

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
POLO UNIVERSITÁRIO DE PICADA CAFÉ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA
MODALIDADE EAD**

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO GESTOR EDUCACIONAL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Silvania Linck

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO GESTOR EDUCACIONAL**

por

Silvania Linck

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Pública –
modalidade EAD da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Pública

Orientador: Prof. Dr. Vitor Francisco Schuch Jr.

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Polo de Picada Café
Curso de Especialização em Gestão Pública
Modalidade EAD**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a monografia de especialização

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO GESTOR EDUCACIONAL**

Elaborada por
Silvania Linck

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Pública

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Vitor Francisco Schuch Jr.
(Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Clândia Maffini Gomes
Instituição

Prof. Dr. Marcelo Trevisan
Instituição

Santa Maria, 02 de Julho 2011.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que está sob todas as coisas.

Ao meu orientador, Prof. Vitor, pela competência, carinho e dedicação, que me auxiliou com sua experiência e sabedoria.

Aos profissionais que acolheram e possibilitaram o trabalho de pesquisa, compartilhando suas experiências e enriquecendo este estudo.

Ao meu marido e à minha filha, parceiros e incentivadores desta caminhada, que compreenderam minha ausência nos momentos em que me dediquei à jornada acadêmica.

Às minhas colegas e tutora, especialmente a Carla, Márcia e Sandra da Luz, que me incentivaram e não me deixaram desistir.

A todos os meus amigos e amigas, que sempre me incentivaram com palavras de carinho e incentivo.

Aos professores, que passaram por mim, deixando aflorado o desejo de aprender mais.

Estar vivo é estar em conflito permanente, produzir dúvidas, certezas sempre questionáveis. Estar vivo é assumir a educação do sonho cotidiano. Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem.

Medo e coragem em ousar.

Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente.

Medo e coragem em romper com o velho.

Medo e coragem em construir o novo.

(Madalena Freire)

RESUMO

Monografia de Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: Possibilidades e Desafios do Gestor Educacional

AUTORA: SILVANIA LINCK

ORIENTADOR: PROF. DR. VITOR FRANCISCO SCHUCH JR.

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 02 de julho de 2011.

O tema de enfoque deste estudo versa sobre a educação em tempo integral, assunto que vem sendo distinguido como alternativa para imprimir qualidade à educação. Como objetivo, trata de investigar procedimentos diretivos que, na visão dos gestores educacionais públicos do município de Picada Café, facilitam a implementação e o desenvolvimento da educação em tempo integral na localidade, uma vez que leis federais, estaduais e municipais sugerem essa modalidade de educação complementar para o sistema de ensino nacional. A metodologia científica de estudos de casos múltiplos, revisão bibliográfica, aplicação de pesquisa aos gestores educacionais, através de questionário, e descrição dos dados coletados foi a escolhida para verificar a questão em foco. O contexto incluiu os gestores das duas escolas municipais de Picada Café e a gestora da educação do município. Sob esses parâmetros e com os elementos colhidos por esta pesquisa foi possível detectar a visão dos gestores sobre os procedimentos que facilitam a implementação e o desenvolvimento da educação em tempo integral no município de Picada Café/RS. O estudo demonstrou que o Município de Picada Café-RS responsabiliza-se pelo desenvolvimento da educação em tempo integral, manifestando preocupação com o assunto, confirmando que aluno ocupado com educação e lazer desenvolve competências e sentimentos de solidariedade humana, preservando o bem estar social. Sugere-se que próximos estudos sobre o tema direcionem o olhar às possibilidades de assegurar maior credibilidade a esse sistema de atendimento ao aluno, através da adequação do ensino em tempo integral às exigências do ensino formal.

Palavras-chaves: Educação em tempo integral, Ensino Fundamental, Gestor Educacional.

ABSTRACT

Monograph of Masters Degree
Program of Masters Degree in Public Administration
Federal University of Santa Maria

INTEGRAL EDUCATION: Possibilities and Challenges of the Education Manager

AUTHOR: SILVANIA LINCK

GUIDING: PROF. DR. VITOR FRANCISCO SCHUCH JR.

Dates and Place of the Defense: Santa Maria, 02 de julho 2011

The theme of focus of this study turns about the integral education, subject that has been distinguished as alternative to print quality to the education. As objective, investigates directing procedures that, in the managers' education publics of the municipal district of Picada Café vision, facilitate the implementation and the development of the integral education in the place, once laws federal, state and municipal suggest that education modality to complete for the national education system. The scientific methodology of study of multiple case, bibliographical revision, research application to the education managers, through questionnaire, and description of the collected data was the chosen to verify the subject in focus. The context included the managers of the two municipal schools of Pricked Coffee and the manager of the education of the municipal district. Under those parameters and with of the elements picked by this research was possible to detect which the managers' vision on the procedures that facilitate the implementation and the development of the integral education in the municipal district of Picada Café/RS. Under those parameters and with the elements picked by this research was possible to detect the managers' vision on the procedures that facilitate the implementation and the development of the education in integral time in the municipal district of Picada Café/RS. The study demonstrated that Municipal district of Bite Coffee-RS he/she takes the responsibility for the development of the education in integral time, manifesting concern with the subject, confirming that busy student with education and leisure develops competences and feelings of human solidarity, preserving the good to be social. He/she suggests her that next studies on the theme address the glance to the possibilities of assuring larger credibility to that service system to the student, through the adaptation of the teaching in integral time to the demands of the formal teaching.

Key-words: Integral Education, Fundamental Teaching, Education Manager.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL.....	12
2.1 Educação em tempo integral – evolução, conceitos e definições.....	12
2.2 Gestor como articulador do processo educacional.....	19
2.3 Desdobramento dos princípios da educação em tempo integral no Plano Político Pedagógico (PPP).....	28
3 CONTEXTO DE PESQUISA.....	38
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
4.1 Delineamento.....	42
4.2 Coleta e análise de dados.....	44
4.2.1 Estudo de caso múltiplo.....	42
4.2.2 Entrevista narrativa.....	44
5 ANÁLISE DE DADOS.....	47
5.1 Caracterização dos dados objetivos.....	47
5.1.1 Número total de alunos e frequência no tempo integral.....	47
5.1.2 Tempo de oferecimento do atendimento em turno integral.....	48
5.1.3 Premissas que basearam a opção pelo sistema.....	48
5.1.4 Proposta filosófica que formaliza a organização e o desenvolvimento da educação em turno integral.....	49
5.1.5 Resultados necessários ao processo de educação integral provocados pelo desempenho da função de gestor.....	49
5.1.6 Categorização dos elementos de execução do programa.....	50
5.2 Análise de discurso.....	51
5.2.1 Índices favoráveis à educação de tempo integral.....	51
5.2.2 Dificuldades na implantação da proposta.....	52
5.2.3 Recursos obtidos para o projeto.....	53
5.2.4 Contribuições sociais para efetivação do processo.....	53
6 CONCLUSÃO.....	55
REFERÊNCIAS.....	58
APÊNDICES.....	62
Apêndice A - Carta de Apresentação.....	63
Apêndice B - Roteiro de Entrevista ao Gestor de Escola.....	64
Apêndice C - Roteiro de Entrevista ao Gestor de Educação Municipal.....	65

1 INTRODUÇÃO

Os discursos acadêmicos em torno dos temas educacionais reconhecem o compromisso da sociedade, tanto quanto da gestão pública, no que diz respeito à qualidade do ensino ministrado nas escolas do país. Nessa perspectiva, o tema educação em tempo integral vem sendo distinguido como forma alternativa para imprimir qualidade à educação.

No intuito de contribuir para as discussões que se multiplicam nesse campo, foi definido como objetivo deste estudo investigar procedimentos diretivos que viabilizem a educação em tempo integral de qualidade, na visão dos gestores educacionais públicos, no município de Picada Café. Para tanto, foram traçados como objetivos específicos verificar em que termos o gestor educacional contribui para a promoção de tempo e espaços destinados à educação em tempo integral; estabelecer a responsabilidade do gestor nas ações educativas direcionadas à educação em tempo integral.

A escolha deste assunto está sustentada pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB n. 9394/96), atestando a importância atribuída ao tema. A legislação prevê um progressivo aumento na jornada escolar para regime de tempo integral (Art. 34 e 87) para o atendimento dos alunos nas instituições escolares em território brasileiro. Pensada para ser construída dentro de tempo ampliado e organizado que possibilite o atendimento das necessidades apresentadas pela criança, exige que seja colocada em prática a partir da tomada de consciência da importância de se articular uma parceria entre estado e a sociedade civil, na busca por uma escola pública de qualidade, formando cidadãos preparados para vida.

Uma vez que ainda são escassos os registros de resultados pedagógicos alcançados por escolas denominadas Tempo Integral, o tema evidencia que é oportuno tratar desse assunto, em virtude de sua relevância. A proposta do ensino em tempo integral merece aprofundar o conhecimento de suas diretrizes no cenário educacional, pois a busca de seu desenvolvimento em escolas do país encontrou registros nos seguintes estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná (cidades de Cascavel, Apucarana, Pato Branco), São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro (cidades de Araruama, Mesquita, Nova Iguaçu), Salvador, Pernambuco, Rio Grande do Norte (cidades de Canguaretama), Maranhão, Tocantins, Amazonas (cidades de Manaus, Rio Branco).

Sustenta também o tema, a crença de que a educação em tempo integral é o caminho para se alcançar uma educação de qualidade, em um cenário no qual nem todos os alunos podem ter acesso e permanecer na escola, e querendo contribuir para que a mesma não perca sua finalidade, através da pesquisa busca-se responder questões que vêm inquietando o meio educacional. Questões que desacomodam e provocam refletir sobre o olhar do Gestor Educacional para essa Escola de Tempo Integral.

Frente à realidade do contexto apresentado desponta como questão problema da presente investigação: Que impedimentos ou facilidades impulsionam ou paralisam a efetivação do ensino em tempo integral? Manter os alunos na escola, em tempo integral, pode apresentar situações conflitantes, porém, algumas hipóteses podem ser inferidas em resposta ao problema apresentado:

- Lacunas no conhecimento sobre a Educação em tempo integral.
- Recursos financeiros insuficientes para implantação e manutenção da Educação em tempo integral.
- Espaço físico e recursos humanos limitados impedem a organização da Educação em tempo integral nas Escolas Municipais.
- A forma de gestão e a concepção de Educação em tempo integral são conceitos relacionados e dependentes entre si.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi percorrido o caminho metodológico de classificação qualitativa e exploratória, através do método investigativo “estudo de caso múltiplo”¹. Sendo esta investigação considerada um estudo de caso múltiplo, a utilização desse tipo de pesquisa é indicada quando se propõe conhecer com profundidade como e os porquês de determinadas situações. O estudo é de uma pesquisa bibliográfica, que em função da procura teórica embasou o conteúdo exposto neste trabalho. Entre os autores a que se teve acesso constam os nomes de Ana Lúcia Amaral (2005), José Carlos Libanêo (2004), Morin (2003), Paro (2000), Tachizawa e Andrade (2001) entre outros.

Em complemento optou-se pela utilização de um roteiro de pesquisa (Apêndices B e C), elaborado com questões abertas e fechadas, aplicado a gestores educacionais do município de Picada Café. Esse instrumento se constituiu em uma das fontes de coleta de dados que possibilitou a obtenção de flexibilidade e de interação entre o pesquisador e o pesquisado. Teve o intuito de detectar as facilidades e os impedimentos percebidos pelos gestores para que o ensino em tempo integral se efetive, o que possibilitou comparação da teoria com a

¹ YIN, ROBERT K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.p.34

prática dos dados empíricos levantados. Para Lüdke², a realização de uma pesquisa é eficiente quando promove “[...] o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado sobre ele [...]”.

Nesta pesquisa foram utilizados dados primários coletados nas entrevistas com dois gestores de escolas públicas e com a secretária municipal de educação do município contemplado. Foi decidido pela aplicação de um questionário de pesquisa aos gestores a fim de buscar, em seus discursos, evidências que destacassem probabilidades resultantes da prática derivada do ensino em tempo integral.

O olhar do gestor, nesses casos, mostra-se de fundamental importância, podendo refletir transparência aos resultados da presente pesquisa. Analisar os discursos dos gestores, nesta pesquisa, tem por intuito colocar o pesquisador frente às ideias e concepções do entrevistado. Metodologicamente, do ponto de vista da análise de conteúdo, os dados coletados foram considerados como válidos a partir do momento em que se detectou articulação entre teoria e prática.

