transformations with avenues to a full-time school that contributes to human formation that make up this group, approaching the prospect of high-intensity democracy. There are also practices that are hierarquizantes, which go towards the dialogue, not the reduced participation of the subjects in the life of the school, that strengthen the low-intensity democracy.

Keywords: Democracy; Full-time school; Everyday life at school.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

1	<b>ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL</b>	24
1.1	<b>Percursos do tempo integral escolar na educação pública brasileira</b>	24
1.2	<b>Educação em tempo integral na legislação brasileira e em projetos</b>	26
1.3	<b>Conceitos de educação integral</b>	28
2	<b>DEMOCRACIA E COTIDIANO ESCOLAR</b>	31
2.1	<b>A democracia no tempo</b>	31
2.2	<b>A democracia brasileira no contexto atual</b>	33
2.3	<b>Democracia Representativa, Democracia Participativa e Democracia de Alta Intensidade</b>	36
2.4	<b>Democracia e educação</b>	38
3	<b>INSTÂNCIAS/ESPAÇOS INSTITUÍDOS NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO</b>	42
3.1	<b>As instâncias instituídas e instituintes: CEC, Aula e Grupo de Estudos- espaços de potência para democracia</b>	47
3.1.1	<b>Conselho Escola Comunidade (CEC)</b>	48
3.1.2	<b>A aula como instância democrática</b>	51
3.1.3	<b>Grupo de Estudos</b>	55
4	<b>COTIDIANO ESCOLAR: ESPAÇOTEMPO DE EXERCÍCIOS DEMOCRÁTICOS</b>	61
4.1	<b>Metodologia</b>	61
4.2	<b>Discussão dos resultados</b>	67
4.2.1	<b>Participação da comunidade escolar neste espaçotempo</b>	69
4.2.2	<b>Espaçotempos CEC, AULA e Grupo de Estudos: Relações entre os sujeitos</b>	78

4.3	<b>Relações construídas a partir dos resultados</b>	80
4.3.1	<b>Relações entre professores, gestores e o trabalho pedagógico</b>	84
4.3.2	<b>Relações entre responsáveis e gestão</b>	88
4.4	<b>O cotidiano deste/neste espaço tempo escolar: o que tem de diferente, de interessante e o que precisa ser mudado no CIEP</b>	90

**Considerações finais**

**ANEXOS**

**REFERÊNCIAS**

## INTRODUÇÃO

Eu ando pelo mundo  
 Prestando atenção em cores  
 Cores que eu nem sei o nome  
 Cores de Almodóvar, cores de Frida Kahlo  
 Cores  
 Passeio pelo escuro  
 Eu presto muita atenção  
 Ao que meu irmão ouve...  
 (*Adriana Calcanhoto*)

Se escrever é uma forma de inscrever-se no mundo, de marcar a minha presença no mundo, dou início a este texto apresentando algumas lembranças, memórias que a todo instante me fazem afirmar que sou<sup>1</sup> sujeito da minha vida, da minha história.

Minhas andanças pelo mundo têm sido atravessadas por encontros em lugares distintos, com pessoas diversas e objetivos variados, mas sempre vejo que há o Outro. Com esse Outro, estabeleço uma relação biunívoca e simbiótica: se por um lado, ele me constitui, por outro, ele é constituído por mim.

Nessas minhas andanças, as escolas ocupam um lugar mais do que especial, pois me fazem pensar na questão do tempo, tanto na perspectiva cronológica de passado, presente e futuro, quanto no tempo que diz respeito à minha construção como sujeito: crescimento, demoras, expectativas, correrias do dia a dia, necessidades de aproveitar esta ou aquela oportunidade.

A vida de poucos recursos sempre me impulsionou a procurar por possibilidades de uma vida melhor e sempre acreditei na escola como a única chave para se conseguir para tal intento.

Ingressei na escola aos sete anos, já sabendo ler e escrever, pois meu irmão mais velho me ensinara em casa usando jornais como material didático. Comprovando através de um teste a minha intimidade com a leitura e a escrita, a equipe pedagógica da escola decidiu que eu cursaria a primeira série.

---

<sup>1</sup> Cintia de Assis Ricardo da Silva, professora atuante nas séries iniciais do ensino fundamental, por quinze anos como professora regente de turmas do 1º ao 5º ano e, de 2008 até os dias atuais (2015) ministra aulas de educação física no ensino fundamental da Rede municipal do Rio de Janeiro e no ensino médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Faculdade de Formação de Professores, Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Ao terminar o ensino fundamental, optei por fazer o curso normal. Fiz concurso, passei e comecei a estudar no Colégio Estadual Professor José Accioli, em Marechal Hermes.

Uma situação que me chamou a atenção nessa época foi a instrução dada por alguns professores do curso de que deveríamos estar com tudo pronto para o ensino (cartazes, matrizes, quadros, instrumentos musicais, banco de palavras, textos, etc.). No estágio, porém, a professora Dasy minha primeira professora, trabalhava de uma forma diferente: os alunos, além de terem a liberdade de fazer escolhas, participavam da confecção de materiais a serem utilizados nas aulas.

Concluído o curso, prestei concurso para magistério do Estado do Rio de Janeiro. Aprovada, fui trabalhar em CIEPs com a carga horária de quarenta horas semanais. Trabalhei por cinco anos na Baixada Fluminense, nos municípios de Belford Roxo e Nova Iguaçu.

Naquela época, experimentei um projeto de educação integral em escola de tempo integral que, ao meu ver, proporcionava aos estudantes e aos professores espaços e tempos formativos com uma perspectiva de educação integral voltada para práticas emancipadoras, com múltiplas possibilidades de produção de conhecimento e de participação dos atores da/na escola. Os alunos permaneciam na escola das oito da manhã até as dezessete horas com a seguinte rotina escolar: aula regular com os professores (conteúdos curriculares – português, matemática, ciências, outros); aulas de educação física, estudo dirigido que consistia em atividades diferenciadas que funcionavam como um reforço escolar (utilizavam-se recursos diferentes dos da aula, para despertar interesse nos alunos, desafiá-los, sem, no entanto, cansá-los); sala de vídeo, com professor destinado para essa atividade especificamente e horário que contemplasse discussão sobre o tema abordado, produção e registro dos encaminhamentos dos filmes, documentários e desenhos animados que foram vistos nesse espaço (a sala de vídeo); animação cultural exercida por um “animador cultural”, morador da região, e que desenvolvia com as turmas atividades tais como aulas-passeio, mostras de dança e fóruns sobre variados assuntos entre os alunos.

A nós, professores, era garantido o horário de planejamento, que consistia numa reunião diária de cerca de duas horas com a professora orientadora (P.O.) e um grupo de professores, geralmente das mesmas séries ou séries próximas. Esses encontros, a meu ver, tinham por objetivo não só o controle sobre o processo pedagógico, com discussões acerca da adequação do trabalho às orientações da Secretaria Extraordinária de Educação, mas também proporcionar ao corpo docente um momento de reflexão coletiva acerca das atividades exercidas no âmbito da escola. À P.O. cabia supervisionar os cadernos de planejamento, os diários de classe, os modelos de avaliação, a fim de que, ciente do conteúdo desses materiais,

pudesse proporcionar uma formação continuada à equipe docente. Nessas reuniões, podíamos tirar dúvidas, pedir sugestões e conhecer as concepções de educação integral e tempo integral que estavam no escopo do projeto pedagógico daquela modalidade de escola.

Recordo que o horário escolar prolongado era um fator importantíssimo para que eu realmente desse conta dos compromissos pedagógicos junto com o grupo de professores. Nos três anos em que trabalhei com turmas de primeira série, pude ouvir e contar muitas experiências relacionadas aos processos escolares. Acredito que foi durante esse tempo que consegui fazer muitas reflexões sobre a minha prática e sobre o sentido que a escola fazia para os alunos e para os professores.

Nos outros dois anos, a realidade do CIEP foi outra. Não foi uma simples mudança, porém. O quadro que se desenhou era muito pior do que o de antes. Precisamos todos – eu e os outros professores também –, sair da escola, pois a mesma havia sido municipalizada<sup>2</sup>. A escola para onde fui transferida não foi propriamente escolhida. Ao contrário: fui transferida à minha revelia pela Metropolitana que, de forma arbitrária, alocou-me num CIEP, também localizado no município de Belford Roxo, no bairro Barro Vermelho, em uma comunidade chamada Gogó da Ema. Na escola, de horário reduzido, havia somente os professores das turmas e o animador cultural. Naquele ano, trabalhei com uma turma de 1ª série do ensino fundamental. A infraestrutura precária e o pouco sortimento de atividades diferenciadas, comprometeu sensivelmente o trabalho na escola. Trocando ideia com duas amigas que também haviam sido transferidas para a mesma escola, percebi que poderíamos desenvolver melhor o nosso trabalho, se atuássemos em grupo. Como a unidade escolar, além de todos os problemas já mencionados, ainda não contava com P.O., resolvemos então nos reunir sistematicamente, para construirmos nosso projeto de trabalho. Com o apoio da direção, conseguimos tornar o trabalho menos penoso, o que demonstrou a importância do engajamento do corpo docente em prol do bom andamento dos trabalhos pedagógicos.

Localizada numa região de precaríssimos recursos, a escola nada mais era do que um reflexo do seu entorno, o que se constituía num obstáculo para um bom desenvolvimento das práticas educativas. Entretanto, jamais esquecerei que foi lá que aprendi que as instâncias escolares podem se constituir num espaço democrático, onde a comunidade escolar pensava e decidia em conjunto as estratégias para superar as dificuldades, incluindo a falta de professores, escassez de materiais e distância física entre a escola e a região central do município e a falta de interesse por parte do sistema.

---

<sup>2</sup> Muitos CIEPs e escolas que, até então, eram de responsabilidade da rede estadual de ensino e atendiam ao ensino fundamental foram absorvidas pela gestão do município em que estavam localizadas.

Naquela época, eu estava cursando Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e foi um período bastante produtivo, porque pude ampliar as ideias acerca da docência através de leituras significativas e do compartilhamento de experiências com colegas de turma e professores. Foram experiências boas que me fizeram pensar nas diferenças e nas desigualdades tão presentes no cotidiano da escola e no trabalho a ser realizado pelos professores.

Sempre que passeio pelas minhas memórias e relembro aquela época, eu ainda me pergunto por que fui trabalhar tão distante de casa, por que me submeti às forças da Metropolitana<sup>3</sup> sem lutar por outros caminhos e por que permaneci em uma escola com condições tão adversas ao que tinha vivenciado antes. Tenho respostas e não há o peso da culpa. Quando fiz o concurso, minha mãe havia falecido pouco tempo antes. Eu tinha vinte e um anos e, sem ter como me sustentar, estava desesperada por trabalho. Eu me candidatei a inúmeras vagas de emprego e a sensação que eu tinha era que as possibilidades do mercado de trabalho estavam brincando de pique-esconde comigo, pois não conseguia encontrar uma sequer. Ingressar para o serviço público seria a solução para os meus problemas e a oportunidade de exercer minha profissão de professora. Por oferecer um número maior de vagas, o município de Belford Roxo foi o meu escolhido. Tendo passado em uma colocação muito boa, certamente eu poderia até ter passado num concurso para o município do Rio de Janeiro, mas, naquele momento, decidi que não podia arriscar. A outra razão que me fez optar por Belford Roxo foi o fato de poder trabalhar com minhas duas amigas, as três na mesma unidade escolar. Além de compartilhar a rotina profissional com minhas amigas, eu poderia desfrutar da companhia das duas na ida e na volta da escola. Um outro fator que contribuiu para a minha escolha foi o fato de a escola de Belford Roxo oferecer um número expressivo de vagas. Permaneci naquele CIEP até abril de mil novecentos e noventa e nove, quando fui aprovada em concurso para a prefeitura do Rio de Janeiro, com carga horária menor (22h e 30 min), o que me possibilitou terminar o curso de Pedagogia de maneira mais organizada.

A matrícula com carga horária menor trouxe algumas vantagens, como a de concluir o curso de Pedagogia, como disse anteriormente, além de poder trabalhar próximo à minha residência. A desvantagem era que, por razões óbvias, a carga horária reduzida limitava a minha prática pedagógica diária, além de diminuir o contato com as outras pessoas da escola. Em alguns momentos, na escola carioca, senti que havia certa animosidade quando se falava em ouvir os alunos e a comunidade. Alguns diziam que cabia a nós, educadores, dotados de

---

<sup>3</sup> Órgão local, responsável pelo gerenciamento de questões referentes à educação do Estado do Rio de Janeiro, como organização de pessoal (lotação, remoção) nas unidades escolares de determinada região.

formação acadêmica na área, a função de escolher o melhor para os alunos. Afinal, alegavam, “família na escola atrapalha”. No tocante à participação da família na escola, encontro hoje respaldo em Alves (2003):

(...) o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos *a priori* de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos (ALVES, 2003, p.64).

Assim, mesmo procurando entender os sentimentos diversos de alguns dos professores que trabalhavam comigo, jamais perdi de vista a crença no coletivo por um lado e, por outro, e no valor e potência que cada sujeito tem e pode trazer para o interior da escola.

Foi nesse período que, trabalhando com uma turma de deficientes auditivos, detectei as políticas e as práticas antidemocráticas na escola. Percebia que as desigualdades eram presentes na vida não só da maioria dos meus alunos, mas também dos outros. Desprovido de maturidade e de conhecimento acadêmico, como alegavam muitos dos meus colegas, o corpo discente da escola, praticamente não participava das ações pedagógicas e das decisões tomadas no âmbito escolar.

Um exemplo de prática antidemocrática era o fato de que o ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) se restringia aos alunos deficientes auditivos, ou seja, àqueles que efetivamente precisavam dela para se comunicar. Ao se ampliar o ensino de LIBRAS para o restante do alunado, no meu entender, aproximar-se-iam todos os grupos integrantes da comunidade escolar: alunos surdos, alunos não surdos, professores, direção e demais funcionários. Sempre que eu propunha oficinas de LIBRAS para as outras crianças e para os demais sujeitos da escola, alegava-se falta de tempo, de espaço e de interesse em conhecer e praticar a cultura do outro que, apesar de presente no cotidiano escolar, permanecia à margem das práticas pedagógicas.

Estimulada pelas necessidades e pelas experiências vividas na escola, resolvi cursar a licenciatura em Educação Física, para conhecer outras possibilidades de trabalho baseadas em práticas corporais, como jogos, danças, etc. Eu tinha a consciência de que a relação ensino-aprendizagem daquele nicho tão especial do alunado não podia se restringir à oralidade e à escrita convencionais, inserindo, dessa forma, atividades lúdicas nas práticas pedagógicas.

Comecei a lecionar educação física em dois mil e sete, na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Os anos de trabalho nessa escola foram muito enriquecedores, pois coloquei em prática o que sabia sobre a necessidade do diálogo, da parceria com as turmas e da construção de um projeto que atendesse a todos os alunos. Composto de uma diversidade



significativa de sujeitos, o alunado da escola incluía adultos economicamente ativos que, mesmo depois de um dia estafante de trabalho, ainda encontravam disposição para enfrentar um turno escolar.

O trabalho desenvolvido por mim em parceria com os alunos e alguns professores não se restringiu à sala de aula e ao uso de apostilas, contrariando a recomendação da coordenação da escola. Fizemos projetos baseados nos saberes de todos os envolvidos: oficinas de práticas corporais (danças, capoeira), de jogos e brincadeiras, de aproveitamento de alimentos e muitas outras ações que, certamente, converteram-se em aprendizagem tanto para os alunos quanto para nós, professores.

No ano de dois mil e dez, ingressei no programa de pós-graduação em Educação Física Escolar na Universidade Federal Fluminense (UFF), assumindo, então, minhas funções de professora-pesquisadora. Tanto as leituras de textos acadêmicos como as discussões em sala de aula me abriram um caminho para a reflexão acerca de cotidiano, corporeidade, diferença, multiplicidade, educação e democracia.

Fui convidada para participar do Grupo de Pesquisa Educação Física Escolar: Experiências Lúdicas e Artísticas: Corporeidades (ELAC), o que me estimulou a apresentar de trabalhos em eventos muito importantes para meu crescimento como professora e pesquisadora, como o Seminário de Educação de Jovens e Adultos (SEEJA) em dois mil e dez, o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) no ano de dois mil e doze, o IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos no mesmo ano, entre outros.

Mais do que ter trabalhos aceitos para apresentação em eventos, para mim, manter o vínculo com o grupo só fortaleceu a minha vontade de desenvolver um trabalho de qualidade, a fazer questionamentos em relação a verdades estabelecidas e à lógica vigente. São essas as parcerias que rendem os melhores frutos.

Comecei a olhar para mim mesma e para o trabalho docente como um provável potencial de conhecimento, como um movimento em busca do entendimento do que é ser professor, do que é ser sujeito crítico da escola, do que é ser uma cidadã que atua em várias posições no jogo da educação na escola. O convite para integrar o grupo de pesquisa me fez perceber a importância da escrita, das narrativas dos sujeitos sobre o cotidiano escolar e sobre compartilhar as ideias, as angústias, as dúvidas. Tornar-me membro daquele grupo de pesquisa ratificou uma concepção de que, sem considerar o coletivo, as diferenças, as similitudes, as experiências e as possibilidades dos sujeitos envolvidos, os processos democráticos não se perfazem.

Também em dois mil e dez, após aprovação em concurso para prefeitura do Rio de Janeiro, tomei posse em uma matrícula de 16 horas, na disciplina Educação Física. A escola escolhida foi o CIEP Moinhos de Ventos<sup>4</sup>, onde atuo com turmas do primeiro segmento do ensino fundamental (do primeiro ao quinto ano). O que norteou pela escolha por esse CIEP, tanto para a hora extra na matrícula anterior, em mil novecentos e noventa e nove, quanto para a matrícula atual, foram as minhas experiências positivas nesse tipo de projeto escolar, além de ser próximo de casa.

Atualmente, além de trabalhar com turmas do primeiro segmento do ensino fundamental, também atuo no Conselho Escola Comunidade, além de organizar, junto com a equipe, o Grupo de Estudos e o Cine Debate CIEP em Cena, concebidos e geridos pelos professores da escola. Estes dois últimos têm como objetivos a ampliação de espaços de discussão, a participação dos sujeitos no interior da escola e a formação continuada dos professores. Também permaneço no grupo de pesquisa ELAC, da UFF.

A outra matrícula, citada anteriormente, é de educação física, na rede estadual de ensino, com a carga horária de dezesseis horas semanais, da qual estive afastada por licença para estudos, por um ano (de outubro de dois mil e treze até outubro de dois mil e catorze). A decisão de me afastar da rede pública estadual não foi outra senão a necessidade de tempo para me dedicar ao mestrado.

O meu ingresso para mestrado em Educação da UERJ/FFP não é apenas a realização de um sonho pessoal, mas, sobretudo, a possibilidade de levantar questões e refletir sobre a minha condição de professora e pesquisadora e sobre o potencial da escola e dos sujeitos que nela atuam em relação ao enfrentamento das desigualdades sociais. Uma das coisas que me suscitaram reflexões foi o fato de eu trabalhar a maior parte dos vinte anos de magistério em escolas de tempo integral e perceber quanto essa experiência me fornece elementos para este estudo. Foi trabalhando, numa escola de tempo integral que pude observar com olhos de pesquisadora as oportunidades democráticas no/do interior da escola, os limites e possibilidades de participação do coletivo na construção das bases para um projeto democrático de sociedade. Dentre os questionamentos que faço com base na minha experiência nos CIEPs em Belford Roxo e nas escolas em que atuo hoje destaco as seguintes questões de estudo:

- O fato de ser escola de tempo integral facilitava (e facilita hoje) a participação dos sujeitos da escola?

---

<sup>4</sup> Nome fictício dado ao CIEP onde a pesquisa foi realizada, com finalidade de preservar as identidades dos colaboradores e colaboradoras do estudo.

- Como era (e é hoje) feita a escolha dos sujeitos (professores, alunos, funcionários, responsáveis) para o ingresso numa escola de tempo integral? O que diferenciava (e diferencia hoje) a escola de outras cuja comunidade os entrevistados já integraram.
- O que fazia (e faz hoje) com que os sujeitos permanecessem (ou permaneçam) na escola? Havia (e há hoje) espaços/instâncias onde os sujeitos participam da vida da escola?

As perguntas têm possibilitado o encaminhamento da pesquisa empreendida com os sujeitos do CIEP, onde atuo como professora, podendo se desdobrar em pistas acerca da democracia na escola.

O exercício da democracia no espaço escolar sofre interferência da multiplicidade de sujeitos que lá estão, diferenças de cunho cultural, afetivo e referentes também à história de vida de cada indivíduo que compõe aquela coletividade. Há instâncias e espaços de encontro que podem favorecer a democratização no interior da instituição escolar, como abaixo discrimino:

- O Conselho Escola Comunidade (CEC) que realiza reuniões periódicas.
- O Grêmio Escolar, que legitima a participação de estudantes nas tomadas de decisões na escola.
- Os Centros de Estudos, que integra o calendário da Prefeitura para discussões de âmbito pedagógico.
- Os Conselhos de Classe (COC), cuja ênfase é a avaliação do desempenho acadêmico das turmas, do desenvolvimento dos alunos e do andamento do funcionamento da escola.
- O Horário Complementar (HC) dos professores que é o momento em que não estão em turma e sim realizando planejamentos individuais ou coletivos, projetos de estudos, organização de materiais, correção de trabalhos etc.,
- Por fim, a Aula, que é a instância em que os alunos são organizados por ano escolar e exercem atividades com vistas à realização sistemática do processo de aprendizagem e ensino.

A escola pode ser considerada um espaço privilegiado de encontros, de oportunidade de socialização de saberes, de afetos e de interesses das pessoas que lá estão. Acreditamos que esses encontros podem possibilitar o estabelecimento de relações horizontalizadas, pautadas

no respeito às diferenças, no diálogo entre os sujeitos e as instâncias, no desejo do bem comum de sujeitos únicos, singulares, mas vivendo em coletividade. Destacamos, assim, o desejo de investigar as relações estabelecidas entre esses sujeitos, se exercem e como exercem ações democráticas nas diversas instâncias que, como espaços destinados à formação de todos, são constitutivos da instituição escolar.

Discutir a questão da democracia na escola é pensar nas nossas perspectivas de transformação social a partir do nosso lócus de trabalho, a partir das ações cotidianas que favorecem o diálogo não só para as escolhas futuras, mas para aquelas que se fazem sempre. Os agentes das ações cotidianas da escola são os sujeitos que participam do seu dia a dia e que trazem para o âmbito escolar toda a sua experiência, seja esta adquirida individual ou coletivamente. Organizada conforme os grupos e as instâncias que a compõem, a comunidade escolar poderá favorecer uma representatividade democrática dos anseios, das necessidades e das potencialidades dos sujeitos que a movem. Entendemos a democracia como um processo vivo e dinâmico, em que os indivíduos têm possibilidades de fazer escolhas, de optar por formas diferentes de olhar e viver o mundo. Esse processo atravessa a vida dos sujeitos da escola, de forma a ensejar uma convivência harmônica entre os grupos e as pessoas, o que possibilitará que as ações escolares atinjam os seus objetivos.

Nos espaços de encontro da escola, promovem-se discussões acerca de vários temas, dentre eles, alguns mecanismos sociais e escolares excludentes como por exemplo, avaliações externas que desconsideram as características individuais dos alunos, o tempo dado para a resolução das situações propostas e até mesmo as posturas dos agentes que aplicam as avaliações, que parecem agir mecanicamente em todas as etapas do processo, desde a entrega da prova até o seu recolhimento. Tais ações podem ser vistas como mecanismos que possibilitam a opressão e a desqualificação dos sujeitos da escola, contribuindo para o individualismo e competitividade desde a tenra idade, dificultando o desenvolvimento de práticas democráticas. Nossas ações em relação a tais mecanismos não se limitam a debates. Atuamos em consonância com uma perspectiva democrática, tentando promover uma atitude mais otimista, para que a escola forme, de fato, sujeitos emancipados.

A ampliação do tempo é fator que deve ser considerado como pressuposto para o estudo, pois consideramos que as relações que se estabelecem ao longo do dia ou do ano podem se aprofundar. Isso porque além de concentrar uma maior extensão de tempo, cronologicamente falando, consolidam-se novas formas de organização temporal, alternâncias de espaços, atividades e profissionais que o tempo mais longo pode permitir.

Acredito que um trabalho coerente a partir de uma jornada escolar mais extensa proporcionará a socialização de saberes e a sociabilidade entre os sujeitos. O prolongamento cronológico da jornada escolar possibilitará que se compartilhem experiências, ensejando uma cooperação mútua entre os sujeitos, que muito contribuirá para a emancipação da comunidade escolar.

Pensar na ampliação do tempo cronológico dentro do âmbito escolar faz com que reavaliemos, nesta pesquisa, as concepções de educação. Escolhi a educação integral como foco, pois contempla a concepção de formação humana que compreendemos: sujeitos e suas corporeidades, que são formadas pelo estar no mundo, formando e sendo formados pelas dimensões cultural, social, econômica, política, afetiva.

Esta perspectiva de sujeito demanda uma educação que proporcione experiências que contemplem essas dimensões. A educação integral, em tempo integral e jornada ampliada, talvez signifique uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias

De início, entendemos que a educação integral pode oferecer mais oportunidades de formação, visto que favorece a sociabilidade, promovendo, assim, o acesso aos diversos saberes e às escolhas. Também pode ser uma possibilidade de criação de rotas de fuga da lógica excludente que preconiza o individualismo, competição e desqualificação dos sujeitos. A jornada escolar, se olhada sob um prisma diferenciado e com um espectro ampliado, suscita questionamentos acerca de como oferecer atividades diferenciadas e desenvolvidas pelos próprios sujeitos da escola cuja existência e papel na sociedade faça sentido para os que a frequentam de alguma forma.

A lógica excludente pode ser entendida a partir das relações estabelecidas na sociedade capitalista, em que se estimula o esforço individual, levando os sujeitos a competirem entre si e desqualificarem uns aos outros na busca por determinados objetivos. A ampliação do tempo pode reforçar essa lógica excludente – mais avaliações, mais tempo que os estudantes permanecem sentados, mais deveres, mais tarefas para os professores e gestores e menos tempo reunidos para o diálogo.

Querendo escolher a lógica incluyente, outra questão que pode significar possibilidade de fugir à lógica vigente (excludente) é a ampliação das atividades oferecidas aos estudantes e uma reflexão sobre as abordagens adotadas. Na atual matriz curricular da rede municipal do Rio de Janeiro, na qual a escola está inserida, as aulas de educação física têm agora mais um tempo semanal, além de aulas de artes visuais e de artes musicais. Esta última, aliada às oficinas do Programa Mais Educação proporciona aos educandos o contato com múltiplos

instrumentos e possibilidades musicais. Há também aula de inglês. Acreditamos que tais linguagens e práticas pedagógicas podem contribuir para a ampliação dos saberes de todos e promover uma educação, de fato, integral, que:

Reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para o benefício de seu desenvolvimento (MAURÍCIO, 2009 a, p. 26)

A organização das diversas ações pedagógicas pode ser tratada na escola a partir de práticas democráticas, em que as situações são discutidas por todos os envolvidos. Essa participação comunitária desenvolverá uma série de habilidades, inclusive a de pensar não só sob a sua própria perspectiva, mas também sob o prisma do Outro, de exercitar a alteridade, de tomar decisões coletivamente.

Dedicar mais tempo ouvindo as crianças e os demais sujeitos da escola pode ensejar desdobramentos de diversas propostas de organização e de distribuição do tempo das aulas, da priorização dos conteúdos, das atividades, da avaliação, entre outros. O questionamento, o desenvolvimento de um espírito crítico e a emancipação dos sujeitos que integram a comunidade escolar e, conseqüentemente da instituição podem favorecer e apontar caminhos da democracia na escola. O diálogo possibilita a socialização dos saberes de todos os envolvidos, além de destacar a sua importância desse conteúdo para a aprendizagem do grupo.

Uma escola com tempo ampliado precisa compreender e definir, com seus sujeitos, como será administrado esse tempo. Para que se democratize o espaço escolar não basta ampliar a quantidade de atividades para preencher o tempo que foi expandido. É preciso pensar política, filosófica e epistemologicamente na operacionalização desse tempo. Nesse sentido, a ampliação do tempo pode ser um fator determinante para a educação com vistas à democracia. Estando esse tempo ancorado em atividades diversificadas, criativas, geraram-se oportunidades educativas que favorecem os sujeitos (estudantes, funcionários, professores e professoras, responsáveis) na tomada de decisões, na organização e na responsabilização pelas ações propostas e executadas.

A relevância social do assunto é que, tanto para a academia, no caso específico da UERJ/FFP – instituição engajada no enfrentamento das desigualdades sociais -, quanto para os sujeitos envolvidos, a escola é um locus para reflexão e ação não apenas sobre, mas com o cotidiano na escola de tempo integral com base nos relatos de seus próprios integrantes. Diante todas as questões aqui levantadas, destacamos o interesse inicial da pesquisa aqui

proposta e que colocamos com a seguinte pergunta: será que uma escola, por ser de tempo integral e de jornada escolar ampliada, favorece a democracia?

## OBJETIVOS

O desenvolvimento da pesquisa pretendeu atingir o objetivo geral: investigar como os sujeitos (professores, gestores, estudantes, funcionários e responsáveis) de uma escola de tempo integral exercem ações democráticas nas diferentes instâncias da instituição.

Como objetivos específicos:

- investigar as diferentes instâncias (Conselho Escola Comunidade, a aula e o grupo de estudos), que são espaços formativos da escola de tempo integral como possibilidades democráticas;
- a partir do relato dos atores da escola, observar o que os fez optar por um escola de tempo integral e refletir sobre os critérios que orientaram essa escolha;
- procurar compreender como professores, estudantes, funcionários, responsáveis e gestores veem o exercício da democracia na escola de tempo integral.

## 1 - Escola pública de tempo integral

O tempo é, assim, sua vida em movimento, desenhando-se e redesenhando-se nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos. É imprevisibilidade e tensão, podendo conter, em seu fluxo, o estabelecido tanto quanto o inédito.

*Inês Castro Teixeira*

### 1.1- Percursos do tempo integral escolar na educação pública brasileira

As discussões acerca de tempo escolar nos remetem a pensar na cultura da escola e sua dinâmica. A escola é uma instituição que pode ser descrita como temporal, pois as situações que lá se desenrolam, de certa maneira, obedecem a um tempo estabelecido. Temos a distribuição das disciplinas escolares por tempos de aula, as refeições, os recreios, os períodos destinados às avaliações, entre outros. A vida escolar é administrada com consulta ao relógio, ao tempo cronológico, que pode ser medido.

