

OS CENTROS EDUCACIONAIS DE TEMPO INTEGRAL DE MANAUS: ALTERNATIVA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL?¹

Antônio Carlos Maciel – CIEPES/HISTEDBR-UNIR²
Cintia Adélia da Silva – CIEPES/HISTEDBR-UNIR³

Resumo

Esse artigo tem por objetivo delinear um perfil da educação integral em Manaus, a partir da implantação dos Centros Educacionais de Tempo Integral – os CETIs – iniciada em 2010, para verificar se são uma alternativa pública em relação às propostas de tempo integral. Tendo por base a experiência adquirida com os levantamentos realizados em alguns municípios do estado de Rondônia, procedeu-se à aplicação de um *survey* multifatorial, combinado com uma entrevista de roteiro fechado, com a finalidade de coletar dados sobre o processo de implantação, com ênfase na estrutura, funcionamento e gestão dos Centros. Os resultados aqui apresentados fazem parte do momento inicial (2013), ainda predominantemente quantitativo, de uma pesquisa em andamento sobre a educação integral em Manaus, cujo momento final, predominantemente qualitativo, está previsto para 2018. Assim, são apresentados aqui o perfil do corpo administrativo, docente e gestor, além da estrutura e funcionamento desse modelo de escola concebido especialmente para atender às finalidades da educação de tempo integral, chegando-se à conclusão de que os CETIs caminham a passos largos para alcançar uma educação integral, senão politécnica, pelo menos de tempo integral qualificado.

Palavras-chave: Educação integral, educação integral politécnica, gestão escolar.

THE MANAUS INTEGRAL TIME EDUCATIONAL CENTERS: PUBLIC ALTERNATIVE OF INTEGRAL EDUCATION?

Abstract

This article aims to delineate a profile of integral education in Manaus, the implementation of full-time Educational Centers – the CETIs – started in 2010, to verify if they are a public alternative to full-time proposals. Based on the experience gained from the surveys carried out in some municipalities of the State of Rondônia, it was proceeded by the application of a multifactorial survey, combined with a closed script interview, in order to collect data on the deployment process, with an emphasis on the structure, functioning and management of the

¹ Parte desse artigo foi apresentado, sob o título “A importância dos CETIs para o desenvolvimento da Amazônia”, como comunicação de Pesquisa financiada pela CAPES e PROCAD UNICAMP/UNIR/UFOPA.

² Professor de Metodologia da Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia e Coordenador do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/HISTEDBR-UNIR. Email: maciel_ac@hotmail.com.

³ Mestranda do Programa Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia e Pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/HISTEDBR-UNIR. Email: cintiaadelia.adelia@gmail.com.

centers. The results presented here are part of the initial moment (2013), still predominantly quantitative, of a research in progress on the integral education in Manaus, whose final moment, predominantly qualitative, is planned for 2017. So, there will be presented here the administrative body's, teacher's and manager's profile, in addition to the structure and functioning of this school model designed especially to meet the purposes of full-time education, coming to the conclusion that the CETIs are striding to achieve a integral education, if not polytechnic, at least full-time qualified!

Keywords: Integral education; integral polytechnic education, School Management.

LOS CENTROS EDUCACIONALES DE TIEMPO INTEGRAL DE MANAUS: ALTERNATIVA PÚBLICA DE EDUCACIÓN INTEGRAL?

Resumen

Este artículo tiene por objetivo delinear un perfil de la educación integral en Manaus, a partir de la implantación de los Centros Educativos de Tiempo Integral - los CETIs, iniciada en 2010, para verificar si son una alternativa pública en relación a las propuestas de tiempo integral. En base a la experiencia adquirida con los levantamientos realizados en algunos municipios del estado de Rondônia, se procedió a la aplicación de un survey multifactorial, combinado con una entrevista de guión cerrado, con la finalidad de recoger datos sobre el proceso de implantación, con énfasis en la estructura, funcionamiento y gestión de los Centros. Los resultados aquí presentados forman parte del momento inicial (2013), aún predominantemente cuantitativo, de una investigación en curso sobre la educación integral en Manaus, cuyo momento final, predominantemente cualitativo, está previsto para 2017. Así, se presentan aquí el perfil del cuerpo administrativo, docente y gestor, además de la estructura y funcionamiento de ese modelo de escuela concebido especialmente para atender a las finalidades de la educación a tiempo completo, llegando a la conclusión de que los CETIs caminan a pasos agigantados alcanzar una educación integral, si no politécnica, por lo menos de tiempo completo calificado.

Palabras clave: Educación integral, educación integral politécnica, gestión escolar.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem por objetivo traçar um perfil da educação integral em Manaus, com base nos dados levantados por um *survey* multifatorial aplicado a duas escolas de educação integral da rede estadual de ensino. Subjaz a tal objetivo a necessidade de um conhecimento contínuo e sistemático da realidade escolar, pela gestão da escola, para diagnóstico, controle e aperfeiçoamento dos processos educativos, a fim de alcançar os objetivos pedagógicos, sociais e políticos da educação integral.

Para tanto, faz-se inicialmente um esboço da educação integral no Brasil, destacando diferenças que facilitem a identificação da modalidade de educação

integral das escolas estudadas. Essas são descritas, logo em seguida, para situar e caracterizar a base empírica da pesquisa. Na terceira seção, explicam-se aspectos importantes da aplicação do *survey*, a fim de que se possam compreender os resultados expostos nas duas seções posteriores, as quais visam traçar o perfil do corpo profissional escolar (gestores, coordenadores pedagógicos, docentes e servidores administrativos), cuja análise se faz na quarta seção. Finalmente, faz-se uma síntese dos resultados na conclusão.

Com isso, pretende-se proporcionar aos pesquisadores um cenário, ainda que parcial e localizado, da educação integral na cidade de Manaus.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E EM MANAUS

No Brasil, há experiências pedagógicas históricas de educação integral, entre as quais as Escolas-Parque, de Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1962, 1967; ÉBOLI, 1969), os Centros Integrados de Educação Pública, de Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 1986; NUNES, 2009) e os Centros Educacionais Unificados, do governo municipal da cidade de São Paulo, de Marta Suplicy (PACHECO, 2009; SÃO PAULO, 2003).

Vinculadas a concepções pedagógicas escolanovistas e freireanas, essas experiências – apesar das discontinuidades das gestões governamentais e das críticas localizadas de setores oposicionistas – representam as mais bem sucedidas inovações no campo educacional⁴, quer por sua coerência pedagógica e organizacional, quer pela organicidade dos espaços educativos.

A coerência pedagógica e organizacional decorre, de um lado, da concepção curricular integradora de atividades educacionais e culturais e, de outro, da organização do trabalho pedagógico-administrativo. A organicidade dos espaços educativos decorre, desde a concepção e planejamento, da criação de uma estrutura física adequada aos propósitos da educação integral (ao contrário dos arremedos de adaptação de escolas ou, o que é pior, da ocupação de espaços comunitários completamente desprovidos de função educativa).