A apresentação desta monografia está esquematizada em quatro etapas textuais. No primeiro capítulo, introdutório, que contém estas informações, os limites do tema tratado estão descritos nas linhas gerais da pesquisa, seu objetivo, justificativa, questão problema, hipóteses e metodologia percorrida ao longo do estudo, com o propósito de atingir as metas propostas.

O segundo capítulo consta da fundamentação teórico-conceitual, no qual sistematizados os conceitos e definições sobre a Educação em tempo integral, a importância da visão do gestor frente ao ensino em turno integral, a legislação nacional sobre o assunto e suas implicações no Plano Político Pedagógico da Escola.

O terceiro capítulo focaliza o contexto onde foi realizada a pesquisa, com a identificação dos locais nos quais foi realizada a busca pelos dados informativos para a análise.

O capítulo quarto foi destinado à explanação dos métodos empregados para coleta de dados. Destinou-se também à descrição da técnica usada para a escolha e a aplicação dos questionários de pesquisa aos informantes, assim como o fechamento dos resultados alcançados, que deu origem à análise do discurso dos entrevistados, que formou o quinto capítulo.

² LÜDKE, Mega. **Pesquisa em educação** - abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986. p. 01.

O sexto e último capítulo foi reservado para delinear aspectos conclusivos a esta pesquisa, de forma a destacar ações de gestores que possam contribuir como possibilidades de efetivar o ensino em tempo integral, especialmente nas escolas municipais do município em foco.

A pretensão é que os resultados apresentados nesta pesquisa sirvam de incentivo a novos acadêmicos, para dar continuidade aos estudos nesta área. Através das considerações tecidas, buscou-se delinear as principais evidências existentes neste cenário, na relação direta com os gestores, no implemento da Educação em tempo integral na maior parte dos municípios brasileiros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

2.1 Educação em tempo integral – evolução, conceitos e definições

As escolas de tempo integral de que se teve notícia, encontradas em território brasileiro, nos estados e algumas cidades identificadas na parte introdutória deste estudo, estão nominadas com denominações específicas de cada região. Entre elas, a “Escola de Tempo Integral”, “Escola Pública Integrada (EPI)”, “Programa de Educação em Tempo Integral”, “Programa Segundo Tempo”, “Projeto Bairro Escola” e outras. Diferenciam-se das demais pela inclusão de propostas diversificadas, mas que têm como objetivo atender à especificidade de cada localidade onde se encontram.

Conceitualmente, entende-se por “educação em tempo integral” uma proposta educacional que visa ampliar o ensino em suas esferas culturais e sociais. Historicamente, esteve presente em diferentes correntes políticas, desde as décadas de 20 e 30, do século XX. Hoje, chega aos municípios a passos lentos, carregada de diversas concepções³.

Para Daniel Cara,

educação em tempo integral diz respeito à ampliação de esfera educacional, que deve englobar não apenas o conteúdo científico tradicional, mas um conjunto de experiências que tenham valor educacional, como música, informática, esportes, etc. O importante é que essas atividades criem para o aluno um sentido educativo.⁴

Segundo definições da UNESCO⁵, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura apoia ações para o desenvolvimento geral da criança através de uma Educação em tempo integral. Enfoca a educação como um todo, centrada nos fundamentais Pilares do Conhecimento nos níveis:

- a) Afetivo-emocional
- b) Cognitivo - aquisição de conhecimentos;
- b) Ético-moral, sendo a moral as regras e normas que caracterizam uma sociedade, e a ética, a ciência que regulamenta a moral - estabelecimento de uma reflexão com o objetivo de distinguir o bem e o mal, marcado pelo princípio da liberdade.

³ A IMPORTÂNCIA da educação em tempo integral para a formação da identidade cidadã. Disponível em: <www.rrv-coisasecoisas.blogspot.com/.../importancia-da-educacao-integral-para.html>. Acesso em 25 jan.2007.

⁴ DIREITOS HUMANOS. **Educação em tempo integral: salto para a qualidade**. Disponível em: <www.direitos.org.br/index.php?option>. Acesso em 14 out. 2006.

⁵ UNESCO / 4 Pilares. **Definição de educação**. Disponível em: <www.4pilares.zi-yu.com/?page_id=11>. Acesso em 22 jul. 2008.

c) Psicomotor - contribui para o desenvolvimento da personalidade da criança. A educação em tempo integral, especificamente, surgiu em meio a práticas anarquistas e integralistas ocorridas nas décadas de 1920 e 1930. O anarquismo no Brasil ganhou força com a imigração de trabalhadores europeus nos fins do século XIX e início do século XX e derivou-se principalmente da literatura e experiências socialistas europeias, expandindo-se entre a classe operária. Nesse mesmo período, escolas modernas foram abertas em várias cidades brasileiras, ao mesmo tempo em que o movimento da Escola Nova desenvolvia-se no país⁶.

As correntes autoritárias e elitistas viam na proposta de Educação em tempo integral uma maneira de ampliar o controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizado da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação em tempo integral do Movimento Integralista Brasileiro. Já as correntes liberais entendiam a educação com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, que só poderia acontecer a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e à participação⁷.

Ideias cultuadas pelos idealizadores da Educação em tempo integral emanaram das figuras de Anísio Teixeira e Darci Ribeiro, entre outros. Anísio Teixeira deu uma grande contribuição para educação brasileira marcando-a entre os anos de 1920 e 1960. Pensou sobre concepções de educação, de homem, de sociedade e de conhecimento, vinculando-os à área da Filosofia da Educação. Consciente da necessidade de se mudar a escola nacional, foi um integrante do movimento educacional renovador brasileiro, espelhado no escolanovismo difundido na Europa e EUA.

Anísio Teixeira foi o primeiro a implantar a escola pública no país e defendeu o ideal da escola de tempo integral como fator primordial para reconstrução da educação. Segundo ele, a escola pública deveria ser gratuita a todos os cidadãos, até a universidade.

Em 1950, Anísio Teixeira fundou a Escola Parque, em Salvador, na tentativa de implantar o modelo que defendia e que serviria de exemplo para outras instituições, posteriormente, como os CIEP's. Esses centros integrados de educação pública foram

⁶ A IMPORTÂNCIA da educação em tempo integral para a formação da identidade cidadã. Disponível em: <www.rrv-coisasecoisas.blogspot.com/.../importancia-da-educacao-integral-para.html>. Acesso em 25 jan.2007.

⁷ A IMPORTÂNCIA da educação em tempo integral para a formação da identidade cidadã. Disponível em: <www.rrv-coisasecoisas.blogspot.com/.../importancia-da-educacao-integral-para.html>. Acesso em 25 jan.2007.

idealizados por Anísio Teixeira para funcionarem em horário integral como centros culturais dinâmicos e civilizatórios, buscando atender à população de baixa renda⁸.

Anísio caracterizou-se por um humanismo tecnológico, defendendo a democracia e a ciência. Foi influenciado principalmente pelos ideais de John Dewey e de Durkheim. Ele acreditava que a escola devia educar e não instruir apenas, formar homens livres e não homens dóceis, preparar o indivíduo para um futuro incerto, a ser vivido com inteligência, tolerância e felicidade. A escola seria um lugar onde as crianças pudessem viver, tendo bons exemplos para construir atitudes aceitáveis e senso crítico. Afirmava que “o homem educado é aquele que sabe ir e vir com segurança, pensar com clareza, querer com firmeza e agir com tenacidade”⁹.

Anísio Teixeira destacou-se entre os liberais, por sua técnica, que visava ampliar as funções da escola e o seu fortalecimento como instituição. Note-se que as regras de trabalhar com o aluno de forma integral, de acordo com as considerações de Mota¹⁰, derivam exatamente de ideias surgidas com o movimento da Escola Nova e desenvolvidas, principalmente por Anísio Teixeira, conforme descrito, que elaborou seus princípios conceituais e práticos.

Darcy Ribeiro, na década de 80, se aliou à implementação do projeto nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) no Rio de Janeiro, anteriormente existentes apenas em Salvador/BA, através do Programa Especial de Educação. O Programa objetivava “[...] evitar que as crianças provenientes de famílias de baixa renda fossem condenadas ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamados a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida”¹¹.

Etnólogo, antropólogo, professor, educador, ensaísta e romancista, Darcy Ribeiro, alinou-se a Anísio Teixeira, de quem se considerava discípulo, na defesa da escola pública gratuita e de qualidade. Acreditava que a educação era o melhor meio para atingir a transformação social. Preocupou-se com os índios e com a educação primária. Para a educação superior, defendeu a “universidade necessária”. Não esqueceu dos professores,

⁸ A IMPORTÂNCIA da educação em tempo integral para a formação da identidade cidadã. Disponível em: <www.rvv-coisasecoisas.blogspot.com/.../importancia-da-educacao-integral-para.html>. Acesso em 25 jan.2007.

⁹ TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977. p. 27.

¹⁰ MOTA, Sílvia Maria Coelho. Escola de Tempo Integral: da concepção à prática. UERG/ Rio de Janeiro. **Anais**. VI Seminário da Redestrado – BR , Regulação Educacional e Trabalho Docente, Rio de Janeiro, 2006. p. 04.

¹¹ MAURICIO, Lucia Velloso. Literatura e Representações da Escola Pública de Horário Integral. Rio de Janeiro, MOTA, Sílvia Maria Coelho. Escola de Tempo Integral: da concepção à prática. UERG/ Rio de Janeiro. **Anais**. VI Seminário da Redestrado – BR , Regulação Educacional e Trabalho Docente, Rio de Janeiro, 2003. Periódicos. Em Aberto. 27, set/out./nov/ dez, 2004. p. 27.

idealizando o Instituto Superior de Educação (ISE's), voltado para formação desses profissionais. Tendo participado do movimento da Escola Nova, via na instituição de tempo integral um meio destinado à instrução, orientação artística, desenvolvimento das ciências, assistência médica, odontológica, alimentar e de práticas diárias orientadas¹².

Mota reitera que a proposta inicial da escola integral era criar uma instituição “[...] que daria conta de todas as necessidades das crianças, até mesmo de cuidados materno e moradia [...]”¹³.

Na história da educação brasileira, como visto, foram muitos os idealizadores de proposta de educação de tempo integral, e uma das suas características diz respeito não só a necessidade de ampliar o tempo do aluno na escola, mas também de qualificar esse tempo escolar, em que seus interesses, vivências, singularidades tenham espaços para se associar ao processo de ensino e aprendizagem. Uma de suas características da Educação em tempo integral diz respeito não só à necessidade de ampliar o tempo do aluno na escola, mas também de qualificar esse tempo escolar, para que seus interesses, vivências e singularidades tenham espaço de associação ao processo de ensino aprendizagem.

Os principiantes do movimento da Escola Nova desejavam a igualdade entre os homens e o direito de todos à educação, através de um sistema público de ensino. Além do que pretendiam romper com os padrões tradicionais de integração do indivíduo na sociedade, tornando-o capaz de questioná-la e dela participar como um cidadão democrático, consciente e autônomo, para resolver seus próprios problemas¹⁴. Embora não concluído o processo e não dada à devida continuidade a seu funcionamento, hoje se observa tendência em resgatar esses ideais, trazendo-os para prática das escolas públicas.

A educação em tempo integral mostra-se assim, não só aos olhos dos profissionais da educação, mas a toda sociedade dos tempos pós-modernos, como uma necessidade urgente de ocupar os infantes em idade escolar, devido às modificações familiares e sociais que ocorreram por força do cotidiano. Com o crescimento da industrialização as mulheres buscaram no mercado de trabalho a contribuição para melhoria do orçamento familiar, assim

¹² RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola não é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

¹³ MOTA, Sílvia Maria Coelho. *Escola de Tempo Integral: da concepção à prática*. UERG/ Rio de Janeiro. **Anais**. VI Seminário da Redestrado – BR, Regulação Educacional e Trabalho Docente, Rio de Janeiro, 2003. p. 04.

¹⁴ A IMPORTÂNCIA da educação em tempo integral para a formação da identidade cidadã. Disponível em: <www.rrv-coisasecoisas.blogspot.com/.../importancia-da-educacao-integral-para.html>. Acesso em 25 jan.2007.

como sua realização profissional. Com menos tempo para ficarem com os filhos, as famílias acabam deixando, ainda hoje, as crianças sozinhas em casa¹⁵.