O tempo, de acordo com Arco-Verde (2012, p.85), é um “processo de construção humana, sujeito a modificações e interferências, de acordo com a realidade humana”. Entendemos que o que chamamos de realidade humana está diretamente ligada às múltiplas maneiras de existir, de viver o cotidiano, do contexto histórico e social em que se dá esta existência.

A autora, apoiada em Elias, destaca duas noções de tempo: físico e social, que nos ajudam a pensar nessas maneiras de viver nos cotidianos nos quais estamos atrelados.

(...) o tempo físico é diferente do tempo social. [...] o tempo físico pode ser representado por quantidades isoláveis, passíveis de serem medidas com altíssima precisão e de figurar, juntamente com resultados de outras mensurações, em cálculos matemáticos. Em contraste [...] o tempo social permaneceu insignificante como objeto da investigação científica. No entanto, sua importância no convívio social dos homens não parou de crescer. (ELIAS, apud ARCO-VERDE, 2012, p. 85)

Compreendemos que o tempo social está diretamente ligado à vida cotidiana, podendo ser considerado como subjetivo, pois diz respeito aos jeitos de viver dos sujeitos da sociedade e das suas formas de lidar com o tempo físico.

O tempo escolar é um tempo social específico, que possui suas peculiaridades enquanto fato cultural. Ele tem estruturas e organizações variadas, como calendários letivos, os níveis, etapas, ciclos, horários das aulas e das atividades. É um elemento importante na



elaboração de propostas educacionais, seja para as redes de ensino, instituições, estudantes e professores.

Este tempo escolar, assim como o cotidiano pelo qual é atravessado, não está posto, estático, pois diz respeito aos sujeitos, logo é plural, coletivo e individual. Há então uma necessidade de compreender o contexto para superar o hiato, a lacuna entre o tempo estabelecido pelo sistema (políticas públicas, instituições escolares) e o tempo necessário para os estudantes, para os professores e para os processos educativos que são dinamizados na escola.

A ideia de tempo integral em educação integral tem atravessado nossos estudos por conta da necessidade de melhor compreendermos a educação presente nas escolas públicas, onde estamos inseridos enquanto pesquisadores e professores, nos ajudando a pensar o papel da escola na formação para a vida em sociedade e para a democracia.

A educação integral no Brasil teve seu início com Anísio Teixeira, quando tomou conhecimento das obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, buscando fortalecer suas bases teórico-filosóficas. Trabalhou na defesa de uma escola com funções ampliadas, onde é necessário oferecer aos alunos um programa completo das disciplinas do núcleo comum, acrescentar oficinas, música, dança, desenho, teatro e educação física. Esta escola com a perspectiva de educação integral também deveria cuidar da saúde e alimentação da criança.

Esta escola volta-se para a formação integral dos alunos, oferecendo-lhes a oportunidade de desenvolvimento de diversas habilidades a partir das mais variadas atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de jogos e recreação.

Atualmente muitas discussões têm sido feitas sobre o tema educação integral, porém insistimos na necessidade de indagar aos próprios sujeitos das escolas o que consideram de seu interesse e o que podem fazer, enquanto participantes, para que os objetivos a que a educação integral se propõe sejam atingidos em sua plenitude.

Neste sentido a conversa é longa, pois não é somente ter a vontade de uma educação integral, mas toda uma abordagem, um deslocamento do olhar para o cotidiano escolar, para a sociedade, para as políticas públicas da educação, enfim, para o contexto em que o processo se dá.

Os estudos de Anísio Teixeira já apontavam a preocupação com a universalização escolar, pois o aumento da quantidade de matrículas por conta da expansão escolar poderia fazer crescer o número de escolas ou de turnos escolares e conseqüentemente poderia não dar conta das necessidades dos estudantes, principalmente os oriundos das classes populares.

Nesse sentido, Anísio Teixeira já demonstrava preocupação com a questão do tempo em uma proposta de educação integral, afirmando que

[...] não podemos ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. (TEIXEIRA, 1999, p. 63)

Anísio Teixeira idealizou e concebeu, em mil novecentos e cinquenta, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, em uma das áreas mais pobres de Salvador. Nesta escola os alunos permaneciam por quatro horas nas escolas classes aprendendo

Linguagem, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais. Após o horário de classe, os alunos da manhã encaminhavam-se para a escola Parque (e os que passaram a manhã nesta, iam para as classes) onde permaneciam mais quatro horas, completando seu tempo integral de atividades dos diversos setores. (NUNES, 2009, p.125)

Fica evidente o desdobramento da proposta de Anísio Teixeira de ampliação do tempo escolar. De acordo com Cavaliere a implantação deste Centro tinha uma “profunda relação entre o prédio escolar e a qualidade do ensino na escola de horário integral” (2010, p. 256). O Centro Carneiro Ribeiro tinha capacidade para quatro mil alunos, que permaneciam das 7:30 min até às 16:30 min, caracterizando o horário integral. A autora nos apresenta a concepção de educação integral, na visão de Anísio Teixeira, a partir do

entendimento de que a educação é vida e não preparação para a vida: o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola: e a busca da escola verdadeiramente “comum”, isto é, democrática. (CAVALIERE, 2009, p. 258)

Desde então muito tem se discutido sobre a necessidade de ampliação do tempo escolar para que seja possível atender às demandas para uma educação pautada na multiplicidade de propostas e atividades pedagógicas que possam contribuir para a formação integral dos estudantes, que são sujeitos plurais.

A ampliação do tempo escolar no Brasil é originária de algumas correntes, que, de acordo com Cavaliere, são baseadas “tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias” (2010, p. 51 ). Com base nessas ideias pensamos que as concepções democráticas de tempo integral podem contribuir para atender ao que consideramos imprescindível para a democracia: participação de todos.

## **1.2 Educação em tempo integral na atual legislação brasileira e em projetos**

Atualmente há uma forte tendência para a ampliação das escolas que atendem em tempo integral nos sistemas escolares. A Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional faz referência ao aumento de tempo escolar no artigo 34º, onde se lê que

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. § 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei. § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

Em outra passagem, a LDB em seu parágrafo § 5º. do artigo 87 recomenda que esforços sejam conjugados para a progressão das redes escolares urbanas de ensino fundamental para a modalidade de tempo integral. Esta legislação, embora considere o tempo integral como meta da ampliação da jornada escolar, não definiu o que se entendia por esse tempo.

Alguns anos depois, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, na subseção destinada ao ensino fundamental, encontramos a ratificação do aumento da jornada escolar e uma definição para tempo integral, expressa em um dos objetivos e metas traçadas pelo plano. A meta 6 pretende “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001).

Outra fonte é o Programa Mais Educação, instituído pelo MEC, pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e é parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como “estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2014). O aumento progressivo da ampliação do tempo vem acompanhado de algumas políticas de indução desse aumento de tempo, como o Programa Mais Educação, que prevê a ampliação no contraturno escolar. Em outros casos há a iniciativa de algumas prefeituras para ir, aos poucos, implantando o tempo integral em suas escolas, como o caso da prefeitura do Rio de Janeiro, e de outras que vêm mais vagarosamente efetuando a implantação, começando muitas vezes com uma escola piloto, onde experiências são realizadas.

Em alguns sistemas estaduais e municipais de ensino, a ampliação da jornada escolar pode apresentar carga horária diária diferenciada, podendo coexistir em uma mesma rede pública de ensino unidades escolares que funcionam com jornada ampliada de 5 ou 6 horas e outras em regime de tempo integral (7 horas ou mais).

### 1.3 Conceitos de educação integral

São muitas as configurações de ampliação de jornada escolar e, como já citado, existem programas que são indutores de tempo integral, acontecem no contraturno e ampliam a permanência dos estudantes na escola, em reforço escolar e/ou atividades diferenciadas.

No Brasil e no mundo há inúmeras interpretações acerca do termo educação integral, e segundo Cavaliere (2009)

Apesar dos exemplos do passado e do presente, a utilização do conceito de educação integral, quando referido à escola contemporânea, não é auto-evidente. Ele resulta da reavaliação do papel da instituição escolar, ou seja, relaciona-se à busca dos limites e possibilidades de atuação da instituição escolar. Daí a sua inevitável polissemia. (p.6)

Acreditamos que conceituar educação integral passa antes pela concepção que temos de formação humana, de escola, de sociedade, de aprendizagem. Na escola o cotidiano é composto, produzido e produtor de pluralidades, logo o olhar para a educação que se pretende também deve ser plural, com seus limites e possibilidades.

O conceito de educação integral pode dar margem a muitas interpretações, e a partir disso ser o pano de fundo para ações advindas das políticas públicas da educação que podem, ou não, serem voltadas para a efetiva escolarização e educabilidade dos sujeitos que estão na escola pública. Compreendemos então que

Do fato do conceito já ter servido a diferentes visões de mundo e de sociedade e carregar em si mesmo a possibilidade de uma interpretação limitadora, resulta a preocupação em bem definir o que está sendo chamado de educação integral e em bem definir o que é uma concepção democrática de educação integral, que represente uma prática educativa rica e multidimensional, capaz de incorporar diferenças e relativizar padrões. (CAVALIERE, 2009, p.6)

Pensamos que esta concepção democrática de educação integral deve e pode ser pautada no entendimento de que não basta dizer que os direitos de participação estão garantidos, mas que uma infraestrutura seja pensada e praticada de forma que sejam atendidas todas as demandas deste tipo de concepção.

As práticas educativas neste âmbito de educação integral em escola de tempo integral dependerão, para o êxito, da compreensão de que as multiplicidades, que são características nascidos diferentes sujeitos. podem ser incorporadas ao contexto dos processos educativos que ocorrem no interior da escola.

Outra questão importante é pensar na inserção e manutenção da criança e do o jovem na escola de tempo integral, o que pode ser feito para que o tempo ampliado não produza mais

do mesmo. Com relação ao ensino fundamental em dois mil e treze houve, de acordo com o Ministério da Educação e da Cultura, houve ampliação de matrículas em tempo integral. O “Censo revela que, desde dois mil e dez, o número de matrículas em educação integral no ensino fundamental cresceu 139%, chegando a 3,1 milhões de estudantes” (BRASIL, 2014).

A permanência dos estudantes na escola de tempo integral é um fator caro para nossa discussão, pois entendemos que somente a ampliação de tempo não garante uma educação se perpetuarem-se as práticas desinteressantes para ocupar o tempo de estadia das crianças e jovens na escola.

A vida na escola, principalmente a de tempo integral, onde todos ficamos mais tempo, cronológica e socialmente falando, precisa, segundo Maurício, oferecer condições

Para que a criança brasileira, com as carências socioculturais ou outras que nosso país atribuiu a ela como dote no seu nascimento, tenha igualdade de condições educacionais se comparada com crianças de classe média que têm acesso, em espaços diversos e ao longo do dia inteiro, a linguagens e atividades várias, é necessário tempo de permanência na escola – tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão numa sociedade complexa como a brasileira do século 21. Hábitos de higiene, por exemplo, para serem apreendidos, precisam ser praticados: é necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão: é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala. (MAURÍCIO, 2009a, p. 26)

Assim é possível e desejoso que a escola de tempo integral contribua, com seus saberes e fazeres cotidianos, para a emancipação dos sujeitos que fazem parte dela, sendo, um lugar de encontros felizes, que potencializam nossa existência.

A partir das leituras de Cavaliere, buscamos compreender melhor as funções da escola de tempo integral e os diversos conceitos de educação integral e o conceito de experiências democráticas, já que Cavaliere aprofunda, através de pesquisas, a história da educação a partir dos estudos de John Dewey. Inicialmente entendemos que a proposta objetiva que a criança vivencie experiências democráticas no interior da escola desde sempre, no seu cotidiano, e não priorize uma educação que a prepare para vivenciar experiências futuras.

A autora traz, ao nosso ver muito acertadamente, a ideia que remete à “construção coletiva de uma escola pública que possa ter hoje, no Brasil, um papel relevante na instauração de uma sociedade democrática” (CAVALIERE, 2002 p. 268). Assim o tempo integral

(...) pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao

lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. (CAVALIERE, 2007, p. 1022)

Atualmente no Brasil as experiências de ampliação da jornada escolar em sistemas escolares municipais e estaduais tem predominância de dois formatos de educação integral, segundo Cavaliere (2009, p. 57) que é “um mais centrado na instituição escolar propriamente dita, com investimentos no interior das unidades escolares, em seus espaços e em seus profissionais. Outro que se lança para fora da escola, buscando apoios e parcerias com agentes externos a ela”.

O primeiro formato, em que a escola é o centro dos processos formativos, é mais popularmente conhecido no Rio de Janeiro, principalmente por conta do destaque dado aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), que desde a década de 1980 faz parte do sistema público de ensino, tanto estadual quanto municipal.

A escola pesquisada apresenta os dois formatos, pois é uma escola de tempo integral - turno único de sete horas e também conta com o programa Mais Educação, em que os estudantes permanecem na instituição após as quinze horas, em oficinas que são dinamizadas por pessoas que não fazem parte do quadro de funcionários da escola.

Diante deste quadro, podemos elencar o que a literatura traz acerca das vantagens e das desvantagens de cada um destes formatos para a escola. Cavaliere denomina os modelos centrado no interior da escola e o outro com parcerias externas, respectivamente de escola de tempo integral e aluno em tempo integral. Assim,

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p.53)

A análise da autora avalia que pode se constituir uma vantagem da centralidade da escola, a adesão dos profissionais, sua formação em serviço com expectativas às novas demandas tecnológicas, por exemplo. Também a incorporação, por parte dos sujeitos da escola, de um projeto educativo que caiba a partilha de saberes, a participação de todos os envolvidos. A desvantagem seria a burocratização das relações entre os sujeitos no seu interior e o engessamento dos processos formativos por conta da ausência ou redução da participação da comunidade, responsáveis, por exemplo, que muitas vezes não têm sua voz ouvida e valorizada no interior da escola.

O segundo formato, aluno em tempo integral, teria como uma vantagem a ampliação e diversificação da oferta de atividades que não estão contempladas na escola, por não ter, em seu quadro, profissionais específicos. A desvantagem seria por favorecer a fragmentação da escola enquanto instituição, pois em alguns casos, não há interação entre o trabalho pedagógico da escola e o dos agentes externos, contribuindo para a precarização da educação pública

## 2 - Democracia e cotidiano escolar

Vivendo e aprendendo a jogar  
 Vivendo e aprendendo a jogar  
 Nem sempre ganhando  
 Nem sempre perdendo  
 Mas aprendendo a jogar.  
 (*Música Vivendo e  
 aprendendo a jogar, de  
 Guilherme Arantes, cantada  
 por Elis Regina*)

A discussão acerca da democracia no interior da escola, em especial neste cotidiano pesquisado, nos provoca a pensar nas relações estabelecidas entre os diversos sujeitos que habitam este *espaçotempo* e dos diferentes modos de *sentirpensaragir* a partir das demandas dos processos escolares diários. Tais demandas exigem dos sujeitos ações e reações que trazem à tona suas visões acerca do mundo, da escola, dos outros sujeitos.

Pensar em democratizar as relações perpassa por um breve estudo acerca do jogo que se estabelece a partir das relações humanas, nas lutas por pontos de vistas e das perdas e ganhos como consequências das disputas de poder.

### 2.1 - A palavra democracia e sua prática no Brasil

Tendo em vista os vários contornos semânticos que o conceito de “democracia” pode assumir nos tantos discursos em que está presente, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca do assunto. O termo “democracia” tem seu étimo no grego ático: *demokratia* (*demos*, o povo, e *kratos*, governar) significando “governo do povo” (SILVA, 2009, p. 93). Optamos pelo exemplo de Atenas por ter sido a urbe mais famosa em relação aos princípios democráticos. De acordo com a história conhecida, os habitantes de Atenas elaboraram o ideal da democracia, sendo a cidadania intrínseca ao indivíduo. Para os atenienses, o exercício da cidadania consistia na participação da vida da *polis*. Era a participação direta dos cidadãos nas assembleias que decidia os rumos políticos da cidade,

que tinha status de nação. O que precisa ficar claro aqui é que, quando hoje se fala em “democracia”, pensa-se de imediato numa participação igualitária entre os cidadãos de um país, de um estado ou de uma cidade. No entanto, a democracia, nesse contexto, como participação equitativa, não existia, pois poucas pessoas eram consideradas cidadãs. A grande maioria da população era composta por escravos, estrangeiros e mulheres, excluídos do grupo de cidadãos.

No Brasil, a primeira prática democrática no cenário político brasileiro, já na república, deu-se no primeiro governo de Getúlio Vargas, que foi eleito pelo voto indireto através de uma Assembleia Nacional Constituinte em 1934. Foi durante esse mandato que Vargas propõe algumas mudanças importantes que trazem benefícios para o trabalhador como, por exemplo, a jornada de trabalho de oito horas diárias. A partir de 1937, porém, instaurou-se uma ditadura conhecida como Estado Novo, que durou até 1945, com o final da II Grande Guerra, quando o processo democrático foi retomado, sendo interrompido quase vinte anos depois.

Não entraremos em maiores detalhes, pois nosso interesse reside em discutir mais sobre a democracia nos dias atuais. Não podemos deixar de abordar, porém, o período que sucedeu o parlamentarismo de João Goulart, quando, em plena Guerra Fria, conflito não armado, mas ideológico entre capitalismo e comunismo, o Brasil passou a ser governado por uma junta militar, período que durou de 1964 até 1985. Podemos considerar a ditadura militar como um marco no que se refere à discussão de democracia em nosso país. Essa época marcou a história do Brasil a partir da instituição de vários Atos Institucionais que legitimaram a censura, a perseguição política, a restrição, a eliminação de direitos constitucionais, repressão aos que se mostravam contrários ao regime militar e a supressão de quaisquer atos comuns num regime democrático.

No último ano do governo do General João Figueiredo, seguiu-se um forte movimento pela redemocratização do Brasil. Teve seu auge na campanha pelo restabelecimento das eleições diretas para presidente da república, conhecido como “Diretas Já”. Participaram daquele momento histórico muitos políticos de oposição, jogadores de futebol, artistas e milhões de brasileiros, que lotaram as ruas de várias capitais brasileiras para demonstrar sua insatisfação com aquele estado de coisas e, ao mesmo tempo, a esperança de que possíveis mudanças poderiam dar o desejado encaminhamento político ao nosso país. A despeito de toda articulação popular, não foi daquela vez que o povo foi às urnas efetivamente.

A emenda constitucional que garantiria eleições diretas para presidente da república, popularmente conhecida como Emenda Dante de Oliveira, batizada com o nome do deputado



federal que a propôs, não foi aprovada pela Câmara dos Deputados, causando grande decepção no povo brasileiro, ansioso por ver restabelecida a democracia no país. As eleições presidenciais, porém, só vieram a ocorrer de fato em 1989, quando a população pôde conduzir à presidência o candidato escolhido pelo voto popular, o que foi respaldado um ano antes, quando foi promulgada a Constituição de 1988, a chamada Constituição Cidadã, que restabeleceu os princípios democráticos no Brasil. Esse resgate da democracia no país foi marcado por algumas medidas como, por exemplo, a garantia da liberdade de expressão, o fim da censura e a legalização de partidos políticos que, durante o regime militar, tiveram seus registros cassados.

Mesmo reconhecendo as muitas lutas travadas ao longo de todos esses anos em prol da democracia no Brasil, para que não se perca o foco do presente trabalho, é necessário que se façam escolhas. Assim, a discussão ora travada voltará a sua atenção para a contemporaneidade, tentando realizar uma breve análise acerca dos últimos acontecimentos que podem, ou não, ter afetado não só a educação como um todo, como as práticas escolares dentro de um regime democrático.

## **2.2 – Pistas da democracia brasileira no contexto atual**

A presente pesquisa tem por objetivo observar e refletir sobre as práticas democráticas no cotidiano da escola, considerando que essa escola não está isolada da sociedade, do mundo. Ao contrário, a instituição chamada “escola” está inserida nessa vida social, econômica, política, cultural que compõe a sociedade.

Destacamos junho de dois mil e treze, quando manifestações populares tomaram as ruas do país, trazendo à baila uma série de discussões, assuntos que precisavam se converter em bandeiras para diferentes frentes de luta e de trabalho. Aqueles eventos se reverteram de “extraordinária relevância e vitalidade” (PEREIRA, 2014, p. 263), visto que apresentaram reivindicações desconcertantes, historicamente inviabilizadas por determinados grupos.

Dentre os muitos movimentos que emergiram, o Movimento pelo Passe Livre ganhou maior destaque, pois conseguiu não só divulgar os atos, mas também articular, através das redes sociais, a concentração de milhares de pessoas nas ruas de todo o Brasil. O movimento, apesar de se fortalecer e expandir-se pelo país, teve sua continuidade interrompida por conta das ações violentas e criminosas de grupos que se infiltraram na massa que, de fato, foi às ruas para manifestar o seu descontentamento em relação a tudo o que subjazia ao aumento de R\$0,20 nas passagens de ônibus, em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Para muitos o objetivo das manifestações era-questionar a forma como determinadas questões econômicas estavam sendo encaminhadas, ou de forma mais abrangente, questionou-se um estado de coisas de inteira responsabilidade das várias instâncias de poder no Brasil. As manifestações de junho de 2013 nos pareceu um acerto de contas que o contribuinte brasileiro resolveu fazer em conjunto, uma cobrança de serviços públicos pagos – muito bem pagos – e não prestados.

Do ponto de vista conceitual, pelo que se pode depreender, tais manifestações promoveram uma reflexão acerca do tipo de democracia que vem sendo vivenciada no Brasil, pelo menos no âmbito político, que é a democracia representativa. Pelo que as manifestações revelaram, grande parte da população deseja ter mais espaço na vida social e política do país, atuando de maneira mais direta e concreta do que o voto, cobrando e exigindo que suas demandas sejam ouvidas e acatadas. Esse desejo claramente manifesto por parte de milhares de brasileiros permite que se conclua que essa abertura só é possível em uma democracia participativa, já que é essa modalidade que “consegue ampliar a agenda política”. (SANTOS, 2007, p. 95)

No que se refere à educação, as reivindicações eram por uma educação “padrão Fifa”, numa referência jocosa aos gastos exorbitantes destinados à realização da Copa do Mundo no Brasil. No âmbito do município do Rio de Janeiro, as manifestações ensejaram uma greve importante dos profissionais da educação da rede pública. Com duração de aproximadamente três meses (de 15 de agosto até 25 de outubro), foi precedida de paralisações frequentes, numa tentativa de negociar uma pauta relativamente grande, que envolvia temas nevrálgicos e indispensáveis à discussão – e negociação – com o governo municipal. Dentre as várias demandas da categoria, destacam-se a garantia de permanência do professor e demais funcionários (merendeiras) na escola de origem, a garantia de um terço da carga horária para planejamento (HC, CE), a equiparação salarial entre os professores do primeiro segmento do ensino fundamental e os do segundo segmento, a construção de um plano de cargos e salários mais justo, a garantia de autonomia na/da escola no que se refere às práticas pedagógicas (repensar o uso das apostilas, por exemplo), a recusa/repúdio por parte dos professores das políticas de meritocracia na educação.

No decorrer da greve e, posteriormente, ao longo de seus desdobramentos (manifestações, assembleias, atos) testemunhamos as ações repressoras por parte da polícia militar ações estas que refletiam a postura autoritária do governo municipal. Após inúmeras tentativas de negociação por parte do Sindicato dos Professores (SEPE), realizou-se a votação

do Plano de Cargos e Carreiras (PCC) de forma considerada por nós arbitrária, com uso de força para impedir a presença de profissionais da educação.

Optou-se por relatar aqui alguns pontos referentes à greve por se entender que, em um regime político que se intitula democrático, duas questões são fundamentais: a garantia da participação efetiva da categoria na tomada de decisão sobre suas próprias vidas funcionais - discutir e fazer valer suas propostas de melhores condições de trabalho e de construção de um plano de carreira que se aproxime de suas demandas e; a segunda questão é o poder de ação e de deliberação do coletivo que luta contra a prevalência de atitudes antidemocráticas e decisões tomadas de cima para baixo. Tanto a garantia da liberdade e do direito à greve, quanto a configuração e operacionalização do coletivo de profissionais da educação do município do Rio de Janeiro são pontos que nos fazem refletir sobre a importância da participação dos representados nas decisões que recaem diretamente sobre os cotidianos das escolas.

Relatar alguns pontos da greve teve por motivação a relevância do movimento do coletivo de professores da rede municipal em prol de uma educação com uma perspectiva mais democrática. O movimento trouxe à tona a necessidade de ampliação do diálogo nas mais variadas instâncias educacionais, como as assembleias locais (regionais) e as assembleias gerais, organizadas pelo Sindicato (SEPE), as discussões no interior das unidades escolares, as relações travadas entre a base da categoria dos profissionais de educação e o sindicato e também com a prefeitura. Enfim, pelo que se percebe, fica evidente que o momento foi oportuno para que se repensasse a luta pela democracia na educação em um contexto político composto de muitas ações antidemocráticas.

Foi nesse contexto que surgiu uma série de questionamentos acerca do aumento gradativo da quantidade de escolas de turno único e a manutenção dos servidores – não apenas professores, mas também pessoal de apoio como merendeiras, por exemplo – na sua escola de origem A despeito de o PCC ter sido votado de uma maneira antidemocrática, tendo os principais interessados – os profissionais da educação – a sua participação vedada, um dos pontos centrais foi a garantia de permanência do servidor na unidade de ensino de sua origem<sup>5</sup>, luta histórica da categoria. Manter o servidor na sua escola de origem garantirá uma série de fatores que contribuirão para um melhor desempenho profissional como, por exemplo, proximidade da sua residência e consequente facilidade de deslocamento e o fato de

---

<sup>5</sup> Ao tomar posse de sua matrícula, o servidor opta pela unidade escolar, dentre as que estejam disponíveis para escolha, que atenda às suas necessidades. Normalmente, o fator geográfico é decisivo no momento dessa escolha: a mais próxima à sua residência, em geral, é a eleita.

haver relação afetiva e cultural do profissional com aquela unidade escolar um sentido de pertencimento àquele *espaçotempo*<sup>6</sup>, como uma dimensão material dos processos escolares, fator que certamente favorecerá as boas relações entre os componentes da comunidade escolar. A preocupação com a permanência na escola de origem tem marcado o cotidiano de escolas de turno único como o Moinhos de Vento. Isso porque, lá existem atualmente três grupos de professores: aqueles com duas matrículas de 22h e 30 min cada, os com uma matrícula de 22h e 30 min que fazem dupla regência (hora extra de 22h e 30 min) e um terceiro grupo com matrícula de 40h semanais. Essa diferença na carga horária das matrículas tem gerado discussões acerca de garantia do direito à permanência na escola dos professores que não possuem matrícula de 40h. Há necessidade de se procurarem meios de terminar com a insegurança que ultimamente assola os professores a cada início de ano letivo, pois, segundo a SME, a prioridade de lotação nas escolas de turno único é dos professores de 40h.

Qualquer tomada de decisão que afete a escola e seus sujeitos pode ser pensada sob uma perspectiva democrática, o que pressupõe diálogo e participação dos sujeitos das variadas instâncias (no interior da escola, na SME, no SEPE). O que se precisa perceber é a perspectiva em que esse diálogo se dá. Muitas vezes, são os anseios de alguns grupos somente que representam partidos políticos e que não demonstram interesse em resoluções mais justas para todos os envolvidos, neste caso específico, os profissionais da educação que atuam nas escolas. Afinal, agir democraticamente não se restringe à prevalência da opinião da maioria, mas consiste também na possibilidade de a minoria se manifestar e ter voz.

### **2.3 Democracia Representativa, Democracia Participativa e Democracia de Alta Intensidade**

Vivemos no Brasil a democracia representativa (indireta), que legitima através do voto da maioria, pelo menos as questões de cunho político-eleitoral. Esse tipo de democracia nos faz pensar sobre a relação entre representantes e representados, como alerta Gadotti:

[...]o Brasil tem uma composição social extremamente diversa e a democracia representativa não dá conta de toda essa diversidade, Cada vez mais cidadãos e cidadãs não se sentem representados no Parlamento e acabam por se desinteressar da política, ausentando-se não só nas eleições e votações, mas na vida cívica e dos espaços de participação e formação política. (GADOTTI, 2014, p. 7)

---

<sup>6</sup> O uso desses termos em uma escrita aglutinada tem o sentido de mostrar os limites que o modo dicotomizado de analisar os acontecimentos sociais, herdada da modernidade, no que se refere às necessidades das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

Alguns autores consideram que a ampliação da participação política direta dos cidadãos nas decisões pode ser a chave para o exercício da democracia, sendo esta considerada o “sistema que compatibiliza e comporta conflitos sociais, garante direitos civis e sociais e fundamenta-se na participação política. A presença maior ou menor desses três parâmetros indica a vitalidade e o caráter do sistema”. (PEREIRA, 2014, p. 269)

Destaca-se aqui a maneira como a garantia dos direitos deve ser tratada. Ao se pensar nos direitos individuais, não se fala em garantir direitos para apenas uma pequena parte da população, pois tal prática denotaria a “aparente legitimidade de alguns direitos que nada mais são do que privilégios individuais. Esta noção de direitos individuais, tão repetida, divulgada e valorizada termina por justificar e legitimar as desigualdades sociais de todo tipo”. (OLIVEIRA, 2009, p.21)

Santos (2009) caracteriza a democracia representativa como de baixa intensidade, visto que se caracteriza por um conjunto de regras e procedimentos sem que haja uma efetiva participação da população. Essa democracia de baixa intensidade possui algumas características que Santos (2007) elenca:

[...] a primeira é que esse modelo se funda em dois mercados. O mercado econômico, em que se intercambiam valores com preço, e o mercado político, em que se intercambiam valores sem preço: ideias políticas, ideologias. Vemos hoje que esses dois mercados se confundem cada vez mais, estamos entrando em um processo no qual somente tem valor o que tem preço, e, portanto, o mercado econômico e o mercado político se confundem. Com isso se naturaliza a corrupção, que é fundamental para manter essa democracia de baixa intensidade, porque naturaliza a distância dos cidadãos em relação à política – “todos são corruptos”, “os políticos são todos iguais” etc. -, o que é funcional ao sistema para manter os cidadãos afastados. Por isso a naturalização da corrupção é um aspecto fundamental desse processo. (SANTOS, 2007, p. 91)

O conceito de democracia que se pretende abordar na presente dissertação não pode ser, de forma alguma, um conceito fechado, estático, engessado, mas aberto a uma possibilidade de práticas (na escola e fora dela) que, de viés emancipatório, põe em xeque o estabelecido. Pode-se dizer que se aproximou muito da ideia de democracia de alta intensidade que, de acordo com Santos, seria uma possibilidade de “construir uma articulação entre democracia representativa e democracia participativa que talvez constitua a criação de uma forma de complementaridade” (SANTOS, 2007, p. 93).