Há, também, experiências pedagógicas recentes como a do Projeto Burareiro de Educação Integral (MACIEL, 2007), que inaugura a modalidade de Educação Integral Politécnica, baseada na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008).

⁴ Ainda que outras experiências tenham contribuído para isso como os Ginásios Vocacionais (1961 a 1969) e o PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança (1986 a 1993), implementados no Estado de São Paulo, conforme atestam Balzan (1977) e Oliveira (2009), no caso do primeiro, e Giovanni e Souza (1999), no caso do segundo.

A educação integral politécnica, epistemologicamente, fundamentada pelo conceito de politecnicidade como princípio pedagógico⁵, é uma concepção que supõe estrutura arquitetônica compatível com as finalidades do desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, integração entre os conteúdos do ensino regular e as atividades socioculturais-profissionalizantes, metodologia de ensino baseada na interdisciplinaridade orientada pelo trabalho pedagógico coletivo, sob a liderança da coordenação pedagógica e gestão focada nos objetivos dos princípios basilares do princípio de politecnicidade.

Na contemporaneidade, além das experiências mais significativas em educação integral, existem várias experiências pedagógicas de educação integral, que integram o campo da modalidade tempo integral, entre as quais as jornadas ampliadas, as atividades diversificadas, o tempo integral propriamente dito, implícitas ou explícitas nas mais diversas políticas educacionais voltadas para a educação integral.

As jornadas ampliadas caracterizam-se por uma extensão do tempo escolar diário, de acordo com as condições do sistema no qual estão inseridas. Como bem encerra o termo *jornadas ampliadas*, essa é uma modalidade intermediária do tempo integral, que visa proporcionar um pouco mais de condições de aprendizagem para o aluno na escola (PARANÁ, 2015, p. 4-7; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011, p. 8-9, 97, 98, 99; BRASIL, 2001, meta 21).

As atividades diversificadas⁶ são uma modalidade de educação integral, que visa, no turno subsequente, manter os alunos na escola com atividades esportivas, culturais e educacionais, em determinados dias da semana. Como se vê, também, é uma modalidade de ensino que amplia a jornada educativa, porém, limitada pela capacidade financeira e espacial da escola ou do sistema (COELHO; HORA, 2013, p. 2-4).

⁵ O conceito de politecnicidade como princípio pedagógico vem sendo sistematicamente aperfeiçoado, desde 2005, pelo grupo coordenado por Maciel (MACIEL, 2007 e 2013; MACIEL, BRAGA e RANUCCI, 2016; MACIEL, JACOMELI e BRASILEIRO, 2017), compreendendo hoje a cognoscibilidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas (em que o conhecimento científico e tecnológico seja determinante); a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (em que o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos (em que a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade enquanto efetivo exercício político da práxis social (em que a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade).

⁶ Conforme Coelho e Hora (2013, p. 4), "Atividades Diversificadas" é uma interpretação do que o Programa Especial de Educação denomina de "Múltiplas Atividades", na forma como é expresso no Livro dos CIEPs (RIBEIRO, 1986, p. 42).

Ainda que outras experiências de tempo integral tenham existido, conforme nota 4, são os CIEPs que tornam esse modelo nacionalmente conhecido pela polêmica que encerra (COELHO, 2009, p. 92; SILVA, 2009, p. 26). Como política nacional, o tempo integral nasce das políticas oficiais do Ministério da Educação, sob o rótulo de Programa Segundo Tempo (BRASIL, 2003), constitui-se como política a partir de 2007 (BRASIL, 2007; MOLL, 2012, p. 27-30) e visa suplementar os sistemas municipais e estaduais de educação para que possam oferecer processos educativos, quer sejam no âmbito do ensino propriamente dito, quer no âmbito das atividades culturais e esportivas, a fim de manter os alunos na escola nos dois turnos, com alimentação obrigatória, porém, não raramente, adaptando espaços escolares ou criando-os na comunidade.

Todas essas experiências são consideradas “educação integral”. Todavia, excetuando-se as Escolas-Parque que, de fato, podem ser considerada educação integral, haja vista a reiterada ênfase “no desenvolvimento completo da criança” (BRANDÃO, 1999) e o Projeto Burareiro (FRUTUOSO, 2014), as demais enfatizam mais o tempo e os espaços do que a formação integral.

As escolas pesquisadas, os CETIs, da rede estadual, em Manaus, inauguradas em 2010, não são escolas adaptadas. Já foram criadas com a finalidade de atender às demandas da educação integral, sob a perspectiva pedagógica do tempo integral, com duração diária de 9 horas. Mas até que ponto os CETIs podem se constituir numa alternativa que possibilite ir além da prioridade de tempo e espaços das propostas de tempo integral?

A COLETA DE DADOS: O SURVEY MULTIFATORIAL

O *survey* foi constituído por dois instrumentos: um geral, preenchido, pelos pesquisadores, por meio de observação e entrevista com gestores, com 50 itens; e, outro, com 61 questões fechadas e de múltipla escolha, preenchido pelos demais sujeitos pesquisados (MACIEL; SILVA; ROCHA, 2013a).

O *survey* foi realizado em três momentos: no primeiro, aplicou-se o questionário com a finalidade de testá-lo; no segundo, procedeu-se à observação sistemática da estrutura e do funcionamento da escola, e entrevistaram-se dirigentes e coordenadores; no terceiro, aplicou-se o questionário e entrevistaram-se professores.

O *survey* foi testado no Centro Educacional de Tempo Integral – CETI “Prof. Garcytilzo do Lago e Silva”, em julho de 2013. A aplicação foi realizada, em setembro de 2013, no CETI-1 “Zilda Arns Neumann”, que atende do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro do Ensino Médio, conforme produtos tabulados pela ferramenta Excel (MACIEL; SILVA; ROCHA, 2013b), e no CETI-2 “João dos Santos Braga”, que atende do quinto ano do Ensino Fundamental ao terceiro do Ensino Médio, conforme produtos tabulados pela ferramenta Excel (MACIEL; SILVA; ROCHA, 2013c). Doravante essas escolas serão identificadas apenas como CETI-1 e CETI-2. O cruzamento dos dados de ambas as escolas foi feito através de tabulação pela ferramenta Excel (MACIEL; SILVA; ROCHA, 2013d).

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO CENTRO EDUCACIONAL DE TEMPO INTEGRAL EM MANAUS: O CETI

As primeiras escolas de tempo integral em Manaus foram criadas entre os anos de 2001 e 2004, a princípio, como um projeto experimental, escolas essas (ETIs) que não são objeto desse estudo. Para promover mais qualidade na educação, foram criadas as escolas chamadas de Centro Educacional de Tempo Integral – CETI, com estrutura padronizada, visando atender tanto ao ensino fundamental, quanto ao médio. Os CETIs, hoje, são o modelo de estrutura educacional, em termos de educação de tempo integral, no estado do Amazonas.

As escolas pesquisadas, embora na mesma zona, localizam-se em bairros inteiramente distintos do ponto de vista social, ainda que sejam habitados por uma população de baixa renda.