O mercado de trabalho, cada vez mais, solicita a presença das mulheres, retirando-as do convívio do lar. Considera-se integralizado o processo de exigência da representação premente das mulheres nas áreas mercantis e industriais. A participação da mulher no mercado de trabalho formal era de 54,0% em 2008. O percentual do rendimento feminino em relação ao masculino foi de 73,0% em 2008, independentemente da escolaridade. Observe-se que entre os de nível superior o percentual passa para 90,5%¹⁶.

Vista sob esse parâmetro, a escola de turno integral se torna mais do que uma opção. Sua instalação, implementação e desenvolvimento possibilitam o atendimento de duas vertentes: a exigência atual de acompanhamento às crianças desassistidas em turno inverso ao que se encontram em sala de aula e, ao mesmo tempo, o oferecimento de oficinas diversas, tem o intento de contribuir para o desenvolvimento integral do aluno.

Em decorrência das condições sociais impostas, a escola passa a ser vista não apenas como ambiente de aprendizagem. O currículo, a formação dos professores, a administração de tempo e espaço, o material didático passam a ser planejados para o acolhimento dos alunos no turno inverso ao seu turno regular de aulas, sob a evidência de que este é o melhor local para receber alunos lacunas no acompanhamento familiar.

No entanto, para construir esse espaço que favoreça a troca de informações e de experiências e, conseqüentemente, para que esteja em sintonia com o todo, a escola, individualmente, permanece impotente, carecendo do concurso da sociedade e dos órgãos públicos para assegurar o sucesso de tal empreendimento. Considera-se a educação como fato e consequência de responsabilidade compartilhada, apontada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, Lei nº 9.394 de 1996¹⁷.

Neste sentido tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a LDB nº 9394/96, em seu artigo 2º, enfatizam a questão da cidadania. A educação se apresenta como responsabilidade compartilhada, conforme aponta o artigo 2º da LDB/96 no estabelecimento de uma educação, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

¹⁵ MINISTÉRIO do Trabalho e Emprego - RAIS 2008 – **Conselho Tutelar** do Município de Picada Café.

¹⁶ MINISTÉRIO do Trabalho e Emprego - RAIS 2008 – **Conselho Tutelar** do Município de Picada Café.

¹⁷ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Artigo 2º. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2010.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9394/96) prevê um progressivo aumento na jornada escolar para regime de tempo integral (artigo 34 e 87).

Art.34 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.

[...]

§ 2º - O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

[...]

Art. 87 – ss5º - Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Desenvolver projetos em sociedade carecem de altas negociações, assentadas em bases éticas. Esse constitui o desafio de educadores humanizadores. Construir ambientes de ensino e de aprendizagem onde competências, habilidades e conhecimentos possam florescer é o que se quer conseguir com a implantação de Escolas Integrais.

Segundo Piaget,

[...] a inteligência é um instrumento de adaptação do sujeito ao meio. As relações epistemológicas que se estabelecem, entre o sujeito e o meio, implicam em processo de construção e reconstrução permanente, resultando na formação de estruturas do pensamento. Tais estruturas se formam, se conservam ou se alteram através de transformações geradas a partir das ações interiorizadas [...].¹⁸

Instituições escolares são definidas como comunidades quando os indivíduos que dela participam têm oportunidades de contribuir com o trabalho, sentindo-se responsáveis pela execução das atividades compartilhadas. Como afirma Rousseau “[...] a educação funciona como uma espécie de elo na busca de integridade do homem. É uma educação que une sentimentos e razão”¹⁹.

Em termos de reflexão, talvez possam existir outros espaços e propostas possíveis de serem ofertados aos educandos em prol de seu atendimento integral, outros arranjos de ambientes, outras proposições educacionais independente da chamada “educação em tempo integral”. Todas essas produções inovadoras anunciam reflexos positivos sobre os processos de ensino e aprendizagem. Como diz Celso Vasconcellos, “[...] o sentido não está pronto em algum lugar esperando ser descoberto. O sentido não advém de uma esfera transcendente, nem da eminência do objeto ou ainda de um simples jogo lógico formal. É uma construção do sujeito”²⁰.

¹⁸ PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis/São Paulo: Vozes, 1972. p. 14.

¹⁹ ROUSSEAU, apud PEREIRA, Vilmar. **A pedagogia de Rousseau: desafios para a educação do século XVIII**. Rio Grande do Sul: Clio, 2002. p. 110.

²⁰ VASCONCELLOS, Celso. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001. p. 32.

Pode-se, então, argumentar que os elementos comuns às concepções de Educação em tempo integral incluem um ensino voltado para a saúde, o intelecto, o corpo, a cultura e para o trabalho, onde o homem é concebido como um ser plural, que precisa ser trabalhado em suas diferentes potencialidades. Visualizando um novo paradigma, a educação em tempo integral foi pensada e construída dentro de um tempo ampliado e organizado para atender a todas as necessidades da criança. Reconhecida e desenvolvida a partir da tomada de consciência da importância de se articular uma parceria entre estado e a sociedade civil, buscada por uma escola pública de qualidade, formadora de cidadãos preparados para a vida.

Inúmeros programas têm sido implementados, com vistas a qualificar, cada vez mais, a educação oferecida nas escolas, incluído nesse cenário o “Programa Mais Educação”. O “Mais Educação” é um programa criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, do Governo Federal brasileiro, que visa a aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas. O Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, apresenta 28 diretrizes e reitera a conjunção de esforços entre Governo federal e os municípios para melhoria da qualidade da educação básica²¹.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001, nos seus objetivos e metas do Ensino Fundamental, diz na Meta 21 “Ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a Escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com precisão de professores e funcionários em número suficiente”.

Para Gouveia²², a sociedade brasileira começou a enxergar a educação em tempo integral como um caminho para garantir a uma educação pública de qualidade, nos últimos anos, capaz de contribuir para o desenvolvimento de cada criança, das comunidades e da sociedade como um todo. Para trabalhar com a perspectiva de educação em tempo integral, a ação pedagógica precisa considerar todas as dimensões humanas; que todos os envolvidos são sujeitos da aprendizagem (adultos e crianças); os campos ético, estético e político como cenário e roteiro da aprendizagem. Assim, a educação em tempo integral seria realizada por meio de uma equação político-pedagógica que, sustentada por seus princípios, articularia sujeitos de aprendizagem, objetos de conhecimento, tempo e espaços.

²¹ BRASIL. Ministério da Educação. **Plano e metas compromisso todos pela educação**. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

²² GOVEIA, Maria Júlia. Educação em tempo integral **com a infância e a juventude**. In: **Educação em tempo integral**. São Paulo, nº 02, 2006. p.77-85. (Cadernos Cenpec)

2.2 Gestor como articulador do processo educacional

Uma nova organização de forças, a globalização, o liberalismo econômico e o desenvolvimento tecnológico têm se apresentado constante em época atual, onde são características marcantes. A nova ordem mundial afeta as várias instâncias da sociedade, incluindo as diferentes instituições e empresas, independentemente do segmento em que atuam.

Sistemas educacionais, complexos ou não, que interagem continuamente com a sociedade, recebem do meio ambiente sua clientela, que para ela retornam levando os resultados das atividades de ensino. Por ser esta interação fortemente estabelecida é que se torna necessário que haja um esforço de atenção por parte dos vários níveis da gestão escolar, no sentido de que estes resultados sejam compatíveis com as necessidades e anseios do ambiente externo.

A escola, vista como sistema administrativo aberto, tem probabilidade de sobrevivência e de crescimento como qualquer sistema vivo, proporcional à sua capacidade de adaptação ao ambiente em que está inserido. Uma consequência dessa lei aplicável a todos os sistemas abertos é que o sucesso da instituição escolar depende da capacidade de responder de forma apropriada aos desafios impostos pelo seu ambiente de atuação. A identificação dos segmentos que se intercalam constitui importante fator de sucesso, pois o ambiente em que a escola atua se caracteriza por ser complexo, competitivo e dinâmico e, ignorá-lo não seria prudente nem sensato.

Portanto, um dos principais fatores que influencia a atuação do gestor na complexidade do ambiente de gestão democrática é o nível de interação que se exige entre os diversos elementos que se contrapõem, caracterizado pelo alto nível de interatividade. Seu principal resultado transparece no aumento da incerteza sobre o que irá ocorrer, diminuindo a capacidade de prever os cenários futuros e, portanto, obrigando a trabalhar com várias alternativas, a fim de evitar ocorrências indesejadas. A multiplicidade de respostas possíveis, por sua vez, força a instituição a desenvolver uma série de processos internos para verificar se e quando alguns dos cenários traçados irão se confirmar. Esse maior nível de incerteza, portanto, aumenta os desafios para a gestão administrativa.

A figura diretiva do Gestor Educacional é de relevante importância para promoção da cultura organizacional em espaços escolares²³, especialmente quando considerado o ensino em tempo integral, proposta a ser resgatada na atualidade. Desafios inúmeros se apresentam à escola, e também ao gestor, que terá a responsabilidade de coordenar, interagir, reunir esforços, liderar e conduzir o trabalho de diversas pessoas, a fim de alcançar os objetivos referendados na proposta.

Libâneo²⁴ afirma que direção significa “articulação e a convergência do esforço de cada integrante de grupo visando a atingir os objetivos”. Portanto, além de constituir uma das funções essenciais dentro do processo organizacional, o gestor de ensino emerge como imperativo social e pedagógico. Dirigir uma escola, conhecer bem o seu estado real, observar e avaliar constantemente seu ambiente cada vez mais complexo, é papel do gestor escolar.

Nesses termos, gestão é vista com um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas que se organizam coletivamente, para realização de objetivos²⁵.

Segundo Lück, Freitas, Girling e Keith,

[...] o conceito de gestão parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes [...], exigindo uma postura bem diferenciada daquela em que o diretor era um burocrata centralizador do poder dentro da escola.²⁶

Sob esse olhar, é possível refletir sobre os temas estudados na Especialização em Gestão Pública, em especial nos módulos Cultura e Mudança Organizacional, Comportamento Organizacional, Planejamento Estratégico Governamental, de onde se pode obter o conhecimento e entendimento amplificado sobre o papel do gestor. Face a esse conhecimento adquirido, entende-se que pouco espaço se destina a que o diretor seja, atualmente, apenas um administrador dentro da escola. Ao contrário, vê-se a qualidade de ensino associada diretamente à visão que o próprio gestor tem de sua função.

Hoje, o diretor agrega a responsabilidade de ser o articulador do processo educacional, não esquecendo de incluir, ao seu exercício, a atribuição de líder pedagógico. Alicerçados na crença de que gestão ultrapassa o empenho em fazer cumprir leis e tarefas, a referência a esse profissional fica no campo da gerência escolar e não da administração escolar.

²³ AMARAL, Ana Lúcia. A Cultura organizacional nas empresas e na escola. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

²⁴ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 215.

²⁵ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 318

²⁶ LÜCK, Heloisa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 21.

Nesse sentido, vale ressaltar o posicionamento de Ferreira e Aguiar.

A escola está inserida na “sociedade global” e na chamada “sociedade do conhecimento”, onde violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores a toda humanidade, e conseqüentemente exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação ressignificando o valor de teoria e da prática da administração da educação.²⁷

A responsabilidade primeira e última do funcionamento da escola acha-se centrada nas mãos do diretor. Isso não significa que a solução para a administração escolar esteja restrita à figura do diretor para promover mudanças necessárias nas escolas. Porém, depende do diretor o impulso para a ocorrência das transformações na gestão escolar, envolvendo o maior número de pessoas na busca de alternativas colegiadas, sejam elas da educação escolar ou dos que dela se beneficiam.

Libâneo²⁸ contribui para a ênfase dessas afirmações, definindo que “gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização”. Cabe ao gestor escolar, portanto, uma grande responsabilidade, uma ampla visão de conjunto, articulação e integração de vários setores: administrativo, pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade.