Essa ideia é particularmente interessante por tratar da participação direta dos cidadãos nas decisões políticas, seja no âmbito nacional, estadual ou da cidade. Compreende-se que, na democracia representativa, há uma cidadania baseada na:

[...] ideia de participação mas não garante suas condições materiais. Por exemplo, três condições são fundamentais para poder participar: temos de ter nossa

sobrevivência garantida, porque se estamos morrendo de fome não vamos participar; temos de ter um mínimo de liberdade para que não haja uma ameaça quando vamos votar; e finalmente temos de ter acesso à informação. (SANTOS, 2007, p. 92)

Dois dos princípios que subjazem a essa ideia de participação norteiam o exercício democrático, pautado na emancipação dos sujeitos que participam do grupo em questão, que são colaboradores da pesquisa: os princípios da inclusão e da horizontalização. O princípio da inclusão, pelo que se entende, diz respeito à participação efetiva dos sujeitos na vida política, econômica e cultural de qualquer grupo de que façam parte, seja país, estado, cidade, bairro, escola. O princípio da horizontalização, por sua vez, refere-se à solidariedade, sobre cujo conceito Santos auxilia a refletir:

[...] é o reconhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção do reconhecimento da intersubjetividade, numa perspectiva de reciprocidade. Assim, sejam alunos ou professores, pais de alunos ou especialistas em educação, a comunidade escolar se torna campo privilegiado do conhecimento emancipatório. (SANTOS, 1996, p.80)

A participação de todos e de cada um dos integrantes da comunidade escolar no cotidiano da instituição impõe a professores, direção, pessoal de apoio e corpo docente o desafio de ver, ouvir, rever, sentir e, quem sabe, transformar essa realidade.

## 2.4 Democracia e educação

Paulo Freire alerta que, para os encontros que ocorrem na escola, o aprofundamento do diálogo é imprescindível. Isso porque, nos espaços formativos, objeto desta pesquisa o diálogo é o elemento inicial para as ações, pois tanto as instâncias instituídas pela SME (CEC, COC, Grêmio, HC), quanto as criadas pela equipe escolar (Grupo de Estudos e Cine Debate) não podem prescindir da participação da coletividade, para ampliar as possibilidades do exercício democrático.

Outra questão que Paulo Freire traz à tona é a participação da comunidade na vida da escola. As instâncias CEC e as reuniões de pais e responsáveis são constituídas, em boa parte, por pessoas da comunidade, ligadas diretamente aos alunos, cuja participação é condição fundamental para o florescimento da democracia nas ações e decisões na escola. A comunidade escolar pode fazer parte do cotidiano da escola de maneira mais ativa, como Freire propõe:

[...] Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas, para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. [...] A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-

la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 1991, p. 16)

Nesse sentido, a participação da comunidade escolar no cotidiano da escola pode também constituir um movimento de ampliação das discussões e ações voltadas para formação dos sujeitos que lá estão, a partir dos saberes específicos da cultura escolar e também da cultura não escolar, abrindo espaço para a diversidade cultural dos integrantes dessa comunidade escolar, ampliando-se, assim, o exercício democrático.

No que se refere à participação dos sujeitos da escola, Oliveira afirma que “as condições de realização de uma democracia efetiva são dadas em função das possibilidades de participação autônoma dos diversos segmentos da sociedade nos processos decisórios e interativos” (OLIVEIRA, 2009, p. 26). Essa reflexão nos ajuda a pensar que a participação pode ser estendida, efetivamente, aos segmentos pertencentes à escola em questão. A autora assim discorre sobre o que venha a ser democracia:

[...] a democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos, ou seja, em casa, na escola, no bairro, etc. (OLIVEIRA, 2009, p.13)

De acordo com essa perspectiva, Boaventura de Souza Santos nos oferece uma definição translúcida do que seja um projeto educativo emancipatório, cujo objetivo principal “consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes”. (SANTOS, 1996, p.17)

Essa formação de subjetividades mais democráticas pode ser entendida como “processos de enredamento e de negociação de sentidos entre as várias experiências vividas pelos sujeitos individuais e coletivos e as possibilidades de ação mais ou menos democráticas como resultado dessas negociações” (OLIVEIRA, 2008, p. 118), o que fortalece nossa convicção de redes e as negociações são construídas a partir de nossas relações com aqueles que fazem parte de nosso cotidiano, escolar, familiar, do bairro.

É possível que, através de ações democráticas, a participação dos sujeitos nos vários espaços da sociedade, estando em foco aqui a escola, envolva o desenvolvimento de uma compreensão sobre si e sobre a sociedade. Santos aponta o objetivo de uma nova teoria da democracia:

[...] alargar e aprofundar o campo político em todos os espaços estruturais da interação social, considerando que isso requer uma imaginação social que inclua novos exercícios de democracia e novos critérios democráticos para avaliar

diferentes formas de participação política. (SANTOS, apud OLIVEIRA, 2008, p. 59)

Esse entendimento nos aproxima da questão da liberdade que, para ser conquistada e vivenciada, requer condições de vida que se reputa decente e que, por conseguinte, favoreça o “desenvolvimento das capacidades intelectuais, interativas e subjetivas dos indivíduos” (OLIVEIRA, 2009, p. 25) nos diferentes espaços estruturais. Assim, entende-se que os diferentes saberes, tanto os partilhados informalmente por uma comunidade, quanto os construídos pela academia e que integram o currículo escolar estão presentes na escola e fora dela, revelando, assim, o conflito, a diferença e a multiplicidade de possibilidades que a escola possui. Sobre esse aspecto, Santos conclui que:

[...] a pedagogia do conflito é uma pedagogia de alto risco contra a qual não há apólices de seguro. Tal como conflito anterior, a luta é, à partida, desigual, entre uma forma de conhecimento dominante – o conhecimento-como-regulação – e uma forma de conhecimento dominada, marginalizada, suprimida – o conhecimento-como-emancipação – [...] O reconhecimento desta assimetria é, contudo, constitutiva da experiência pedagógica e a partir dele podem-se imaginar estratégias para reduzir, no campo pedagógico, essa assimetria. (SANTOS, 1996, p.25)

Com base na citação acima, reconhece-se que a assimetria presente no interior da escola pode ser uma possibilidade de pensar junto, de refletir sobre a importância da participação dos diferentes sujeitos da escola para elaborarmos, reelaborarmos e vivenciarmos formas e arranjos que favoreçam uma participação de todos cada vez maior. Nesse sentido, a pesquisa possibilitou a investigação da existência de práticas que aumentam a assimetria, que são excludentes para alguns dos membros da comunidade escolar, e as possíveis práticas que podem reduzir e/ou extirpar as anteriores.

Conforme alega Oliveira, pode-se afirmar que há práticas democráticas no ambiente escolar, quando a escola:

[...] coloca[-se] em duas dimensões prioritárias, ao mesmo tempo distintas e complementares. Por um lado, a da democratização interna da própria instituição, tanto no que se refere à sua estrutura organizacional quanto no que se refere à ação pedagógica. Por outro lado, a dimensão do papel social da instituição pode desempenhar na democratização da sociedade, qual seria sua contribuição específica possível e desejável em função das relações que ela mantém com outras instituições e mesmo com o Estado em sentido estrito. (OLIVEIRA, 2009, p. 27-28)

A discussão aqui proposta não está deslocada do papel, do lugar da escola na sociedade. No entanto, optou-se por enfatizar a democratização interna da escola, seus processos de “ocupação” dos espaços instituídos e as relações estabelecidas nesses espaços e entre os sujeitos do cotidiano da escola.

Ao se tentar ampliar o conceito de horizontalização das relações no interior da escola, reflete-se sobre as diferenças e as tensões oriundas das disputas pelo poder, ocorridas em



todos os espaços da sociedade. Em razão disso, Oliveira dá a ênfase à necessidade de se ampliarem os espaços de debate no interior da escola:

[...] enquanto educadores, contribuir com a construção da democracia implica em combater, por meio de práticas reais, as diferentes formas de expressão do sistema de dominação social na escola, os mecanismos de legitimação dos quais o sistema se serve, bem como os mecanismos de exercício do poder presentes na escola. Por outro lado, é preciso, ainda, lutar pela abertura e ampliação de espaços de discussão [...] A questão que fica é a de saber como podemos chegar lá. (OLIVEIRA, 2009, p. 27)

Detectam-se espaços de debate no interior da escola pesquisada, uns instituídos pela SME e outros instituídos pela equipe escolar, como CEC, Grêmio, Aula, COC e Grupo de Estudos. Resta saber se, nesses espaços, as práticas realmente se perfazem democraticamente, com base no diálogo e na participação de todos os membros.

O conceito, ou melhor, a ideia de democracia que ora se destaca baseia-se no princípio da multiplicidade dos sujeitos, do encarar as diferenças não como justificativa para as desigualdades, mas como distintivo da pluralidade, da diversidade e como possibilidade de participação ativa na vida escolar e fora dela.

### **3 - Instâncias/espços instituídos e instituintes nas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro**

Todos caminhos trilham para gente se ver  
Todas trilhas caminham para gente se achar viu?  
A qualquer distância o outro te alcança.  
*(Música Tudo diferente, cantada por Maria Gadú)*

A escola estudada nesta pesquisa é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), localizado no bairro de Padre Miguel, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Este CIEP faz parte da rede municipal do Rio de Janeiro e atende ao primeiro segmento do ensino fundamental (do primeiro ao quinto ano), à Educação Infantil, à Classe Especial, Sala de Recursos e ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), sendo dezenove turmas no período diurno e seis turmas à noite.

O CIEP Moinhos de Vento, como carinhosamente é chamado pelos sujeitos da escola, completou este ano (dois mil e quinze) vinte e seis anos de funcionamento. Segundo relatos de alguns professores, a história teve início em mil novecentos e oitenta e oito, com a chegada destes professores, recém concursados. Não puderam trabalhar neste ano, pois o CIEP estava sendo utilizado como abrigo para as pessoas que estavam sem residência por conta de uma grande enchente em março do mesmo ano.

Os professores foram então direcionados para a escola municipal que fica ao lado, chamada Escola Municipal Jardins do Oeste, onde permaneceram por quase um ano. Houve também uma greve que durou bastante tempo e ocasionou a demora na volta ao trabalho no CIEP. Segundo os professores, o trabalho com os estudantes começou no ano seguinte.

Os relatos iniciais sobre os primórdios do CIEP, baseados em conversas informais, tratam que o local em que hoje se situa era um campo de futebol, e o nome foi escolhido pela

comunidade. Ao serem perguntados sobre a escolha do nome disseram que quando voltaram para a escola, após permanência na escola vizinha, já encontraram o CIEP com este nome.

Sobre a operacionalização do tempo, a diretora adjunta – uma das que está lá desde o início, disse que nesta época o horário era de oito da manhã até as dezessete, e que havia café, almoço, lanche e jantar, e que as crianças iam para casa de “banho tomado”.

Atualmente esta instituição tem como características ser de tempo integral e ter jornada escolar ampliada para ensino fundamental. É considerada de tempo integral porque atende as turmas do ensino fundamental com carga horária de sete horas, e as atividades são distribuídas/operacionalizadas no decorrer deste tempo, que é um turno único. O que a constitui como escola com jornada ampliada é o fato de serem acrescentadas duas horas à carga horária, quando são desenvolvidas oficinas promovidas pelo governo federal, através do programa Mais Educação.

As turmas de primeiro e segundo anos têm aulas das sete e trinta até às catorze horas e trinta minutos e as de terceiro, quarto e quinto anos têm a saída às dezesseis horas e trinta minutos, pois permanecem na unidade escolar para participar das oficinas do programa Mais Educação, que atualmente oferece capoeira, judô, reforço escolar, circo e teatro.

O documento mais recente acerca da grade de horários é a Resolução SME n.º 1317, de 28 de outubro de 2014, que se refere à Matriz Curricular da Prefeitura do Rio de Janeiro e indica

Art. 9º A jornada escolar dos alunos matriculados nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino com atendimento de Primário obedecerá à seguinte carga horária diária:

II. turno único: 7 (sete) horas de trabalho escolar, sendo 7 (sete) tempos diários de 50 (cinquenta) minutos de aula e 70 minutos destinados ao recreio e refeições.

§ 2º As unidades de Turno único poderão oferecer pós-turno opcional aos alunos, desde que, para a realização das atividades, não utilizem professores da Rede, mas parceiros, estagiários ou voluntários.

Art. 10 As Unidades Escolares com atendimento de Primário funcionarão nos seguintes horários:

II. turno único: das 7h30 às 14:30. (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 14)

Na organização desta escola, existem espaços instituídos pela Secretaria Municipal de Educação que são comuns a todas as escolas da Rede Municipal de ensino e que podem, ao nosso ver, ser instâncias de ações democráticas desde que não se constituam como meramente burocráticas, e sim desenvolvam uma dinâmica baseada na participação de todos.

A observação e análise das ações que se desenvolvem nestes espaços formativos poderá nos trazer pistas sobre os possíveis desdobramentos de uma perspectiva da democracia no âmbito desta escola pública de tempo integral.

Dentre as instâncias instituídas temos o Conselho Escola Comunidade (CEC) que é composto por representantes da comunidade escolar, distribuídos nos segmentos direção, professor, responsável, funcionários e alunos. Possui atribuição consultiva sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras (referentes aos gastos dos insumos que chegam até escola), e realiza levantamento de prioridades nos diversos segmentos através de reuniões com os grupos separadamente e depois com toda a comunidade escolar.

O Grêmio Escolar é outra instância em que é garantida, pelo menos na legislação em vigor, a participação dos estudantes; tem por finalidade “favorecer o desenvolvimento da consciência crítica, da prática democrática, da criatividade e da iniciativa” (RIO DE JANEIRO, 2010 cap VII, art. 34). Os estudantes montam chapas e fazem campanhas nas turmas, explicitando suas ideias para melhorias que podem fazer pela escola. Há um processo eleitoral, com votação pelos alunos e a chapa mais votada participa das decisões da escola, com sugestões e ações junto aos demais estudantes.

A assembleia de alunos pode ser considerada uma instância com possibilidade de promover ações democráticas, pois seria um momento semanal em que a equipe gestora pode se reunir com os alunos e alunas e tratar de temas pertinentes ao Projeto Político Pedagógico e outros; referentes ao cotidiano da escola e/ou propostos pelo Grêmio da escola, pela Coordenadoria Regional de Educação e/ou Nível Central, de forma que seja garantida a participação dos alunos e alunas na vida escolar. Segundo orientação da Secretaria Municipal de Educação (SME), a assembleia deve ter duração de uma hora. Ainda não é desenvolvida na escola pesquisada.

O Conselho de Classe corresponde a uma instância/espço de discussão que enfatiza o desempenho acadêmico dos alunos e alunas e as decisões para o andamento deste processo, a partir de diagnóstico e revisão das estratégias de resolução, de acordo com a Deliberação E/CME Nº 19 de 17 de março de 2009, que fixa as normas para realização dos Conselhos de Classe no âmbito da rede pública municipal (RIO DE JANEIRO, 2009, p.1).

Nesta escola tem sido um momento de interação entre os professores e funcionários, com dinâmicas e discussões mais generalizadas acerca do desempenho da escola e dos alunos e alunas. Anteriormente ao COC acontecem consultorias com os professores, individualmente e nos grupos dos anos de escolaridade.

Esta prática denominada de consultoria acontece no período entre o término das avaliações bimestrais e a realização do COC e geralmente é feita individualmente com os professores de cada turma, nos seus horários complementares (HC). Há uma tentativa de organizar, por parte da coordenação pedagógica, estas consultorias por grupamento, por exemplo: as professoras de primeiro ano juntas, mas essa ação depende da operacionalização do horário da escola de uma forma geral, pois para que os professores dos anos estejam com o mesmo horário de HC há dependência dos horários dos outros professores (Educação Física, Artes, Inglês, Sala de Leitura) para estarem com as turmas.

Assim, atualmente este momento tem ocorrido, em sua maioria, com cada professor, individualmente. Fazem parte deste momento a coordenadora pedagógica e a diretora adjunta. Nestas consultorias os professores conversam com a coordenadora pedagógica e com a direção sobre o andamento do trabalho com suas turmas, sobre os estudantes com dificuldades e as estratégias possíveis para melhorar o desempenho dos mesmos.

Reuniões de pais e responsáveis atualmente fazem parte do calendário escolar e estão atreladas/condicionadas ao Programa Cartão Família Carioca que é “um programa de transferência de renda complementar ao Programa Bolsa Família, do Governo Federal”, criado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro em dois mil e dez, que tem como um dos objetivos “incentivar a presença das crianças nas salas de aula e a participação dos pais na vida escolar de seus filhos” (BRASIL, 2011, p. 1)

De acordo com o documento que explicita o Programa, as condições para o recebimento do cartão é a exigência de que “cada criança da família em idade escolar mantenha frequência mínima de 90% nas aulas e que pelo menos um dos responsáveis compareça às reuniões bimestrais da escola” (BRASIL, 2011, p. 1). As reuniões bimestrais desde então têm sido realizadas aos sábados, já tendo as datas definidas pela SME no calendário letivo de maneira que os responsáveis possam participar. A escola tem listas com as turmas e os responsáveis assinam sua frequência. Acontece também ao final da reunião a comunicação entre as escolas que tem o mesmo responsável por crianças em mais de uma escola da rede, comprovando a sua presença. O descumprimento das condições ocasiona suspensão do benefício.

A escola tem realizado encontros com profissionais de outras áreas, como assistentes sociais, que prestam esclarecimentos acerca dos direitos das crianças e também discutem a importância da família na vida escolar dos alunos e alunas. Acontecem também dinâmicas e momentos em que os participantes têm acesso ao que acontece no cotidiano da escola, através de texto imagético (fotos ou vídeos).

Atualmente, os professores da rede municipal do Rio de Janeiro têm garantido, pelo menos nas escolas de turno único, que é o caso da escola analisada, o horário complementar. Considerando que “a Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), de 16 de julho de 2008, no § 4º, Art. 2º, garante o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária dos profissionais do magistério para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 1), o horário complementar representa um terço da carga horária docente de trabalho, que é destinado para planejamento de suas aulas, para registro de seu trabalho, organização do diário de classe, elaboração e correção de atividades avaliativas, descanso e refeições, para outras atividades de cunho pedagógico e também para sua formação continuada.

No CIEP, sendo de turno único- horário integral, o 1/3 de horário complementar deve ser previsto para os professores. Esse tempo tem sido garantido nesta instituição. Na resolução mais recente

Art. 6º O horário extraclasse dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino respeitará o contido na Lei 11. 738, de 16/07/2008. § 1º O horário extraclasse se destina a Centro de Estudos, planejamento de aulas, organização do Diário de Classe, elaboração e correção de atividades avaliativas, formação continuada, descanso e refeições do professor, e outras atividades de caráter pedagógico. § 2º A Unidade Escolar deverá organizar o horário extraclasse dos professores, garantindo, semanalmente, um horário coletivo para Centro de Estudos, organizado por grupos de um ou mais anos de escolaridade ou de uma mesma disciplina e acompanhado pelo(a) Coordenador(a) Pedagógico(a). (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 17)

Geralmente não há um momento de encontro de todo o corpo docente, além do conselho de classe, dos centros de estudos e reuniões relâmpago – aquelas que acontecem em caráter de urgência, e são marcadas para o mesmo dia. A operacionalização do horário complementar depende da distribuição das disciplinas - Educação Física, Artes, Inglês - e sala de leitura no decorrer da semana. Cada professor tem o seu horário complementar feito de acordo com a demanda das turmas. Assim, muitos professores não se encontram, pois não há horário comum para todos.

Até o ano de dois mil e treze havia no calendário da prefeitura do Rio de Janeiro centros de estudos parciais e integrais, em que todas as escolas reuniam seus professores em dias e horários previamente estabelecidos. Porém no decorrer do ano de dois mil e catorze não houve previsão desta modalidade de centros de estudos, e os encontros aconteceram no horário complementar dos professores, em dias e horários variados.

De acordo com a orientação da SME a unidade escolar deverá organizar este horário de forma que haja um horário coletivo para Centro de Estudos, que pode ser por grupamento

de um ou mais anos de escolaridade ou de uma mesma disciplina, sendo este momento acompanhado pelo coordenador pedagógico.

A instância aula é uma parte da pesquisa que consideramos muito importante para a discussão, pois é o espaço formativo em que os estudantes permanecem por mais tempo e também onde os professores têm sua maior carga de trabalho distribuída nos tempos de aula. Pode ser realizada favorecendo a democracia ou não.

Além das instâncias que foram brevemente citadas, que são legitimadas pela SME, há nesta escola as que foram instituídas pela equipe escolar pela propensão ao encontro e que fazem parte do contexto da escola: o Grupo de Estudos Reflexões sobre Práticas Escolares e Cotidiano (GERPEC) e o Cine Debate CIEP em Cena, que consideramos parte importante para a formação (em serviço) de professores; ambos acontecem no Horário Complementar de trabalho, após a saída dos alunos das práticas pedagógicas curriculares e sua ida para as Oficinas do Mais Educação.

O Grupo de Estudos foi construído a partir da necessidade de diálogo e estudo por parte dos professores. Verificamos que muitas vezes as reuniões nos Centros de Estudos não davam conta de esmiuçarmos/aprofundarmos discussões acerca do cotidiano, de situações ocorridas em aulas e até fora delas, em curso de formação que os professores participavam.

Também ficou evidente a iniciativa de alguns professores de tornar este tempo uma possibilidade de preparação para se candidatarem aos cursos de mestrado, levando para os encontros pautas de estudos específicas para este fim. Até o final do ano de dois mil e treze, sete professores participaram dos encontros, sendo que duas não atuam como professoras: a coordenadora pedagógica e a diretora adjunta. As reuniões acontecem quinzenalmente, às sextas-feiras após a saída dos estudantes das aulas, a partir das 15 horas e trinta minutos. Por conta da greve e da necessidade de reposição das aulas, os encontros foram suspensos, pois a maioria dos professores que participou do movimento precisou do tempo de 15 h até as 17 h para a reposição das aulas.

Ficou acordado que no início do ano letivo de dois mil e catorze o grupo conversaria com a comunidade escolar na primeira reunião do ano e organizaria os encontros quinzenais de forma que todos pudessem participar, inclusive os professores do PEJA, que trabalham no turno da noite.

Porém no decorrer de dois mil e catorze aconteceram apenas quatro encontros do grupo de estudos durante o dia, às 15 h e 30min, e mais quatro encontros no turno da noite. Os encontros do turno da noite não tiveram a característica das reuniões de estudos e pesquisas, mas aconteceram no formato de Cine Debate, que é um desdobramento do grupo de estudos.

No primeiro semestre de dois mil e quinze, aconteceram dois encontros do grupo, por conta da demanda de tarefas que os participantes têm. Ficou acordada a volta dos encontros para o segundo semestre, inicialmente com programação mensal. Tem havido desdobramentos, como o cine debate no turno único, com as crianças, o que exige novos arranjos do tempo para o grupo de estudos.

Nesse sentido fica claro que ainda há necessidade de pensarmos na operacionalização do tempo destinado ao grupo de estudos para o ano de dois mil e quinze e a abrangência da participação efetiva dos sujeitos da escola.

### **3.1- As instâncias instituídas e instituintes: CEC, Aula e Grupo de Estudos: espaços de potência para democracia**

#### **3.1.1 Conselho Escola Comunidade (CEC)**

No Brasil, a reabertura político-democrática, depois de anos de Ditadura Militar (1964 – 1985) trouxe à tona discussões acerca da democratização do país, referente às questões da política da sociedade brasileira e também da escola. Ganha força a ideia de colegiado/gestão colegiada, considerando os princípios da cidadania, participação, autonomia e descentralização Sdo gerenciamento dos sistemas educacionais.

A Constituição Federal de 1988 indicava o princípio da gestão democrática do ensino público (Artigo 206, inciso VI), e já previa a formação de conselhos escolares, delineando as possibilidades de abertura de espaços para a institucionalização de mecanismos de participação na gestão de escolas e sistemas educacionais.

A partir dos debates acerca da participação da sociedade nas questões políticas do país houve a proposta da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. A legislação nova aponta alguns indícios de gestão democrática, baseando-se nos princípios da autonomia pedagógica e administrativa, e a participação da sociedade civil nas questões referentes à escola.

A participação dos sujeitos da comunidade escolar - tanto os que lidam diretamente no interior da escola, quanto os que se encontram no ambiente externo da escola – está prevista no Art. 14º, II, onde se lê

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico na escola;



II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996)

Os debates acerca da autonomia na escola revelam a necessidade da tessitura de novas relações entre os sujeitos. Relações que não podiam prescindir de uma perspectiva democrática, que oportunizariam condições ao pleno exercício da cidadania.

Na Cidade do Rio de Janeiro inicia-se a estruturação da Associação de Pais e mestres (APM) como colegiado, com o objetivo de estudar os problemas da escola e através desse ato esclarecer as pessoas da importância de cada um na construção coletiva de espaços com vistas ao exercício da democracia.

O princípio que se refere à autonomia pedagógica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, começa a ser desdobrado/delineado a partir da perspectiva de uma gestão colegiada, que por sua vez, pretende direcionar a sociedade para uma participação efetiva nas questões pertinentes à escola.

Uma consideração importante é o fato de que a LDBEN 9394/96 indica a necessidade de as escolas terem seus projetos políticos-pedagógicos, que caracterizariam melhor cada unidade escolar, tendo como ponto de observação e relevância a sua localização geográfica, sua história de vida, sua função social, sua relação com a comunidade na qual está inserida.

Em mil novecentos e noventa e seis, paralelamente à homologação da LDBEN, o Ministério da Educação (MEC), implementou dois processos de descentralização dos recursos financeiros através do programa PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e do FUNDEF (Fundo de Valorização e Desenvolvimento do Magistério do Ensino Fundamental), que incentivavam as escolas para que organizassem e desenvolvessem suas propostas enfatizando e fortalecendo as bases pedagógicas. Assim, os recursos do MEC seriam repassados a partir da apresentação da proposta pedagógica da escola, gerando, conseqüentemente, mais empenho para a construção dos projetos políticos-pedagógicos.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), inicialmente nomeado de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), foi criado pela Resolução 12, de 10 de maio de 1995 e tem como finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas do ensino fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas de educação especial que tenham qualificação como entidades filantrópicas ou por elas mantidas, desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

Os recursos do PDDE são direcionados para cobrir despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, exceto gastos com pessoal. Dentre alguns dos seus destinos de

gastos destacamos: a aquisição de material permanente, quando receberem recursos de capital; a manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; a avaliação de aprendizagem; implementação de projeto pedagógico.

O critério para que as escolas fossem elegíveis para o recebimento desses recursos era instituir os colegiados, que poderiam ser Unidades Executoras ou Conselho Escola Comunidade (CEC). A Cidade do Rio de Janeiro optou pelo CEC. Com estes colegiados instituídos, registrados em Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas (RCPJ), com CNPJ e conta corrente aberta em uma das agências do Banco do Brasil, os recursos eram repassados para a escola. Assim, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, desde 1984, tem o CEC presente em toda a Rede Municipal de ensino, e através da Secretaria Municipal de Educação (SME) elaborou um planejamento para a eleição dos membros do CEC.

De acordo com a Portaria E/SUBE/CGG N° 48 de 17 de março de 2010 (SME-RJ), ficou resolvido que o CEC possui caráter consultivo, sendo suas atividades exercidas em coparticipação com a Direção da Unidade Escolar. Consideramos importante o destaque integral da Resolução n° 212 de 24 de agosto de 1984 que:

CRIA O CONSELHO ESCOLA-COMUNIDADE NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, e considerando:

- a necessidade da existência de um Organismo de forma mais abrangente do que a Associação de Pais e Professores;
- a necessidade de discutir questões de interesse da Comunidade Escolar, propondo alternativas de solução;
- a necessidade de democratizar a Escola com o entrosamento constante e efetivo entre Escola/Família/Comunidade. RESOLVE:

Art. 1° Criar o Conselho Escola-Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.

Art. 2° O Conselho terá caráter essencialmente consultivo, num trabalho de coparticipação com a direção da Unidade Escolar.

Art. 3° O Conselho será constituído pelos seguintes membros:

- 3 (três) professores;
- 2 (dois) responsáveis por alunos;
- 2 (dois) alunos;
- 1 (um) funcionário;
- 1 (um) representante da Associação de Moradores filiada ou em processo de filiação à FAMERJ ou à FAFERJ. (RIO DE JANEIRO, 1984, p. 10)

No ano de dois mil e catorze, em que parte da pesquisa estava sendo desenvolvida, lidamos com a Portaria E/SUBE/CGG n° 58 de 27 de abril de 2012, revisada e modificada pela secretária de educação à época, Sra. Cláudia Costin, onde se lê:

A COORDENADORA DA COORDENADORIA DE GESTÃO E GOVERNANÇA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, considerando o disposto na Resolução SME N° 212, de 24 de agosto de 1984, no artigo 1° da Resolução SME N° 1041 de 22 de setembro de 2009 e na Resolução SME N° 1186 de 26 de abril de 2012. RESOLVE:

Art. 1º O Conselho Escola Comunidade- CEC possui caráter consultivo, sendo suas atividades exercidas em co-participação com a Direção DA Unidade Escolar.

Art. 2º O Conselho Escola Comunidade tem por finalidade promover constante e efetiva integração entre Escola-Família-Comunidade contribuindo, desta forma, para a democratização da Unidade Escolar, visando a melhoria do ensino.

Art. 3º A composição do Conselho Escola Comunidade é a seguinte:

I - diretor da Unidade Escolar;

II – dois professores e/ou especialistas de educação;

III – dois responsáveis por alunos;

IV – dois alunos;

V – funcionários que não ocupem o cargo de Professor;

VI – um representante de Associação de Moradores, legalmente constituída.

§ 1º Caso não haja representante da Associação de Moradores, na composição do CEC será incluído mais um responsável e mais um funcionário.