O CETI-1 está localizado na Rua Santa Marta, s/n, Comunidade “Jesus me Deu”, no Bairro Colônia Terra Nova. Com relevo íngreme, o bairro é constituído por uma topografia marcada por ladeiras em quase toda a sua extensão e uma iluminação, quase inexistente, motivo de queixa dos moradores, em função da dificuldade de locomoção. De acordo com Farias (2010):

A comunidade é mal atendida por linhas de ônibus, segundo a faxineira Maria de Nazaré, 48 anos. Os moradores dependem da linha 326 que leva uma hora para passar, segundo ela. “Por isso a gente tem que andar quase dois quilômetros, desde a Torquato Tapajós. De noite, a situação é ainda pior, porque muita gente tem que andar no escuro” (p. C4).

A Comunidade “Jesus me Deu”, originalmente uma Ocupação do Movimento Sem Teto – MST, apresenta, também, problemas sociais, sendo o maior deles, a

violência, principalmente, porque o bairro é um complexo de outras comunidades (Rio Piorini, Campos Sales, Parque Riachuelo, Rio Solimões e Carbrás), criadas sob o expediente da Ocupação de terra, desde a primeira Ocupação, que deu origem ao nome do bairro, em 1989 (MACIEL, 1992).

Serviços básicos, até pouco tempo atrás, eram inexistentes ou muito precários, como o acesso à água potável, que era realizado exclusivamente por meio de poços artesianos. As redes de telefonia fixa e energia elétrica não atendem a todo o bairro, e a Comunidade “Jesus me Deu” não tem Posto de Saúde. Em contrapartida, a Comunidade apresenta, como ponto positivo, áreas verdes ao longo de todo o bairro e em seu entorno.

O CETI-1 foi inaugurado no dia 05 de abril de 2010, implantado através do Decreto nº 29.840 de 12 de abril do mesmo ano, pelo Governador do Estado, Omar Aziz, e pela Secretária de Educação, Cinthia Régia Gomes do Livramento.

O CETI-1 conta com 2 diretores; 53 professores; 687 alunos; 06 coordenadores pedagógicos; 03 funcionários administrativos; 01 nutricionista; 04 merendeiras; 01 dentista; 07 outros servidores e 02 seguranças terceirizados, contratados da Empresa Vision, que se revessam na segurança da escola.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, com jornada diária de 8 horas e 40 minutos, de segunda a sexta-feira. O horário da manhã vai de 7h as 11h15, com 15 minutos para o café da manhã, antes do início das aulas. O 1º tempo inicia às 7h15 e termina às 8h05; o 2º tempo realiza-se das 8h05 às 8h55; o 3º tempo, das 8h55 às 9h45; 4º tempo, das 9h45 às 10h35; e, o 5º tempo, das 10h35 às 11h15. No intervalo das 11h15 às 13h, os alunos almoçam e, se optarem, podem participar de algumas atividades como futebol, aula de dança ou natação.

No turno vespertino, o CETI-1 funciona das 13h às 15h40. O 1º tempo, das 13h às 13h40; o 2º, das 13h40 às 14h20; o 3º tempo, das 14h20 às 15h; o 4º, das 15h às 15h40, quando as atividades encerram. Então, os alunos fazem um lanche (20 minutos) e são liberados. Portanto, 9 horas diárias.

A estrutura física do CETI-1 é composta por 03 andares: térreo; primeiro pavimento e segundo pavimento. Esses espaços compreendem: sala odontológica; cozinha; Centro de Processamento de Dados/CPD; depósito de material de limpeza; despensa; sala do gestor; sala dos professores; escovódromo; laboratório de informática; laboratório de ciências; secretaria; refeitório feminino; refeitório masculino; sala de reuniões; auditório; videoteca; brinquedoteca; piscina

semiolímpica; campo de futebol; quadra poliesportiva; banheiro para pessoas com necessidades especiais, banheiro feminino e banheiro masculino.

No térreo estão localizados os setores administrativos, secretaria, sala de reuniões e sala dos gestores; refeitórios; cozinha; depósito de material de limpeza; banheiro para pessoas com necessidades especiais, banheiro feminino e masculino; biblioteca; brinquedoteca; sala de ciências 1 e 2; escovódromo; quadra poliesportiva; CPD; piscina; sala odontológica; campo de futebol e auditório.

Percebeu-se nesse pavimento que, apesar de ter uma boa biblioteca na instituição, não há bibliotecário. Segundo a diretora do CETI-1, providências foram tomadas e aguarda-se pelo profissional. Durante a aplicação do *survey*, a biblioteca estava fechada. Notou-se, ainda, que o CETI-1 possui sala odontológica, porém, apesar de estar tecnicamente toda equipada, não funciona por falta de materiais. O laboratório de ciências está todo equipado, mas os aparelhos e os equipamentos estão intactos desde a inauguração do Centro, igualmente por falta de profissionais.

No segundo pavimento estão localizadas as salas de aula, numeradas de 1 a 12, coordenadoria pedagógica, almoxarifado materiais escolares, copa, sala dos professores, armários dos alunos, banheiro para pessoas com necessidades especiais, banheiro feminino e masculino. As salas são todas climatizadas, cada uma com dois condicionadores de ar, carteiras, mesa do professor e quadro branco.

Percebeu-se que nesse pavimento os armários dos alunos estão depredados, estando a maioria sem porta, impossibilitando a sua utilização. Para uma escola inaugurada há apenas três anos, essas condições indicam falta de manutenção e de descaso com o patrimônio público por parte de todos.

O terceiro pavimento tem a mesma estrutura do segundo. As salas de aula numeradas de 1 a 12, coordenadoria pedagógica, almoxarifado para materiais escolares, copa, sala dos professores, armário para os alunos, banheiro para pessoas com necessidades especiais, banheiro feminino e masculino.

Nesse CETI, duas situações chamaram a atenção durante a coleta de dados. Na primeira, deparou-se com uma cena interessante: em um dos corredores, viu-se um aparelho de TV e um aparelho de videogame e vários alunos em seu entorno. A coordenadora pedagógica informou que os alunos, que estavam concluindo o Ensino Médio, trazem os aparelhos de casa e alugam durante o intervalo das aulas. Com a arrecadação do aluguel, eles pagam parte dos gastos com a formatura.

Na segunda, um comentário da diretora: “Aqui eu não sou só diretora. Aqui não tem só professores e coordenadores pedagógicos; *nós somos cuidadores*. Estamos próximos da comunidade e conhecemos a dificuldade de cada aluno”. E complementa: “A questão pedagógica deve ser melhorada, sim, mas a questão familiar deve ser trabalhada também”.

Em ambos os casos, o que está em evidência é a concepção de gestão: no primeiro caso, pela integração com os alunos, trabalho coletivo indispensável para manter a comunidade discente sob controle pedagógico; no segundo caso, uma concepção pedagógica que prioriza a formação moral conservadora, trabalhando, assim, na contramão de uma formação emancipatória.

O segundo Centro, o CETI-2, foi criado pelo Decreto Lei nº 30.029, de 07 de junho de 2010, e inaugurado no dia 22 de junho do mesmo ano. A instituição está localizada na Rua Curaçao, s/nº, Conjunto João Paulo, no Bairro Nova Cidade.