Diante de tantas tarefas administrativas e burocráticas que ocupam grande parte do dia a dia do gestor escolar, resta-lhe um tempo restrito para as demais atividades, como:

- dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e meios, em função dos objetivos da escola;
- assegurar o processo participativo de tomada de decisões e, ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em ações concretas;
- assegurar a execução coordenada e integradas atividades dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente;
- articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade (incluindo especialmente os pais).²⁹

Cada uma das funções citadas pelo autor reveste-se de importância ímpar, dimensionando o exercício da direção através de fatores estabelecidos como autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa. Frente à polivalência das atividades que são de atribuição do gestor, cabe ressaltar a necessidade de buscar alianças, suporte e colaboração daqueles que o cercam, sejam eles professores, pais, alunos e comunidade. As palavras de Ferreira e Aguiar identificam essas parcerias.

²⁷ FERREIRA, Naura Syria Capereto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 296.

²⁸ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 318.

²⁹ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 215.

Em primeiro lugar, a participação sem troca, como dádiva, ocorre por decisão pessoal movida pela afetividade, pelo desejo de servir a uma causa que se julga nobre e relevante, seja ela religiosa, política ou social. No caso da escola e do município, a participação deve ocorrer por motivos profissionais. E nesse caso gera um processo de troca, de compromisso.³⁰

A atividade administrativa é vista como uma atividade grupal. Portanto, para que o gestor consiga realizar o trabalho que lhe compete, necessita possuir a característica de um bom articulador.

Hoje, mais do que nunca, a gestão é fundamental em qualquer organização. A transformação e a capacidade de administrar o segmento escolar é o fundamento do sucesso escolar e do desenvolvimento de competências e habilidades no sujeito aprendiz. A escola, quando decide atingir a qualidade no trabalho, direciona-se pelo caminho da motivação de seus funcionários e alunos, através da competência de um diretor que acredita nas pessoas com quem trabalha, pois somente com a ação efetiva delas é possível promover a transformação desejada.

As habilidades do gestor escolar competente transcendem o caminho que se faz ao caminhar, convive com as buscas muito mais do que certezas, com a sensibilidade e com a reflexão, colocando-se na condição de aprendiz. Um gestor seguro, com espírito de liderança, estimulador, comunicativo, que cria um clima de segurança e é receptivo com todos certamente construirá uma equipe participativa e confiante. Nesse sentido, Lück³¹ destaca que “confiança é o cimento fundamental que mantém uma organização unida, facilitando a boa comunicação. Corrigindo ações ocorridas em momentos inoportunos, criando as condições para o sucesso organizacional”.

Nem todos os problemas poderão ser resolvidos, e isso o diretor consciente reconhece. O imprescindível é organizar o todo em partes, fazendo a grande articulação na escola, com o envolvimento de todos, mantendo clima favorável, avaliando resultados, cuidando para que os acertos sejam valorizados, os erros corrigidos e superados.

Os estudos das demandas sociais e educacionais demonstram a importância da articulação entre diversos setores da comunidade para que se possa alcançar os objetivos almejados por todos. Colocando-se como o articulador do processo escolar entre os diversos segmentos, escola, família, comunidade e outros parceiros, o gestor estará também cumprindo com o que estabelece a LDB atual: “os estabelecimentos de ensino respeitando as normas

³⁰ FERREIRA, Naura Syria Capereto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 170.

³¹ LÜCK, Heloisa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 42.

comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de articular-se com famílias e a comunidade criando processos de integração da sociedade com a escola; [...]”³².

O responsável pela gestão escolar necessita, portanto, promover estas possibilidades, dar abertura a que outras parcerias da comunidade contribuam para que aconteçam as mudanças esperadas.

Assim, segundo as colocações de Lück, Freitas, Girling e Keith,

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por esta participação que os mesmo desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania.³³

A efetivação decisória na gestão democrática, que implica na administração participativa para o desenvolvimento da educação em tempo integral, se mostra como um dos processos possíveis a fazer frente à diversidade de elementos, onde o indivíduo deverá assumir responsabilidades pelas suas ações, “com poder de influir sobre o conteúdo e a organização dessas atividades”. Significa, também, “um processo político vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria”³⁴.

A fim de resgatar o mínimo de tranquilidade da vida social implica rever o conjunto de valores que a sociedade precisa conter. A escola se torna essencial ao reinício desse processo, especialmente através do atendimento ao aluno em tempo integral. O cuidado ético do ser humano no âmbito escolar idealiza a dignidade e o valor das pessoas, a consciência dos seus direitos e deveres e instiga o sonho e a luta por justiça e igualdade. O gestor, no atendimento em tempo integral do aluno, pode promover decisões conjuntas e democráticas, transformando-se em peça fundamental dessa engrenagem, na representação do elo de ligação entre os mais variados segmentos que perpassam a escola e efetivando o resultado do processo.

Uma discussão ética para estabelecer normas morais de conduta parte da postura do gestor e podem ser difundidas a cada sala de aula e nos pátios da escola, atingindo toda comunidade escolar. Esses objetivos serão mais plenamente alcançados no desenvolvimento de uma educação em tempo integral. São essas pequenas reflexões que levam as pessoas a tornarem-se mais conscientes e a sentirem o valor de refletir sobre o comportamento, a

³² Art. 12, INC. VI da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2010. p. 12.

³³ LÜCK, Heloisa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 18.

³⁴ HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola – artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas/SP: Papirus, 1994. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógicos). p. 50-51.

cultura, o justo e o injusto, o bom e o mau, o válido e o não-válido, ou seja, o valor da reflexão ética. E não há lugar e nem tempo específicos para fazer isso. Todo lugar e qualquer tempo são propícios para refletir sobre os valores da vida³⁵.

Para o atendimento do aluno em tempo integral, ao se aceitar a possibilidade dessa retomada conceitual da ética, surge na gestão escolar a “administração participativa”, com a “politização da ação gestora”, com a “democratização do saber, negando a divisão entre teóricos e executores”, passando a “aceitar a formação do educador político pronto para assumir sua função política”. A visão da realidade educacional sob este prisma fará com que se esteja certo de que, na formulação da ética reconstruída, “não há verdade geral, mas verdades históricas, socialmente construídas, parciais e provisórias”³⁶.

Não se trata de uma participação somente no nível de execução. Aqui há que ser incluída a participação desde a fase de decisões ou anterior a ela, a fase de determinação de ações, não eliminando,

Obviamente, há participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomadas de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo [...] A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.³⁷

O gestor, nestes termos, em vista de todas estas considerações há de pautar suas decisões na coerência dos valores e tradições, de forma a não entrar em conflito excessivo, embora esteja inserido em ambiente instável e de contínua transformação, com necessidade de adaptação e revisão das posturas. Neste cenário, o desempenho do gestor está associado às habilidades, aos conhecimentos, à capacidade de interação com o ambiente e ao desempenho profissional, com assentamento na implementação do planejamento estratégico e na avaliação dos resultados.

A importância da luta na escola pela gestão participativa democrática está fundamentada na realização de uma aposta de futuro, onde cada segmento de relação com a escola não esteja fragmentada em blocos, onde os muros sejam afastados, adentrando em uma verdadeira convivência comunitária de experiência máxima da Educação, que já foi proposta

³⁵ BRUNO, Lúcia Barreto. **O que é autonomia operária**. Brasília: Brasiliense, 1985. p. 31. (Coleção Primeiros Passos).

³⁶ HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola** – artes e ofícios da participação coletiva. Campinas/SP: Papirus, 1994. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógicos). p. 48.

³⁷ PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000. p.16-17.

pela UNESCO, no “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser”³⁸.

Delimitar gestão apenas à coordenação de elementos específicos ou atribuí-la a “alguém” ou a “algum setor”, é descomprometer os membros da instituição, promovendo a alienação e a exclusão destes sujeitos do processo de formação ética, impedindo a interferência qualificada na dinâmica dos processos sociais. Nesta trama de complexas relações, avançar exige a superação de uma ação hierárquica e burocrática para a constituição de uma coordenação referenciada na capacidade de organizar, mobilizar e planejar as ações. Isto possibilitaria a construção da autonomia e a consolidação da gestão em um enfoque democrático e emancipador.

Segundo Paro (2001, p. 30), gestão é uma prática social e política, e, por isso contraditória e parcial, podendo gerar formas autoritárias ou articuladoras participativas. No âmbito restrito da administração, seu caráter contraditório é reforçado pelo confronto dos interesses de classe no interior dos processos de trabalho coletivo. O que vai definir o perfil de uma administração, se autoritária ou democrática, se reiterativa e conservadora ou criativa e progressista, será a qualificação de seus fins e a escolha dos processos utilizados.

Em se tratando de atendimento ao aluno em tempo integral, as virtudes exigidas ao ato de gerir estabelecimento de ensino não são poucas. Como propõe Freire³⁹, deve-se lutar por uma “ética inseparável da prática educativa”. Esta luta se manifesta na prática diária; para tanto é necessário “testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles” numa prática ética consistente. A práxis educativa, em sua incessante e dialógica interação saber-prática, teoria-ação, não deve senão aspirar à plenitude e à inteireza de todos os seus contornos, planuras e saliências, de todos os seus aspectos, incluso aqui o ético-moral; de inserção e presença no mundo do outro e com o outro.

Por outro lado, e para evidenciar as múltiplas dimensões que a tarefa docente convida e impõe, Freire⁴⁰ afirma ser inerente a este papel “o ensinar a pensar certo”. Este pensar certo, por sua vez, remete a uma busca de leitura da realidade que deve permanecer vinculada à pureza, à rigorosidade ética. Dessa forma, indissociáveis no contexto mais amplo das concepções singulares do pensamento freireano, lógica, ética e estética se entrelaçam.

³⁸ MORIN, Edgar. **Os sete saberes**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003. p. 36.

³⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra: 1996. p. 17.

⁴⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra: 1996. p. 29.

O gestor precisa conciliar a execução de suas tarefas com a missão da instituição educacional que é gerar e difundir o partilhamento de espaços escolares em clima de fraternidade e aprendizagem. Porém, isso só será possível na medida em que se percebe que a imagem da escola é a somatória de todas as interações dos indivíduos com a instituição. As relações existentes se estendem desde as atividades de educação, propriamente dita, com as de atendimento, limpeza das dependências e notícias sobre a organização, veiculadas nos jornais, até saber conciliar e valorizar as necessidades da clientela como necessidades comunitárias. Por um lado, evita-se a mistificação e o hermetismo nascidos da insegurança, e de outro, o imediatismo e as soluções superficiais, nascidas do desconhecimento do cotidiano. Esse é o desafio que pode ser superado através da implementação de um enfoque sistêmico da organização educativa de atendimento ao aluno em tempo integral⁴¹.

O gestor ideal para essa nova instituição será aquele fundamentado numa visão sistêmica e estratégica, articulando os múltiplos elementos que compõem a vida da escola para conseguir conciliar eficácia educacional com eficiência organizacional, conduzindo as possíveis soluções advindas de uma gestão que considera as necessidades, interesses e expectativas de todos os atores envolvidos. Tais ações implicam na integração dos diversos setores que compõem a escola e a superação de projetos fragmentados e de estruturas burocráticas que impedem a implementação do planejamento dos turnos integrais de atendimento ao aluno⁴².

É inadmissível um gestor que desconheça ou negue a missão e os valores da instituição em que trabalha e dos processos que gerencia. Da mesma forma, ter um perfil profissional que congregue formação cultural, competência profissional, postura ética, capacidade de liderança, empreendedorismo, capacidade de cobrar resultados e visão global. Por isso, conhecer a complexidade do sistema de ensino é condição essencial para o exercício da função do gestor. É preciso se manter atualizado em relação às diretrizes e normas da mantenedora, que tenha capacidade de analisar os parâmetros de avaliação educacionais, que reúna informações sobre exigências sociais e sobre os procedimentos das comunidades, analisando os roteiros que apontam os indicadores de qualidade. Enfim, espera-se do gestor a capacidade de construir cenários e compreender o sistema que interage e interfere em seu trabalho, especialmente com relação ao atendimento de turno integral aos alunos⁴³.

⁴¹ ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **O Coordenador gestor**. São Paulo: Makron Books, 2008. p. 24.

⁴² TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes. **Gestão de instituições de ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p. 57.

⁴³ ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **O Coordenador gestor**. São Paulo: Makron Books, 2008. p. 31.

Ao estimular a reflexão sobre a importância do ambiente interno e externo da instituição, se discute e se compreende que o sucesso depende da articulação entre todos os setores e do bom relacionamento entre os diversos departamentos. O esforço do gestor no sentido de que os docentes entendam que a escola está inserida em ambiente de mudanças constantes confere fator decisivo a sua atuação. Obviamente, o gestor depende do apoio, do investimento do corpo docente e do trabalho em equipe⁴⁴.