§ 2º Nas Unidades Escolares com atendimento até o 3º ano será incluído mais um responsável e mais um funcionário.

§ 3º Nas Unidades Escolares com atendimento exclusivo de Classes Especiais poderão compor o CEC, de acordo com a avaliação do Instituto Helena Antipof, alunos que possuam mais de 9 anos, na impossibilidade será incluído mais um responsável e/ou mais um funcionário.

Art. 4º O Diretor da Unidade Escolar será Presidente nato do Conselho Escola Comunidade com direito a voto de desempate.

Parágrafo único. Os demais membros do Conselho Escola Comunidade serão escolhidos através de eleições diretas realizadas nas Unidades Escolares, na forma prevista na Resolução SME nº 1186 de 26 de abril de 2012.

Art. 5º Os componentes do Conselho Escola Comunidade elegerão seu Vice-Presidente sem o voto do Presidente nato, em reunião registrada em Ata.

Art. 6º Os componentes do Conselho Escola Comunidade não receberão qualquer tipo de remuneração.

Art. 7º As atribuições do Conselho Escola Comunidade estão dispostas no Art. 2º da Resolução da SME Nº 1186 de 26 de abril de 2012. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 30 )

Por esses destaques, percebemos que na Cidade do Rio de Janeiro, o Conselho Escola Comunidade tem como funções, dentre outras: atuar de forma conjunta e participativa com a escola, no intuito de garantir que o processo educativo reflita os anseios e valores da comunidade; receber e movimentar os recursos oriundos dos programas e convênios, gerenciando em benefício do aluno e prestando contas aos órgãos competentes e à comunidade escolar, participar da elaboração e desdobramentos do Projeto Político-Pedagógico da escola. Uma das funções ou objetivos que cabe ao CEC e que consideramos muito cara para nossa pesquisa é o que está previsto no documento supracitado, no Art. 5º, VIII, que é:

Criar espaços para discussão democrática nos diversos segmentos, mobilizando todos os componentes para as atividades do Conselho Escola-Comunidade, visando contribuir para a organização e funcionamento da Unidade Escolar e assegurando o desenvolvimento da política de democratização da escola. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 16) OK

Por ser um órgão colegiado, tratado por nós como instância, cujos representantes são eleitos pelos membros da comunidade escolar, fica caracterizado o processo de

democratização do espaço escolar, assegurado na LDBEN. Caminhando por este viés podemos considerar que é um espaço que pode contribuir na promoção da interação entre os sujeitos da comunidade escolar para planejar e realizar ações emancipatórias que possam fomentar melhorias na qualidade da escola.

Consideramos o CEC como um espaço de exercício democrático, porém o diálogo e a participação não podem ser confundidos com a presença dos participantes somente para discutir o que é prioridade para apenas uma parte do coletivo. Assim entendemos que este espaço, instituído pela Secretaria Municipal de Educação, precisa ser ocupado pelos sujeitos da escola, no sentido de responder às demandas do coletivo, e que não pode perder de vista a especificidade e a responsabilidade de cada segmento na escolha das prioridades.

A discussão que diz respeito ao grau de participação dos sujeitos nesse processo e nesta escola pesquisada foi analisada a partir das narrativas dos colaboradores, posteriormente, em outro capítulo.

### 3.1.2 - A aula como instância democrática

Ao tratarmos da aula como espaço possível de experiências emancipatórias, enfatizamos a escola como potência mobilizadora de ações democráticas, no sentido de recriar saberes e fazeres que oportunizam a participação dos estudantes nos processos escolares. Neste sentido, são abordadas algumas temáticas como o diálogo, a função da escola e o tempo escolar, tanto na escrita da pesquisa, quanto no decorrer das aulas, com os estudantes.

As temáticas são atravessadas pela necessidade de reconhecimento dos estudantes como sujeitos, tanto da pesquisa quanto de suas vidas na escola e fora dela. Consideramos que os relatos das crianças são muito significativos, pois são construções no/do cotidiano. Compreendemos que a escola e, especificamente a aula, podem ser vistas como espaços privilegiados de promoção de encontros, que podem ser oportunidades de socialização de saberes, de práticas de compartilhamento de experiências. Consideramos privilegiado porque lá estão os sujeitos que direta ou indiretamente estão ligados, agrupados para conviverem juntos por um determinado tempo, logo os encontros estão garantidos.

O teor dos encontros depende de questões que foram discutidas no desenvolver da pesquisa. Tempo, espaço e as relações entre os sujeitos são algumas das questões que merecem destaque e que juntas indicam o tipo de encontro que se estabelece na aula. Em qualquer instância da vida, mas especificamente na aula, encontros podem ser bons ou ruins, pois compreendemos que

[...] a educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades. Se quisermos falar espinosamente, há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros. (GALLO, 2008, p. 01)

A possibilidade de a aula promover bons encontros começa no entendimento de que os sujeitos que lá estão são singularidades, com corporeidades distintas, únicas e que são forjadas desde sempre pelas interações com o outro.

A aula não poderia ficar ausente nas nossas discussões e investigação, pois nela as crianças passam grande parte do tempo em que estão na escola. A aula pode ser compreendida através de inúmeras perspectivas, mas nós focaremos em duas: uma quando o professor pensa e age para dar aula e outra quando há uma preocupação em fazer aula.

A primeira – dar aula - diz respeito ao ato de transmissão de conhecimentos por parte do professor e este planeja, organiza, e procura desenvolver a sua aula para seus alunos, pode se dizer que se aproxima de uma “concepção bancária de educação” (FREIRE, 1987, p. 63), através da qual o professor deposita os conhecimentos em seus alunos, e estes recebem, ou não. Esta perspectiva é vertical e antidialógica, educa para a passividade, para o não questionamento.

A perspectiva de fazer aula é um convite ao bom encontro, à socialização de saberes, em que todos ensinam e aprendem. Não há intenção aqui de prescrição de uma ou outra forma, mas de reflexão acerca de como a aula é possível de acontecer. Também não é uma negação do planejamento, da organização, mas é um convite a pensar na aula como possibilidade dialógica e como tal tem o componente imprevisibilidade e a partilha dos saberes a partir da participação de todos.

A participação das crianças na composição da aula pode trazer riqueza e diversidade para todos, individual e coletivamente, pois são muitas vozes a falarem e serem ouvidas em um lugar onde há muitas formas de pensar, olhar, falar, jogar, ouvir, correr, brincar, brigar, gritar, ensinar, aprender e criar. Geraldi, em seu texto “A aula como acontecimento”, nos diz:

Imagine uma aula em que se interrogue sobre o acontecido. Cada criança volta para a escola cheia de histórias, de coisas a narrar, de peripécias a comentar. Como foram as coisas cá, como foram as coisas lá: curiosidades e vida (...) Mas é preciso ultrapassar o senso comum. E aí está a função do professor, que sozinho não precisa dar conta dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada, mas é seu dever organizar com os alunos mais perguntas e buscar em colegas, em profissionais, nas fontes, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis: é aqui que a pesquisa começa, é aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois de percorrido, na

narrativa que se escreve deste processo de produção. Enfim, trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que podem resultar também de novas articulações entre conhecimentos disponíveis. (GERALDI, 2004, p. 20)

O autor nos ajuda a pensar na importância de deslocarmos o olhar para fazermos aulas com as crianças, organizar com elas os rumos das ações pedagógicas, pois acreditamos na construção coletiva de conhecimentos que visam ações mais democráticas, mais solidárias. A produção coletiva de conhecimentos nos coloca novamente na questão do tempo escolar. Em uma escola de tempo integral, há ampliação de tempo para as atividades desenvolvidas, o que consideramos possibilidade de promoção da democracia.

Em princípio, pelo fato de o CIEP Moinhos de Vento ser de tempo integral, crianças têm mais tempo para falar, para ouvir, para pensar sobre o que acontece durante a aula.

As crianças que estudam neste CIEP têm uma matriz curricular composta de atividades pedagógicas com a professora da turma, a que orienta e encaminha os processos de aprendizagem de maneira sistematizada, com os conteúdos referentes à matemática, língua portuguesa, geografia, história, ciências naturais. Este período é aquele em que os estudantes permanecem por mais tempo, no caso são dois terços de uma carga horária de trinta e cinco tempos semanais; ali são avaliados em seu desempenho acadêmico, gerando notas e conceitos.

Além da aula com a professora regente da turma, há na matriz curricular outras disciplinas que correspondem a um terço da carga horária, que são: educação física com três tempos semanais; artes com dois tempos semanais e inglês e sala de leitura com um tempo semanal cada.

Para melhor clareza, citamos abaixo a resolução que regulamenta a distribuição da carga horária da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, para as escolas de turno único

RESOLUÇÃO SME Nº 1178, DE 02 DE FEVEREIRO DE 2012 Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. A Secretária Municipal de Educação, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor, CONSIDERANDO que a Lei nº 9.394/96 atribui, em seu Art. 26, competência aos sistemas de ensino para estabelecer sua Matriz Curricular adequada às características regionais e locais, desde que preservada a base nacional comum; CONSIDERANDO que a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, no § 4º, Art. 2º, garante o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária dos profissionais do magistério para o desempenho das atividades de interação com os educandos; CONSIDERANDO que a Lei nº 5.225, de 5 de novembro de 2010, que institui o Turno Único na Rede Municipal de Ensino de implantação gradativa no prazo de 10 anos; CONSIDERANDO que a Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;

CONSIDERANDO que as Orientações Curriculares definem as bases do trabalho pedagógico para toda a Rede Municipal de Ensino, RESOLVE:

Art. 1º A jornada escolar dos alunos matriculados nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino obedecerá à seguinte carga horária diária:

II - escolas de tempo integral:

1. 7 (sete) horas e 20 (vinte) minutos de trabalho escolar, com um total de 35 (trinta e cinco) tempos de 50 (cinquenta) minutos de aula, incluindo refeições e recreio;
2. As escolas de turno único oferecerão 1 (uma) hora e 40 (quarenta) minutos de atividades de contraturno, após as 7 (sete) horas e 20 (vinte) minutos, incluindo, obrigatoriamente, o reforço escolar. O contraturno é opcional para os alunos

Art. 4º As Unidades Escolares funcionarão nos seguintes horários:

II - escolas de tempo integral: das 7h30 às 16h30.

§ 2º A escola de tempo integral poderá optar pelo horário de 8h às 17h, caso haja consenso entre toda a equipe docente.

A pesquisa se propôs a dialogar com os sujeitos em maior quantidade numérica, envolvidos na instância aula, que são as crianças, e ouvir delas o que pensam, sentem e como habitam o cotidiano deste CIEP a partir da operacionalização destes tempos espaços nos seus processos de estar na escola.

Pretendemos analisar, a partir de algumas categorias que estão registradas no capítulo que se refere à metodologia, as relações estabelecidas entre os sujeitos colaboradores da pesquisa e o tempo, a participação e sua presença nesta escola com esta matriz curricular materializada no dia-a-dia.

### 3.1.3 Grupo de Estudos

Essa ciranda não é minha só  
Ela é de todos nós  
Ela é de todos nós  
Pra se dançar ciranda  
Juntamos mão com mão  
Fazendo uma roda  
Cantando uma canção  
( *Lia de Itamaracá* )

A configuração de escola de turno único, como já citada, tem a ampliação do tempo como característica, mas começamos a perceber que passávamos grande parte do dia na escola e quase não nos víamos, muito menos nos falávamos. Começamos então a pensar que a ampliação de tempo não estava oportunizando a ampliação de diálogo entre os docentes.

Conforme já explicitado anteriormente, os professores do CIEP Moinhos de Vento têm horário complementar destinado a centro de estudos, planejamento, formação continuada e outras atividades de caráter pedagógico. Parte dele é organizada como espaço de formação, considerando interesses individuais e também do grupo de professores.

Em dois mil e onze foi instituído um Grupo de Estudos que tem se desdobrado em outras práticas formativas, e que foi e tem sido idealizado e praticado pelos professores, relatando e problematizando experiências do nosso cotidiano escolar em andamento.

A criação do Grupo de Estudos Reflexões sobre Práticas Escolares e Cotidiano (GERPEC) partiu do interesse de dois professores, sendo um deles a professora pesquisadora que desenvolve esta pesquisa, pela continuidade de seus estudos. Havia muito interesse por parte deles de inserção em um programa de Mestrado em Educação por variados motivos, dentre eles a possibilidade de melhoria salarial por conta de enquadramento por formação, o gosto pessoal por estar em espaços acadêmicos que consideramos importantes para as discussões acerca da educação e principalmente o acesso à formação continuada no sentido de trazer para o interior da escola as discussões mais recentes e aprofundadas com relação às possibilidades e potência da escola enquanto espaço de oportunidade de ampliação do diálogo e participação na vida desta escola. Esse fator ocasionou a organização de um dia por semana para leitura e discussão de textos sobre educação.

Entre os anos de dois mil e onze e dois mil e treze o grupo de estudos aconteceu a cada quinze dias, e pudemos optar por discutir o que desejávamos, utilizando vários materiais de apoio, como artigos, vídeos, livros, e principalmente, pudemos nos lançar à experiência de ouvirmos, sermos ouvidos e buscarmos estratégias próprias do grupo para as questões que foram levantadas. Consideramos que esses encontros que fazemos nos colocam em posição de exposição, pois nos permitimos que sejamos atravessados pelas narrativas do outro, de forma que produzimos conhecimento e os experimentamos em nosso cotidiano.

A partir dos encontros do grupo de estudo surgiu a necessidade de criarmos o Cine debate, cujo nome é CIEP Em cena, que acontece a cada bimestre, com um convidado da própria escola, ou da comunidade, e cujo objetivo maior é oportunizar a reflexão, o debate a partir da linguagem do cinema. Acreditamos que podemos desenvolver a noção de alteridade, de deslocar nosso olhar e ampliar as possibilidades formativas.

É nosso desejo dar lugar às práticas voltadas para a construção de saberes de forma coletiva, através do encontro de diferentes corporeidades, com diferentes marcas, histórias, gostos, memórias. Ao falarmos de encontro, evidenciamos a multiplicidade de outros sujeitos, porque “questão é saber se, quando falamos em alteridade na educação, estamos, de fato, falando no outro e na possibilidade de encontros, ou se estamos falando do mesmo, e sempre da redução ao mesmo” (GALLO, 2008, p.1).



As possibilidades de encontro são oportunidades de educação do olhar para o outro e para nós mesmos, pois se não buscarmos estratégias de fuga da lógica vigente, poderemos ser engolidos pela falta de tempo para compartilhar, apesar de a jornada ser ampliada.

No decorrer da existência do grupo temos buscado estabelecer formas democráticas de fazer os encontros. Geralmente há uma pauta, que após o encontro é construída com base no que o grupo considera importante para ser tratado no próximo encontro. Temos alguns cuidados de não burocratizar o espaço, e torná-lo cada vez mais vivo, de forma que atenda aos nossos interesses enquanto professores.

Temos pensado e dialogado enquanto grupo sobre o formato do mesmo e uma das possibilidades que consideramos é de realizarmos mini cursos, com oficinas, com relatos de experiências voltadas para a prática pedagógica, nos quais cada participante decide o que quer fazer, o que quer aprender, o que sabe e quer compartilhar. O ideário de escola de tempo ampliado no Brasil sempre contou com a preocupação com a formação de professores, atendendo requisitos básicos para uma escola popular efetiva onde haja “espaço para a convivência e as múltiplas atividades sociais [...], tanto para as crianças como para as professoras. [...] requisito fundamental para uma boa educação é a Capacitação do Magistério”. (RIBEIRO, apud MAURÍCIO, 2004, p. 44)

Compreendemos que o cotidiano escolar tem seus momentos, que não são poucos, de dureza, no sentido das condições de trabalho exigidas pelo sistema. Tem as avaliações externas, com seu perfil de perversidade; tem as situações difíceis que todos os dias extrapolam nosso conhecimento, nos obrigando a buscar estratégias de resolução nunca pensadas por nós. As estratégias pensadas por nós se baseiam na ideia de professores enquanto sujeitos histórico-sociais, construtores de suas vidas e formadores de si mesmos.

Para os encontros planejamos sempre uma atividade de reconhecimento de si, uma dinâmica que possibilite a valorização de si e do outro, pois compartilhamos a ideia de que “o conceito de corpo ativo implica uma atitude ética para consigo mesmo e para com os outros e o mundo [...] uma forma de fazer-se melhor a cada dia, fazendo com isso que o mundo também seja um lugar melhor para viver.” (GALLO, 2006, p. 28)

Entendemos que não é fácil nos mantermos saudáveis e motivados diante das condições de trabalho exigidas pelo instituído. Em alguns momentos nos damos conta de que estamos nos automatizando na realização de algumas tarefas na escola. Passamos pelo outro sem olhar, sem perceber o que diz, oralmente ou através de outra linguagem, outra forma de expressão. Passamos também por nós mesmos, sem refletir sobre o que acontece. Nestes

momentos todo cuidado é pouco, afinal corremos o risco de adoecermos, tanto individualmente quanto coletivamente.

Para nos tornarmos e mantermos ativos, uma das estratégias é a união, é a busca por tempos e espaços de coletividade. E o grupo de estudos tem objetivado a ampliação deste estar junto, de discutir junto e em algumas situações resolver problemas juntos. É oportunidade de cultivarmos a atenção, de nos tornarmos disponíveis ao outro e a nós mesmos.

Acreditamos que o grupo oportuniza práticas sociais, baseadas nas relações sociais entre os sujeitos e que não podemos perder de vista a ideia de espaço de formação para a uma democracia que, segundo Oliveira (2009, p. 27), “ultrapasse a esfera do Estado e se instale no coração da vida social cotidiana”. A inserção e atuação no grupo nos possibilita pensar no papel que assumimos, individual e coletivamente.

Pensamos que as ações do grupo podem nos auxiliar nesse cotidiano como espaçotempo que se deseja democrático. Os encontros oportunizam discussões que nos aumentam a potência de pensar e agir, nos colocando frente ao companheiro de trabalho que é diferente, que pensa diferente de nós e tem maneiras diferentes de ver e encaminhar as situações do cotidiano da escola.

Nesta perspectiva, tem havido nos encontros do grupo oportunidades de aprendizado e formação a partir de situações aparentemente simples, como o caso de uma professora que estava em dúvida quanto ao resultado de uma avaliação de seus alunos. Ela perguntou a um professor do grupo sobre os descritores, mas logo lembrou-se de que o professor dava aula para o primeiro ano e a dúvida era com relação às questões do quarto ano, desculpando-se com ele.

O professor falou que embora no ano letivo de dois mil e onze ele estivesse atuando em turma de primeiro ano, era professor das séries iniciais, logo era importante que ficasse sabendo das dúvidas de outras séries, pois acreditava que apesar de haver uma distribuição por idade e por anos de escolaridade, os alunos são da escola e todos os professores podem se participar dos processos escolares.

A conversa atravessou o encontro do grupo, que tinha uma pauta que acabou ficando em segundo plano, e gerou muitas possibilidades de intervenção de outros professores nos processos de avaliação das turmas.

Ocorreu em dois mil e doze outra situação onde antigo e novo se entrelaçaram. Uma professora com mais de vinte e cinco anos de trabalho no município e nesta escola, compartilhou em uma reunião de centro de estudos que tinha muita dificuldade em trabalhar

com o sistema Escola 3.0<sup>7</sup>, pois não dominava o computador e a internet e agora se via obrigada a utilizar tais recursos. Um professor do grupo ofereceu-se para ajudá-la e dar uma oficina, no horário do grupo de estudos, aos que apresentavam dificuldades neste campo. Tal situação nos faz refletir sobre o tempo de formação dos docentes e seus saberes e ainda não saberes que Tardif e Raymond (2000, p. 2) consideram “mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias”.

Aos poucos a situação foi se desdobrando e as soluções foram surgindo a partir das demandas e das potências dos sujeitos da escola.

Tais considerações nos ajudam a pensar que um grupo de estudos vivido dentro da escola exige de nós a responsabilidade no trato dos conhecimentos acadêmicos, dos saberes do senso comum, das questões referentes às políticas públicas para educação e, principalmente, do fortalecimento do coletivo de professores.

Qualquer ação do grupo passa por desafios de operacionalização, de arranjos e rearranjos em relação ao tempo. Mais uma vez deve ficar claro que não temos intenção de burocratizar o grupo, mas precisamos garantir a participação dos que desejam fazer parte das discussões.

É desejo do grupo, enquanto organização coletiva, que o diálogo seja parte de todos os momentos do processo de vivência deste grupo de estudos. Que seja a materialização das reflexões individuais e coletivas, rumo a um projeto de escola que forme para as escolhas, para compartilhar os saberes.

Acreditamos que o Grupo de Estudos tem sido um movimento, que instituído pelos professores, traz à tona a possibilidade de formação de professores em/para uma escola viva, com sujeitos diferentes, com múltiplas possibilidades de reinvenção da prática na própria escola, com os saberes dos profissionais desta escola. Que possamos reconhecer a escola como potência, afirmando sua condição de facilitadora de encontros de sujeitos plurais.

Os encontros do grupo têm uma dinâmica que consideramos aberta às possibilidades e demandas dos sujeitos que participam. Geralmente começamos com uma atividade que tem característica de prática corporal, pois entendemos a necessidade por conta de ter havido um

---

<sup>7</sup> Sistema de gestão acadêmica implementado pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro para que os professores elaborem seu planejamento, diário de classe, registro de avaliação, online armazenando informações sobre as turmas e os alunos.

dia de trabalho exaustivo e pela oportunidade de darmos uma parada para dar atenção e cuidado a nós mesmos. Depois lemos a pauta e verificamos as demandas de discussão.

Há um momento no início para repasses, para novidades e troca de informações importantes (resoluções, legislações etc). Fazemos a discussão do texto que é previamente escolhido no encontro anterior e distribuído aos participantes com a antecedência de uma semana, buscando dialogar com o cotidiano da escola e com as questões que surgem de cada um dos presentes. Ultimamente tem participado sete professores, sendo que alguns saem antes do término do encontro e outros chegam na segunda metade da reunião, por conta de ainda estarem com turmas.

Os registros dos encontros são feitos em um caderno e também através de fotografias. Temos uma pasta com o caderno e os textos que são utilizados. Há também um momento para o lanche, dividido entre os participantes.

No decorrer do ano de dois mil e catorze os encontros foram pautados nas discussões acerca das questões referentes aos processos de sucessão de nossos governantes (Presidente das República, Governador) e da equipe gestora das escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Discutimos também o cotidiano da nossa escola frente às manifestações populares do ano anterior e do atual, as demandas e reivindicações que diziam respeito à escola, à educação.

O Cine Debate “CIEP em Cena”, que é um dos desdobramentos do Grupo de Estudos, acontecia, no início, uma vez a cada bimestre, e na parte da tarde, após o término do turno integral e o início do turno da noite, para todos que desejassem, pudessem participar. Em dois mil e catorze houve um desdobramento mais específico para o PEJA, de forma que ampliaram-se as ações neste grupo de alunos e professores, enfatizando a produção e compartilhamento de material audiovisual pelos próprios sujeitos do PEJA.

O Cine Debate CIEP em Cena nos provoca pensar na possibilidade de formação em serviço a partir da linguagem do cinema e seus desdobramentos. Geralmente há convidados, que chamamos de debatedores, que significa uma presença provocadora, que traga diferentes olhares para o debate; é realizado a partir de um filme, um documentário, um desenho e até alguma produção da própria escola, pois temos oficinas de criação de vídeos. Este projeto foi inspirado pelo Cine Debate CineMarx, que acontece na UFF, coordenado pela Prof. Dr<sup>a</sup> Rosa Malena Carvalho e após a participação em várias edições, resolvemos organizar em nossa escola, com parceria com o CineMarx, e inicialmente com foco na formação de professores.

O projeto de Cine Debate CIEP Em Cena começou com a exibição do filme Cidade dos homens, e contou com a participação da coordenadora do Cine Marx, da Universidade

Federal Fluminense, e tem se desenvolvido a partir de escolhas do grupo de estudos e de indicações feitas pelos professores e funcionários da escola. Houve exibições de pequenos vídeos de documentários acerca de educação como Rubem Alves; filmes de longa duração como O Palhaço e, também e principalmente, produções dos próprios sujeitos do CIEP Moinhos de Vento. Quando acontece durante o dia todos os trabalhadores da escola são convidados. No turno da noite tem acontecido com a participação dos trabalhadores da escola e também com os alunos do PEJA. A última edição do Cine Debate CIEP Em Cena foi a I Mostra Escolar de Curtas CIEP em Cena/PEJA, realizada no dia 26 de novembro de dois mil e catorze.

É importante ressaltar que no PEJA as atividades do Cine Debate tem sido incorporadas ao cotidiano assumindo um caráter de atividade letiva.

Será retomada a discussão acerca da escolha do material audiovisual para as edições de dois mil e quinze, pois já foram feitos levantamentos através de questionários, o que serviu de base para aquele momento (ano de dois mil e doze), mas que precisa ser repensado por conta da chegada de novos funcionários e da participação efetiva dos alunos do PEJA.

#### **4 – Cotidiano escolar: espaçotempo de exercícios democráticos**

Escola é  
 ...o lugar que se faz amigos.  
 Não se trata só de prédios, salas,  
 quadros,  
 Programas, horários, conceitos...  
 Escola é sobretudo, gente  
 Gente que trabalha, que estuda  
 Que alegre, se conhece, se estima.  
 O diretor é gente,  
 O coordenador é gente,  
 O professor é gente,  
 O aluno é gente.  
 Cada funcionário é gente.  
 E a escola será cada vez melhor  
 Na medida em que cada um se  
 comporte  
 Como colega, amigo, irmão.  
 Nada de “ilha cercada de gente por  
 todos os lados”  
 Nada de conviver com as pessoas e  
 depois,  
 Descobrir que não tem amizade a  
 ninguém.  
 Nada de ser como tijolo que forma a  
 parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar,  
 não é só trabalhar,  
 É também criar laços de amizade, é  
 criar ambiente de camaradagem,  
 É conviver, é se “amarrar nela”!  
 Ora, é lógico...  
 Numa escola assim vai ser fácil!  
 Estudar, trabalhar, crescer,  
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
 É por aqui que podemos começar a  
 melhorar o mundo.  
 (Paulo Freire)

#### 4.1 Metodologia

A metodologia escolhida é a Pesquisa Qualitativa, com a abordagem dos estudos nos/dos/com os cotidianos, mesmo considerando-os como “algo que é efêmero, incontrolável, caótico e imprevisível” (FERRAÇO, 2007, p. 86), mas que neles, neste caso (n)a instituição de ensino selecionada para a realização da presente pesquisa, estão os sujeitos com seus modos de viver as práticas escolares.

Essa opção pela pesquisa no/do/com o cotidiano desta escola traz à tona a questão da procura constante por táticas, modos de lidar com as situações da/na escola de uma forma que esteja em consonância com os valores democráticos. Esta procura atravessa os sujeitos que fazem parte deste cotidiano, e enquanto professores pesquisadores “estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos lugares” (FERRAÇO, 2003, p.81), tomando emprestado de nós mesmos nossos princípios, nossos pontos de vista, nossa forma de conceber o mundo, a aprendizagem, nossas dúvidas, enfim, há sempre um processo de formação em andamento.

Esse processo formativo, direta ou indiretamente afeta aos sujeitos que fazem parte do universo escolar, pois

[...] um primeiro aspecto que destacamos está no fato de considerarmos como sujeitos das pesquisas com o cotidiano todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que “vivem nas escolas” (FERRAÇO, 2007, p. 81).

Através das marcas que os sujeitos deixam no cotidiano vamos questionando o instituído e construindo as relações que desejamos mais justas, mais cooperativas, com vias à emancipação.

Optamos pela entrevista com alguns sujeitos que fazem parte deste universo escola, compreendendo que a mesma

[...] é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. [...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. (MINAYO, 2010, p. 64)

A entrevista, por “sua natureza interativa [...] permite tratar de temas complexos” que fazem parte de nossa pesquisa, como a participação, o diálogo e a prática ou não de exercícios democráticos no interior desta escola. Essa interação contribui para a compreensão, ainda que provisória, do “significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 168)

O tipo de entrevista escolhida foi a semiestruturada, que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2010, p. 64). Seu desenvolvimento foi baseado em alguns temas que consideramos caros para a pesquisa e foram organizadas a partir de um roteiro. Consideramos que o contato, através de entrevistas, com os sujeitos colaboradores da pesquisa pôde nos aproximar dos outros tantos olhares e modos de viver no CIEP, pois foram levantadas algumas pistas que nos encaminham para a expressão e a importância da autoria dos que praticam este cotidiano.

Os dados só foram possíveis com a colaboração dos entrevistados, e esses dados, ou melhor estas pistas, “constituem uma representação da realidade: idéias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (MINAYO, 2010, p. 65).

Os sujeitos em evidência, no caso os que foram entrevistados, são os que estão quase que diariamente na escola, com suas marcas, suas presenças, dando o colorido que torna a vida humana possível de se viver, por acreditar que ainda hoje e amanhã poderá ser melhor.

Assim a opção pela pesquisa qualitativa oportunizou a incorporação do contexto estudado e a evidência de elementos de “relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano” (MINAYO, 2010, p. 66). No caso dos sujeitos que trabalham na escola pesquisada muitos lá estão há muito tempo: vinte e cinco anos, outros há pouco mais de um ano.

Alguns sempre estiveram lá, desde a inauguração da instituição, outros saíram e voltaram, uns eram de outra unidade escolar e resolveram mudar para o CIEP, há outros e

seus olhares e impressões certamente trazem múltiplas possibilidades de diálogo, considerando não apenas o tempo de atuação, mas de vida e formação. Alves (apud FERRAÇO, 2001) considera a possibilidade de dialogar com o “cotidiano da escola dentro de sua própria “música”, com a inventividade e as repetições que comporta” (p. 86).

A pesquisa se concentrou nos professores, nos gestores, nos funcionários, nos responsáveis e nos alunos. Os sujeitos colaboradores são divididos inicialmente, em dois grupos: os que são representantes do Conselho Escola Comunidade e os que não são deste Conselho. Entendemos que a escola possui aspecto de inconclusão e ao mesmo tempo uma inteireza, constituída pelos sujeitos que a compõem, e não ouvir uma das categorias dos segmentos implica em exclusão, em negação da existência e do movimento dessas vozes.