A realidade social desse bairro, no extremo norte da cidade de Manaus, não difere do bairro Colônia Terra Nova, em condições de acesso a equipamentos urbanos e saneamento básico. De acordo com Prestes (2009):

A maioria dos moradores precisou adaptar suas rotinas por causa das frequentes interrupções no abastecimento de água. De acordo com a comerciante Fernanda Rua, 63, que mora há oito anos no bairro, milhares de residências e comércios são abastecidos durante menos de quatro horas por dia e, no restante do tempo, ficam sem abastecimento de água (p. C7).

Os problemas da comunidade continuam, com a ausência de agências bancárias, casas lotéricas e agência dos correios, e faz com que os moradores tenham que se deslocar para outros bairros, utilizando um transporte público de péssima qualidade.

Diante de tantos problemas enfrentados pelos moradores, tais considerações ratificam a importância de uma unidade escolar de tempo integral, de acordo com a prioridade da política educacional do estado de atender comunidades com esse perfil social.

O CETI-2 conta com 02 diretores; 51 professores; 861 alunos (média de 35 por sala); 06 coordenadores pedagógicos; 04 funcionários administrativos; 06 merendeiras; 01 bibliotecário; 05 outros servidores. A escola oferece Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano), no horário das 07h da

manhã às 16h; das 16h às 17h funciona expediente administrativo apenas para professores e demais servidores da escola.

Como todos os Centros Educacionais de Tempo Integral tem a mesma estrutura, o CETI-2 não é diferente. O prédio tem três pavimentos, construídos em uma área de 10 mil metros quadrados. Possui 24 salas de aulas climatizadas, piscina semiolímpica, laboratório de ciências, quadra poliesportiva, auditório, laboratório de informática, refeitório, campo de futebol, laboratório de ciências, laboratório odontológico. Além dos ambientes administrativos (secretaria, sala de professores e gestor), banheiros masculinos e femininos (adaptados para pessoas necessidades especiais) e poço artesiano.

Como a estrutura física é idêntica ao do outro CETI, cabe apenas ressaltar que a sala dos professores é muito limpa, bem estruturada, com mesas, cadeiras, poltronas, TV, e com uma boa iluminação. A sala de orientação educacional, embora pequena, é bem iluminada pela luz do dia.

Do ponto de vista pedagógico, destacam-se dois projetos: o “Projeto Conhecendo Minha Cidade”, criado com o intuito de aguçar o interesse dos alunos pelo conhecimento histórico e geográfico da cidade, e que possibilita visitas a museus, praças, campo de futebol, igrejas e teatros; e o Projeto “Sessão de Cinema”, que visa possibilitar o acesso a sessões especiais de cinema, principalmente, aos alunos nunca foram a um cinema. Em ambos os casos, porém, há dificuldades para a locomoção dos alunos, pois dependem de autorização e disponibilidade de transporte pela Secretaria Estadual de Educação.

Outra particularidade, que chamou atenção nesse CETI, foi a fixação, no mural da escola, de uma lista de alunos (as), com os cinquenta primeiros colocados do Ensino Fundamental e Médio. O mesmo procedimento ocorre com o nome dos alunos, que estão de licença médica.

PERFIL DO CORPO PROFISSIONAL ESCOLAR

De acordo com os dados coletados nos dois CETIs, 53% do corpo profissional escolar (incluindo diretores, coordenadores pedagógicos, professores e administrativos) são do sexo feminino e 47% do masculino. Do total desses profissionais, 83% consideram-se pardos, contra 11% brancos, 5% negros e apenas 1% indígena e nenhum amarelo; distribuídos por 44% na faixa-etária entre mais de 30 e 40 anos; 27% entre mais de 20 e 30 anos; 21% entre mais de 40 e 50 anos; 8%

entre mais de 50 e 60 anos; nenhum com mais de 60 anos, do mesmo modo nenhum com menos de 20 anos, conforme se pode conferir pela Tabela 1.

Tabela 1 – Demonstrativo percentual de gênero, condição étnico-racial e faixa-etária do Corpo Profissional Docente – CETI 1 e 2

CORPO PROFISSIONAL ESCOLAR												
Gênero - %		Étnico-Racial - %					Faixa-Etária - %					
M	F	B	P	N	A	I	20	+20/30	+30/40	+40/50	+50/60	+60
47	53	11	83	5	0	1	0	27	44	21	8	0

Fonte: Nota Técnica (MACIEL; SILVA; ROCHA, 2013d).

Legenda: M: masculino; F: feminino; B: branca; P: parda; N: negra; A: amarela; I: Indígena. 20: até vinte anos; +20/30: mais de vinte a trinta anos, e assim sucessivamente.

Assim, pode-se afirmar que, em termos de gênero, há uma pequena predominância do sexo feminino, resultado esse, certamente influenciado pelo fato de que somente o CETI-1 atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pela Tabela 1, os dados étnico-raciais constatados aproximam-se dos dados oficiais nacionais, apesar da histórica dificuldade de distinção entre cor e raça (IBGE, 2008), quando se utiliza a autodeclaração. De acordo com esse Instituto, pardo decorre da miscigenação; indígena, quando há ascendência materna e paterna. Pelos critérios do IBGE, o 1% indígena pode ser considerado pardo, assim como metade dos 5% que se autodeclararam *pretos* (e não negros). Interessa notar que 71% do corpo profissional escolar tem até 40 anos de idade. Isso indica que as duas escolas possuem uma faixa-etária relativamente experiente e ativa.

Considerando, ainda, que o conjunto da amostragem é composto por diretores (6%), coordenadores pedagógicos (8%) e professores (78%), e apenas 8% por administrativos, pode-se concluir (confira-se pela Tabela 2) que 53% dos recursos humanos tem graduação completa; 39% pós-graduação *lato sensu*; 2%, *stricto sensu*; e apenas 6%, ensino médio, porém, esse percentual corresponde aos secretários, chamados aqui de servidores administrativos. Assim, a formação inicial dessa equipe atende às determinações legais: 100% do corpo profissional técnico tem formação superior, dentre os quais 92% na modalidade presencial e 65% com graduação em universidade federal ou estadual. 41% tem formação pós-graduada e 67% já fez curso de aperfeiçoamento. O aproveitamento desses cursos pode ser deduzido, quando se verifica que **quase sempre** 55% dos docentes aplicam os

conhecimentos adquiridos em suas aulas contra 33% (que é uma taxa elevadíssima) que **nunca** os utilizam e 12% que aplicam **às vezes**.

Tabela 2 – Demonstrativo percentual dos profissionais, da formação acadêmica, da instância administrativa e modalidade da formação do Corpo Profissional Escolar – CETI 1 e 2

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM %																		
Profissionais da Educação				Formação Acadêmica					Instância Administrativa				Modalidade da Formação			Formação Continuada (1)		
D	CP	P	A	GR	Es	M	EM	F	E	Pv	NR	Pr	EaD	NR	QS	QN	AV	N
6	8	78	8	53	39	2	6	45	20	29	6	92	2	6	55	2	10	33

Fonte: Nota Técnica (MACIEL et al., 2013d).