Importa manter uma boa equipe de apoio, capaz de conceder ao gestor equilíbrio entre a dedicação às questões burocráticas e a sua função primordial: pensar o ensino, as possibilidades de consolidação dos parâmetros de qualidade, o estímulo à participação docente e discente e a colaboração ativa na construção de propostas pedagógicas consistentes. O gestor se constitui em instrumento de catalização das demandas, de conhecimento das tendências e de debate permanente sobre as perspectivas e sobre as diretrizes que delineiam os fundamentos teóricos e organizacionais do ensino. É sua função, portanto, pensar a educação e viabilizar o debate permanente com docentes e discentes, sendo o agente articulador das demandas da sociedade⁴⁵.

Na instituição de ensino que se orienta pelos ditames da educação em turno de atendimento integral ao aluno se forma como elo de união entre todas as forças que podem estar em constante interação, facilitando a percepção das ameaças e oportunidades que afetam o ensino. Fundamentalmente, o gestor que mantém uma rede de relacionamentos com o ambiente externo capta benefícios a todos os envolvidos, contribuindo para o fortalecimento da imagem institucional e favorecendo a implementação de procedimentos típicos de uma escola. Superar os confrontos que fragmentam os projetos e conviver com as diferenças teóricas e culturais é atitude que reflete de firmeza de caráter e postura concisa⁴⁶.

Planejamentos bem elaborados, conhecimento dos princípios que norteiam a escola e a capacidade de analisar, interagir, adaptar-se, inserir-se, aceitar e colaborar com as transformações ambientais representa para os gestores o caminho para o êxito. Inadmissíveis atitudes de gestores dissociados do ambiente. É sua função estimular a participação coletiva, para que docentes e discentes conheçam o ambiente interno, da mesma forma, que visualizem o ambiente externo como elemento que exercer influências constantes na escola. As relações internas não se consolidam apenas com normas, mas com a convivência e com a consciência

⁴⁴ AMARAL, Ana Lúcia. A Cultura organizacional nas empresas e na escola. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

⁴⁵ VALENTE, J.A. (Org.) et.al. **Formação de educadores à distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2001. p. 65.

⁴⁶ PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

da necessidade de interação. Estruturas rígidas, inflexíveis e centralizadoras dificultam os processos, criam poderes e, conseqüentemente, impedem o desenvolvimento e a consolidação do ensino e da instituição⁴⁷.

Gestores de qualidade confiam e permitem que seus colaboradores tenham autonomia para discutir outros temas que podem fortalecer a qualidade e a consistência da oferta de ensino e serviços aos alunos e à sociedade, como ressalta o espírito democrático. Portanto, boas ideias, projetos em parceria ultrapassam barreiras estabelecidas pela burocracia e pelo poder de dirigentes que desconhecem a complexidade do sistema de ensino, as oportunidades de contribuição com a sociedade, ou mesmo, que realizam uma administração estritamente individualista⁴⁸.

O diálogo, sempre inerente ao exercício profissional, portanto, tem a capacidade de revelar o respeito pelo outro, a liderança e a participação de debates com docentes, discentes e com a sociedade, assumindo posturas objetivas, que correspondam à missão institucional. Nesse sentido, a postura ética do gestor e dos docentes passa a ser condição de consolidação da formação integral do aluno, como missão da escola.

2.3 Desdobramentos dos princípios da educação em tempo integral no Plano Político Pedagógico da Escola (PPP)

O gestor, enquanto administrador do ensino, se constitui no primeiro responsável pela elaboração e análise do projeto pedagógico e das questões legais e normativas que nele interferem. Por isso, dele se espera a capacidade de formatar projetos e desencadear os processos de construção dos procedimentos que são comuns do projeto político pedagógico do estabelecimento educacional.

A leitura e o debate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das Diretrizes Curriculares, dos Parâmetros Curriculares Nacionais contribuem para a formação do saber pedagógico e legal do gestor. O conhecimento dos documentos norteadores do sistema de educação é essencial para a formação de coordenadores competentes. A construção da qualidade se faz, segundo Valente⁴⁹, com a superação da burocracia, corporativismo e

⁴⁷ ACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes. **Gestão de instituições de ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

⁴⁸ ACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes. **Gestão de instituições de ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

⁴⁹ VALENTE, J.A. (Org.) et.al. **Formação de educadores à distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2001.

ideologismo, que impedem a implementação do planejamento estratégico ou de qualquer outra mudança no ambiente do ensino e da própria escola.

Considera-se, assim, como função estratégica do gestor, ser referência para docentes e discentes ao fomentar o debate contínuo sobre o projeto político pedagógico, ao contribuir e estabelecer parcerias com diversos setores da sociedade. Cabe-lhe favorecer a implantação de consistentes linhas de projetos, grupos, núcleos de estudos e de estágios que permitam a relação entre teoria e prática, ao trazer para o debate as normas legais do ensino, além de ser um elemento essencial na solução das deficiências⁵⁰.

Em sentido etimológico, o termo “projeto” deriva da língua latina “*projectu*”, participípio passado do verbo “*projicere*”, que significa “lançar para adiante”. Na língua portuguesa, está definido no dicionário oficial pátrio⁵¹ com o significado de “plano, intento, desígnio; empresa, empreendimento; redação provisória de lei; plano geral de edificação”.

No sentido do Projeto Político Pedagógico, as formas consensuais de tomada decisão educacional procuram promover o maior envolvimento possível, determinando o grau de participação dos diferentes elementos, enquanto estabelece o papel do próprio gestor na busca da autonomia, em relação a outras ligações decisórias institucionais. Referente à autonomia escolar, o mecanismo apontado como “expressão coletiva do esforço de todos os elementos na busca de uma identidade” única é o “planejamento participativo”, referenciado como projeto político pedagógico da escola⁵².

Vasconcellos⁵³ considera que “[...] mais [...] é construirmos um envolvimento e o crescimento das pessoas, principalmente dos educadores, no processo de elaboração do projeto, através de uma participação efetiva naquilo que é essencial na instituição. Planejar com e não para”.

Considera-se o posicionamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 12, I, sobre a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, e complementado, no artigo 13, I, no que diz respeito aos docentes, que deverão ser incumbidos de “participar da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”⁵⁴.

⁵⁰ TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes. **Gestão de instituições de ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. p. 47.

⁵¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 1144.

⁵² MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. 2000. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2000. p. 216. (Tese de Doutorado em Educação).

⁵³ VASCONCELLOS, Celso dos Santos S. **Projeto educativo - elementos metodológicos para a elaboração do projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1991. p. 26.

⁵⁴ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2010. p. 12 e 13.

Assim, a escola é constituinte e constitutiva da sociedade em que está inserida. Isso significa que não é possível pensá-la de forma independente da realidade social. As ações na escola refletem o momento histórico que a sociedade vive. Porém, cada escola é única e se organiza conforme a realidade a que pertence. Pensar uma escola de tempo integral exige planejamento e organização, ultrapassando os limites da educação formal, no intuito de atender as necessidades básicas dos alunos, como alimentação, higiene, diversão e incluindo uma espécie de avaliação constante, em todos os momentos. O Plano Político Pedagógico determina os limites dessa direção.

A própria LDB posiciona a gestão da educação pública realizada dentro de um enfoque democrático e dá a garantia de padrão de qualidade para a educação naquele espaço social, composto pelos alunos e seus familiares, professores, funcionários e por demais membros da comunidade. Os aspectos na aplicação legal são obstáculos reais ao processo de construção da “consciência crítica”⁵⁵. Sem consciência crítica, as mudanças podem acontecer apenas num processo “de cima para baixo”, anulando-se a essência da autonomia.

Sublinhe-se que o direito à educação para todos é dever da família, da sociedade e do Estado e está incorporado na legislação brasileira pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB nº 9.394 de 1996). O Plano Político Pedagógico identifica esses parâmetros que, a partir das práticas cotidianas da comunidade escolar, contribuem para uma formação humana cidadã⁵⁶.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos. Sua finalidade é orientar as ações do Poder Público nas três esferas da administração (União, estados e municípios), o que o torna uma peça-chave no direcionamento da política educacional do país. O PNE tem respaldo legal na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em dezembro de 1996. A LDB, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos, determinou a elaboração de um plano nacional de educação no prazo de um ano, a contar da data da sua publicação, sendo sancionado em janeiro de 2001.

⁵⁵ Sentido dado por FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra: 1996. Consciência não-dogmática, desmistificadora, efetivamente política.

⁵⁶ Uma educação de vocação cidadã é uma educação política. Educação destinada a formar pessoas capazes de viver a busca por realizações plena de seus direitos humanos no mesmo processo de consciência crítica e de prática reflexiva com que se sentem convocados ao dever cidadão de participar de maneira ativa da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas (BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002. p. 95).

Tanto as leituras do PNE como da Lei n. 9394/96 (LDB) nos espaços escolares, no entanto, detém clareza à luz de aspectos econômicos, históricos e culturais, contextualizadas com a situação momentânea do país. Portanto, “a visão de que uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional transcende as questões educacionais, incorporando-as e indo muito além delas, é fundamental”⁵⁷, o que ultrapassa o entendimento restrito dos espaços escolares.

O caráter deliberativo da autonomia assume uma posição articulada no Estado do Rio Grande do Sul, através da promulgação da Lei n° 10576/95, alterada pela Lei n° 11304/99 e Lei n° 10695/01 – Gestão Democrática do Ensino Público. A proposta de escola cidadã constitui, atualmente, um movimento educacional que, através de projetos de cunho educacional, visa transformar a escola tradicional em uma escola voltada à emancipação. Na visão das normas legislativas acima declinadas lembra-se que Cotrerias⁵⁸ menciona a função das políticas públicas em educação como parte de uma estratégia comum na tentativa de produzir mudanças na educação brasileira.

Da Escola Cidadã emerge o PPP, partindo do princípio educativo de que todo o ser humano tem direito à educação de qualidade, porque tem direito a ser, estabelecendo-se no espaço em que há uma interação entre sujeitos que se reconhecem na relação, trocam experiências de vida, se permitem criar e vivenciam a dialogicidade, liberdade e amorosidade. Azevedo trabalha a ideia da conversão da escola tradicional em escola com valores emancipatórios, apontando transformações profundas e substanciais:

Como experiência concreta, na sua versão mais definida, a escola cidadã, além de alterar profundamente a substância formativa da educação escolar, opera transformações na organização do trabalho na estrutura do currículo e na formação institucional da escola.⁵⁹

Também o Plano Municipal de Educação, aprovado pelo Parecer n° 002/2003 de 16/12/2003, nos seus objetivos e metas do Ensino Fundamental, na meta 7, reforça a elaboração do PPP, associado à meta 21 do Plano Nacional de Educação com a seguinte menção:

- As escolas da rede municipal de Ensino passam a ser as primeiras a trabalhar a Jornada Escolar de Tempo Integral e devem contar com professores e funcionários em número suficiente para o atendimento às crianças nessa jornada escolar;

⁵⁷ ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges (coord.). **A Gestão da escola**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Arned/Rede Pitágoras, 2004. (Coleção Escola em Ação 4). p. 72.

⁵⁸ CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. p. 74.

⁵⁹ AZEVEDO, J. Clóvis (org). **Reconversão cultural da escola: Mercoescola e Escola Cidadã**. São Paulo: USP, 2004. p. 113.

- Que há necessidade de regularização do Turno integral nas escolas da rede municipal de ensino devido a realizarem mudanças ocorridas na realidade escolar e outras percebidas pelos próprios profissionais da educação;
- A ampliação progressiva de atendimento em Turno Integral nas escolas Públicas está fundamentada de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases/ Lei Federal nº 9394/96, Plano Nacional de Educação/Lei Federal nº. 10.172/2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Municipal de Educação/ Parecer nº 002/2003.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) carrega em si resquícios das normas e valores dos elementos sociais responsáveis pela sua elaboração. No espaço físico e político-social da escola reuniram-se agentes promotores e multiplicadores da formação humana para elaborarem o PPP. Esta formação se deu, de certa forma, dentro dos “limites” físicos, sociais, culturais e epistemológicos. Porém, são os agentes formadores que evidenciam o compromisso político de potencializar a comunidade onde trabalham, na perspectiva de que reconheçam sua identidade e personalidade e assim conseguir transcender os limites que os mantém na condição de direcionadores do ensino. Essa tendência se acha confirmada na direção sugerida ao ensino público atual, alicerçada na mesma hegemonia ideológica que idealizam outros países ocidentais⁶⁰.