Privilegiamos as instâncias/espços: Conselho Escola Comunidade (CEC) e Aula que são espaços instituídos pela Secretaria Municipal de Educação e o Grupo de Estudos, que é um espaço instituído pelos professores. Nesse sentido foram priorizados como colaboradores da pesquisa os representantes de todos os segmentos da escola, pois todos direta ou indiretamente fazem parte das instâncias enfatizadas.

Os sujeitos colaboradores e praticantes deste cotidiano que participaram da pesquisa são: 1 diretora geral (gestor CEC); 1 coordenadora pedagógica (gestor não CEC); 1 professora (do turno único e do CEC) e 1 professor (do turno parcial); 1 responsável (CEC); 1 responsável (não CEC); 1 funcionária (CEC); 1 funcionária (não CEC); e 1 estudante (CEC), 1 estudante (não CEC) e a pesquisadora, totalizando 11 pessoas em um universo de cerca de setecentas pessoas.

A escolha por estas três instâncias se deu por conta de serem constituídas por sujeitos que fazem parte e representam os diferentes segmentos da escola. No caso do CEC há representatividade, por parte de seus membros, de todos os segmentos: professor, estudantes, funcionários, pais/responsáveis e direção. O Grupo de Estudos é composto por alguns professores, diretora adjunta e coordenadora pedagógica e é o momento em que os professores têm a liberdade total de escolhas e decisões acerca das discussões, e que tem convergido para a formação continuada em serviço. A aula é a instância onde os estudantes são maioria e passam a maior parte do tempo, logo há muitas possibilidades de pistas de um fazer mais democrático.

A opção metodológica está pautada na inserção da professora pesquisadora no campo que vem sendo pesquisado, como parte do corpo docente e como elemento do segmento professor do Conselho Escola Comunidade (CEC). Procuramos realizar a pesquisa de forma ética, crítica e amorosa, não no sentido piegas, mas no sentido de ser realizada em um local



onde estão os sujeitos que fazem a escola acontecer, que travam suas lutas diárias e, assim como a pesquisadora, fazem do cotidiano um *espaçotempo* repleto de possibilidades de ações democráticas, fortes para enfrentar as desigualdades, para ampliar a participação de todos. Assim, esse nosso modo de pesquisar nos permite tratar com o que é possível, com o que aparece nas questões que nos propomos e não no que é certo e/ou errado na vida desta escola. Compartilhamos da ideia de que

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. (CERTEAU, 2008, p. 31)

Ao optar por este tipo de abordagem, de perspectiva, assumimos que fazer parte deste cotidiano e pesquisar algumas de suas particularidades é tomar posse do que nos cabe, que nos é dado a cada dia nas nossas incursões pela vida escolar, andando, trabalhando, conversando. Entrevistando, enfim, vivendo este *espaçotempo*.

O desejo de ampliar as discussões foi grande, porém precisamos fazer escolhas. Nesse sentido algumas categorias, ou melhor dizendo, alguns temas fizeram parte do roteiro de entrevistas e foram discutidas e analisadas pelos colaboradores da pesquisa. Este roteiro não foi fixo, e em algumas entrevistas foi um disparador para conversas, sendo adaptado e/ou transformado a partir dos encontros da professora pesquisadora com os colaboradores.

O roteiro da entrevista tratou inicialmente da apresentação pessoal dos colaboradores, nome, idade, local de nascimento, e ao longo foi desdobrando em questões que diziam respeito a inserção e permanência no CIEP. Quanto à inserção cada um relatou o motivo que levou a fazer parte do CIEP, seja como trabalhador, estudante ou responsável. A questão da permanência foi mais abrangente e relataram há quanto tempo trabalham, estudam e têm seus filhos nesta escola, e também como são praticadas as relações, pois a sua manutenção neste espaço depende de alguns fatores que foram evidenciados nas entrevistas.

Os temas foram os seguintes:

*Cotidiano escolar* – o que destacam dessa escola, que não percebem em outra?

*Espaços de participação* – quais espaços de escolhas e decisão que percebem nesta escola? Que relações você tem com estes espaços?

*Tempo ampliado/Tempo integral/Turno Único* – como percebe o tempo de permanência na escola? Como percebem e habitam o *espaçotempo* vivido na escola?

Os colaboradores da pesquisa são: L (aluna do 5º ano representante do CEC); H (aluna do 5º ano); M B (Diretora Geral e representante do CEC); M A (Professora do Turno único com e representante do CEC); T (Professor); M J (funcionária representante do CEC); A (funcionária); A M (mãe de aluno, representante do CEC), A P (pai de aluno); e G (coordenadora pedagógica).

A atribuição de letras em substituição aos nomes se deu por conta de alguns sujeitos assinarem o termo de consentimento da pesquisa, porém não autorizarem a divulgação de seus nomes.

Conversamos com os sujeitos e os colocamos a par da pesquisa e do motivo pelo qual eles foram escolhidos – que é, em princípio, pela representatividade nas instâncias já supracitadas.

Esclarecidas as questões referentes à pesquisa e tendo a aceitação por parte dos colaboradores marcamos uma data favorável para a realização da entrevista.

O critério de escolha dos sujeitos se deu, além da questão da representatividade já explicitada, por conta da percepção de como estas pessoas circulam no cotidiano desta escola. Por estarem presentes na vida deste CIEP, por conta de exercerem papéis importantes neste *espaçotempo* escolar, percebemos que algumas pessoas se colocam mais disponíveis para participar das ações que são promovidas no interior da escola.

Esta participação diz respeito a iniciativa de falar, de propor ações e encaminhamentos, de fazer perguntas quando necessitam de algum esclarecimento. Podemos inferir que esse tipo de participação muito nos interessa porque traz à tona o movimento, a possibilidade de circulação das ideias, dos saberes que nos constituem enquanto coletivo. Outro fator que nos impulsionou essas escolhas foi a disponibilidade e vontade expressa de participar da pesquisa, como colaboradores. Assim, a função que desempenham na escola e especificamente nos seus segmentos, e o tempo de permanência na escola foram importantes critérios para escolha dos colaboradores.

O encaminhamento destas questões pôde dialogar com as escolhas teórico-metodológicas que fizemos, pois não se trata de questões fechadas, com respostas únicas, mas de percepções, impressões, certezas, incertezas, enfim, experiências que os sujeitos praticantes têm a respeito do cotidiano desta escola.

Com relação à colaboração das crianças, enfatizando a instância aula, após pedir o consentimento às próprias crianças, solicitamos conversar com os responsáveis, que autorizaram a entrevista.

Optamos por fazer as transcrições a cada entrevista feita, pois íamos avaliando os processos, identificando falhas e ampliando as possibilidades de atendimento ao que a pesquisa se propunha.

Após término das transcrições das entrevistas construímos um mapa/quadro dialógico e em seguida fizemos a sua descrição.

Esse mapa foi construído a partir do roteiro para a entrevista que era adequado a cada segmento dos sujeitos. Horizontalmente foram criadas seis colunas e as colunas foram: 1ª tema, 2ª sujeito, 3ª resumo (resposta), 4ª depoimento, 5ª localização e 6ª anotações. Verticalmente foram organizadas a partir das perguntas do roteiro.

Os roteiros não eram iguais, havia temas comuns e temas específicos; por exemplo, para os alunos foi perguntado qual momento eles gostariam que demorasse mais e qual gostariam que demorasse menos a passar na escola. Tal tema diz respeito somente aos estudantes, pois nos trouxeram à tona suas percepções sobre práticas pedagógicas e momentos preferidos e preteridos, evidenciando os motivos das indicações.

Na ordenação das respostas sistematizamos as falas dos diferentes sujeitos sobre aquele tema; evidentemente quando aquele segmento não tinha sido perguntado sobre tal assunto, o tema não constava. Assim ordenamos da seguinte forma: motivo para estar no CIEP; trabalha/trabalhou em outro lugar; o que diferencia o CIEP de outras escolas; meios de comunicação no CIEP e tomadas de decisões; momentos para os sujeitos darem opiniões; mais tempo como facilitador ou não da participação nas decisões; gosta de estudar no CIEP; atividade que gostaria que durasse mais tempo; atividade que gostaria que durasse menos tempo; lugar que mais gosta na escola; lugar que menos gosta na escola; momento em que os alunos decidem sobre o que fazer; motivo de ter matriculado o filho no CIEP; se os pais podem dar opiniões na escola; necessidade de mudança para a opinião dos responsáveis valer mais; motivo da participação no CEC; motivo de permanência na escola de tempo integral; tempo de atuação no CIEP; mais tempo como facilitador de trocas entre funcionários de diferentes setores; três últimas convocações/convites para participação na escola; comunicação dos funcionários do CEC com os outros; tomada de decisões coletivas; momentos e lugares que favorecem decisões coletivas; mudanças necessárias para mais participação dos sujeitos.

A ordem de aparecimento dos colaboradores no quadro, verticalmente, foi feita por blocos: de professores, de responsáveis, de funcionários, de estudantes e de gestores.

O resumo diz respeito à síntese do que foi respondido pelos colaboradores, e tem como objetivo principal indicar algumas categorias caras para a pesquisa. Entendemos que

estas categorias podem estar diretamente ligadas às perguntas feitas ou não, podendo também aparecer em momentos em que a pergunta era direcionada para outras questões. O resumo poderia ser o índice, posteriormente, nos auxiliando na organização e desdobramentos dos temas. Traz, neste momento, a ideia de refinar, de sintetizar em poucas palavras as indicações, as pistas e dicas dadas pelos colaboradores.

O depoimento se refere às citações extraídas das entrevistas e que ratificam, justificam, ou pelo menos nos dão pistas para compor o resumo. A localização dos depoimentos está logo ao final de suas respectivas orações, com a letra P indicando a numeração página em que se encontra, na transcrição da entrevista do respectivo colaborador.

As anotações são as observações iniciais acerca do que foi escrito no quadro. São questionamentos sobre contradições, sobre situações que nos chamaram atenção ou deveriam chamar. São os olhares que são levados à discussão nas reuniões de orientação.

Os temas, inicialmente em forma de perguntas, foram os primeiros a serem preenchidos no quadro horizontalmente, depois foram agregados os itens a partir da escuta e leitura das transcrições das entrevistas.

## **4.2 Discussão dos resultados**

Os colaboradores da pesquisa são sujeitos que constituem o cotidiano escolar do CIEP Moinhos de Ventos e que desempenham papéis diferentes, mas igualmente importantes para que a vida aconteça na escola. A opção por estes sujeitos e não outros se deu, principalmente, pelo fato de consideramos que podem ser representantes das vozes dos diferentes segmentos que vivem o cotidiano nesta/desta escola.

Considerando que este universo escolar é composto de cerca de 700 pessoas, sendo 621 alunos e as outras distribuídas entre professores, gestores e funcionários, nos vimos na difícil tarefa de escolher as pessoas que fizeram parte das entrevistas e dentre os motivos das escolhas, alguns já explicitados, estão: a aceitação de fazer parte de uma pesquisa; a disponibilidade de participar da entrevista em horário combinado que não interferisse no trabalho, estudo e afazeres dos colaboradores, ou seja, no horário livre; o fato de algumas pessoas serem representantes do Conselho Escola Comunidade; e também a percepção/certeza de que poderiam contribuir muito para a compreensão do que se passa na escola.

Os colaboradores expressam diferentes motivações para sua chegada e permanência no CIEP. Os que vieram para trabalhar, como é o caso dos professores, dos gestores e dos funcionários relatam que uma das razões para escolha da escola foi facilitar a vida, no sentido

de proximidade de suas residências, oferta de vagas e indicação de outras pessoas, que no caso foi de uma irmã da funcionária, que já trabalhava no CIEP e de uma amiga da coordenadora, que também trabalhava. Uma das pessoas que relata indicação explicou o motivo: que a direção era boa, que considerava importante ter uma direção boa.

Metade dos entrevistados, sendo todos servidores públicos da escola, já trabalhou em outra escola. Um dos professores já atuou em outras escolas da Rede Municipal e em escola particular.

Dentre os colaboradores que fazem parte do CEC a maioria nunca atuou em outro lugar. Somente a aluna e os dois responsáveis têm experiências anteriores de frequentar outra escola, respectivamente na condição de estudante e mãe de aluno.

A estudante diz que gosta de fazer parte do CIEP porque tem muitas atividades, gosta dos professores e porque é tudo organizado.

A decisão de matricular os filhos na escola, por parte dos dois responsáveis, pode ser desdobrada em vários caminhos, porém dois nos chamam mais a atenção: o primeiro caminho é o fator ensino, que segundo os responsáveis, torna a escola interessante, pois tem atendido às expectativas em relação ao desempenho. Em ambos os relatos os responsáveis afirmam que tiveram experiências anteriores em outras escolas da rede municipal do Rio de Janeiro e que ficaram decepcionados, pois consideraram que a aprendizagem dos seus filhos não estava adequada ao que eles esperavam.

O segundo caminho é o fator mais tempo, pois disseram que por conta do CIEP ser de horário integral há mais tempo para que as professoras deem mais atenção às crianças, que consigam perceber onde as crianças estão com mais dificuldades e que possam, assim, fazer as intervenções necessárias para sanar ou diminuir essas dificuldades.

Ainda sobre a questão de ter mais tempo um dos responsáveis relatou que a indicação para matricular o filho no CIEP veio de uma amiga, que tinha filhos no CIEP e sugeriu que a responsável fizesse a transferência, pois haveria melhoria na aprendizagem, por conta de mais tempo para aprender.

O outro disse ter assistido algumas reportagens sobre escolas de horário integral em outros países e isso contribuiu para a decisão da família de transferir para o CIEP, assim, segundo ele “julgamos ser um sistema de ensino melhor (...) vendo que em outros países mais desenvolvidos as escolas de lá são de tempo integral e aí nós tivemos essa ideia, apesar de na época muitas pessoas falarem muito mal do CIEP (...) o desenvolvimento no ensino integral é bem melhor” (A.P. Responsável)

Esses dois caminhos: o melhor ensino e mais tempo foram enfatizados no decorrer das respostas dos colaboradores que são responsáveis por alunos.

Há o caso de a coordenadora pedagógica já ter saído do CIEP para trabalhar em outro lugar e após algum tempo voltar, permanecendo até os dias atuais. Ela relata que no primeiro momento em que trabalhou no CIEP foi por indicação de uma amiga, e que algum tempo depois precisou trocar de escola porque sua gravidez era de risco e precisa ficar mais próxima de sua residência. Tempos depois ela foi convidada pela diretora para assumir a coordenação pedagógica da escola e retornou, permanecendo até hoje.

Dois colaboradores afirmam que a sua permanência também se justifica por estarem acostumados com o trabalho neste tipo de escola, de turno único. Os gestores (diretora e coordenadora) disseram que acreditam no projeto de tempo integral e que mais tempo é mais possibilidade de desenvolver o projeto.

O tempo de “pertencimento” dos colaboradores que atuam no cotidiano do CIEP varia entre quatro e vinte e cinco anos. Há professores com 20, 12 e 5 anos de trabalho; a aluna está matriculada há 4 anos; os responsáveis matricularam seus filhos há 4 anos; os funcionários estão lá, há cerca de 17 anos, a diretora tem 25 anos de trabalho, sendo que atua como gestora há 15 anos e a coordenadora 17, e 12 anos na função.

#### 4.2.1 Participação da comunidade escolar neste espaçotempo

A participação dos sujeitos envolvidos em uma esfera, uma instituição depende de alguns fatores: conhecimento das normas da instituição; inserção e adesão ao espaço e tempo da instituição; relações de poder que são estabelecidas entre os grupos e pessoas.

Os sujeitos apresentam em seus relatos diferentes modos de ver e atuar no que diz respeito à participação na vida desta escola.

Nossa pesquisa percebeu algumas pistas de como os sujeitos participam deste cotidiano a partir das instâncias nas quais os segmentos estão mais presentes em termos de representatividade.

Para participar, na perspectiva democrática na qual nos ancoramos, é preciso que haja uma comunicação adequada, que as regras do jogo sejam conhecidas por todos os participantes. É desejável, diríamos imprescindível, que as relações estabelecidas entre os sujeitos sigam o caminho dialógico e não unilateral.

Uma comunicação adequada, perpassada por um processo dialógico precisa superar a ato de “informar” de dar ciência, que acaba por produzir um grande abismo entre algumas partes

no interior da escola: entre professores e responsáveis, entre estudantes e direção, por exemplo.

Neste momento destacamos a forma inicial de relacionamento entre os sujeitos da/na escola, que se trata de partilhar espaços e saberes a respeito da escola. A maioria dos colaboradores diz que ficam sabendo do que se passa através das reuniões, em suas variações: Conselho de Classe (COC), Centros de Estudos (CEs), reuniões de responsáveis, e reuniões relâmpago, que são aquelas que acontecem sem antecedência, por motivos emergenciais.

De acordo com os professores há também a comunicação por meio de redes sociais (facebook e what's app) e por meio escrito (caderno circular). Esses meios de comunicação não garantem que as informações cheguem a todos, pois alguns colaboradores disseram não fazer parte do what's app e também não ter acesso ao caderno, não sendo informados em tempo hábil sobre muitas questões da escola.

Os responsáveis relatam que muitas informações chegam por intermédio dos filhos, seja em forma de conversas sobre o que acontece na escola ou através de bilhetes que as professoras enviam para casa.

Com relação aos momentos que podem ser possibilidades de participar, opinar sobre a escola, a maioria dos colaboradores diz que há momentos, referindo-se às reuniões, e no caso dos professores, principalmente os CEs. Há também a ida das pessoas diretamente à direção, nas suas disponibilidades de tempo, o que afasta a possibilidade de discussão coletiva, pois muitos assuntos são de interesse do grupo e acabam ficando restritos ao posicionamento de um determinado professor. Alguns colaboradores dizem que o CEC é um momento importante, e um afirma que não há momento para participar na escola.

Quanto à periodicidade os colaboradores relataram que há reuniões em que são chamados, porém a maioria não se lembra das três últimas vezes em que participaram. Os professores lembraram e elencaram assuntos tratados nas últimas vezes em que foram convocados a participar, como por exemplo a necessidade de discussão do Projeto Político Pedagógico.

Um fato que nos chamou muito a atenção foi a exposição da necessidade e ao mesmo tempo a falta de envolvimento dos pais, da comunidade externa com a escola. A participação dos responsáveis foi colocada pelos entrevistados em duas direções: a primeira é que consideram que há falta de interesse dos pais e responsáveis em participar das ações que acontecem no cotidiano escolar. Esta percepção aparece no discurso da mãe que é representante do CEC. De acordo com a entrevista, fica evidente que esta responsável

considera que a escola oportuniza a participação, porém os responsáveis não se interessam em participar.

A segunda se refere ao reconhecimento da importância da participação dos responsáveis por parte da diretora geral. Quando perguntada sobre o que poderia mudar na escola para melhorar, a resposta foi que ela (diretora) sente muita falta da participação dos responsáveis, de sua presença no interior da escola, e da relação da escola com a comunidade externa.

No decorrer da entrevista a direção aponta outra questão que sentimos necessidade de relatar e analisar: ao falar da importância de maior participação dos responsáveis ela alerta para o fato da necessidade de o responsável “entender o que realmente a gente está querendo”.

Ainda sobre a participação dos responsáveis na escola, o pai de uma estudante diz que nunca teve oportunidade de participar, e que talvez seja porque nunca procurou. Segundo ele, a escola convoca, chama os responsáveis à escola para comunicar, sobre mudanças, sobre decisões tomadas. Entendemos que o que ele considera comunicar pode estar diretamente ligado ao sentido de dar ciência, informar, avisar, e não de construção de uma relação dialógica, onde todas as partes são ouvidas, onde opiniões são dadas, pedidas, aceitas, recusadas, problematizadas.

Na concepção de Freire (1991, p. 75), a “participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças”. O autor destaca que esse tipo de colaboração parte de uma concepção autoritária, pautada na tutela que a administração dispensaria em relação aos responsáveis, reduzindo sua participação a alguns momentos em que esta administração necessita do respaldo da comunidade para corroborar com algumas decisões e não de sua presença no cotidiano da escola.

Lançamos algumas reflexões que podem nos ajudar a pensar sobre isso, como o papel da escola na relação com a comunidade; os motivos pelos quais a escola convoca os responsáveis; e o cunho das reuniões.

De acordo com o responsável, geralmente as reuniões são para tratar de questões relacionadas ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes e não há espaço para participação dos pais, pois os temas tratados não dão margem para atuação dos pais na escola como um todo, mas somente participação na vida do(s) seu(s) filho(s). Este tipo de participação também é importante, óbvio, mas se restringe à verificação de tarefas a serem feitas, ao



acompanhamento de notas e conceitos, à necessidade de mais ou menos ajuda e na proposição de hábitos de estudo.

Esta participação vai ao encontro do que acreditamos que seja um dos objetivos a que escola se propõe, porém não único. E segundo o relato dos responsáveis, a escola tem oferecido um ensino de qualidade. Segundo Maurício (2009a) “Investir na vontade de aprender implica em tratar o educando como sujeito, levando a escola a buscar conhecer os interesses dos pais como cidadãos. Entre as funções dos pais estaria a de desenvolver valores favoráveis à produção do saber”. (p. 1-2)

O responsável sugere que se faça um momento na escola para maior participação dos pais, que chama de “ouvidoria”. Sobre o tempo facilitar ou não a participação dos responsáveis, ele entende que há muitos afazeres para os sujeitos que trabalham na escola, pois sua esposa também trabalha em escola. Segundo ele, a gama de tarefas acaba por ocupar muito tempo das pessoas, e que além do trabalho rotineiro “ainda teriam que escutar a opinião dos pais [...] escutar e passar para frente”.

Este depoimento nos provoca pensar novamente no que é função da escola e dos sujeitos da/na escola. Quando o responsável usa a expressão “ainda teriam que escutar a opinião dos pais” na citação acima, nos parece que ouvir os responsáveis fora dos momentos convencionalmente permitidos (reuniões, convocações) é uma ação para além do objetivo da escola, o que nos faz pensar sobre o lugar que os responsáveis ocupam e sobre o lugar que podem ocupar no interior da escola.

Para Freire (2001, p. 201), “a democracia não aparece por acaso nem tampouco pelo gosto de umas poucas pessoas que a regalam ou a impõem às maiorias. Na verdade, a democracia é uma criação social. É uma construção política paciente e persistentemente trabalhada.”

Um indicativo que consideramos importante para nossa discussão é o interesse que o pai demonstra em “passar para frente” o que pode ser falado pelos pais. Acreditamos que conhecer as regras do jogo está diretamente ligado às relações de poder que são travadas em qualquer lugar. Consideramos que todos os sujeitos têm direito de saber o que acontece no cotidiano escolar, porém podemos problematizar as formas pelas quais os saberes, as informações podem e têm chegado a todos.

Nesse sentido interessa-nos perceber que participação é condicionada por uma comunicação eficiente no sentido de uma perspectiva democrática.

Essa ouvidoria seria, segundo o pai, composta por um ou mais responsáveis, que possam estar presentes na escola periodicamente, para ouvir e buscar meios de participar mais

ativamente das decisões na/da escola, e “(...) nem que fosse registrar manualmente, o pai de fulano veio aqui, ele deu uma ideia assim, assim, assim. Uma pessoa (...) só para ouvir os pais seria uma boa”. Compreendemos que o termo ouvidoria<sup>8</sup> pode ter o sentido e objetivo diferente daquele proposto por exemplo, pela SME, que a compreende como “a segunda instância de relacionamento entre a Prefeitura e o cidadão. Destina-se a receber reclamações de solicitações dirigidas à Prefeitura, mas que não foram realizadas no prazo ou com a qualidade desejada”.

Nos parece que, de acordo com a fala do responsável, o sentido implica falar, ouvir, pensar junto em possibilidades de ações conjuntas onde os responsáveis teriam participação efetiva. Assim, “os pais podem participar da escola através de aspectos financeiros, organizacionais ou pedagógicos ou irem além dessas atribuições, dependendo da concepção da escola a respeito” (MAURÍCIO, 2009b, p. 3). Compreendemos que a ideia sugerida pelo pai se aproxima de uma participação que pode contribuir para que a escola se torne mais democrática.

Freire (2001, p. 70) traz a ideia de uma educação democrática, que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou de uma perspectiva assistencialista do homem para o homem, sem ele. Essa perspectiva torna a opinião do responsável em fazer da “ouvidoria” um passo importante para a ampliação da participação dos responsáveis na vida da escola, pois pode oportunizar que as múltiplas vozes falem e sejam ouvidas e que o “passar para frente”, possa indicar respeito e valorização no que é dito pelos pais, podendo ser desdobrado em ações e cooperação nas resoluções das situações ocorridas no cotidiano desta escola.

Refletir sobre a relação da escola com os responsáveis nos oportuniza pensar no que os sujeitos que atuam no interior desta escola pretendem com a participação dos responsáveis. Enquanto pesquisadora da/na escola poderia me posicionar em inúmeras vertentes, mas me detive em dois possíveis sentidos, a partir de duas perguntas muito parecidas, mas que nos evocam concepções muito diferentes de participação: o que a gente realmente está querendo *dos pais*? E o que a gente realmente pode construir *com os pais*?

Podemos inferir algumas percepções acerca deste tema, pois nos parece que o discurso da responsável quando diz que “a culpa é dos pais que não se interessam” vai na contramão do que se espera de alguém que é responsável por compartilhar e mobilizar a participação dos

---

<sup>8</sup> A ouvidoria é uma instância de relacionamento entre a Prefeitura e o cidadão e destina-se a receber reclamações e solicitações. Trecho completo que corresponde à Ouvidoria, acesso pelo endereço <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/home>

responsáveis na escola, pois a mesma é membro do CEC, do segmento responsáveis, mas será que a mesma se coloca como representatividade de um segmento? Há também uma “fala” em que a responsável do CEC afirma que os pais precisam se conscientizar a respeito de sua participação na escola, pois a escola já faz o que lhe cabe. Ao aprofundarmos esta questão compreendemos que não houve, em momento algum, uma indicação de proposta, por parte desta representante, para que os pais pudessem se conscientizar do que ela própria aponta.

Esse discurso nos parece caminhar ao encontro da primeira pergunta, que nos leva a pensar que eles, os responsáveis, devem ter algo para dar, para oferecer à escola e que a direção poderia saber o ponto exato a partir do qual essa participação seria interessante para a escola.

Entendemos também que por conscientização a responsável do CEC sugere que os pais façam sua parte em cuidar dos filhos e buscar informações acerca do desenvolvimento acadêmico, contribuindo para reduzir as dificuldades das crianças, já que a escola já faz o que deveria: reuniões, conversas com os responsáveis individualmente. Afirma novamente que a responsabilidade é dos responsáveis, que eles deveriam procurar a escola e “Então o culpado não é o colégio nem a direção, muito menos os professores” (A. Responsável do CEC)

Sobre a questão de pensarmos a relação que a escola pode construir com os responsáveis, sabemos que há papéis diferenciados para os pais e para os outros sujeitos que atuam diretamente no interior da escola (professores, direção, funcionários).

Compreendemos que uma relação em que a direção e os professores determinam o momento, a situação e as condições de participação dos responsáveis pode se constituir uma prática excludente, unilateral. Essa prática traz à tona a verticalização das relações e ficam expostos os modos de pensar e agir que fazem alusão a uma hierarquia de saberes, onde os professores e gestores se sobrepõem aos responsáveis.

Fica claro que há uma assimilação do discurso de alguns professores por parte da responsável que nega a possibilidade da existência de diálogo, de horizontalização das relações.

Destacamos mais uma vez que essas ações, como a participação dos responsáveis de forma mais efetiva, são importantes e imprescindíveis para atingir o objetivo da escola enquanto instituição de ensino, mas há outras possibilidades de inserção e participação no cotidiano escolar.

Quando decidimos explorar as possibilidades de participação dos sujeitos neste CIEP, entendemos que ouvir os alunos seria importante. Primeiro porque constituem a grande maioria dos sujeitos que atuam na escola, logo impossível não oportunizar a fala deste grupo.

Segundo porque consideramos que são os que se relacionam mais diretamente com os outros segmentos da comunidade escolar, pois frequentam a escola diariamente, no mínimo sete horas diárias e têm contato com os vários professores, com a direção, coordenação, funcionários e os responsáveis, tanto os seus quanto os dos colegas.

A participação das crianças/estudantes no interior desta escola pode dar-se em vários níveis: na aula quando responde às questões e compartilha tarefas em grupos; no CEC ao representarem os interesses dos outros estudantes; nos eventos da escola, como culminâncias bimestrais, com demonstrações de talentos individuais e/ou em grupo

A pesquisa se deu no nível de participação das crianças no CEC, nas aulas e em outros momentos que poderiam surgir no decorrer das entrevistas.

A estudante que é membro do CEC afirma que não há momento para que a turma possa fazer escolhas. Parece que não se sentem decidindo nada a respeito de suas vidas na escola. “É sempre a mesma rotina: segunda chega, a gente faz trabalho, aí tem música, tem educação física, a gente não escolhe.”

A estudante destaca a questão da operacionalização do tempo na escola, citando algumas atividades sequenciadas, que fazem parte da matriz curricular e que são organizadas de acordo com a disponibilidade das disciplinas como inglês, artes e educação física.

Segundo a aluna, essa operacionalização, esse modo de organizar o dia e a semana impossibilita a escolha por parte das crianças na macroestrutura da escola, pois já está tudo predeterminado.

Pela perspectiva democrática que acreditamos apoiar nossa discussão, há possibilidade de as crianças participarem das tomadas de decisões para operacionalizar, organizar o horário escolar para o ano letivo. Sabemos que não é simples, mas é uma possibilidade de exercício de ouvir e pensar a escola com a participação dos alunos.

Essa arrumação que a escola faz leva em consideração atualmente os profissionais e suas possibilidades. No caso dos professores que atuam diretamente com as turmas, chamados de P II, há somente a escolha de turmas, de andares e salas, pois os mesmos estão na escola todos os dias, com a mesma turma no decorrer do ano letivo.

Os outros professores (educação física, inglês, artes, sala de leitura e ensino religioso), que cumprem dezesseis horas semanais, disponibilizam seus dias e horários e a partir disso a direção organiza o horário para as turmas, e os alunos e responsáveis não participam.

Foi então feita a opção de aprofundar a pergunta de maneira que pudesse desdobrar em algum encaminhamento possível, que nos ajudasse a pensar na participação das crianças em suas vidas no cotidiano escolar. O desdobramento teve como foco dar algumas pistas de

momentos que poderiam ser espaços de participação, como alguma aula, alguma atividade na qual poderiam decidir, dar alguma opinião para a professora, para a direção da escola, para fazer algo diferente.