Legenda: D: diretor; CP: coordenação pedagógica; P: professor; A: administrativo; GR: graduação; Es: especialização; M: mestrado; EM: ensino médio; F: federal; E: estadual; Pv: privada; NR: não respondeu; Pr: presencial; EaD: educação à distância. QS: quase sempre; QN: quase nunca; AV: às vezes; N: nunca. (1): aplicação da formação continuada na sala de aula.

Levando-se em consideração que a cidade de Manaus dispõe de uma variedade considerável de fontes culturais acessíveis à renda salarial de professor, pode-se afirmar que a formação cultural mais ampla dos docentes da amostragem ainda preocupa: 33% deles nunca frequentam a biblioteca da escola e 49% apenas eventualmente; 21% nunca vão ao cinema e 59% apenas eventualmente; apenas 11% costumam ir ao teatro contra 56% que vão eventualmente e 33% que nunca vão.

Tabela 3 – Demonstrativo percentual da frequência à biblioteca, cinema, teatro, leitura de jornal impresso, de revista, de livros e de sites – CETI 1 e 2

FORMAÇÃO CULTURAL EM %																				
Biblioteca Escolar			Cinema			Teatro			Jornal Impresso			Revista			Livros de Formação			Sites		
S	E	N	S	E	N	S	E	N	S	E	N	S	E	N	S	E	N	S	E	N
18	49	33	20	59	21	11	56	33	65	27	8	53	32	15	70	26	4	76	20	4

Fonte: Nota Técnica (MACIEL; SILVA; ROCHA, 2013d).

Legenda: S: sempre; E: eventualmente; N: nunca.

Todavia, há fortes evidências de que uma formação complementar mínima está em movimento, pois: 65% sempre leem jornais durante o tempo livre e outros

27%, eventualmente; 53% sempre leem revistas de informação e 32% eventualmente, o que demonstra que há interesse em manterem-se bem informados, corroborando com o fato de que 70% mantêm o hábito da leitura de livros de formação geral e 26% o fazem eventualmente, bem como 76% mantêm a leitura de sites de notícias e 20%, eventualmente.

Portanto, a formação por meio da informação, principalmente por estar ligada aos interesses e às lutas que visam à melhoria das condições imediatas de vida tem relevância superior à formação cultural.

Tabela 4 – Demonstrativo percentual do tempo de trabalho profissional, carga horária na área da educação e fora dela.

TEMPO DE TRABALHO E CARGA HORÁRIA																	
TAP/Anos - %					TTE/Anos - %			CHS - %				QET - %			OAE - %		
-5	5-10	10-15	15-25	+25	-1	1-2	2-5	20	30	40	+40	1	2	+3	SE	SF	N
39	23	14	15	9	33	61	6	6	3	82	9	80	11	9	18	14	68

Fonte: Nota Técnica (MACIEL et al., 2013d).

Legenda: TAP/Anos: tempo de atividade profissional em anos; TTE/Anos: tempo de trabalho na escola em anos; CHS: carga horária semanal na escola; QET: quantidade de escola em que trabalha; OAE: outra atividade exercida. -5: menos de 5 anos; 5-10: de 5 a 10 anos, [...]; +25: mais de 25 anos. +40: mais de 40 horas semanais. SE: Sim, na área da educação; SF: Sim, fora da área da educação; N: não exercer outra atividade.

Como 94% dos profissionais, na data da coleta de dados, trabalhavam na escola até dois anos (a julgar que a escola foi inaugurada em 2010), verificou-se que 62% de profissionais têm menos de 10 anos de experiência profissional (não esquecer que 71% têm entre 20 e 40 anos, conforme Tabela 1), portanto, no auge de sua atividade de trabalho e que 77% trabalham os dois turnos do dia. Além disso, 80% somente nas duas escolas. Ainda não pode passar despercebido que 18% trabalham nos três turnos, em duas e três escolas, conforme Tabela 5.

Com base nisso, se se leva em consideração que 68% são remunerados na faixa entre três e quatro salários mínimos; 20%, de dois a três salários mínimos e apenas 4% recebem de quatro a seis salários mínimos (confira-se na Tabela 4), compreende-se o porquê da prioridade formacional residir no âmbito das necessidades da progressão funcional. Da mesma forma como se compreende que 32% tenham outra fonte de renda, 18% na área da educação e 14% fora da área (Tabela 4), não é gratuito o fato de que 30% dos entrevistados nessa condição tenham um acréscimo de um salário mínimo em seus vencimentos.

Tabela 5 – Demonstrativo percentual do tempo de trabalho na escola, da faixa salarial na escola, da faixa salarial com outras fontes de renda, do turno de trabalho, de horas destinadas ao planejamento e quantidade de disciplinas ministradas – CETI 1 e 2

CONDIÇÕES DE TRABALHO EM %																					
TTE/anos			FSE				FSCOF					TT			HP				DM		
-1	1-2	2-5	1-2	2-3	3-4	4-5	2-3	3-4	4-6	6-8	NA	M	MV	MVN	4	4-6	6-8	8-10	NP	1	N
33	61	6	8	20	68	4	6	30	18	3	43	5	77	18	30	32	23	11	4	85	15

Fonte: Nota Técnica (MACIEL; SILVA; ROCHA, 2013d).

Legenda: TTE: tempo de trabalho na escola; FSE: faixa salarial na escola; FSCOF: faixa salarial com outras fontes; TT: turno de trabalho; HP: horas de planejamento; DM: Disciplinas ministradas. -1: menos de um ano; 1-2: de um a dois anos, e assim sucessivamente. NA: não exerce outra atividade. M: matutino; MV: matutino e vespertino; MVN: matutino, vespertino e noturno. NP: não faz planejamento didático (corpo técnico da escola). N: não ministra disciplina.

Coerentes com a taxa de 77%, que trabalham nos dois turnos do dia e com a taxa de 80%, que trabalham somente nas escolas pesquisadas, 82% têm uma carga horária de 40 horas semanais e 85%, de quatro a oito horas para planejamento, sendo 32%, de quatro a seis horas; 30%, quatro horas; e 26%, de seis a oito horas.

Impressiona que 85% dos professores ministrem apenas uma disciplina e que os 15% restantes não ministrem nenhuma, porque dizem respeito às funções administrativas e pedagógicas da escola, do mesmo modo como é significativo que 83% dos entrevistados tenham afirmado que as escolas possuem atendimento diferenciado para alunos com baixo rendimento. A mesma conclusão, todavia, não se pode deduzir em relação aos alunos de alto rendimento, pois praticamente metade afirmou que sim; outra metade, não.

Os resultados acima expostos, acerca da formação e das condições de trabalho, indicam que as escolas de educação integral de Manaus, que foram criadas para atender a esse fim (portanto, não foram adaptadas), caminham a passos largos para alcançar uma educação integral, senão politécnica, pelo menos de tempo integral qualificado.