Esse viés estatui o Turno de Educação em tempo integral de atendimento aos alunos das redes de ensino. Com o seu desenvolvimento, todos os elementos envolvidos podem assumir uma posição participativa que vai para além das paredes da escola, dos limites cartográficos e políticos do bairro. Ao romper com a lógica ultrapassada de pensamento do passado, assumem a autoria, de maneira a dialogar com outras esferas políticas-sociais, para estabelecer formas de desenvolvimento do ensino de atendimento integral aos alunos, enquanto as mudanças não são opção, porque

desde o advento da LDB e sua aprovação provocou, nas escolas brasileira, um processo de discussão, em que se contrapõe a escola até então aceita àquela que se faz necessária. Neste momento, é importante ressaltar a complexidade do processo que envolve a tarefa de mudar a escola. É preciso respeitar o tempo necessário aos profissionais e à equipe para assumirem e promoverem as mudanças que conduzem rumo a uma educação inclusiva, libertadora e promotora de uma verdadeira cidadania.⁶¹

O diálogo amplo entre escola/bairro, bairro/bairro e o poder público municipal, as identidades fortalecidas por estas relações caminham para uma personalidade de comunidade-cidade que reconhece no seu interior/identidade um poder de transformação. Construto que aproxima os princípios do projeto político pedagógico. Espaços educativos

⁶⁰ MOREIRA, Antonio Flavio e MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Vol. 1, Porto/Portugal: Porto Editora, 2002. p. 12-13.

⁶¹ ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges (coord.). **A Gestão da escola**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Armed/Rede Pitágoras, 2004. (Coleção Escola em Ação 4). p. 72.

são complexos e impregnados de possibilidades para promover⁶² a potencialidade e a criatividade⁶³ da pessoa, reconhecendo e legitimando suas vivências no grupo e com o grupo.

Observe-se que a instituição escolar é o primeiro lugar (de inclusão) extrafamiliar próprio da criança. Para ela, a escola se torna extensão da família. Pertencer à escola e à família tem efeito subjetivante⁶⁴ e de cidadania. Trabalhar com a ideia de escola para todos é incluir a todos nas suas especificidades, sem tomar um como parâmetro para o desenvolvimento do outro. Nessa prática, a pluralidade enriquece a construção do grupo, rompendo com a ideia de homogeneidade, da exclusão social⁶⁵. Significa reconhecer um espaço educativo onde seja garantido o direito à cidadania, a criação de novas culturas, a participação popular - movimentos coletivos que contribuem na superação do poder pelo consumo. O PPP tem a função de expressar essas especificidades no ensino de atendimento integral ao aluno.

Ao delimitar gestão apenas à coordenação de elementos específicos ou atribuí-la a “alguém” ou a “algum setor” no manuseio dos espaços escolares, é descomprometer os membros da instituição, promovendo a alienação e a exclusão destes sujeitos do processo de formação ética, impedindo a interferência qualificada na dinâmica dos processos legais. Nesta trama de complexas relações, avançar exige a superação de uma ação hierárquica e burocrática para a constituição de uma coordenação referenciada na capacidade de organizar, mobilizar e planejar as ações. Isto possibilitaria a construção da autonomia e a consolidação da gestão num enfoque democrático e emancipador. Emerge daí um dos primeiros princípios do PPP, ou seja, a responsabilidade conjunta, incluindo “ambiente e vivências educacionais ocorridas no espaço de cultura públicos e sobrevivência genético-afetiva”⁶⁶.

⁶² Promover significa facilitar acompanhar, possibilitar, recuperar, dar lugar, compartilhar, inquietar, problematizar, reconhecer, comunicar, expressar, comprometer, entusiasmar, apaixonar, amar (GUTIERREZ, Francisco; CRUZ, P. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 36).

⁶³ Criatividade - numa visão dinâmica da vida, o caos é a criatividade da natureza e para o humano, a criatividade é ir além do que sabemos, chegar a “verdade” das coisas (BRIGGS, J.; PEAT, D. **A sabedoria do caos: sete lições que vão salvar sua vida**. Rio de Janeiro: Campus, 2000. p. 30).

⁶⁴ Subjetivamente no sentido que o sujeito passa a ser reconhecido e passa a conhecer-se a partir do espaço que está incluído. Pais fora do ambiente escolar: este é meu filho. Pais dentro do ambiente escolar: sou o pai dele (FERNANDES, A. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001. p. 104).

⁶⁵ Exclusão Social - “O conceito de exclusão implica na maioria das vezes, numa relação”. Dessa forma podemos aprender que ninguém se coloca numa situação de excluído por mera vontade ou benefício próprio: “exclusão obedece determinadas lógicas que são resultados de determinadas relações. Isso fica bem claro ao examinarmos os excluídos economicamente” (ENDERLE, Georges, *et al.* Trad. Benno Disschinger *et al.* **Dicionário de ética econômica**. São Leopoldo: UNISINOS, 1997. p. 678). Determinadas relações sociais permitem, a uma parte da população, usufruir benefícios de direito, enquanto outra parte é privada destes direitos como saúde, educação, moradia, alimentação entre outros.

⁶⁶ NOGUEIRA, Adriano. **Ambiência - direcionando a visão do educador para o III milênio**. Taubaté/Cabral-SP: Universitária, 2000. p. 41.

A “educação popular”, imbuída dos conceitos de libertação, inclusão e cidadania, em seu ponto de partida, toma os sujeitos como ativos, criativos, críticos que se envolvem em um tipo de trabalho onde o ensinar-aprender passa a ser o centro dos objetivos traçados pelo PPP, conforme posicionamento de Perrenoud⁶⁷.

Os cenários educativos são pensados como espaços de participação e, neste sentido, o PPP deixa de ser algo feito para se tornar um reflexo dos sujeitos envolvidos. As dimensões da escola (equipe diretiva, conselhos escolares, dimensões escola-comunidade, entre outras) deixam de ser (ou, ao menos, deveriam deixar de ser) figuras distantes de seus sujeitos e passam a ser espaços de participação coletiva, tornando processo e fundamento dos movimentos da escola com vistas para a cidadania. Fischer⁶⁸ anuncia que o “grau de democracia, no interior de uma escola, pode muito bem ser avaliado, a partir das formas e critérios com que se processam determinadas decisões” constantes do PPP.

Os critérios que regem o PPP e que determinam o cotidiano da escola estão impregnados de uma concepção democrática ou autoritária, implícita ou explícita. As decisões tomadas de maneira vertical e autoritária, ou diferente disso, podem ser discutidas no coletivo onde exista um cruzamento de visões e opiniões, onde todos sejam acolhidos na sua diversidade de opinião.

A educação popular pretende associar e ser dirigida a pessoas do povo [...], ao ser uma educação que pergunta a estas pessoas quem elas são. [...] dizer como elas desejam e não-desejam ser; em que mundo querem viver; a que mundo de vida social estão dispostas a serem preparadas para preservar, criar ou transformar.⁶⁹

Engajado no ensino para a transformação do homem e da sociedade, fica claro que a proposta do turno integral de atendimento aos alunos se constitui em instrumento para análise e verificação, que conscientizam e sensibilizam:

[...] são duas categorias básicas da educação do futuro. É a formação da consciência e da sensibilidade. Porque ensinar é mobilizar o desejo de aprender, nada mais do que isso. Mobilizar o desejo das pessoas. Mais importante do que aprender isto ou aquilo, é continuar aprendendo. É ter o desejo de continuar aprendendo. [...] e para a sustentabilidade. Eu não vou entrar muito nesse tema, mas eu queria caracterizar um pouco, porque a minha paixão dos últimos cinco, seis anos, e deverá continuar daqui para a frente, por que trata-se não só de salvar o Brasil, Santos, trata-se de salvar o planeta. Temos poucas décadas para decidir se vamos ou não sobreviver enquanto espécie até o final do milênio.⁷⁰

⁶⁷ PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 107.

⁶⁸ FISCHER. Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seivas, 2005. p. 139.

⁶⁹ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002. p. 176.

⁷⁰ GADOTTI, Moacir. Educação e desigualdade social. Congresso Educação e Transformação Social. **Palestra SESC**, Santos – maio/2002.

No entanto, o modelo organizacional da gestão democrática escolar nas políticas públicas atuais, que se esforçam em investir nas propostas curriculares e programas de avaliação, objetivando a garantia e manutenção do sistema nacional de educação, ainda é possível perceber o distanciamento entre o pedagógico e o administrativo, sobretudo no que concerne à coordenação de um projeto político pedagógico integrado.

Vieira⁷¹, entretanto, esclarece que a “concessão de autonomia” às instituições de ensino, autorizada pela legislação, “concede autonomia” apenas à parte pedagógica, administrativa e financeira das escolas, exigindo do gestor, professores, alunos e demais atores do processo o conhecimento pleno do significado político do termo, que se constitui construção contínua, individual e coletiva. Neste contexto, a definição “necessariamente” inserida na Gestão Democrática, não pode ser percebida como um objetivo por excelência, pois que possibilita ao sujeito "instituir", "criar suas próprias leis", deixando de viver apenas aquilo que é "instituído", obrigatoriamente. O PPP é o exemplo que se faz típico ao caso.

Dessa maneira, o PPP, instrumento indispensável à Gestão Democrática deve permitir aos envolvidos estabelecerem uma comunicação dialógica, para propiciar a criação de estruturas metodológicas mais flexíveis, reinventando sempre que for preciso. A confirmação desse contexto só poderá ser dada a uma escola autônoma, onde as relações pedagógicas são humanizadas. O rompimento com as tendências fragmentadas e desarticuladas faz-se exigência necessária no modo de conceber o projeto para ressignificar as suas práticas, para criar a identidade de cada escola particularmente, tendo como ponto de partida o estabelecimento do plano político-pedagógico, na garantia da educação democrática, objetivando uma “reforma planetária das mentalidades”⁷².

Constituído como poderoso aliado a movimentar a escola em busca de desmontar propostas pedagógicas tradicionais, o PPP provoca a conexão e inter-relação dos seres, com/nas realidades educacionais cotidianas. Ao mesmo tempo, não perde de vista o movimento de conectar estas realidades locais com as realidades globais, possibilitando que o ser humano experiencie seu processo de construção de direito e de relações.

A Escola Cidadã realiza-se dialeticamente em dois movimentos complementares e simultâneos: com o meio, ao responder às questões imediatas das construções da cidadania na esfera da educação, nos limites históricos de cada conjuntura; e como fim, ao constituir-se em experiência político-pedagógica inédita, portadora dos elementos utópicos que configuram a essência do projeto-estratégico em formação.⁷³

⁷¹ VIEIRA, Sofia Lérche (org) **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

⁷² MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 104.

⁷³ AZEVEDO, J. Clóvis (org). **Reconversão cultural da escola: Mercoescola e Escola Cidadã**. São Paulo: USP, 2004. p. 127.

A proposta de cada PPP, no sentido de aproximar o currículo da realidade local, de integrar os processos, de incluir a todos, de enxergar o indivíduo indivisível de seu meio, trabalha com as falas da comunidade, “formula questões, hipóteses, escolhe-se um fenômeno cujas dimensões socioculturais melhor expressa as totalidades e os significados das questões captadas na comunidade”⁷⁴. Visa um currículo integrador, especialmente em se tratando de atendimento do aluno em turno integral, que não negue as experiências de vida da comunidade e que possa dar ao saber popular uma dimensão elaborada em saber científico.

Sob todos esses parâmetros, tem-se que o trabalho de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) procura alcançar os objetivos da gestão democrática, delimitada por aprofundar questões referentes à Gestão Democrática, função dos órgãos colegiados e do planejamento participativo; qualificar a ação de cada integrante da equipe diretiva, buscando qualidade de ensino na perspectiva libertadora; refletir na proposição constante sobre os desdobramentos da ação da equipe diretiva, do seu compromisso como gestor escolar junto à comunidade, a partir do estudo e aprofundamento da função social da escola, que se evidencia na construção curricular; promover ações que visem garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola.