A aluna respondeu que não, que em momento algum eles podem dar opiniões, decidir sobre sua vida na escola. A resposta é acompanhada de uma série de “falas” que nos parecem justificativas para a não participação dos estudantes. Em determinado momento ela diz que as professoras e a diretora é que mandam em tudo, que sabem de tudo, logo elas é que decidem a forma como a escola deve ser organizada. “As professoras que decidem o que que a gente vai fazer, como é que vai ser e a gente nunca dá opinião no que a gente quer fazer.” (L). Ainda no processo de aprofundamento desta questão insistimos sobre a existência de alguma possibilidade de as crianças organizarem algum momento em que a opinião deles fosse ouvida, em que pudessem pensar em “coisas”, em ações que gostariam de fazer na escola.

A colaboradora respondeu que sim, que poderiam criar este momento, desde que houvesse tempo de sobra. Disse que poderiam aproveitar o tempo depois do almoço, pois há tempo para descansar e poderiam utilizar o pátio e o parquinho para conversarem, para pensar em situações em que as crianças poderiam da opinião. “Depois do almoço tem tempo para descansar, tem tempo para brincar, para tudo”. (L, p. 4)

O fator tempo, ou melhor, a falta de tempo, chamou nossa atenção nessa entrevista. Em vários momentos a estudante relata que há muitas tarefas a serem feitas, há revisão, há matéria nova, há as outras atividades, além da sala de aula, o que não deixa tempo livre para que eles possam se organizar e criar outras conversas, outras alternativas para o cotidiano escolar.

Ela lembra também que o tempo que poderia ser destinado para as conversas entre os estudantes para discutir as ações na/da escola, para darem opiniões, fica restrito a uma sobra de tempo depois do almoço que é destinado, em princípio para o descanso e para brincar.

No que se refere ao tema aula, a estudante afirma que a sala de aula com a professora de referência, e a aula de educação física são os espaçostempos onde “acontecem coisas diferentes todos os dias” e em outros espaços como a aula de música e sala de leitura “é sempre a mesma rotina” (L. 2015, p. 2).

A ênfase dada pela estudante para o fator variação/diversificação nos chama atenção e nos oportuniza pensar em como é praticado esse *tempo integral* no cotidiano desta escola. De que dependeria, na opinião das crianças, essa variação para aumentar o interesse delas nos processos escolares que se desenrolam no interior da escola: se a abordagem e intervenção dos professores, as relações entre os sujeitos, as atividades desafiadoras, ou ouvir os

estudantes. Compreendemos que há um projeto de escola de tempo integral que atravessa este CIEP e que nos provoca a pensar em pistas que a pesquisa traz de práticas que se distanciam da perspectiva democrática.

No nosso entendimento, a estudante deixa claro que há relação direta entre a participação na vida escolar e a operacionalização do tempo. De acordo com ela, o tempo livre poderia ser aproveitado para as crianças se encontrarem, discutirem sobre a escola.

Sobre a participação dos estudantes no CEC neste mandato, ela se deu a partir ~~deste ano~~ de dois mil e quinze, pois na eleição do ano anterior não teve o segmento aluno, pois só poderiam concorrer estudantes do 5º ano e por ter sido em dezembro de dois mil e catorze, os alunos do quinto ano estavam praticamente fora da escola, pois o CIEP não atende o segundo segmento (do 6º ao 9º ano). Ficou resolvido que a eleição deste segmento seria no início do ano seguinte, pois o quinto ano ficaria pelo menos um ano inteiro na escola.

Foram escolhidas por voto duas alunas, uma de cada turma, pois são duas turmas de 5º ano.

Um fator que consideramos interessante é o fato de as estudantes participarem das reuniões e resolverem, com a ajuda de uma das professoras, confeccionar um caderno para registrarem as demandas das turmas. Ao conversarmos com elas, em reunião, sobre como poderiam saber das necessidades e sugestões dos estudantes, elas disseram que as professoras concederam tempo para que fossem às salas, se apresentassem e conversassem com os alunos sobre o CEC, sobre a possibilidade de participação das crianças e da sua representatividade.

O caderno do CEC do segmento aluno é levado em todas as reuniões do CEC, as questões são lidas e debatidas, e as estudantes sugerem encaminhamentos que são analisados pelo conselho.

O fator mais tempo na escola foi um dos pontos mais importantes da pesquisa, pois caracteriza este tipo de escola e os desdobramentos possíveis para que o cotidiano aconteça, portanto é importante destacar se a estrutura de mais tempo facilita a troca de opiniões entre os sujeitos, se favorece o exercício democrático neste *espaçotempo*.

A maioria dos sujeitos que foram entrevistados relata que ter mais tempo não facilita a troca de opiniões e a participação nas decisões da escola. As justificativas são diversas: para os professores, ter mais tempo é dar mais aula, é ter mais carga horária diretamente com os alunos, por conta do não cumprimento da lei que garante um terço de HC (horário complementar). Assim, relatam que mais tempo, da forma como é praticado atualmente, não garante nem oportuniza a troca, não havendo momentos reservados para a discussão, para pensar sobre os projetos, para planejar, para dar opiniões.

Outra questão neste sentido é a fragilidade apontada por um professor, que indica que o alargamento do tempo tem vindo acompanhado por uma dinâmica que torna o trabalho muito direcionado, muito diretivo, dificultando o trabalho coletivo.

Uma colaboradora diz que se houvesse entrosamento entre as pessoas, o fato de ter mais ou menos tempo não influenciaria a participação e as tomadas de decisão na escola.

Um responsável diz que facilita, porém não explica, desvia a discussão para a importância de mais tempo para a permanência da criança na escola, elencando algumas vantagens para as crianças, como mais acesso a mais atividades e mais tempo longe da rua, das situações de risco. Para outro responsável mais tempo facilita a participação pois há mais reuniões para que a escola comunique as decisões tomadas, para que informe as ocorrências e mudanças e para que os responsáveis tomem ciência do cotidiano escolar.

A gestora considera que mais tempo não interfere na tomada de decisões na escola, ou seja não facilita. Afirma ainda que há um aumento de responsabilidade para as direções que atuam em escola de turno único, pois aumentam as responsabilidades por conta da permanência por mais tempo das crianças no interior da escola. Nas outras unidades da rede que são de horário parcial o fato de haver um intervalo entre um turno e outro oferece um momento que possibilita outras tarefas que não responsabilidade direta pelo cuidar das crianças.

#### 4.2.2 Espaçostempos CEC, Aula e Grupo de Estudos: relações entre os sujeitos

Entendemos que neste cotidiano é necessário que atentemos para o papel do CEC enquanto conselho, no sentido de discutir melhor as atribuições dos seus membros e da relevância das representatividades para cada segmento e para a comunidade escolar, tanto no seu sentido estrito, quanto nas percepções dos sujeitos que compõem este conselho.

Conforme já relatado, um pai/responsável sugere que poderia haver uma pessoa responsável para escutar e passar o que é dito adiante. Acreditamos que a ideia pode trazer contribuições para maior participação dos responsáveis, porém existe, pelo menos legalmente, o representante do CEC, que poderia ser esse responsável por compartilhar com seu segmento o que tem sido tratado na escola.

Este momento da escrita nos traz alguns outros pontos de discussão que consideramos relevantes: a forma como as reuniões periódicas do CEC, que são mensais, acontecem e são repassadas aos seus respectivos segmentos. O fato de o responsável que não é representante

do CEC nunca ter ouvido falar neste conselho traz à tona a necessidade de reflexão acerca do papel do CEC e de seus membros nesta comunidade escolar.

Compreendemos que a partir desta colocação se faz necessário chamar os responsáveis à escola, e mobilizar esforços para que se estreitem as relações entre os sujeitos e se ampliem as ações que oportunizem mais participação, mais diálogo, mais práticas democráticas.

Sobre a sua inserção no CEC, metade dos colaboradores evidencia que está como representante por não ter outra pessoa e por querer acompanhar a vida do filho na escola, demonstrando passividade. O outro grupo formado pela aluna, responsável e professora demonstra uma percepção que denota interesse em participação, em colaborar com a vida na escola.

Somente o responsável que não é membro do CEC disse que não conhecia este conselho “Não. Eu fiquei sabendo que existe esse ano (...) mas eu nunca tinha ouvido falar.” (A.P., 2015, p. 3) Esse fato é interessante e nos remete novamente a pensar no papel do CEC, dos seus representantes, pois este responsável tem três filhos matriculados no CIEP há quatro anos e desconhecia o Conselho Escola Comunidade.

Alguns encaminhamentos brotaram, germinaram no decorrer da pesquisa e podem florescer práticas democráticas no cotidiano escolar. Consideramos que as sugestões dos colaboradores sobre mudanças na escola com via a mais participação indicam que a participação da comunidade (principalmente a comunidade externa) na escola é importante para levar o projeto à frente.

Além dos desdobramentos, como a possibilidade de uma jornada pedagógica para discussão do projeto de escola de tempo integral, há também evidências de “marcas” que esta escola possui que influenciam a permanência dos sujeitos neste cotidiano, como o acolhimento, por exemplo.

Assim nosso interesse foi ver que olhares, que pistas os colaboradores nos oportunizam ver que fazem parte do cotidiano desta escola. Há predominância das relações interpessoais: o relacionamento dos professores com os alunos, de acordo com os relatos, é de acolhida e responsabilidade; há bom relacionamento do grupo, nos diversos setores; e a direção da escola também tem bom relacionamento com as pessoas, há diplomacia na resolução das situações ocorridas.

Outro fator que veio à tona é a autonomia no trabalho pedagógico. De acordo com os professores há ênfase na leitura do contexto, fazendo com que o trabalho não se torne



engessado. Há liberdade de adaptar o projeto às necessidades e possibilidades das turmas atendidas.

O trabalho pedagógico, ao nosso olhar, diz respeito aos processos escolares, que no interior da escola pode ser atravessado por múltiplas dimensões. De acordo com Freire

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2013, p. 26)

A experiência de ensinar e aprender, que consideramos não se dar unilateralmente, passa pela perspectiva de liberdade com responsabilidade, de maneira que a autoria, a autenticidade que caracteriza os professores, possa contribuir para uma prática mais democrática.

O fator mais tempo aparece em algumas falas denotando sentidos em dois diferentes caminhos. Um caminho é o fato de mais tempo oportunizar mais atividades diferenciadas para os estudantes e mais tempo para que estas atividades sejam dinamizadas. Outro caminho é o que aproxima os professores dos estudantes e dos responsáveis. Mais tempo, segundo uma responsável, oportuniza mais paciência no trato com as crianças, indicando para nós que há um olhar mais ampliado em relação às necessidades e potencialidades, havendo assim possibilidade de intervenção mais profunda nos processos escolares.

Fica evidente também que essa preocupação dos professores com os estudantes e seus processos escolares oportuniza maior contato, maior aproximação com os responsáveis, pois estes relatam que são chamados para conversar sobre os estudantes, para tomarem ciência do que se passa na sala de aula e das necessidades e avanços no decorrer do processo.

Outro fator que é peculiar a esta escola é o desempenho acadêmico das crianças. Os responsáveis relatam que, insatisfeitos com a escola de horário regular (horário parcial), ao matricularem seus filhos no CIEP estão satisfeitos com o desempenho escolar, com o encaminhamento dado aos processos de aprendizagem e ensino, enfim, estão satisfeitos com o resultado de seus filhos.

#### 4.3 Relações construídas a partir dos resultados

Com base na discussão dos resultados, que no nosso entendimento foi a exposição de algumas ideias dos colaboradores da pesquisa sobre os temas problematizados, registramos as pistas que mais nos chamaram atenção no sentido de contribuir para a leitura do que

compreendemos como relações estabelecidas e/ou construídas pelos sujeitos e entre os sujeitos da pesquisa.

Estas relações dizem respeito à forma como habitam, como convivem neste *espaçotempo* que é o cotidiano do CIEP Moinhos de Vento, seja diariamente como é o caso dos alunos, dos funcionários, dos gestores e de alguns professores, ou em dias e horários específicos como outros professores e os responsáveis pelos alunos. Caminhando nesse sentido,

[...] a partir da experiência cotidiana, identificamos necessidades e desejos que auxiliam a reescrever discursos, encaminhamentos, projetos educacionais – possibilitando reinventar a nossa percepção de convivência, a maneira de olharmos e estarmos com os outros. [...] Nessa perspectiva, compreendemos nossos cotidianos como locais de práticas originais, criativas, extraordinárias, as quais são produzidas pelos encontros de singulares sujeitos e, as relações que estes estabelecem com o conjunto da escola e da sociedade. (CARVALHO, 2011, p. 48).

Já foram explicitados anteriormente os motivos para inserção nesta escola, e o que nos toma o foco neste momento da escritura é o motivo de permanência dos sujeitos.

Foi relatado por mais de um colaborador que o acolhimento é muito importante para que o grupo mantenha um bom relacionamento. Inicialmente este acolhimento parte da direção da escola, que sempre recebeu os servidores e os alunos com demonstrações de afeto e disposição para resolver as situações em andamento e proporcionar o melhor ambiente possível.

Há o acolhimento por parte dos professores em relação aos alunos, pois, segundo uma mãe/responsável, uma funcionária e os professores, existem ações constantes de leitura e compreensão do contexto das turmas e de cada aluno. Assim as dificuldades, sejam elas de cunho acadêmico somente ou de fatores outros como econômicos, sociais, de saúde, são levadas em consideração e analisadas para que se busque a melhor intervenção para a melhoria do bem estar dos alunos.

Este chamado acolhimento tem gerado a ampliação das relações dos professores com os responsáveis também, pois quando decidem (professores, coordenadores e direção) que há necessidade de chamar os responsáveis e a reunião é marcada, há orientação por parte da gestão de ampliar o ato de ouvir os responsáveis e de não somente comunicar o que está havendo no sentido de queixas e reclamações, mas de juntos esclarecerem o que tem ocorrido e, a partir daí, organizarem ações conjuntas que podem colaborar para a melhor solução.

Neste sentido, esta ampliação de contato, que contribui para o exercício da escuta, da fala e do debate entre os sujeitos envolvidos, corrobora com a ideia de diálogo, que de acordo com Freire

[...] é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronúncia-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (FREIRE, 1987 p. 78)

Desdobrando a importância do diálogo nas relações que desejamos democráticas, a maioria dos colaboradores afirma que quando os professores, os alunos e os responsáveis se mostram disponíveis, abertos para se relacionarem bem, fica perceptível a paciência em lidar com os problemas que surgem, o que segundo eles pode ser um facilitador para táticas de resolução em conjunto.

Ainda sobre as relações entre os professores e alunos, destacamos algumas pistas trazidas pelos alunos entrevistados. Ambos os estudantes disseram que o momento na escola que gostariam que demorasse mais era a aula de educação física e a aula com a professora da turma.

Ao aprofundar a questão ficou evidente que no decorrer das aulas de educação física a presença do lúdico, a disposição dos materiais, os espaços disponíveis e as possibilidades de arranjos para participarem da aula são fatores que despertam interesse nos alunos. Disseram que nesta aula podem ficar junto com os amigos, podem ajudar a decidir os rumos da aula e sempre tem alguma coisa diferente, como a escolha dos times ser um dia feita pelos meninos, outro dia pelas meninas, outro por uma menina e um menino.

No que diz respeito a aula com a professora da turma, na qual eles passam a maior parte do tempo, os alunos disseram gostar, pois aprendem muito e a professora sempre faz alguma brincadeira com eles, para que se distraiam um pouco, relaxem um pouco e para eles prestarem atenção, como força e domínio de palavras. Essas ações da professora ratificam nossa perspectiva de que é possível exercícios de ouvir o Outro, de perceber que a prática pedagógica pode se ancorar em relações prazerosas que geram bem-estar e interesse em estar presente na escola, atuando como sujeito da própria aprendizagem e da dos outros.

Nesse sentido o prazer e bem-estar só são possíveis a partir do olhar das professoras para com as crianças e o trabalho pedagógico com os alunos. Esse trabalho depende da concepção de formação humana, de sociedade, de aprendizagem, de infâncias que essas professoras têm. Essas concepções trazem à tona o tipo de relações que se estabelecem, que podem ser baseadas no autoritarismo, na opressão, na hierarquização, ou norteadas pelos princípios democráticos da horizontalização, solidariedade, liberdade, diferença e diversidade.

Um dos alunos relatou que há muitas ocasiões em que a professora fica muito brava e briga muito com a turma, pois alguns alunos não fazem suas tarefas, não se interessam em

aprender e criam situações conflituosas. Disse, porém que a professora explica depois que os alunos têm capacidade de decidir o que fazer na aula e precisam pensar no que é melhor para eles, e ela (a professora) fica muito aborrecida porque alguns insistem em escolher ações que vão redundar em situações problemáticas para os próprios alunos, como por exemplo a não aprendizagem do que é proposto em aula e até uma reprovação.

Essas reflexões são atravessadas pelo fator mais tempo e pela perspectiva da educação integral, pois é característica desta escola enquanto instituição pública, com tempo e espaço operacionalizado, e enquanto cotidiano habitado por sujeitos vivos, potentes. Assim, de acordo com Freire (2013)

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que na perspectiva democrática é um possível momento do *falar com*, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*. (FREIRE 2013, p.113)

O relato dos dois estudantes nos dá indicativos de que nestas turmas há interesse por parte das professoras de construção de relação pautada no diálogo, que considera a educação integral dos alunos como possibilidade de ampliação, de enriquecimento de muitas das dimensões que formam o ser humano, como a dimensão afetiva, cognitiva e social.

Em relatos já registrados anteriormente, os estudantes disseram que não podem decidir sobre suas vidas na escola, pois as professoras e as diretoras mandam em tudo, pois sabem o que é melhor para as crianças.

Nossa atenção neste momento segue para o fato de os alunos afirmarem que os adultos em foco (professoras e diretoras) sabem o que é o melhor a se fazer na escola.

Ao aprofundarmos esse assunto com os alunos fica claro que de um lado existe a confiança dos alunos nas professoras e nas diretoras. Isso se dá por conta de perceberem que há uma preocupação em fazer com que o dia, a vida na escola ocorra da melhor maneira possível, sem problemas que possam atingir os alunos. Um exemplo disso é o fato de que na ausência da professora da turma na parte da tarde para alguma necessidade particular ou reunião fora da escola, a turma não é dispensada, fica e realiza as atividades normalmente, tendo outra pessoa da escola como mediadora, às vezes é a coordenadora pedagógica ou a diretora adjunta. Nesses casos a aluna disse que ninguém pergunta se eles querem ficar com outra pessoa, mas sabe que fizeram isso para eles não perderem as aulas, se preocuparam com eles.

O outro lado que os alunos expressaram foi o de conformação por não decidirem nada sobre suas vidas na escola.

Esses olhares a partir das falas dos alunos nos remete pensar que as relações das professoras e das diretoras com os alunos têm momentos de exercício democrático e momentos em que a autoridade dos adultos se utiliza de resquícios fortes de autoritarismo que estão muito presentes na sociedade, logo na escola também.

O diálogo com os sujeitos da escola pode contribuir para a criação de práticas que rompam, que superem as ações autoritárias do sistema de ensino. Freire também aponta essa tradição autoritária, que faz parte da sociedade e que é um obstáculo para as mudanças que a democracia pressupõe para superação do modelo de pensamento atrelado à nossa cultura, segundo a qual “há entre nós um gosto de mandar, de submeter os outros a ordens e determinações de tal modo incontido que, enfeixando nas mãos 5 centímetros de poder, o portador deste poder tende transformá-lo em 10 metros de arbítrio (FREIRE, 2001, p. 201)”  
OK

Freire, no que se refere à gestão democrática da escola indica ser

(...) impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que, sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizariam o poder autoritário e hierarquizado [...] O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. (ibidem, p. 74-75)

A dinâmica das estruturas administrativas de uma escola depende muito das concepções que os gestores e os professores têm. Depende também dos órgãos centrais, que possuem modelos de pensamentos pautados em determinações que atendam às unidades escolares sem considerar os contextos existentes. Acreditamos que ainda há muito o que exercitar para abrir mão do poder de pensar sobre a escola e seus sujeitos e sim pensar com a escola e os sujeitos que a habitam.

#### 4.3.1 Relações entre professores, gestores e o trabalho pedagógico

O tratamento dos professores em relação aos alunos certamente incide no fator desenvolvimento da aprendizagem, academicamente falando. Dialogar com as crianças, saber o que é e o que não é do seu interesse e tratar de conjugar com o currículo é para nosso olhar um exercício democrático.

Esse exercício passa também pela democratização do currículo e principalmente das relações entre professores e gestão escolar, mediada pela coordenação pedagógica, pois há uma matriz curricular, há documentos como as Orientações Curriculares, Descritores, enfim, o sistema municipal de ensino propõe o que norteia o trabalho pedagógico. Compreendemos que as propostas da SME podem e devem ser discutidas no interior da escola, considerando a relevância do que nos aponta o contexto no qual trabalhamos.

Os professores participantes da pesquisa enfatizam que a relação com a gestão da escola, nas figuras das diretoras e mediada pela coordenadora pedagógica não é tão centralizada, e de certa forma é compartilhada, o que faz com que haja um perfil que tem atendido, segundo eles, minimamente as demandas dos sujeitos, possibilitando que o trabalho pedagógico não seja rígido e favorecendo o envolvimento dos professores no processo. Esse envolvimento, segundo um professor, faz com que os envolvidos se identifiquem, de alguma forma, com o projeto.

Essa identificação parte da tentativa de se fazer constantemente leituras do que acontece no CIEP, das relações que se estabelecem entre os grupos que compõem os anos escolares.

Houve em dois mil e catorze um trabalho com as turmas de terceiro ano que foi pensado, proposto e praticado pelas próprias professoras deste grupo. Elas organizavam a semana de um jeito que faziam trocas entre elas e atendimentos diferenciados para as crianças, de acordo com as necessidades e potencialidades dos alunos. Nas reuniões deixavam em evidência que eram professoras do terceiro ano, fazendo um trabalho em conjunto. Cada uma respondia legalmente, administrativamente, por uma turma, pois há relatórios, avaliações internas e externas, que demandam processos de registro e responsabilização de uma professora por turma, porém o trabalho pedagógico era cotidianamente compartilhado.

Consideramos que este tipo de parceria entre professoras e gestão constitui um exercício democrático, pois parte do processo foi permeado pelo diálogo, definido por Freire (1994):

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2007, p. 115) OK

Assim, neste exemplo relatado, a relação entre as professoras, gestoras e coordenadora pedagógica baseada em liberdade, e também alteridade favoreceu a construção de um projeto para o bem comum, comprometido com a responsabilidade e o prazer na partilha.

A liberdade para construção de práticas como a descrita acima faz parte do cotidiano deste CIEP, porém é preciso destacar também que há práticas que são pautadas não na dialogicidade, ao contrário, na arbitrariedade e que são postas em ação por forças advindas da SME, como descritas abaixo. No decorrer dos anos de dois mil e treze e dois mil e catorze os Centros de Estudos Integrals, que anteriormente aconteciam uma vez a cada bimestre, aconteceram somente uma vez, em dois mil e catorze. Esse fato não pode escapar de nossa discussão, pois é um grande obstáculo para que se tenha diálogo na escola. É uma pequena amostra da preocupação em cumprir dias letivos e da falta de preocupação com o cotidiano escolar, pois nesses dois anos o diálogo entre os sujeitos da escola foi dificultado pela ausência de tempo de encontro de todos no interior da escola.

Essas ações antidemocráticas da SME atravessaram o cotidiano escolar e produziram situações que vão de encontro ao desejo de exercitar a democracia.

Uma professora colaboradora da pesquisa explicitou que teve sua carga horária ampliada, porém não teve direito de usufruir de 1/3 de Horário Complementar, pois não havia outras atividades para as crianças que fossem suficientes para suprir esse tempo no qual a professora estudaria, pesquisaria, dialogaria com os outros sujeitos da escola.

De acordo com os relatos dos professores, esse fator gerou afastamento entre professores e a direção e coordenação, e a professora deste relato disse que precisou ir até a direção e conversar sozinha sobre questões que também diziam respeito a toda escola, e isso torna o discurso, a reivindicação de certa maneira esvaziada, pois ela conversava com a direção no seu HC, a direção analisava e se comprometia em resolver e, resolvendo ou não, o fato é que ninguém mais sabia que havia uma reivindicação por situações que poderiam ser pensadas e fortalecidas pelo grupo.

Os dois professores afirmaram que a ausência de mais momentos de discussão coletiva, ocasionada por um calendário rígido, que desfavorece encontros, interfere nas relações entre os sujeitos, tornando temas, assuntos e decisões que deveriam ser exploradas pelo grupo, em falas individuais. Neste caso há o estreitamento das relações, pois existe a cultura da hierarquização de uns sujeitos sobre os outros e neste caso, levar uma situação para a direção solitariamente é um encaminhamento diferente da fala organizada de um grupo.

Outro exemplo que deixa clara essa ideia de hierarquização foi a ida de uma professora até o Ministério Público para garantir o direito de seus alunos da Classe Especial terem na grade curricular as aulas de educação física, artes, inglês e sala de leitura. De acordo com a professora, a direção informou que essas aulas eram somente para atender às turmas de ensino fundamental, não se estendia à sua turma.

Após a professora e as mães dos estudantes da Classe Especial reivindicarem junto ao Ministério Público, houve um rearranjo das aulas e a turma passou a ser atendida com aulas de educação física e artes. Esse evento ocasionou uma situação de desgaste das relações entre a professora, a direção, as responsáveis desta turma e a CRE, pois as cobranças de responsabilização começaram e até que tudo fosse devidamente resolvido um mal-estar circulou entre os diretamente envolvidos.

Estas situações nos ajudam a pensar que muitas vezes as políticas públicas da educação não levam em consideração a relevância de ouvir os envolvidos que fazem parte da escola; por outro lado a direção da escola age muitas vezes no intuito de atender as determinações da CRE, que muitas vezes são determinações da SME, sem discutir com o grupo da escola para buscar outras soluções que sejam em prol de atender aos direitos dos sujeitos da escola, no caso os alunos matriculados.

Vimos nesse exemplo o autoritarismo que determina a organização da matriz curricular de uma turma, excluindo os alunos do acesso às aulas. Vemos também a busca pela autonomia através do exercício de reivindicar seu direito pelo grupo que se sente aliado. No ano seguinte a este episódio, a direção tratou logo no início de organizar o horário desta turma com os atendimentos a que faziam jus.

Muitas situações que foram trazidas para a discussão durante as entrevistas evidenciam que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as relações entre professores, diretoras e coordenadora tenha um viés estritamente dialógico, considerando que a dialogicidade

(...) exige que o homem se mantenha em uma relação de respeito diante da liberdade do outro, ou seja, exige uma relação instituída não pela força da opressão e submissão, mas pela capacidade de comunicabilidade que vai além de um simples ajustamento e acomodação às ideias ou circunstâncias de um mundo prescrito. (FREIRE, 2013, p. 62)

Esse caminho é feito cotidianamente, nas lutas, muitas vezes solitárias, que aparentemente separam o grupo, e nas alegrias que supostamente unem. O exercício democrático não é de forma alguma algo que se institui à força, mas uma espécie de consenso provisório, onde o bem comum, o direito de todos é mola propulsora das tomadas de decisões. Freire destaca que “uma rede pública pode criar condições de ser democrática na medida em que se mobilizando e organizando-se, lute contra o arbítrio, supere o silêncio que lhes esteja sendo imposto e leve o poder arbitrário do governo a conceder”. (FREIRE, 2001, p. 203) OK



Compreendemos então, que a escola, assim como a sociedade na qual está inserida, está envolta por uma nuvem, uma atmosfera com alta carga de autoritarismo, de disputas de poder que reproduzem e produzem relações antidemocráticas, que precisam ser problematizadas e superadas por aqueles que dela fazem parte e que desejam mudanças na educação. Freire nos chama atenção, para a vigilância epistemológica, convocando a pensar sobre o que desejamos e o que fazemos a respeito, pois

O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena de boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha as condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. (FREIRE, 2000, p. 53)

Os projetos voltados para transformações possíveis são, na perspectiva defendida, atrelados à ideia de relevância das experiências do passado e do presente, pois o futuro sonhado sem essa base, não oportuniza pensar as possibilidades a partir do que nossa história tem nos mostrado.

#### 4.3.2 Relação entre responsáveis e gestão

De acordo com os relatos dos responsáveis que foram entrevistados há o que consideramos um entrave, um grande obstáculo para o exercício democrático nesta esfera de relações.

A mãe que é representante do CEC expressa que tem liberdade para conversar com a direção, com os professores, para aquisição de informações e expor suas opiniões sobre o andamento da escola. Sobre a participação dos demais responsáveis ela afirma que não procuram a escola, que não demonstram interesse em saber o que acontece, tanto em relação à vida dos filhos quanto no que diz respeito à vida da escola.

Em momento algum da entrevista houve indicações de situações práticas em que os outros responsáveis recusaram a aproximação com a escola. Houve, ao contrário, em alguns pontos da conversa, indícios de que os pais participam, mas em seguida a entrevistada afirmava uma distância dos outros pais. Sobre as reuniões propostas pelos professores, ela disse que “as professoras convocam para a reunião, os pais vêm e elas comunicam as questões, mas nem todos os pais vieram na reunião, então a maioria não sabe do horário (A)” e em outro ponto, sobre a possibilidade de os pais darem opinião sobre a escola disse “podem, mas são poucos os que dão ideia aqui para melhorar o ensino dos filhos. São muito

poucos, mas pode opinar (A. 2015, p. 2)”. Tal afirmação ratifica a ideia de distanciamento dos responsáveis em relação à escola, e esta ideia está presente no discurso desta mãe, que responsabiliza os outros responsáveis pela não aproximação com a escola.

Inferimos que pode haver uma intencionalidade de defender a escola, de explicar o afastamento dos pais, responsabilizando os próprios pais.

O aprofundamento destes relatos indica que ao pedir sugestões para que essa situação se modifique, esta mãe espera que os outros responsáveis compreendam o que é para ser feito e se conscientizem de que a escola já faz o que deveria, ficando então a responsabilidade de mudar somente com os pais.

Destacamos que a relação que se estabelece entre os responsáveis e a direção indica enfraquecimento das bases democráticas, pois não há encontros que não sejam para repasses, para informar sobre o que já foi deliberado. Em momento algum a representante do CEC do segmento responsável coloca em pauta a necessidade de maior contato com os outros responsáveis e a possibilidade de ampliação dos espaços de participação.