PERFIL DOS GESTORES ESCOLARES

Interessa enfatizar antes da exposição dos dados, que eles resultam das múltiplas visões dos sujeitos educativos (diretores, coordenadores pedagógicos, professores e secretários) entrevistados.

Adotou-se como critério inicial para a interpretação do perfil da gestão escolar, a forma como o Projeto Político-Pedagógico fora elaborado, associando a essa forma dados relativos à gestão dos custos escolares.

As duas escolas têm projeto aprovado pela comunidade escolar, com a participação de diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Porém, numa delas o processo foi mais democrático-participativo do que em outra. Assim, em uma o projeto foi elaborado pela direção da escola, coordenação pedagógica e professores com a participação de representantes da comunidade; em outra, o projeto foi elaborado pela direção, coordenação pedagógica e uma equipe de professores, e aprovado pelo conjunto de professores.

Para a compreensão das semelhanças e diferenças entre os projetos de gestão das duas escolas, incorporam-se os seguintes dados: considerando que 74% dos demais segmentos escolares (coordenadores, professores e secretários) avaliaram o apoio dado, pelo diretor, aos seus respectivos setores como bom (44%) e excelente (30%), pode-se inferir que os diretores fazem uma boa gestão nas escolas. Assim, tendo em vista as competências e habilidades, tanto administrativas, quanto pedagógicas, assim como a natureza política do cargo de gestor escolar, esses segmentos escolares (coordenadores, professores e secretários), expressaram a sua posição quanto às qualidades mais necessárias e desejáveis para o exercício da função de diretor: competente, 26%; flexível, 26%; bom relacionamento, 25%; e, atuante, 23%.

Tabela 6 – Demonstrativo do Perfil do Gestor para a Comunidade Escolar

PERFIL DO GESTOR ESCOLAR EM %															
AADAS					QDD				QMDD				IFD		
E	B	R	I	NR	F	C	A	BR	Au	As	FD	MR	S	N	NR
30	44	21	2	3	26	26	23	25	32	27	15	26	79	20	1

Fonte: Nota Técnica (MACIEL; SILVA; ROCHA, 2013d).

Legenda: AADAS: avaliação do apoio do diretor às atividades setoriais; QDD: qualidades desejáveis do diretor; QMDD: qualidades menos desejáveis do diretor; IFD: influência da forma de gestão na atividade docente. E: excelente; B: bom; R: razoável; I: insuficiente; NR: não respondeu. F: flexível; C: competente; A: atuante; BR: bom relacionamento. Au: autoritário; As: ausente; FD: falta de disciplina; MR: mau relacionamento. S: sim; N: não.

Por outro lado, os aspectos negativos e menos desejáveis, também, foram hierarquicamente enfatizados: autoritário, 32%; ausente, 27%; mau relacionamento, 26%; e, falta de comando disciplinar, 15%. Portanto, competente e não autoritário,

logo democrático, ambas intrinsecamente associadas à flexibilidade e ao bom relacionamento, são as qualidades essenciais de um diretor.

Chama atenção, todavia, o fato de que 86% dos entrevistados colocam no mesmo patamar a importância das funções administrativas e disciplinares do diretor, particularmente porque, como se viu acima, a falta de comando disciplinar não corresponde a uma taxa alta das qualidades menos desejáveis de um diretor. Numa palavra: exige-se disciplina, mas sem autoritarismo. Para esses segmentos escolares, as funções administrativas e disciplinares (86%) são um pouco mais importantes do que as pedagógicas (83%), o que é perfeitamente compreensível, em se tratando do cargo de diretor.

Tabela 7 – Demonstrativo percentual da ação mobilizadora do gestor – CETI 1 e 2

AÇÃO MOBILIZADORA DO GESTOR EM %																			
CDP				MPT				EAI				AEA				CCOE			
M	S	P	NR	M	S	P	NR	M	S	P	NR	M	S	P	NR	M	S	P	NR
42	47	8	3	44	38	15	3	50	29	18	3	47	35	15	3	36	49	12	3

Fonte: Nota Técnica (MACIEL; SILVA; ROCHA, 2013d).

Legenda: CDP: confiança no diretor como profissional; MPT: motivação para o trabalho pelo diretor; EAI: estímulo às atividades inovadoras pelo diretor; AEA: atenção especial à aprendizagem pelo diretor; CCOE: compromisso com os objetivos da escola. M: muito; S: suficiente; P: pouco; NR: não respondeu.

A dimensão pedagógica, decorrente da relação entre os atos da gestão escolar e as atividades docentes, é significativa: para 79% dos docentes, a forma de atuação do gestor influencia diretamente no desempenho de suas atividades; a motivação dos professores pelo diretor (82%) e a confiança depositada no diretor pelos professores (89%) são a base de sustentação de uma gestão fundada no respeito mútuo, no estímulo às atividades inovadoras (79%), na atenção especial que o diretor dá aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos (82%) e no compromisso firmado com os objetivos da escola (85%).

Tabela 8 – Demonstrativo da importância das funções da Gestão para a Comunidade Escolar – CETI 1 e 2

IMPORTÂNCIA DAS FUNÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR EM %														
DIRETORIA									COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA					
Administrativa			Pedagógica			Disciplinar			Pedagógica			Disciplinar		
MI	I	PI	MI	I	PI	MI	I	PI	MI	I	PI	MI	I	PI
86	11	3	83	12	5	86	12	2	83	14	3	85	14	1

Fonte: Nota Técnica (MACIEL; SILVA; ROCHA, 2013d).

Legenda: MI: muito importante; I: importante; PI: pouco importante.

A importância da coordenação pedagógica também foi avaliada, tendo por base as funções pedagógica e disciplinar, pelos demais segmentos escolares (diretores, professores, secretários) e, praticamente, houve unanimidade quanto à importância: 97%, em se tratando da função pedagógica e 99%, da disciplinar, o que mostra uma vez mais a preocupação com essa função. Tal importância é evidenciada, ainda, pelo fato de que 76% dos entrevistados terem afirmado que a coordenação pedagógica contribui (muito: 36%; suficiente: 40%) com o seu trabalho em sala de aula, razão pela qual o ensino oferecido aos alunos pela escola é influenciado pela troca de ideias entre os professores (muito: 41%; suficiente: 44%) e realizado com vistas a uma prática interdisciplinar, por meio da interação entre os conteúdos afins das diversas disciplinas (muito: 33%; suficiente: 47%).

Tabela 9 – Demonstrativo percentual das atividades pedagógicas desenvolvidas pela docência em conjunto com a coordenação pedagógica – CETI 1 e 2

TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO – DOCÊNCIA / COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM %																
CCPTD				TCD				TCDA					AI			
M	S	P	NR	M	S	P	NR	Se	Q	Me	N	NR	M	S	P	NR
36	40	12	12	41	44	11	4	64	6	9	1	20	33	47	12	8

Fonte: Nota Técnica (MACIEL; SILVA; ROCHA, 2013d).

Legenda: CCPTD: contribuição da coordenação pedagógica ao trabalho docente; TCD: trabalho coletivo docente; TCDA: trabalho coletivo docente sobre os problemas de aprendizagem; AI: aulas interdisciplinares. M: muito; S: suficiente; P: pouco; NR: não respondeu. Se: semanal; Q: quinzenal; M: mensal; N: nunca.