Neste sentido o Projeto Político e Pedagógico de Escola pode ser, considerado o mecanismo institucional de participação em espaço de cidadania, comprometido com as conquistas de novos direitos, de incorporação de direitos ambientais, de gênero e étnicos. Torna-se, então, projeto que mantém acesa a esperança de uma cidadania plena, apropriado ao local onde os direitos são construídos, a partir de forças correlacionadas, onde cada pessoa sente que suas ações fazem parte da conquista de direitos, que vão além de forças jurídicas, pois constituem forças orgânicas. Estas forças geram novas forças e novos conhecimentos e se fundam em espaços para conquistas concretas, de acesso aos bens socialmente produzidos. No Projeto Político Pedagógico, nos princípios de gestão democrática, o trabalho se volta para garantir a participação de todos os segmentos nas decisões e para os encaminhamentos que foram tomados pela equipe. Estas forças geram novas forças e novos conhecimentos e se fundam em espaços para conquistas concretas, de acesso aos bens socialmente produzidos.

A democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos.⁷⁵

⁷⁴ AZEVEDO, J. Clóvis (org). **Reconversão cultural da escola:** Mercoescola e Escola Cidadã. São Paulo: USP, 2004. p. 232.

⁷⁵ Para Morin (1999, 106), a democracia não pode ser definida de modo simples. Comporta ao mesmo tempo a autolimitação do poder do Estado pela separação dos poderes, a garantia dos direitos individuais e a proteção da vida privada. Necessita do consenso da maioria dos cidadãos e do respeito às regras democráticas.

Partindo dos princípios gerais do PPP, a escola incentiva a participação da comunidade em suas decisões como usuária consciente deste serviço, não apenas para servir como instrumento de controle em suas dependências físicas. Trata-se de romper com os muros simbólicos e externos. A instituição de ensino deve reconhecer a importância das rupturas com as posições pedagógicas cartesianas para fazer dialeticamente a relação necessária entre os diversos saberes que compõem o ensino escolar e a realidade concreta de seus participantes, a partir da visão interdisciplinar do conhecimento. Daí a importância do ato reflexivo no dinamismo das práticas nas relações no espaço escolar, através da decisão conjunta no projeto político pedagógico, em oposição à racionalidade técnica.

O desafio da elaboração do PPP talvez seja atingir o consenso como ponto de partida, afastando o conflito que favorece a diversidade em uma trajetória construída coletivamente na tomada de decisões. O resultado desta ação provocará transformações nas instâncias e nos níveis educacionais que, historicamente, têm ditado o como, porque, para que, quando e onde planejar. Em sentido mais específico, Padilha⁷⁶ afirma que “pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando ao projeto político-pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente”.

Neste cenário, os gestores são desafiados constantemente pelo desconhecido e a renovação de suas práticas educacionais torna-se essencial e uma questão de sobrevivência da escola. Porém, esta renovação é complexa: primeiro porque perpassa todos os aspectos da prática pedagógica; segundo, porque exige abertura dos envolvidos no processo com a vontade política de mudar; e terceiro, porque os meios para concretizar as aspirações surgem da consonância com o contexto histórico concreto. Portanto, percebe-se que isso só será possível na medida em que essas ações forem permeadas pela compreensão da concepção crítico-reflexiva, como pressuposto da autonomia, a ser construída coletivamente e articulada com o universo “mais amplo” da escola. Como defende Cortella⁷⁷, “um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidade”.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) nas unidades escolares contempladas nesta pesquisa, que tem lugar de descrição no próximo capítulo deste estudo, leva em consideração o regrado nas legislações nacionais superiores. As escolas pesquisadas estão regidas por um único Projeto Político Pedagógico, proveniente da Secretaria de Educação Municipal.

⁷⁶ PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001. p. 48.

⁷⁷ CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o conhecimento** – fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 31.

3 CONTEXTO DA PESQUISA

Definiu-se como cenário de pesquisa para este estudo o Município de Picada Café, distante da capital do Rio Grande do Sul por 85 km. O município possui duas Escolas Municipais, denominadas neste estudo como escolas A e B.

Cada uma das instituições atende atualmente cerca de 250 alunos, abrangendo alunos da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental. O Projeto de Turno Integral vem sendo desenvolvido, no todo da rede de ensino municipal, desde o ano de 2006. De forma experimental, um conjunto de 100 alunos, em cada unidade de ensino, é atendido em turno contrário ao de seu turno de aula regular.

A proposição do desenvolvimento das etapas para implantação da educação em tempo integral no município da Picada Café iniciou no ano de 2004, com a proposta do “Projeto Além da Escola”. Essa ação estava fundamentada nas necessidades apresentadas pelas famílias na época, que manifestaram sua preocupação por deixarem sozinhos, em casa, os filhos que não mais estavam em idade de frequentar a creche, enquanto seus pais iam trabalhar.

A proposta consistiu na determinação de um espaço destinado à realização de diversas oficinas (música, culinária, informática e outros campos) que tivessem a característica de envolver o aluno de forma ampla. Este espaço estava vinculado à Fundação Assistencial de Picada Café, de onde originavam os recursos para sua manutenção.

Os alunos da comunidade que tinham interesse em participar das atividades que estavam sendo desenvolvidas nas oficinas, realizavam sua inscrição, pagando o valor simbólico de R\$ 10,00 para cada uma delas. O dinheiro arrecadado destinava-se a auxiliar no custeio de despesas com funcionários e oficinairos.

Nessa época, foi instituído um sistema para que ônibus escolares transportassem alunos que residiam em locais mais distantes de onde estava sendo desenvolvido o “Projeto Além da Escola”. As próprias famílias organizavam o traslado das crianças que residiam mais próximas a esse local.

Os profissionais responsáveis pelas atividades desenvolvidas no projeto eram terceirizados, com exceção da coordenadora e da professora de música, que eram cedidas pela Prefeitura Municipal de Picada Café. Em virtude de o espaço ocupado para desenvolver as atividades do “Projeto Além da Escola” ser alheio à municipalidade, e a ocorrência da

demanda ser opcional e não dar conta de suprir as despesas de sua manutenção, os governantes municipais da época consideraram inviável manter o espaço em funcionamento.

Em 2005, a nova administração governamental do município, juntamente com a Fundação Assistencial, observou o atendimento de elevado número de crianças em idade não compatível ao que indica a LDB para a frequência em creches. A determinação administrativa do município decidiu pela ocupação de uma Escola Infantil desativada, dando início ao atendimento dessas crianças em atividades extraclasse.

A decisão administrativa se constituiu em mais um passo no processo de implantação do Turno de Atendimento Integral aos alunos do ensino municipal da Picada Café. Enquanto frequentavam esse espaço, as crianças recebiam alimentação, transporte, realizavam suas tarefas escolares e algumas oficinas de interesse pessoal.

Com o decorrer do tempo, o prédio da Escola Infantil, que abrigava alunos para o desenvolvimento das atividades extraclasse, foi se tornando pequeno devido inúmeras famílias buscarem atendimento para seus filhos, em turno contrário ao do ensino regular. O antigo prédio do “Projeto Além da Escola” foi novamente ocupado, agora com mais espaço que possibilitou a inclusão de inúmeras outras oficinas. Porém, com o inconveniente de se localizar afastado das escolas municipais de ensino regular.

No retorno ao espaço antigo, foi preciso repensar a proposta, uma vez que o maior número de alunos atendidos verificou-se no turno da manhã. Adaptações tiveram que ser processadas, contratado maior número de professores e acrescidas novas oficinas.

Excesso de alunos para o espaço que estava sendo ocupado novamente se fez sentir em 2007. Além disso, a Fundação Assistencial entendeu que a verba recebida para Educação Infantil deveria ser utilizada somente em benefício dessas turmas de alunos, sem a inclusão do “Projeto Além da Escola”. Diante desse impasse, a administração municipal, Secretaria de Educação, reorganizou os espaços das escolas, encaminhando cada aluno para sua respectiva escola, onde deveria ser atendido em turno integral.

Desde então, a buscar alternativas e o estudar sobre a melhor forma de atendimento para esses alunos estão sendo empreendidas, configurando-se, a partir desse ponto, a educação em tempo integral nas escolas municipais.

As regras estabelecidas no PPP em vigor na rede de ensino municipal determinam que a educação em tempo integral aconteça de maneira a atender os alunos da Educação Infantil até o 6º ano, cujos pais optarem pela educação em tempo integral. O PPP em vigor foi construído pelo grupo de professores em exercício nas instituições em conjunto com o órgão mantenedor em foco e está constantemente sendo avaliado.

Segundo referenciado no PPP do município que sofreu a pesquisa, a educação em tempo integral está estruturada de maneira a atender alunos no turno da manhã, contemplando o ensino regular e, à tarde, desenvolvendo atividades diversas. Entre elas, atividades de ballet, judô, capoeira, patinação, hora do conto, recreação, ginástica artística, artes manuais, flauta, música, informática, hora do estudo e pesquisa. A opção pelas atividades efetiva-se de acordo com a decisão da criança e sua família.

Os demais alunos da 6ª série, currículo antigo, ao 9º ano, no contra turno, participarão, por inscrição, de laboratórios de aprendizagem e de algumas atividades extras, como projetos relacionados a plantas medicinais, artesanato, futebol de campo, oficina de matemática, jogos de raciocínio, laboratório de Português e de informática, futsal, danças, musealização. Tem-se, assim, postulada no projeto político pedagógico, a ideia de acréscimo de tempo e de qualidade de educação oferecida aos alunos da rede municipal de Picada Café.

Hoje, o Conselho Municipal de Educação, através do Parecer CME n. 001/2008, Processo n. 001/2008, prevê a regularização do atendimento em regime de educação em tempo integral para todas as escolas municipais.

A opção pelo município da Picada Café que serviu de cenário à investigação sobre a visão dos gestores educacionais quanto ao ensino de tempo integral deveu-se ao fato de que se trata de uma localidade em que o processo formal de ensino nessa modalidade é recente. Além disso, são poucas as unidades institucionais escolares estabelecidas, sendo reduzido o número de habitantes residentes na municipalidade.

Escola A:

A Escola 25 de Julho, denominada Escola A como unidade de pesquisa, apresenta onze salas de aula, uma biblioteca, uma brinquedoteca, sala de professores, diretoria, secretaria, sala de coordenação pedagógica, dois laboratórios de informática, auditório, ginásio de esportes, cozinha, refeitório, depósito de alimentos, sanitários para alunos, professores, lavanderia e parque infantil.

Atualmente, a escola, pode contar com 31 profissionais da educação no seu quadro docente, dentre eles uma diretora e uma pedagoga. Neste quadro de profissionais, noventa por cento (90%) tem curso superior com Licenciatura Plena. Além destes, conta também, com duas merendeiras, duas pessoas para serviços gerais e uma secretária.

Frequentam a escola 246 alunos, sendo 26 do programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA). O acompanhamento pedagógico é oferecido pela Secretaria de Educação do Município, assim como a formação continuada dos profissionais que ali atuam.

A escola vem oferecendo a educação em tempo integral há quatro anos. Dos alunos que frequentam o ensino regular, cento e trinta e quatro estão regularmente matriculados no turno integral.

A educação em tempo integral iniciou como projeto piloto em dois mil e sete, quando estavam sendo atendidos os alunos do 1º ano do ensino de nove anos até a 3ª série. Atualmente oferece educação em tempo integral da Educação Infantil ao 6º ano. Objetiva alcançar o atendimento gradativo para o Ensino Integral, abrangendo o atendimento de turma a mais por ano, chegando até a 8ª série (na terminologia anterior) 9º ano (na atual nomenclatura). Para alunos da 6ª série a 8ª série são oferecidas oficinas em período extraclasse como Patinação, Banda Marcial, Hipp Hopp (dança de rua); e alguns projetos como “Leitores” e “Jornal”.

Escola B:

A escola B assim como a escola A, iniciou o atendimento de alunos no ensino integral do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. A escola atende atualmente duzentos e dezoito alunos, dos quais, cento e dezenove estão na escola em regime integral. Neste momento, a escola oferece educação em tempo integral aos alunos da Educação Infantil até o 6º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Diferencialmente, para os alunos dos anos finais (6ª série a 8ª série) é oferecida alguma oficina, em horário contrário ao do ensino regular como Patinação, Banda Marcial, Hipp Hopp (dança de rua); Dança Gaúcha e Laboratório de Aprendizagem.