Lembramos que consideramos a relevância dos membros do CEC no que diz respeito a tratar diretamente com seus iguais em segmento e esse trato requer a ampliação do diálogo.

O outro responsável relata que nesta escola há mais interatividade entre os pais e os professores e direção, pois por ser de tempo integral há mais reuniões, logo mais possibilidade de estar em contato com o cotidiano escolar. O que ele denomina de interatividade compreendemos como mais presença na escola, porém não necessariamente mais participação e mais diálogo. Ao dizer que “ a diretora procura manter a gente mais informado sobre o que está acontecendo (A.P., 2015, p.3) não deixa clara a ideia de encontro com possibilidade de diálogo, mas outra garantia de informar, de repassar o que já foi decidido.

Sobre a interatividade o pai afirma em outro ponto da entrevista

[...] eu nunca participei de nada assim referente à escola. O que às vezes acontece é ter reuniões, reuniões de responsáveis, mas assim opinar por alguma coisa eu nunca tive essa oportunidade. Não sei se porque nunca procurei, talvez por falta um pouco de tempo de minha parte, mas eu nunca tive essa interatividade com a escola em termos de opinar em alguma coisa, dar alguma ideia, falar alguma coisa. Sobre isso eu nunca tive esse espaço. (A.P., 2015, p.3 )

Esta fala do responsável traz algumas reflexões para nossa discussão. O pai dá indícios de que poderia participar mais e esclarece que pode ser por conta da falta de tempo, porém afirma também que não vê oportunidade e espaço para essa participação, o que nos causa certa preocupação pelo fato de haver o CEC que tem a função de informar, mas também de convocar todos os responsáveis para discutir sobre as decisões da escola, mesmo que sendo no âmbito consultivo.

Destacamos, ainda em Freire que “ se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha” (FREIRE, 2013, p. 136). Logo, é necessário ampliarmos as possibilidades de ouvir os outros pensamentos que circulam na escola através do diálogo, que pressupõem conviver com as diferenças, e enfatizar o exercício de ouvir os outros e controlar a necessidade de dizer a sua palavra.

Denotamos assim que de acordo com o conteúdo da entrevista dos dois responsáveis, a relação dos pais com a direção e também entre eles não acontece de maneira minimamente adequada ao que se espera de um convívio pautado na democracia. A aproximação entre os responsáveis e direção acontece muitas vezes com formato de atendimento individualizado, quando há convocação para tratar de assunto particular referente ao filho ou de forma generalizada, nas reuniões de responsáveis.

#### 4.4 O cotidiano deste/neste *espaçotempo* escolar: o que tem de diferente, de interessante e o que precisa ser mudado no CIEP?

Recuperar a esperança significa, neste contexto, alterar o estatuto da espera, tornando-a simultaneamente mais activa e mais ambígua. A utopia é, assim, o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera, não em geral mas no exacto lugar e tempo em que se encontra. A esperança não reside, pois, num princípio geral que providencia um futuro geral. Reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e excepto naqueles em que ocorreram efetivamente. E este realismo utópico que preside às iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente. (*Boaventura de Sousa Santos, 2000, p. 36*)

O CIEP Moinhos de Vento é constituído por diferentes sujeitos, com diversas formações, modos de ver o mundo e praticá-lo. Este ponto do texto ratifica essa ideia pelas pistas dadas pelos entrevistados a respeito do que este *espaçotempo* possui de caro, de

potência, de diferente que foi capaz de absorver, conquistar e manter os sujeitos nele; e o que pode ser mudado para que se torne mais próximo da perspectiva democrática que ancora o escopo teórico do trabalho.

De acordo com um dos professores “ Uma escola não é feita só de aula, é feita desses espaços melhor instituídos de discussão, de conversas, de opinião, de assembleia, para se tomar decisões. Isso fortalece uma escola” (L, 2014). Essa verbalização nos dá a noção do que é preciso para que tenhamos um *espaçotempo* mergulhado no exercício, nas práticas emancipatórias, com vias à democracia.

Optamos por alocar as pistas que obtivemos por aproximação da democracia de baixa intensidade e da de alta intensidade. Não foi uma divisão dicotomizante, e sim a maneira que consideramos interessante de visibilizar e potencializar as falas, impressões, desejos dos colaboradores da pesquisa.

#### 4.4.1 O cotidiano e as aproximações de uma democracia de baixa intensidade

A inserção e permanência dos sujeitos nesta escola também são atravessadas por percalços que podem impedir a democratização das relações no interior da escola. Compreendemos estes obstáculos como parte da vida em sociedade, que perpassa os diferentes cotidianos dos sujeitos: a casa, o bairro, a cidade, a escola.

Estes obstáculos não nos permitem esquecer que estamos inseridos em uma sociedade baseada no capitalismo, na qual as relações de poder são hierarquizadas, verticalizadas e a escola tem como parte de suas características o não diálogo, o não compartilhar, que ratificam essa marca verticalizada, não democrática.

Apesar de vivermos, produzindo e reproduzindo essas práticas antidemocráticas, esses obstáculos nos possibilitam problematizar e criar novas rotas, trazendo para a superfície o que precisa ser transformado, pensando juntos sobre as táticas possíveis. Os entrevistados elencaram o que gostariam que fosse mudado no CIEP para que as relações se tornem horizontalizadas, através das quais os sujeitos participem mais, a saber:

- Criação de estratégias que possibilitem a ampliação de espaços de encontros dos sujeitos da escola:

[...] acho que as discussões para tomadas de decisões poderiam ser ainda aprimoradas. Então acho que tem o que aprimorar... espaços de exercício de elaboração do PPP poderiam ser otimizados. Acho que são espaços onde você consegue fazer discussão sobre as decisões, as demandas da escola. (M, Professor, 2014, p. 3)

Pode ser uma grande viagem o que eu vou falar. Mas é... tentando trabalhar um pouco com tudo que é legitimado pela lei e da realidade de um CIEP por exemplo, uma escola de tempo integral, enfim, eu não sei se é possível que a escola conseguiria justificar no processo de autonomia alguma estratégia que, de uma forma, desse conta de resolver isso, mas por exemplo: tem escola que consegue de alguma forma manter estratégias, elas conseguem em não prejudicando a carga horária destes alunos criar espaços de reunião de professores durante um turno de um determinado dia onde eles não estão com as crianças e assim trabalhar com esta questão, o CIEP tem uma carga horária tão extensa, sete horas não é isso? (T., Professor, 2014, p. 4)

[...] aula disso, aula daquilo, aula daquilo outro e não sei o quê. E as múltiplas possibilidades não estão democraticamente colocadas e pensadas em cada escola. Você tem esse projeto e aquele outro e aquele outro e tudo isso ocupa um tempo e o tempo maior está todo ocupado pelas demandas que não são nossas. A gente não consegue ainda, nesse sentido, pensar, opinar porque a nossa realidade na verdade requer esse tempo. E isso fragiliza a escola, fragiliza o nosso trabalho. A gente não conseguindo encontrar com o outro não há troca possível, por menor que seja. (T., Professor, 2014, p. 6)

No dia o tempo é tão curto e tão distante. Às vezes até surgem as ideias mas o trabalho não amadurece porque depois o pessoal se perde com a sua turma, não tem outros encontros e aí os trabalhos coletivos são raríssimos. Acontecem produções muito boas, você com a sua turma, que aí você está ali a gente consegue fazer coisas legais mas só com o nosso grupo, só com a nossa turma. (M., Professora, 2014, p.)

Estes depoimentos trazem à tona a necessidade da ampliação de espaços de diálogo, logo de participação dos sujeitos na vida da escola. Evidencia que a falta de encontros interfere nas tomadas de decisões, nas aproximações entre os professores para o desenvolvimento de projetos coletivos de fato e também na elaboração do PPP, o que consideramos primordial para ações democráticas.

Trata de trazer para a superfície a discussão a respeito da possibilidade de se pensar em táticas para melhor aproveitamento do tempo em prol de encontros importantes para o desenrolar das ações na/da escola. O fato de não haver tempo, em termos de calendário, para mais encontros, indica redução de participação dos sujeitos, o que fragiliza o exercício democrático nesta escola.

- Participação mais colaborativa dos professores em relação à gestão

Eu também penso que é muito frágil essa situação. O tempo maior não garante. De fato ele não garante que nós vamos ter um tempo de encontro, de planejamento, de tomada de decisões e de alguma forma de participar mais colaborativamente nesta gestão, que é importante. Aí cai naquela questão: não basta ampliar o tempo, mas eu acho que pensar como aproveitar melhor esse tempo que se ampliou e também eu acho que nem para a própria aprendizagem dos alunos aumentar o tempo vai fazer diferença se não houver reflexão de aproveitar esse tempo, então estamos colocando o tempo cada vez mais largo, também está tudo muito direcionado, muito diretivo. (T., Professor, 2014, p. 6)

A redução ou ausência de um *sentirpensaragir* colaborativo em relação à gestão nos provoca pensar que há uma hierarquização das relações e o poder decisório fica, muitas vezes, nas mãos da equipe gestora, o que consideramos não favorecer a democracia, por muitas razões, entre elas: a gestão fica sobrecarregada com os afazeres burocráticos e os práticos que se referem à execução de projetos, por exemplo; os professores podem se sentir a margem dos processos de criação de projetos que recaem sobre eles no momento da execução; e a condução das ações, que pode acabar por engessar o trabalho. Nesse sentido a não colaboração pode promover afastamento entre os sujeitos e relações cada vez mais verticalizadas.

- Problematização do atual projeto de educação em tempo integral; Mais tempo para desenvolver o projeto de educação integral;

Eu queria colocar que (mais tempo na escola) não facilita (participar das decisões). Teria que ser um tempo otimizado, um tempo pensado e aproveitado. Ampliar a carga horária como é atualmente não facilita nesse sentido porque amplia a tua carga horária realmente de atendimento para os alunos e não se reserva um momento, apesar da sua carga horária ser ampliada, para discussão, para pensar, planejar, apesar de a gente ter direito por lei desde 2008 a 1/3 de planejamento, a Prefeitura ainda não cumpre essa legislação, então eu mesma não tenho esse direito garantido, só ampliou mesmo o meu horário de atendimento para os alunos, mas não teve reserva para planejar e discutir. (M., Professora, 2014, p. 5)

Entendemos que problematizar o projeto de educação em tempo integral requer uma discussão muito séria, muito profunda que possibilite pensar no significado da formação humana que se deseja para os sujeitos deste espaçotempo.

Da forma que atualmente se encontra o projeto que vem da SME, que não executa o direito a um terço de planejamento para os professores, fica dificultado o exercício da participação, do diálogo e fica facilitada a sobrecarga dos professores, pois o horário de atendimento aos alunos fica extenso. Os alunos também ficam sobrecarregados, pois a diversificação das práticas fica muitas vezes circunscritas à sala de aula com seu professor.

- Promoção de um espaço e tempo periódicos (semanais ou quinzenais) para diálogo com os responsáveis e maior participação dos responsáveis:

[...] que o pai pudesse vir aqui, ou a mãe, com o objetivo de opinar sobre alguma coisa da escola e deixar uma pessoa responsável por isso, porque é difícil a pessoa tomar conta de um monte de coisa... a gente sabe, minha esposa também trabalha em escola, dizem que é corrido... [...] se tivesse uma pessoa responsável, só para... nem que fosse registrar manualmente, o pai de fulano veio aqui, ele deu uma ideia assim, assim, assim. Uma pessoa, uma ou duas vezes por semana, eu acho que já seria o suficiente. (AP, Responsável não CEC, 2015, p. 3)

Os pais ainda não têm esse envolvimento com a escola que a gente gostaria. Muitos têm, você consegue em determinadas turmas você consegue abraçar os responsáveis,

mas aquilo de ter, de ser envolvidos, de você contar com eles nem sempre isso é possível, Muitos ainda não veem a escola como espaço de referência para educação dos filhos. Eles veem mais como uma necessidade da vida deles, uma obrigação que a criança tem que estar na escola, mas esse envolvimento com a escola isso a gente ainda precisa amarrar mais isso em relação à comunidade mesmo, principalmente os responsáveis. (M., Diretora, 2015, p. 4)

A falta ou pouca existência de contato mais direto dos responsáveis pelos alunos com a escola é um grande nó que afeta o andamento da escola. Esse afastamento pode promover a não participação, o não diálogo e a exclusão deste segmento nas decisões que dizem respeito a este cotidiano.

Essa exclusão pode caracterizar, ou melhor, indicar que existe um certo desencontro deste segmento com os demais que atuam na escola, seja por necessidade de melhor compreender os papéis distintos dos vários sujeitos da escola e a função social da escola. Ampliar a participação dos responsáveis é trazer mais vozes com outras sonoridades e outras possibilidades de desenvolver um trabalho realmente coletivo, não excludente.

- Revisão o papel do CEC.

[...] A prioridade do CEC em primeiro lugar, de informações mais diretas e a gente em conjunto se for preciso juntar a escola inteira a gente junta. É no miudinho: a equipe, se for preciso chama o CEC, se for preciso chama os segmentos e vamos tentar resolver assim, o que tiver que ser resolvido. (M., Diretora, 2015, p. 20)

[...] entrei aqui e com um mês me colocaram no CEC. Me colocaram porque não tinha ninguém, as pessoas viram meu jeito de ser... Não, você é a pessoa certa, você fala demais, se intromete demais... então foi assim [...] Aí como não tinha ninguém na época foi assim intimação. Não sabia nem o que isso significava na época. [...] fui ficando até mesmo porque não havia ninguém para concorrer junto comigo, a maioria dos anos quanto teve foi mais para mim os votos. As pessoas gostavam da minha forma de ser, de falar demais de me intrometer, às vezes até demais em algumas coisas [...] só que agora eu saí porque eu botei na minha cabeça que eu acho que nós devemos dar oportunidade a outras pessoas então já que existiram dois que gostariam de ser através até mesmo de uma explicação minha eu falei que o CEC tem agir assim, assim, assim. [...] Agora eles concordaram em realmente em dar essa oportunidade, de entrarem, se candidataram foram eleitos e eu falei que bom, e graças a Deus eu acho que foi para pessoa legal. (J., Funcionária do CEC, 2015, p. 3)

Necessário que se reveja o papel do CEC, pois, muitas vezes, pode passar a impressão de ser um espaço para legitimar as decisões já tomadas pela equipe gestora. Há outras ocasiões em que podem ser discutidas e decididas ações para a escola, em que todos podem opinar e contribuir para a melhor escolha. Talvez se as reuniões fossem feitas em forma de assembleia, para todos da escola com mais frequência poderia haver mais participação de todos e os representantes dos segmentos poderiam realmente representar os interesses e necessidades de seus grupos.

Finalizamos esta parte com registro acerca da eleição do CEC e de novas candidaturas considerando a importância da alternância de poder como fator preponderante para o afastamento de uma democracia de baixa intensidade.

#### 4.4.2 O cotidiano e as aproximações de uma democracia de alta intensidade

O reencantamento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica naquilo que nos é mais próximo. (*Boaventura de Sousa Santos*)

Destacamos alguns fatores que os entrevistados indicaram como diferencial, como marca, perfil desse CIEP, que torna esse cotidiano interessante para os sujeitos que nele se inseriram há algum tempo e permanecerem até os dias atuais (julho de dois mil e quinze).

Consideramos que os depoimentos indicam um exercício, uma aproximação da democracia de alta intensidade, na qual a participação é fundamental para as tomadas de decisões.

- O resultado/desempenho acadêmico dos alunos:

[...]nós vimos que em outro colégio onde eles estudavam, eles não tinham tanto desempenho, eles não tinham tanta atenção para ensinar. Nós tivemos essa ideia (de matricular na escola de horário integral), apesar de na época muitas pessoas falarem muito mal do CIEP até a própria diretora do antigo colégio, puxa não faz isso não, vai estragar seus filhos... Falei não, vamos botar lá porque lá é integral e em momento nenhum nos arrependemos, com certeza fizemos uma boa troca. A escola de ensino integral tem gerado um bom desempenho na vida deles. Eles têm estudado melhor, têm aprendido melhor. Assim o desenvolvimento no ensino integral é bem melhor por isso eu optei por trazê-los para cá. (A.P., Responsável não CEC, 2015, p. 2)

[...]eu não vi resultado (em outra escola). O meu filho estava na primeira série e não sabia nem escrever o nome dele. Aí uma falou: \_bota ele no CIEP, aí eu vim aqui e consegui a transferência para ele, de lá do colégio para cá. De lá para cá foi assim, superou mil vezes. Então quer dizer: eu vi o resultado. No outro colégio eu não vi o resultado e aqui eu vi, portanto está no quinto ano. (A., Responsável do CEC, 2014, p. 3)

Eu gosto. [...] é tudo dividido, é muito certo, eu gosto muito dos professores, é tudo organizado. Não é igual às escolas que é tudo bagunçado [...] eu não sei se eu tinha música igual tem aqui, sala de leitura... sala de leitura tinha, mas não fazia tantas atividades como eu faço aqui, não era tão legal assim. (L., Aluna do CEC, 2014, p. 2)



O fator melhor desempenho acadêmico indica que esta escola caminha na direção do exercício democrático, pois deseja que os alunos adquiram conhecimento e tenham sua escolarização como ferramenta para enfrentar parte dos desafios que a sociedade impõe. O reconhecimento por parte dos responsáveis, dos alunos e da equipe escolar é importante para que sejam feitas escolhas que fortaleçam a função de ampliar e consolidar saberes necessários à uma escolarização efetiva, ao que a escola se propõe.

- As relações interpessoais do grupo:

“Eu me sinto bem aqui e o meu filho também se sente bem, então eu gosto de participar da vida do meu filho na escola. Mais tempo e os professores com mais paciência [...]” (A., Responsável do CEC, 2015, p. 2)

[...] eu creio que este CIEP após ouvir relatos de outros lugares que ele tenha muito justamente na forma de fazer coletivo. Eu acho que A relação interpessoal que nós temos realmente é um ponto muito positivo. Nós conseguimos formar, senão uma totalidade, algumas parcerias que não são poucas, e isso facilita muito a dinâmica do nosso trabalho. Também acredito que nós temos uma organização que nem tão centralizada só na figura da gestão, mas que de alguma forma acaba sendo partilhada. (T., Professor não CEC, 2014, p. 2)

[...] o ensino [...] Eles (os professores) são assim pessoas que lutam pelos alunos, choram por eles que eu vejo aí professores que estão juntos com os alunos em tudo. [...] Porque que as crianças estão agindo desse forma? Porque lá atrás eles são espancados, a vida deles lá atrás é um terror... Então a gente tem que ser psicólogo, amigo, professor. E aqui tem muitos professores que agem dessa forma que eu acho interessantíssimo.

Eu acho isso interessante. Por isso que eu gosto daqui. Trabalho longe. Mas eu fico assim. Gente! Seu estou num lugar que eu estou me dando bem para quê que eu vou correr para outro? E aqui eu tenho um aval de várias pessoas para fazer isso, tanto professor, que eu sempre fui apesar de ser merendeira, trabalhar lá embaixo nunca tive esse problema de ficar por baixo, por ser de um cargo menor. E para mim nós somos todos funcionários. Meu salário é menor do que o seu mas meu trabalho: eu estou servindo ao município como você está servindo. Nunca me senti por baixo por causa disso. Então eu sempre lidei com todo mundo de igual para igual inclusive direção sabe, nunca me coloquei por baixo. (J., Funcionária do CEC, 2014, p.5)

As relações interpessoais entre os sujeitos da escola ficaram em evidência no decorrer da pesquisa e merecem destaque no que se refere ao exercício de uma democracia de alta intensidade. O fato de o responsável confiar em deixar seus filhos nesta escola e afirmar que os professores têm mais paciência para lidar e ensinam melhor traz a ideia de olhar ampliado para o outro e para a necessidade de uma relação de afeto, que literalmente afete os processos escolares, no sentido de responsabilidade, respeito e atenção ao que ocorre no cotidiano.

Boas relações têm oportunizado também boas parcerias de trabalho, segundo os professores. Aproximações de ideias, de modos de *sentirpensar* o mundo colaboram para que

alguns sujeitos consigam organizar o trabalho de modo que a cooperação, a valorização dos saberes dos outros sejam potencializadas em prol de um fazer coletivo, aprimorando o diálogo e a participação.

As relações entre os sujeitos, de forma mais horizontalizada, fica destacada em algumas falas, onde se vê que o fato de ter uma determinada função e ganhar um salário menor não impede de participar ativamente das decisões, de ser ouvida e tratada como igual.

- Atividades diferenciadas para os alunos;

[...] por ter um tempo maior para as crianças requer uma atividade diferenciada, porque senão ninguém aguenta ficar o tempo inteiro numa escola se você não tiver algo diferente para oferecer para ele. E eu acho que essa oportunidade que a gente de estar oferecendo coisas diferentes, porque às vezes a gente discute com outros diretores de outras escolas e eu me pego falando? Mas lá a gente faz assim... Ah! Mas você fica lá o dia inteiro, as crianças ficam lá o dia inteiro, então você consegue agilizar a escola de um modo diferente nas atividades, não é? O tempo que a gente tem para dinamizar as atividades eu acho que isso é fundamental. E é isso que faz a diferença. [...] Aqui nós temos espaços variados onde as crianças podem estar desenvolvendo outras atividades em outros momentos intercalando com o espaço da sala de aula também que é importante. (M., Diretora, 2015, p. 2)

Por ser de tempo integral a escola precisa de uma dinamização diferenciada e apesar de um calendário oficial que sobrecarrega alguns sujeitos, como os professores e os alunos, há uma busca por fazer com que haja uma diversificação de ações que tragam motivação para as crianças que permanecem neste tempo.

Nesse sentido o tempo e os espaços disponíveis são fundamentais e podem ser adequados para o exercício democrático, pois se considerarmos que há uma infraestrutura voltada para a diversidade de ações, planejar essas ações fica facilitada e pode seguir por uma perspectiva aproximada de um projeto educativo emancipatório, que dê conta das demandas da educação que se propõem.

- Autonomia no trabalho pedagógico;

[...] aqui no CIEP eles tentam, a direção dá essa autonomia, bota a proposta mas você tem autonomia de adaptar aquilo para sua turma, para sua realidade, para sua quantidade, isso eu acho também um ponto positivo. (T., Professor, 2014, p. 2)

Quanto à tomada de decisões nós temos alguns espaços onde nós tentamos de alguma forma fazer isso ocorrer. Seriam os CEs, especialmente tem CEs às sextas-feiras, que talvez ajude a facilitar esse diálogo constante, temos espaços nos COC também. Mas tai, acho que as discussões para tomadas de decisões poderiam ser ainda aprimoradas. Então acho que tem o que aprimorar espaços de exercício de elaboração do PPP poderiam ser otimizados. Acho que são espaços onde você

consegue fazer discussão sobre as decisões, das demandas da escola. (L, Professora, 2014, p. 3)

Há necessidade de aprimoramento no que se refere aos espaços de diálogo, porém ficou explicitado que tem existido o exercício da autonomia no que diz respeito ao trabalho pedagógico, pelo olhar dos professores.

Importante ressaltar que esse exercício da autonomia parte de alguns professores e acaba, de certa forma, envolvendo o grupo. Assim, a democracia vai se desenhando nos processos escolares, vai tomando forma a partir das investidas dos próprios sujeitos, que amplificam suas vozes e trazem outras vozes para uma polifonia em busca da diferença que inclui, que que dialoga.

- Crença em um projeto de educação integral;

Eu acredito na proposta de escola de horário integral, mas na proposta que se assemelha mais àquela do livro preto<sup>9</sup>, a original. Está sendo muito discutida agora, deturpada de acordo com conveniências políticas e populistas e econômicas. (G., Coordenadora Pedagógica, 2015, p. 2)

Este fator é considerado muito importante porque toca num ponto nevrálgico de nossas discussões: mais tempo favorece o exercício da democracia neste cotidiano escolar? Defendemos que sim, mas que dependerá de algumas escolhas epistemológicas, políticas, filosóficas, e a fala de uma colaboradora, que traz à memória um projeto pioneiro, nos oportuniza pensar na possibilidade de trazer as experiências vividas no passado, confrontar com a realidade atual e construir um projeto para uma escola de tempo integral que atenda às demandas e potências que consideramos imprescindíveis para a democracia.

Ao tratar no decorrer da pesquisa de temas que consideramos caros para o CIEP Moinho dos Ventos percebemos que a potência deste cotidiano para práticas democráticas está presente em pontos e contrapontos que consideramos relevantes para o término desta etapa.

Ao procurarmos compreender como os professores, estudantes, funcionários, responsáveis e gestores veem o exercício da democracia nesta escola de tempo integral nos deparamos com a marca que a instituição escolar carrega, que é a de ser espaço de circulação de conhecimentos.

---

<sup>9</sup> Livro preto refere-se ao Livro dos CIEPs, uma obra de 1986, que conta a história da criação dos CIEPs-Centros Integrados de Educação Pública, escolas de tempo integral, criadas no governo Brizola e projetadas pelo arquiteto Oscar Niemeyer para atender crianças do ensino fundamental e médio.

As relações estabelecidas entre os diversos sujeitos deste cotidiano nos possibilitam pensar na maneira como os conhecimentos circulam. Santos (2009), quando trata de um projeto educativo, traz a ideia de que

[...] não há uma, mas muitas formas ou tipos de conhecimento. Todo o conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas ou titulares de formas rivais de conhecimento. O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções. (SANTOS, 2009, p. 18-19)

Reconhecemos que os conhecimentos diversos dos diferentes sujeitos desta escola são elementos que têm importância fundamental no que se refere às relações e às ações desencadeadas em seu interior. Hierarquizar estes saberes quando as relações são verticalizadas contribui para o silenciamento dos que se julgam ou são julgados como detentores de nenhum ou pouco conhecimento, ficando assim impedido de participar, de contribuir para ampliação das práticas sociais emancipatórias.

A pesquisa aponta, a partir de alguns depoimentos, a ideia de que os responsáveis pelos estudantes não participam como deveriam e o quanto deveriam. Os olhares vieram de ângulos dos responsáveis e dos gestores, e demonstram, implicitamente, a prevalência de conhecimento válido por parte dos profissionais da educação desta escola, em relação aos pais dos alunos.

A participação dos responsáveis com seus conhecimentos ainda é questão secundária, porém ficou evidente que há possibilidades de ampliação de um posicionamento que incorpore o protagonismo destes sujeitos, desde que haja mobilização nos espaços que compreendem a escola.

Consideramos que esta possibilidade de mobilização dos sujeitos nas práticas sociais na escola traz contradições que podem nos levar a questionar o *status quo* e compreender o presente a partir das experiências do passado. A ideia de ampliar espaços de discussão dos responsáveis faz emergir a necessidade de a escola ouvir mais os pais, de não encontrá-los apenas nas reuniões já previstas, de cunho informativo.

Trata-se de oportunizar encontros periódicos entre os responsáveis com liderança dos próprios pais, o que pode promover “imagens desestabilizadoras” que põem em questão o que

tem sido feito na escola sem uma participação efetiva destes sujeitos e o que pode ser feito a partir da abertura desses espaços.

Pensar no que pode ser feito sem uma reflexão sobre o que já foi feito e o que está sendo feito nos parece um olhar aproximado de uma ingenuidade que projeta um futuro baseado na vontade de que tudo aconteça da melhor forma possível. Ao contrário, o olhar para o futuro exige suspeição, análise crítica sobre passado e rejeição de um presente de repetições, de ações que culminam em desigualdades no interior da escola.

As proposições dos responsáveis, nesse sentido, vão ao encontro desta perspectiva conflitante, pois a disposição para o encontro que pode trazer desconcertos é interessante para superação destas desigualdades em relação aos saberes dos diferentes sujeitos da/na escola.

Santos (2009) ao descrever os três conflitos de conhecimentos, destaca a “aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência”, o que tem implicação na leitura das pistas trazidas por esta pesquisa. Para a escola, que é parte de um sistema educativo, há prevalência de um único tipo de conhecimento: científico, e pressupõe a aplicação técnica, que dentre as características

A aplicação assume como única a definição da realidade dada pelo grupo dominante e força-a. Escamoteia os eventuais conflitos e silencia as definições alternativas.

A aplicação do *know-how* técnico torna dispensável, e até absurda, qualquer discussão sobre um *know-how* ético. A naturalização técnica das relações sociais obscurece e reforça os desequilíbrios de poder que as constituem.

A aplicação é unívoca e o seu pensamento é unidimensional. Os saberes locais ou são recusados ou são funcionalizados e, em qualquer caso, tendo sempre em vista a diminuição das resistências ao desenrolar da aplicação. (SANTOS, 2009, p. 20-21)

Os resultados da priorização da aplicação técnica são conhecidos e se revertem em relações verticalizadas entre os sujeitos da escola. Ao naturalizar, por exemplo, que cabe somente aos gestores e professores as decisões mais acertadas para o cotidiano da escola, ratificam-se as desigualdades produzidas pelas diferenças de saberes, de conhecimento.

Esse autor propõe para nossa reflexão outra aplicação do conhecimento, a aplicação edificante, que são pautadas por características tais como:

A aplicação é, assim, um processo argumentativo e a adequação, maior ou menor, da aplicação reside no equilíbrio, maior ou menor, das competências argumentativas entre os grupos que lutam pela decisão do conflito a seu favor (o consenso não é média, nem neutro).

A aplicação edificante procura e reforça as definições emergentes e alternativas da realidade, para isso, deslegitima as formas institucionais e os modos de racionalidade em cada um dos contextos, no entendimento de que tais formas e modos promovem a violência em vez da argumentação e o silenciamento em vez da comunicação, o estranhamento em vez da solidariedade. (SANTOS, 2009, p. 22-23)

Consideramos que as experiências dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar podem se aproximar mais da perspectiva da aplicação edificante, pois aproxima a ideia de

valorização da comunicação, da argumentação e da ampliação da solidariedade, o que pode contribuir para a horizontalização das relações, o que também pode favorecer a democracia neste espaço.

A existência de espaços instituídos pelo sistema de ensino e espaços instituídos pelo grupo traz à tona as possibilidades do exercício de um processo argumentativo nas ocasiões de encontro. Esse processo diz respeito, no caso desta escola, à subida para a superfície de opiniões, princípios, valores, modos de *sentirpensaragir* que podem ser produtores de conflitos de conhecimento. Na ocasião dos conflitos vale lembrar que ouvir, falar, ouvir-se faz parte do processo democrático, e que o consenso nessa perspectiva é provisório, é fator de tomada de decisões em dado momento, e que pode ser revisto a partir de novos encontros e novas negociações argumentativas, que podem ser ampliação dos conhecimentos utilizados para solucionar as questões.