A relevância desses dados não reside tanto na taxa, mas na proposta de uma coordenação pedagógica atuante, trabalhando com os professores e mediando as relações entre eles e a direção.

Alguns aspectos da prática pedagógico-didática dos docentes foram externados. Sobre a periodicidade de utilização de técnicas variadas de ensino: 45% utilizam semanalmente; 26%, duas vezes ao mês; 8%, mensalmente; 1%, nunca; e, 20% não responderam.

Sobre a periodicidade com que fazem exercícios, relacionando-os com textos de jornais, revistas semanais ou notícias de sites da internet, 27% responderam que fazem semanalmente; 24%, duas vezes ao mês; 24%, mensalmente; 5%, nunca; e, 20% não responderam.

Sobre a periodicidade com que fazem exercícios, relacionando-os a outras disciplinas, 42% responderam que fazem semanalmente; 18%, mensalmente; 17%, duas vezes ao mês; 3%, nunca; e, 20% não responderam.

Tabela 10 – Demonstrativo percentual das atividades didáticas desenvolvidas pela docência em conjunto com a coordenação pedagógica – CETI 1 e 2

TRABALHO COLETIVO – DOCÊNCIA / COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM %																		
DTE					FD					PI					ADCAE			
Se	Q	Me	N	NR	Se	Q	Me	N	NR	Se	Q	Me	N	NR	M	S	P	NR
45	26	8	1	20	27	24	24	5	20	42	17	18	3	20	42	35	17	6

Fonte: Nota Técnica (MACIEL; SILVA; ROCHA, 2013d).

Legenda: DTE: diversidade de técnicas ensino utilizadas; FD: fontes diversas utilizadas; PI: prática interdisciplinar na aplicação de exercícios; ADCAE: avaliação visando ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e ético. M: muito; S: suficiente; P: pouco; NR: não respondeu. Se: semanal; Q: quinzenal; M: mensal; N: nunca.

Quanto ao processo de avaliação, careceu saber dos professores se atendia a um dos princípios da educação integral, o da avaliação das múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. No caso específico das escolas, se favoreciam ao desempenho cognitivo, afetivo e ético, ao que 77% responderam favoravelmente. Para tanto, uma das ações, que realizam na escola, é a leitura e a discussão sobre os problemas de aprendizagem, prática semanal para 64% dos docentes, quinzenal para 6% e 9% mensal. 1% não participa da discussão da problemática e 20% não respondeu.

Por fim, buscou-se saber a que ou a quem, diretores, coordenadores pedagógicos e professores atribuíam os problemas de aprendizagem e, praticamente, foram quase unânimes na resposta: 97% atribuíram ao meio em que o aluno vive. 67% discordaram de que os problemas de aprendizagem tivessem ligados à carência de infraestrutura física ou pedagógica, embora 33% concordassem; 74% discordaram de que estivessem relacionados à falta de segurança da escola, embora 26% concordassem; 73% discordaram de que os problemas de aprendizagem decorressem do fato de a escola oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento intelectual para os alunos, embora 27% concordassem; e, finalmente, 71% discordaram de que tais problemas estivessem vinculados aos salários, embora 29% concordassem.

O que esses dados informam, por maioria acima de dois terços, é que, em uma escola onde há boas condições físicas, estrutura pedagógica, com boa segurança, que oferece condições satisfatórias de desenvolvimento intelectual para os alunos e que, por todas essas condições, o salário interfere pouco nos problemas de aprendizagem, esses, quando os há, só podem ser decorrentes do meio e das condições de existência dos próprios alunos.

BREVE ANÁLISE DO PERFIL PROFISSIONAL DO CORPO DOCENTE E DOS GESTORES ESCOLARES

Verificou-se que a formação cultural dos professores pesquisados ainda é preocupante, devido, sobretudo, à renda salarial e à falta de prioridade a essa formação. Impressionam as taxas dos que nunca frequentam à biblioteca da escola, ou a frequentam apenas eventualmente; outros nunca vão ao cinema ou o fazem apenas eventualmente. Pouquíssimos costumam ir ao teatro, contra outros tantos que vão apenas eventualmente. É quase inaceitável que 33% de professores nunca tenham ido ao teatro, numa cidade com tantos espetáculos gratuitos⁷.

Essa constatação demonstra, que os educadores, mesmo da educação integral, estão desplugados das mudanças radicais por que passa a sociedade, tanto nos setores econômico-produtivos, quanto no mundo da cultura. Ainda não perceberam que nos dias de hoje, além do capital, o conhecimento científico e tecnológico, assim como elementos da cultura são um bem valioso no mundo do trabalho.

Em todo caso, encontraram-se fortes evidências de que uma formação complementar mínima está acontecendo, por meio da leitura de jornais, revistas de informação, leitura de sites de notícias, entre outros.

Além disso, a pesquisa revelou que um contingente expressivo de profissionais (62%), com menos de 10 anos de trabalho, entre 20 e 40 anos de idade, tem grandes possibilidades de inverter a situação, se houver políticas (ou iniciativas organizacionais, gerenciais ou pessoais) que contribuam para isso, pois 77% trabalham apenas os dois turnos do dia e 80% desses, somente nas escolas

⁷ O olhar mais rigoroso, sobre a formação acadêmica e cultural, decorre do fato de que, no caso da educação integral, é um componente indispensável à prática educativa, pois parte-se do pressuposto de que quem não percebe a importância para si, perceberá a importância para outrem? O mesmo pressuposto serve para a formação física ou esportiva.

pesquisadas, o que equivale dizer que possuem um turno para se dedicar a uma formação extra, além daquelas oferecidas pela própria escola.

No que tange ao perfil da gestão escolar, constatou-se que 74% dos coordenadores, professores e secretários avaliaram o apoio dado, pelo diretor, aos seus respectivos setores como bom (44%) e excelente (30%), o que representa 74% aceitação e, portanto, de condições objetivas propícias de desempenho sem grandes turbulências administrativas. Por outro lado, os aspectos negativos e menos desejáveis, também, foram hierarquicamente enfatizados: autoritário, 32%; ausente, 27%; mau relacionamento, 26%; e, falta de comando disciplinar, 15%, donde se depreende que a maioria deseja um gestor presente e democrático.

A importância do gestor para a escola é chancelada por 79% dos professores, porque sua atuação tem influência direta no desempenho de suas atividades docentes. Esses resultados apenas ratificam a importância do gestor e de sua equipe de coordenadores, quando bem aceitos, para o desempenho satisfatório dos processos educativos da escola como um todo. Se isso resulta efetivamente em alto rendimento, somente um estudo específico pode indicar.

Por fim, uma questão polêmica, que tem causado debates acalorados: diretores, coordenadores pedagógicos e professores atribuíram, quase unanimemente (97%), ao meio em que os alunos vivem a origem das dificuldades de aprendizagem. O que impressiona não é o fator causal, já tantas vezes apontado como um dos fatores das dificuldades de aprendizagem, mas o percentual, que parece indicar: se as condições da escola são boas e a formação dos professores é apropriada; se há equipamentos e recursos didáticos e se há atividades pedagógicas diversificadas, as dificuldades só podem ter origem nos alunos e em seu meio. Será? Para uma resposta mais apurada, precisar-se-ia que a técnica de pesquisa tivesse maior profundidade e abrangência, o que fica para um momento seguinte.

CONCLUSÃO: O NECESSÁRIO CONHECIMENTO CONTÍNUO E SISTEMÁTICO DA REALIDADE ESCOLAR

Concordar ou discordar desse resultado é um exercício de conjectura, que não cabe aqui. Cabe informar que o *survey* multifatorial apresenta limites, conhecidos de todos os pesquisadores que já o utilizaram, particularmente, quando

não acompanhado de observação participante⁸ de prazo significativo e de entrevistas focadas nas incongruências dos resultados pós-tabulação.

Por outro lado, é um instrumento possante, quando se trata de capturar tendências e perfis, pois permite, ante um processo de depuração analítica, diagnosticar problemas e apontar soluções possíveis.

O modesto objetivo desse estudo não vai além disto: capturar tendências e perfis para aprimorar o conhecimento da realidade escolar e – por que não? – verificar para onde os CETIs caminham, em termos de educação integral. Para tanto, procurou-se ressaltar a percepção dos indivíduos sobre o desenvolvimento de papéis organizacionais, de gestores, coordenadores, professores, e a inter-relação entre eles, sob as condições reais de trabalho.

Velhas questões, como a insatisfação com os salários e com a carga de trabalho, continuam como questões não resolvidas pelas políticas educacionais, mesmo agora com as melhorias trazidas pela educação integral. Ainda assim, percebe-se pelos percentuais expostos, que há um reconhecimento, por parte de todos os envolvidos, da valorização das novas condições do trabalho educativo, como que a indicar uma luz no fim do túnel para a mitigação dos graves problemas de qualidade da escola pública brasileira. E, nesse sentido, volta-se a afirmar, os CETIs caminham a passos largos para alcançar uma educação integral, senão politécnica, pelo menos de tempo integral qualificado.

⁸ Vale pontuar que a observação participante diz respeito à técnica como a antropologia trabalha em campo, na forma como a entendem Durham (1988, p. 17-37) e Cardoso (1988, p. 95-105), portanto, não se trata de pesquisa participante nas múltiplas formas coletadas por Brandão (1985), muito menos pesquisa-ação, na forma difundida por Thiollent (1986)

REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton C. Estudos sociais – Opiniões e atitudes de ex-alunos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 22, p. 31-64, jan./mar. 1977.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**, 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 80, n. 194, p. 95-105, jan./abr. 1999.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. MEC. Portaria Interministerial n. 3.497, 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, **DOU**, n. 229, s. 1, p. 19, 25 nov. 2003.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> Acesso em: 16 ago. 2016.

CARDOSO, Ruth L. Aventura de Antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, Ruth L. **A aventura antropológica**; teoria e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 95-105.

COELHO, Lígia M. C. C. **Escola pública, educação integral em tempo integral e trabalho educativo no ensino fundamental**. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bQYcxOr5jc4J:26reuniaio.anped.org.br/trabalhos/ligiamarthacostacoelho.rtf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=_clnk&gl=br>. Acesso em: 14 ago. 2006.

_____. História(s) da educação integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia M. C. C; HORA, Dayse M. **Diversificação curricular e educação integral**. Relatório Final de Pesquisa – junho de 2004. Disponível em: <<http://www.maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto - Ligia Martha Coimbra.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2013.

DURHAM, Eunice R. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas perspectivas. In: CARDOSO, Ruth L. **A aventura antropológica**; teoria e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 17-37.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1969.

FARIAS, Elaíze. Jovem é símbolo de luta. **A Crítica**, Manaus, p. C4, 3 out. 2010.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social; CENPEC, 2011.

FRUTUOSO, Claudinei. **As políticas de educação integral em Ariquemes-Rondônia**: uma análise do projeto Burareiro de educação integral e do programa mais educação. 2014. 116f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida N. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & sociedade**. Campinas, SP, ano XX, n. 67, p. 70-111, ago. 1999.

IBGE. **Características étnico-raciais da população**: um estudo das categoriais de classificação de cor ou raça - 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf>. Acesso em: 27 out. 2013.

MACIEL, Antônio C. **A educação do povo migrante: processos educativos das populações supérfluas na periferia de Manaus**. 1992. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação-FACED, Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM.

MACIEL, Antônio C. Projeto Burareiro: politecnicidade e educação Integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In: **IV Simpósio Trabalho e Educação**: Gramsci, Política e Educação, 2007, Belo Horizonte. IV Simpósio Trabalho e Educação: Gramsci, Política e Educação. Belo Horizonte: NETE/UFMG, 2007. p. 1-12.

_____. Fundamentos da educação integral politécnica. In: MACIEL, Antônio C. et al. (Orgs.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil, 1**. Porto Velho: EDUFRO, 2013, v. 1, p. 131-146.

MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M.; RANUCCI, Adriana M. C. **Projeto Burareiro de Educação Integral**: original. Porto Velho: Temática, 2016.

MACIEL, Antônio C.; JACOMELI, Mara R. M.; BRASILEIRO, Tânia S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educação & Sociedade**., Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 473-488, abr./jun, 2017.

MACIEL, Antônio C.; SILVA, Cíntia A.; ROCHA, Alfredo F. **Questionário multifatorial**. Manaus, 2013a.

_____. **Nota técnica**: tabulação de *survey* multifatorial aplicado no Centro de Educação de Tempo Integral “Zilda Arns Neumann”. Manaus, 2013b.

_____. **Nota técnica**: tabulação de *survey* multifatorial aplicado no Centro de Educação de Tempo Integral “João dos Santos Braga”. Manaus, 2013c.

_____. **Nota técnica**: tabulação geral do *survey* multifatorial aplicado nos Centros de Educação de Tempo Integral “Zilda Arns Neumann” e “João dos Santos Braga”. Manaus, 2013d.

MOLL, Jaqueline et. al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

NUNES, Clarice. 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, Mariangela de P. **A memória do ensino vocacional**: contribuição informacional de um núcleo de documentos. 1986. 215f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PACHECO, Reinaldo T. B. **O espetáculo da educação**: os centros educacionais unificados do município de São Paulo como espaços públicos de lazer. 2009. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Educação integral em jornada ampliada**. Curitiba: SEDUC, 2015.

PRESTES, Mônica. Casas tomam lugar da mata. **A Crítica**, Manaus, p. C7, 21 out. 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SÃO PAULO. Decreto n. 42.832, de 6 de fevereiro de 2003. Cria os Centros Educacionais Unificados. Disponível em: www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/.../DECRETO_42832_03.doc. Acesso em: 12 maio 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Yrlla R. O. C. **A construção dos CIEPS e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço**: memórias de professores. 2009. 237 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.

_____. A escola parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia de pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.