No caso do CEC, por exemplo, algumas demandas de determinados segmentos não são atendidas de imediato, pois nas reuniões há discussão e consenso acerca do que é prioridade naquela ocasião, não sendo negada a sua importância, mas levando em conta o contexto, a necessidade, a urgência. Há também o fato de algumas solicitações que antes eram consideradas de menor importância ou sem caráter de urgência, serem debatidas com argumentos e proposições tão interessantes, que inauguram um olhar diferente, não convencional sobre o fato, que acaba mudando de “posicionamento” de prioridades perante a pauta de discussão. Neste sentido, “a ampliação da comunicação e a equilibração das competências visa a criação de sujeitos socialmente competentes” (SANTOS, 2009, p. 23-24), pois se há aumento de expressão de ideias, de valorização de formas diferentes de pensar pode convergir para maior conhecimento acerca do tema, o que faz aumentarem as chances de melhor resolução das situações.

O Grupo de estudos, que é uma instância instituída pela equipe escolar, que acontece na escola e depois do horário de trabalho, tem sido um espaço de reflexão sobre o cotidiano escolar diferente dos encontros previstos pela SME. A diferença se dá por motivo de a pauta ser preparada pelo próprio grupo, o que a torna muito flexível e também por ser espaço de maior aprofundamento das questões que são escolhidas. Esse aprofundar das questões de discussão favorece maior exposição dos componentes do grupo, pois há uma busca, uma predisposição em ouvir e em compreender o que os companheiros trazem para a reflexão.

Esses encontros contribuem para exercício da alteridade, da experiência do deslocamento do olhar para o Outro e para o cotidiano desta escola. Nesta perspectiva, podemos considerar que na ocasião do envolvimento nessas situações do/cotidiano escolar,

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a imposição (nossa maneira de impor-nos), nem a proposição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de expor-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (LARROSA, 2004, p. 161)

Assim, acreditamos que a exposição por parte dos sujeitos que fazem parte das instâncias da escola, contribui para o enriquecimento do conhecimento de todos acerca do mundo, da escola em que estamos inseridos e dos outros sujeitos, o que tem sido um encaminhamento para o exercício democrático.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conflito serve, antes de mais, para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. Será este o critério último da boa e da má aprendizagem.

*(Boaventura de Sousa Santos, 2009, p.40)*

Compreendemos, através da pesquisa, pistas que apontam desafios e possibilidades para exercício democrático no interior desta escola.

Não tivemos, em nenhuma fase da pesquisa, a pretensão de determinar se esta escola é ou não é democrática no seu cotidiano. Ao invés disso, buscamos perceber, através dos relatos dos entrevistados, as ações que traduzem, materializam o exercício democrático em

momentos pontuais, nas diversas instâncias (CEC, Aula e Grupo de Estudos), constituindo oportunidades significativas para nossas reflexões acerca dos fatores e possibilidades vivenciados pelos sujeitos, culminando em experiências passíveis de questionamento do instituído.

Tais experiências tornaram possível ampliar nosso olhar acerca de como habitam os diferentes sujeitos nas diferentes instâncias desta escola de tempo integral, e como veem a sua participação, se em uma perspectiva democrática, ou não.

A pesquisa envolveu diretamente onze pessoas, sendo dez entrevistados e a professora pesquisadora, e a maioria dos sujeitos relata que vivenciam o exercício democrático nas diferentes instâncias, com diversas possibilidades de participação.

A questão que norteou nosso trabalho - será que uma escola, por ser de tempo integral e de jornada escolar ampliada, favorece a democracia?- nos permitiu aprofundar alguns temas importantes: educação integral no Brasil e as políticas atuais de ampliação do tempo escolar; a democracia na educação; as instâncias escolares (CEC e Aula) na Rede Municipal do Rio de Janeiro e o espaço Grupo de Estudos, instituído pela equipe escolar.

A pesquisa indicou que nesta escola o fator “mais tempo” incide sobre os processos democráticos, em uma perspectiva de burocratização das relações e afazeres (pedagógicos e administrativos) no *espaçotempo*, ratificando a lógica do não diálogo, do cumprimento de tarefas, individualmente ou nos grupos, voltadas para otimizar e operacionalizar um tempo maior com mais atividades, mais obrigações, mais projetos, mais avaliações, o que fragiliza o trabalho de todos.

No entanto o fator mais tempo pela perspectiva democrática pressupõe mais possibilidades para o diálogo, para desenvolvimento de projetos compartilhados, com objetivos que vão ao encontro de ações que façam florescer oportunidades de ampliação de conhecimentos para todos, a partir dos saberes de todos. Ações que priorizem qualidade negociada, de modo que haja tempo suficiente, social e físico, para encaminhamentos de questões contribuam para a transformação da escola em algo que ela já é, porém, com mais justiça, mais participação e mais experiências.

Ao pensar nas instâncias como possibilidades democráticas e ouvir as vozes dos sujeitos da escola, vieram à tona algumas considerações relevantes sobre este tema.

No caso do CEC, elencamos alguns fatores que contribuem para a democracia neste espalho, como: representatividade dos segmentos (aluno, professor, responsável, funcionário e gestor); comunicação entre esses segmentos, que oportuniza, pelo menos nas reuniões



obrigatórias mensais do CEC, o exercício do diálogo entre os vários sujeitos e setores da escola; e a participação nas tomadas de decisão para o funcionamento da gestão.

A instância aula nos conduziu a observância de situações pontuais que indicam a participação das crianças nas discussões acerca das decisões para a escola, como o caso do aumento de interação com a própria turma e com as outras, para assuntos do CEC. Ainda sobre a aula vieram à tona algumas reflexões dos alunos acerca da importância da oferta de atividades diferentes, que superem a ideia de uma rotina sempre igual por parte de algumas aulas específicas.

Importante ressaltar que essa oferta de vivências variadas, de atividades diferentes ocorre, segundo as alunas entrevistadas, nas aulas com as professoras responsáveis pela pelos processos de escolarização da turma e nas aulas de educação física.

No nosso entendimento as aulas de educação física, pelo menos no projeto que esta escola desenvolve, têm na sua especificidade o movimentar-se, e muitas vezes há o viés da ludicidade, o que pode pressupõe uma variedade de ações e encaminhamentos que norteados pela *cultura corporal* torna interessante esta aula, já que primordialmente considera os interesses dos alunos e seus conhecimentos.

Não nos surpreendemos, mas ficamos satisfeitos com o fato de as aulas com as professoras da turma terem, também de acordo com as alunas, esta característica de diferentes possibilidades de desdobrar o currículo em um tempo maior de permanência dos alunos sem cansá-lo e desestimulá-los a aprender e ensinar.

O Grupo de Estudos conta com o fato de oferecer o acesso a quem da escola desejar. As discussões e pautas são baseadas no interesse do grupo, há os desdobramentos que possibilitam o aumento dos espaços de discussão acerca da escola, da educação, como o Cine Debate CIEP em Cena e a jornada pedagógica de tempo integral, ainda em gestação. Essas ações trazem experiências formativas, que nos ajudam a compreender e questionar nossas práticas enquanto sujeitos e enquanto grupo, vivendo este cotidiano repleto de possibilidades.

Nesta escola, os responsáveis levantam situações vividas que são demonstrativos de participação na vida escolar. Ainda que haja a preponderância da voz dos gestores e professores nas ações decisórias, tem havido maior participação dos responsáveis, ampliação do foco das reuniões para questões do interesse desse grupo, deslocando, de certa maneira, a ênfase no repasse de informações. Houve também proposições de ampliação dessa participação e melhoria no aproveitamento do tempo para que esse grupo organize as ideias e tenha uma inserção mais significativa no cotidiano escolar.

Assim, a opção pelo acesso e permanência destes responsáveis nesta escola se justifica pela aprovação dos encaminhamentos que têm sido realizados e pela possibilidade de mudanças a partir de maior grau de participação deste grupo, o que corrobora com os ideais de inclusão, de diálogo, importantes para a experiência democrática.

A voz dos alunos traz à tona a necessidade de reflexão sobre nossa prática diretamente no que diz respeito a esse segmento. Um ponto considerado por nós como relevante para essa discussão é o lugar das crianças no CEC, que evidencia a garantia de participação na gestão da escola e o fator representatividade dos alunos, que tem tornado possível o diálogo entre eles e o levantamento das necessidades e interesses do grupo.

Essa articulação que tem sido realizada com pouco monitoramento dos adultos é um exercício democrático, pois evidencia que se consideram responsáveis pela organização, discussão e registro do que destacam como demandas dos alunos, posteriormente debatem com os gestores e os outros membros do CEC os encaminhamentos possíveis.

A participação dos funcionários denota inclusão nas ações que são desenvolvidas e a relação entre eles e os outros setores da escola é baseada no diálogo, no respeito e na responsabilidade em realizar o melhor para escola, no sentido do que é melhor para todos. Ficou evidente a ideia do bem comum e da abertura para exposição de eventuais problemas e de sugestões para a melhoria do funcionamento da escola. As ideias desse grupo são consideradas tão relevantes quanto às dos outros grupos, aproximando-se com experiência de horizontalizar as relações.

A ação dos professores é um ponto que ratifica nossa percepção de vivência democrática no interior do CIEP. Ficou evidente que, mesmo fazendo parte de um sistema de ensino regulador, os professores identificam que há muitos espaços de participação de seu segmento na gestão escolar, tanto nos espaços instituídos por esse sistema, como os instituídos pela equipe escolar.

Em relação à prática pedagógica propriamente dita, há autonomia para desenvolver o trabalho a partir da leitura do contexto, das necessidades e potencialidades dos sujeitos, o que tem gerado trabalhos significativos para os alunos e melhoria nas relações entre os professores e alunos e entre os próprios professores, direção e coordenação.

Têm sido pensados encaminhamentos que ampliam a participação dos professores no projeto da escola, na operacionalização do tempo, o que nos leva a considerar que o diálogo é fator presente nessas relações, seja no CEC, nas aulas e no caminhar diário pelo *espaçotempo* escolar. A pesquisa aponta que há experiências democráticas no que diz respeito aos professores.

As instâncias instituídas pela equipe escolar, que são o Grupo de estudos e o desdobramento Cine Debate CIEP em Cena têm sido oportunidades de reflexão aprofundada sobre a prática dos sujeitos que fazem parte da escola e que participam dos encontros do grupo.

Essas reflexões oportunizam o questionamento das práticas vividas e favorecem novos olhares a partir da presença dos sujeitos na escola, sobre as questões que envolvem a educabilidade e, principalmente, tem sido dado sentido de contribuir na formação de todos. Formação no que diz respeito às ações pedagógicas individuais e coletivas e ações voltadas para ampliação dos espaços democráticos. Importante ressaltar que um dos sujeitos entrevistados que faz parte do Grupo de Estudos sugeriu a necessidade de realização de um encontro para discussão de temas cotidianos pertinentes à educação integral em tempo integral, que foi acatado pela direção e pelo grupo, estando assim em andamento proposições que só se fazem existir por conta de uma perspectiva de escola voltada para a democracia. Esse encontro está se constituindo em uma jornada pedagógica que visará discutir o cotidiano da escola de tempo integral, os obstáculos que dificultam ou impedem os avanços, e as ações que potencializam nossa maneira de *sentirpensaragir*.

As ações que podem ser potencializadas a adquirirem a dimensão democrática precisam estar em concordância com as necessidades e interesses do coletivo. Para tal intento, é preciso que o diálogo seja parte de todos os momentos do processo. Que seja a materialização das reflexões individuais e coletivas, dentro da escola e fora dela, entre os sujeitos da escola e os diretamente responsáveis pelas políticas públicas, como as secretarias de educação por exemplo. Reflexões rumo a um projeto de escola que forme para escolhas perpassa pela leitura das relações que se estabelecem no cotidiano.

Nesse sentido fator mais tempo entra em cena novamente, e sempre, pois ler o contexto diariamente, fazer escolhas que implicam o coletivo, enfim realizar bons encontros prescinde tempo, e acreditamos que mais tempo contribui para o aprofundamento dessas experiências.

Acreditamos que as relações mais horizontalizadas, pautadas na dialogicidade, na valorização do conhecimento dos sujeitos e na solidariedade são condicionantes para o exercício constante da democracia na escola.

Ao darmos por término esta etapa da pesquisa, por motivo de esgotamento de tempo destinado a essa esfera de formação, entendemos que se trata de um ‘ponto e vírgula’, pois há muito o que ampliar sobre o tema em questão e em relação aos conceitos que serviram de reflexão para esta escrita. Este estudo será, como já acordado entre os sujeitos, apresentado e

discutido na escola, podendo ser um disparador de temas e desdobramentos de ações que venham a contribuir com a atual situação do CIEP: *espaçotempo* possível da “boa aprendizagem” no exercício democrático.

A pesquisa trouxe muitas contribuições para minha formação humana e profissional, pois foi preciso muitas vezes parar o olhar para questões que passavam despercebidas anteriormente. Ao parar o olhar havia a necessidade de reparar, de rever conceitos e formas de *sentirpensaragir* neste cotidiano escolar e nos outros nos quais estou inserida.

Vivenciar todo o processo de Mestrado foi um misto de muitas emoções que causaram muitas afetações. A dor incomensurável de não poder ler e ter acesso aos conhecimentos que experimentei em pequenas porções, sejam nas disciplinas, nos encontros, nos eventos, nas conversas nos corredores, enfim, foi preciso fazer escolhas e sempre há perdas e ganhos.

Foi imenso o prazer em participar de eventos e encontros, alguns perto, outros longe, que me oportunizaram conhecer pessoas e ideias de outros espaços, com outros olhares a respeito da educação e do mundo.

Aconteceram algumas paixões por temas específicos, diferentes do que fizeram parte da pesquisa, como a discussão de infâncias. Chegaram em momentos em que só coube guardá-los para discussões e escrituras posteriores, e afetaram demasiadamente minha forma de ver e estar no mundo.

O contato com os professores, suas lutas e seus temas de interesse provocaram a certeza de que o tratamento dado à educação pode e deve ser compromisso assumido e vivido cotidianamente, tanto na esfera da academia, quanto na educação básica, no sentido de problematizar e criar táticas de sobrevivência e de melhoria das condições dos processos escolares que buscam reduzir e superar as desigualdades sociais.

Atravessar esse *tempoespaço* no Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ trouxe à tona também a afirmação enquanto professora pesquisadora da educação básica pública. Foi uma luta árdua por conta da distância, de estudar trabalhando, porém considero que esse atravessamento foi permeado de bons encontros, encontros alegres, que certamente afetaram minha vida no sentido de ampliação de minha potência de ser.

## ANEXOS

Mapa dialógico<sup>10</sup> – Olhares a partir das entrevistas

Temas	Colaborador	Resumo	Depoimento
Por que você veio trabalhar no CIEP?	Professor Não CEC	Facilitar vida	Moro próximo da escola. T1 p1
	Professor Não CEC	Facilitar vida	Escola próxima de minha residência. T 1 p1
	Professor CEC	Indicação irmã	
	Funcionário Não CEC	Tinha mais vaga	
	Funcionário CEC	Indicação irmã	Ela (irmã) havia falado sobre a direção maravilhosa.
	Gestor	Tinha mais vaga	
	Coordenador Ped	Indicação amiga	Escola com maior número de vagas na época P 1
Você já trabalhou ou trabalha em outro lugar?	Professor Não CEC	Sim	
	Professor Não CEC	Não	
	Professor CEC	Não	
	Funcionário Não CEC	Sim	
	Funcionário CEC	Não	
	Gestor	Não	
	Coordenador Ped	Sim	

<sup>10</sup> Os ítems **localização** e **anotações** que estavam respectivamente ao lado direito do ítem depoimento foram suprimidos do quadro por motivo de constarem desdobrados no texto, no capítulo 4.

O que você vê nesta escola que é diferente de outra?	Professor Não CEC	Relação prof/aluno	Tratamento com os alunos. O trabalho não é tão rígido	
	Professor Não CEC	Relação grupo	Relação interpessoal que nós temos	T3 P2
	Professor CEC	Relação grupo		
	Funcionário Não CEC	Amizade		
	Funcionário CEC	Relação prof/aluno e direção	Prof estão juntos com os alunos em tudo; diplomacia (da direção) para resolver tudo	
	Gestor	Mais tempo e atividades diferenciadas	Oportunidade de estar oferecer coisas diferentes. Tempo para dinamizar as atividades.	
	Coordenador Ped			
	Responsável CEC	Mais tempo, prof mais pacientes/preocupados	Mais tempo e os professores com mais paciência, Porque aqui ensina. Professores preocupados com as crianças. P3	
	Responsável Não CEC	Melhor desempenho		
Estudante	Estuda mais			
Como você fica sabendo das situações ocorridas na escola? Como as decisões são tomadas?	Professor Não CEC	Redes sociais, circular e COC	Em do caderno, temos um grupo no what's app./ discussão não tem acontecido (...) pelo calendário da SME	
	Professor Não CEC	Redes sociais e caderno e COC	Facebook e caderno de comunicação no CIEP discussões para tomadas de decisões poderiam ser ainda aprimoradas	
	Professor CEC	Face, caderno e conversas		
	Funcionário Não CEC	Reunião e circular		
	Funcionário CEC	Reunião	Minhas opiniões sempre foram dadas, (...) em COC essas reuniões. (...) particularmente, chamo a direção pergunto.	
	Gestor	-----		
	Coordenador Ped	Reunião, circular e CEC		
	Responsável CEC	Reunião		
	Responsável Não CEC	Pelos filhos e reuniões	Ficamos sabendo através das crianças (...) bilhetes, avisos (...) mais importante a diretora faz reunião com pais	
Estudante CEC	Pelas professoras			
Estudante Não CEC	Pelas professoras			
Há momento s nesta escola para os <b>professores/funconários/responsáveis/estudantes</b> darem opiniões acerca da vida escolar? Qual? Onde? Como?	Professor Não CEC	Direto c/ direção e CE	Com horário disponível, ela vai até a direção e coloca/ reúne o grupo (...) seriam os CEs	P5
	Professor Não CEC	CEs	Sempre em prol de avaliação e planejamento.	P5
	Professor CEC	CEC e CEs		
	Funcionário Não CEC	Reunião		
	Funcionário CEC	RR e "conversa c/ dir		
	Gestor	RR e CEC		
	Coordenador Ped	RR gerais e relâmpagos		
	Responsável CEC	RR	Reunião. As professoras convocam para a reunião (...) comunicam as questões, mas nem todos os pais vêm	P 2
	Responsável Não CEC	Não há		
Estudante CEC	CEC	Nas reuniões com o CEC		
Estudante Não CEC	CEC	As meninas do CEC vão na nossa sala e perguntam o que a gente precisa.		
Mais tempo facilita a troca de opiniões entre os professor	Professor Não CEC	Não facilita,	<b>Amplia carga horária de atendimento para os alunos</b> , não reserva um momento para discussão, pensar, planejar. P 5	
	Professor Não CEC	Não facilita	É muito frágil a situação (...) o tempo cada vez mais largo, possibilidades não estão democraticamente colocadas. P 6	
	Professor CEC	Não garante troca		
	Funcionário Não CEC	Nunca pensou nisso		
	Funcionário CEC		Se houver ligação (...) as pessoas estiverem interagindo legal, mais	

es/função/nários/? Facilita participar das decisões? Por quê?			tempo ou menos tempo não vai influir em nada. P 2
	Gestor	Não facilita	
	Coordenador Ped	Não facilita	
	Responsável CEC	Facilita	Facilita. (...) tira um pouco as crianças da rua. O colégio pode ser um pouco a extensão da casa para os pais e aluno.
	Responsável Não CEC	Facilita/ Mais reuniões	Tem mais reuniões. A diretora procura manter a gente mais informado sobre o que está acontecendo.
Você gosta de estudar no CIEP? Por quê?	Estudante CEC	Sim. Muitas atividades	É tudo dividido, muito certo, gosto muito dos professores, é tudo organizado (...) muitas atividades.
	Estudante Não CEC	Sim.	É muito bom fazer várias coisas na escola. Melhor estudar o dia todo. Se fosse meio dia ia estudar pouco.
Que atividade gostaria que demorasse e mais na escola? Por quê?	Estudante CEC	Aula de educação física	A gente brinca mais (...) é mais divertida (...) gente fica com os amigos. P 2
	Estudante Não CEC	Aula na sala	Aprendo muitas coisas, tem as equipes, tem os trabalhos.
Que atividade você gostaria que demorasse e menos na escola? Por quê?	Estudante CEC	Aula de música. Repetitivo	A gente não faz quase nada, só fica vendo vídeo. P 2
	Estudante Não CEC		
Qual lugar da escola você mais gosta? Por quê?	Estudante CEC	A sala de aula. Gosta de estudar	Porque eu adoro estudar. P 2
	Estudante Não CEC		
Qual lugar da escola você menos gosta? Por quê?	Estudante CEC	Sala de leitura. Repetitivo	Porque lá é sempre a mesma rotina (...) As outras atividades não. A gente faz coisa diferente todo dia.
	Estudante Não CEC		
Existe algum momento na escola que	Estudante CEC	Não.	É sempre a mesma rotina (...) chega, a gente faz trabalho, aí tem música, tem educação física, a <b>gente não escolhe</b>
	Estudante Não CEC		





Com quem?				
O que precisa ser mudado na escola para a opinião dos pais/responsáveis valer mais?	Responsável CEC	Mais consciência do pais	Pais têm que ter um pouco mais de consciência, na escola é só mais o complemento, que a educação vem de casa.	
	Responsável Não CEC	Fazer uma “ouvidoria”	Um responsável (...) para ouvir os pais, algumas opiniões registrar (...) só para ouvir os pais seria uma boa.	
Por que você participa do CEC?	Professor CEC	Para colaborar		
	Funcionário CEC	Não tinha ninguém e tem perfil		
	Responsável CEC	Ficar inteirada sobre o filho e a escola		
	Estudante CEC	Participar/Opinar na escola	Porque a minha mãe sempre quis que eu fizesse coisas importantes para escola, e eu sempre quis dar opinião.	
Por que você trabalha no CIEP, uma escola de tempo integral?	Professor CEC			
	Funcionário CEC	Dica irmã, 1º emprego		
	Responsável CEC	-----		
	Estudante CEC	-----		
	Coordenador Peda	Acredita no projeto		
	Gestor	Mais chance de desenvolver o trabalho		
Há quanto tempo você trabalha/tem filhos/estuda nesta escola?	Professor Não CEC			
	Professor CEC	20 anos		
	Funcionário Não CEC	15 anos		
	Funcionário CEC	17 anos		
	Gestor	25 anos		
	Coordenador Ped	12 anos		
	Responsável CEC	3 anos		
	Responsável Não CEC	4 anos		
	Estudante CEC	4 anos		
	Estudante Não CEC	5 anos		
Quais foram as três últimas vezes em que foram convocados/chamados/conv	Professor Não CEC	Não perguntei		
	Professor Não CEC	Não perguntei		
	Professor CEC	Reunião de volta		
	Funcionário Não CEC	Não se lembra		
	Funcionário CEC	Uma vez em 2014	Diretora chamou uma por uma para saber como é que esta	
	Gestor	Não perguntei		
	Coordenador Ped	Reunião e CEC		
	Responsável CEC	Reunião sobre horário		
	Responsável Não CEC	Geral 2015 e outras 2014	última (2015) foi geral para informar sobre a mudança do horário. E	
	Estudantes	Não perguntei	ano passado também.	

dados para dar opiniões e ideias sobre a vida da/na escola?			
Tem funcionário que participa do CEC? Ele conversa com os outros funcionários sobre o que decidem no CEC?	Funcionário Não CEC	Sim	
Você considera que mais tempo facilita a tomada de decisões? Por quê?	Gestor	Não. Mais tempo e mais responsabilidades	Tomada de decisão não é nem assim porque tem mais tempo, porque o nosso tempo aqui é igual.
Você acha que há decisão coletiva na escola?	Gestor	Sim.	Tudo decidido coletivamente tem muito mais valor, tem muito mais envolvimento, muito mais resultado
Que momentos ou lugares favorecem a tomada de decisão coletiva?	Gestor	Reunião CEC, equipe e "miudinho"	

O que precisa mudar na escola para mais participação?	Gestor	Participação da comunidade	
Você conhece o CEC?	Professor Não CEC	Sim	
	Funcionário Não CEC	Sim	
	Responsável Não CEC	Não. Soube há pouco tempo	Não. Eu fiquei sabendo que existe esse ano (...) mas eu nunca tinha ouvido falar.
	Estudante Não CEC		

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas realizadas, 2015.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais, pesquisas quantitativas e qualitativas*. São Paulo: Thomson, 1999.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2003, Nº 23.

\_\_\_\_\_. *Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARCO-VERDE, Yvelise de Souza. *Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico*. Em Aberto. Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul/dez 2012.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 13/03/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9393](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9393) Acesso em 16/03/2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Acesso em 14/03/2016. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil-03/-ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/-ato2007-2010/2008/lei/111738.htm).

\_\_\_\_\_. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 18/04/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC) - Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília/DF: 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/-ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em 12/03/2016.

CARVALHO, Rosa Malena – *Corporeidade e cotidianidade na formação de professores*. Niterói: Editora da UFF, 2011.

CAVALIERE, Ana M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 1015 – 1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

\_\_\_\_\_. *Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local*. <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf> , acesso em 18/04/2014.

\_\_\_\_\_. Escola de tempo integral versus aluno em tempo integral. Educação integral e tempo integral. Org. MAURÍCIO. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009. Disponível em [www.publicações.inep.gov.br](http://www.publicações.inep.gov.br) Acesso em 20/05/2014.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia* (Ribeirão Preto). Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, Ago. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103).

\_\_\_\_\_. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol, 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes,unicamp.br>>

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1996.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível on line em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>. Acesso em 19/04/2014.

\_\_\_\_\_. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire – 46ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

\_\_\_\_\_. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez. 1991.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30 ed. 2007.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia: diálogo e conflito* / Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. *Conferência Nacional de Educação (CONAE): O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação, Coletânea de textos*. 2014

GALLO, Silvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, W. (Org). *Devir criança da Filosofia: infância e educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. Corpo ativo e a Filosofia. In: MOREIRA, W.W. (Org). *Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas: Papirus, 2006.

GERALDI, Wanderley. *A aula como acontecimento*. Universidade de Aveiro, Portugal: Tipave, indústrias gráficas de Aveiro Lda, 2004.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Anais do I SIEC (Seminário Internacional de Educação de Campinas – A Escola como centro do processo pedagógico)*. Campinas, SP, 2001. Disponível em [www.campinas.sp.gov.br/smenet/seminario/seminario\\_pronto\\_jorgelarrosa.htm](http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/seminario/seminario_pronto_jorgelarrosa.htm). Acesso: 23/01/2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto* n. 80. Brasília: INEP, p. 15 – 31, 2009 a.

\_\_\_\_\_. Participação dos pais na escola: qual a representação dos professores? *CADERNOS CENPEC*. 2009 b

\_\_\_\_\_. Escola pública em horário integral e inclusão social. *Revista Espaço* n 27, jan/jun, 2007.

\_\_\_\_\_. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação* – nº 27 - Set /Out /Nov /Dez 2004.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

NUNES, C. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil*. Em *Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Democracia no cotidiano da escola / Inês B. de Oliveira org.; Jean Houssaye... [et AL.]*. Petrópolis, RJ: DP et Alii ; Brasília, DF: CNPq , 2009. 128 p. (Pedagogias em ação).

\_\_\_\_\_. *Boaventura & a educação*. 2. Ed. – Coleção Pensadores & a educação. Belo Horizonte : Autêntica, 2008. 144 p.

PEREIRA, Fábio de Barros. Não é por vinte centavos: pensando epistemologicamente com os movimentos sociais. *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Organização: Inês Barbosa de Oliveira; Alexandra Garcia. 1. Ed. – Petrópolis, RJ : De Petrus ; Rio de Janeiro, RJ : FAPERJ. 2014.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Organização: Heloísa de Melo Martins Costa Editora Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº212 de 24 de agosto de 1984. Cria o Conselho Escola Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Diário Oficial [do Estado do Rio de Janeiro], Rio de Janeiro, RJ, 27/08/1984. Municipalidades.

\_\_\_\_\_. Resolução SME n.º 1317, de 28 de outubro de 2014. Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas e horário de funcionamento das Unidades Escolares, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Casa Civil. *Cartão Família Carioca*. Acesso em 16/03/2016. Disponível em [www.rio.rj.gov.br/web/cvl/exibeconteudo?article-id=2248211](http://www.rio.rj.gov.br/web/cvl/exibeconteudo?article-id=2248211).

\_\_\_\_\_. Resolução SME N.º 1123, de 24 de janeiro de 2011. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências

\_\_\_\_\_. Deliberação E/CME n.º 19/2009, de 17 de março de 2009, que fixa normas para a realização dos Conselhos de Classe no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. Portaria E/SUBE/CGG nº 58 de 27 de abril de 2012. Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento do Conselho Escola Comunidade nas Escolas, Creches e Espaços de Desenvolvimento Infantil da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. Resolução SME N.º 1178, de 02 de fevereiro de 2012 Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO SME N.º 1.074, DE 14 DE ABRIL DE 2010. Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Capítulo VI do Conselho Escola Comunidade – CEC.

\_\_\_\_\_. PORTARIA E/SUBE/CGG N.º 47, DE 17 DE MARÇO DE 2010. Estabelece Normas para a Realização da eleição dos Membros do Conselho Escola Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em [doweb.rio.rj.gov.br/ler-pdf.php?edi-id=1105&page=16](http://doweb.rio.rj.gov.br/ler-pdf.php?edi-id=1105&page=16)

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO SME N.º 1123, DE 24 DE JANEIRO DE 2011. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Considerando a Deliberação E/CME n.º 19/2009, de 17 de março de 2009, que fixa normas para a realização dos Conselhos de Classe no âmbito da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

SANTOS, Boaventura. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*/ Boaventura de Sousa Santos; tradução Mouzar Benedito. – São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. Para um novo senso comum: a ciência, a crítica, o direito e a política na transição paradigmática / V. 1. *A crítica da razão indolente - Contra o desperdício da experiência*. – 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Nilson Robson Guedes. *Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema*. periódicos.uesb.br Vol. 5, 2009, p. 93.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*. v.21 n.73. Campinas dez. 2000. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302000000400013>

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. UFRJ: Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, jul./set. 1962. P. 21-33. Acesso em 16/08/2015. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html>