O quadro dos profissionais que atuam na escola está composto por 41 professores, duas merendeiras, um secretário, duas pessoas para serviços de limpeza, uma diretora e uma pedagoga. Noventa por cento (90%) dos profissionais possuem formação universitária.

A caracterização física da escola apresenta dez salas de aula, uma biblioteca, uma Brinquedoteca, sala de professores, diretoria, secretaria, um laboratório de informática, auditório, cozinha, refeitório, depósito de alimentos, sanitários para alunos, professores, lavanderia e parque infantil, sala de recursos, ginásio de esportes e dois pátios para os alunos brincarem e realizar outras atividades.

As escolas, na concepção desta pesquisa, são tidas como constituintes e constitutivas da sociedade em que estão inseridas. Isso significa que não dá para pensá-las de forma independente da realidade social. As ações realizadas nas escolas refletem o momento histórico que a sociedade está vivendo. Mas cada escola é única, e se organiza conforme a realidade a que cada uma delas pertence.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisar por si só já é um grande desafio. Acompanhada de incertezas, a pesquisa nos indica hipóteses, caminhos a serem percorridos na busca por alternativas que contribuam para superar ou solucionar a questão-problema que motivou esta averiguação. Neste capítulo serão descritas as ferramentas e técnicas utilizadas para coleta e análise das informações colhidas e apresentadas ao longo de todo o trabalho, no sentido de defender a eficiência e pertinência do método eleito.

4.1 Delineamento

Esta pesquisa compreende um estudo de classificação qualitativa, através do método investigativo “estudo de caso múltiplo”⁷⁸. A busca teórica está embasada na pesquisa exploratória bibliográfica, complementada pela coleta de dados levantados, a partir das informações registradas nos questionários⁷⁹ aplicados aos gestores envolvidos no ensino em tempo integral no município de Picada Café-RS.

A análise de dados e informações coletadas tratou de incluir o propósito de colocar em evidência a noção que os gestores reconhecem como ações de implementação facilitadoras no atendimento de alunos em tempo integral.

4.2 Coleta e Análise de Dados

4.2.1 Estudo de Caso Múltiplo

Para este trabalho, foi selecionado o método estudo de caso múltiplo, que fundamentalmente consiste em escolher um fenômeno ou um grupo de pesquisa restrito, objetivando o aprofundamento de seus aspectos próprios. Por tratar com fatos e fenômenos isolados, o estudo não se propõe a generalizar resultados.

⁷⁸ YIN, ROBERT K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

⁷⁹ LÜDKE, Mega. **Pesquisa em educação - abordagens qualitativas**. São Paulo/SP: EPU, 1986.

O estudo de caso representa a estratégia quando se coloca questões do tipo “como” e “porque”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Como estratégia, o estudo de caso contribui com o conhecimento dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo. Permite uma investigação para se preservar as características significativas dos acontecimentos da vida real, tais como ciclos de vida, processos organizacionais, mudanças ocorridas em determinadas regiões, relações internacionais e maturação econômica⁸⁰.

O estudo de caso múltiplo, envolvendo duas instituições educacionais e realidades de referência para se realizar a pesquisa, foi a estratégia aqui escolhida por estar sendo examinados acontecimentos reais e contemporâneos. O estudo de caso múltiplo conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidência que aqui serão utilizadas: a observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e as entrevistas das pessoas envolvidas no processo⁸¹.

Duarte Duarte e Antônio Barros explicitam o pensamento de Robert K. Yin.

Estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidências são utilizadas.⁸²

Uma investigação de estudo de caso múltiplo enfrenta uma situação tecnicamente única, em que haverá muito mais variáveis de interesse do que ponto de dados, e, como resultado, baseia-se em diversas fontes de evidência. Essa situação traduz a necessidade de os dados convergirem em um triângulo, onde o resultado beneficia-se do desenvolvimento prévio de preposições teóricas para conduzir a coleta e a análise dos dados. O estudo de caso múltiplo como estratégia de pesquisa compreende um método que tudo abrange dentro da lógica de planejamento, técnicas de coletas e abordagens e, posteriormente, a análise⁸³.

Segundo Ida Regina C. Stumpf⁸⁴ “para estabelecer as bases em que vão avançar, os alunos precisam conhecer o que já existe, revisando a literatura existente sobre o assunto”.

⁸⁰ YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2006. p. 20.

⁸¹ YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2006. p. 26.

⁸² Yin, Robert K. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Ed.-2, 2008. p. 216.

⁸³ YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2006. p. 33.

⁸⁴ STUMPF, Ida Regina. Pesquisa Bibliográfica. In DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Ed.-2, 2008. p. 52.

Por ocasião da escolha do tema desta pesquisa, foram realizados diversos fichamentos e anotações sobre a bibliografia lida. Cruzando essas referências, estabeleceu-se processo de via única e específica para atingir o principal objetivo desse trabalho: investigar procedimentos diretivos que viabilizem a educação em tempo integral de qualidade, na visão dos gestores educacionais públicos, no município de Picada Café.

4.2.2 Entrevista Narrativa

A técnica de pesquisa escolhida para a coleta de dados neste estudo de caso múltiplo é a entrevista narrativa, como método de geração de dados. Apresenta-se, aqui, “o procedimento para o seu uso e os possíveis problemas ligados a essa técnica”⁸⁵.

A entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa e exploratória. Está enquadrada como uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Consegue ir mais além do que qualquer outro método, ao evitar uma pré-estruturação do processo. Emprega um tipo específico de comunicação na linguagem cotidiana, enquanto o entrevistado expressa oralmente seus conceitos e justifica suas posições em relação ao tema abordado nas questões indagadas, na tentativa de alcançar o objetivo. Ao substituir o esquema pergunta-resposta fechada pela narrativa com a qual pondera cada questão, a perspectiva do entrevistado se revela melhor, pois o informante usa sua própria linguagem espontânea para descrever a forma que visualiza a situação. O que importa é a perspectiva do informante com a mínima influência do entrevistador.

A avaliação da diferença de perspectiva, que pode estar tanto entre entrevistador e o informante, quanto entre diferentes informantes, é central à técnica. O entrevistador é alertado para que evite cuidadosamente impor qualquer forma de linguagem não empregada pelo informante durante a entrevista.⁸⁶

A narrativa proporciona lembrar fatos, colocar experiências em uma sequência, encontrar possíveis explicações. A capacidade de relatar fatos é uma habilidade relativamente independente da educação e da competência linguística. A estrutura de uma narração é muito semelhante à estrutura da orientação para uma ação, por exemplo: é dado um contexto. Segue a sequência de acontecimentos e termina em um determinado ponto. A narração inclui, a esse

⁸⁵ JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. BAUER. Entrevista Narrativa. In: MARTIN, W; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som - um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90.

⁸⁶ JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. BAUER. Entrevista Narrativa. In: MARTIN, W; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som - um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 96.

esquema, um tipo de avaliação de resultados: situação, mostra do objetivo, planejamento e, por fim, avaliação dos resultados obtidos.

A narrativa implica em duas dimensões: a dimensão cronológica, referente à narrativa e com uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica na construção de um todo, a partir de sucessivos acontecimentos, inclusive informando sobre dados numéricos primários. Neste estudo será seguida a dimensão cronológica, por levantar dados que não se configuram como aleatórios, que fazem sentido e apresentam certos resultados. Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido. Considerando os acontecimentos isolados, eles se parecem simples fatos irrelevantes. Mas, estruturados em um contexto, a maneira como são relatados permite o encadeamento para a produção de sentido.

A entrevista narrativa com os informantes da pesquisa deu-se de maneira informal. Na tentativa de obtenção de um conteúdo que expressasse a real visão do informante, a influência do entrevistador foi mínima, partindo do pressuposto que a perspectiva do entrevistado se revela melhor quando ele se utiliza da própria expressão espontânea ao responder as questões apresentadas.

A pesquisa realizou entrevistas em profundidade com pessoas diretamente envolvidas com a problemática em estudo, utilizando-se de questionários semiestruturados. Os informantes se constituíram 100% dos gestores de escolas municipais entrevistados, uma vez que a rede de ensino municipal é composta por duas escolas que desenvolvem currículos de Educação Infantil ao nono ano do ensino fundamental. Além disso, por se tratar de uma pesquisa que envolve o cunho administrativo da municipalidade, foi também entrevistada a secretária de educação do município, como forma de complementação dos dados a serem levantados.

A coleta das informações fornecidas pelos entrevistados se deu em apenas um encontro, em sessões de aproximadamente 90 minutos cada. Foram marcados encontros separados para cada um dos entrevistados, em dias subsequentes e em horário estabelecido por eles, no mês de novembro de 2010, no local de suas atividades profissionais.

A entrevista foi captada em anotações pertinentes feitas em formulários próprios, a fim de que não se perdesse informações preciosas. Nos encontros com os entrevistados, na cidade de Picada Café, foi possível perceber a opinião formada dos profissionais a respeito do assunto abordado. A facilidade de comunicação se mostra fator imprescindível para a realização de uma gestão adequada em instituição de ensino, e esse indicador pode ser constatado pela entrevistadora em relação aos entrevistados.

Informante A - A Secretária de Educação que se encontra lotada na Prefeitura Municipal do município de Picada Café na Secretaria de Educação Cultura, Turismo e Desporto, respondendo pelas três pastas.

Informante B – Gestor da Escola 25 de Julho, que a partir desse momento será designada como Escola A, localiza-se no centro da cidade de Picada Café e atende alunos da Educação Infantil à oitava série, mantendo também o ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem o privilégio de ceder seu espaço físico para o Pólo de Educação à Distância, que oferece doze cursos entre Graduação e Pós-Graduação.

Informante C – Gestor da Escola Santa Joana que, a partir deste momento será designada de escola B, se localiza em um bairro da cidade. Está escola oferece atendimento aos alunos da Educação Infantil a 8ª série do Ensino Fundamental.

Os informantes para esta pesquisa se mostraram cordatos a participarem como entrevistados a fornecer dados que colaborassem para a melhoria da implementação do processo de ensino integral no município de Picada Café.

5 ANÁLISE DE DADOS

Os dados primários levantados na presente pesquisa, concebidos como ferramentas para análise quantitativa e qualitativa, transformaram-se em procedimentos de base: edição do questionário, retirada das respostas e apuração da análise. A proposta inclusa na descrição e análise de dados neste capítulo centraliza-se em evidenciar a noção dos gestores sobre as ações que implementam o atendimento de alunos em tempo integral. A sistemática contempla cada uma das questões expressas no questionário de pesquisa, em ordem cronológica, na tentativa de descrever e analisar os posicionamentos, a fim de conferir organização e clareza à demonstração pretendida.

5.1 Caracterização dos dados objetivos

Inicialmente, a pretensão foi averiguar respostas dos entrevistados às questões objetivas, de maneira a configurar a concordância entre elas. Constatou-se a impossibilidade de elaborar gráficos e tabelas, uma vez que a maioria das questões que compuseram o questionário de entrevistas exigiu tratamento a respostas subjetivas. Comentar quais as posições dos respondentes, também às questões objetivas se mostra o mais adequado.

5.1.1 Número total de alunos e frequência no tempo integral

Interessante observar que, no município de Picada Café existe duas escolas municipais e sobre a primeira questão, relativo ao número de alunos que frequenta as unidades, a quantidade de alunos quase se iguala (218 e 246), sendo a diferença entre elas de 28 alunos. A título de informação, talvez se possa apontar como causas dessa diferença o fato de uma delas se localiza no centro da cidade ou que, também, uma delas, acolhe alunos da EJA, o que acresce o corpo discente da escola.

Complementando a informação, o gestor de cada uma das escolas informou um total de 119 e 134 alunos, respectivamente, frequentam a escola em tempo integral. Ou seja, a diferença entre elas é de 15 alunos, o que pode reforçar os motivos apontados acima como causadores dessa diversidade.

Número de alunos que frequentam Turno Integral no Município de Picada Café

	Escola A	Escola B	Diferença
Nº frequentando o turno integral	134	119	15
Nº de alunos que não frequentam turno integral	112	99	13
Nº Total de alunos	246	218	28

Fonte: Elaboração da autora, 2011.

Além disso, pode ser verificada uma concentração de, praticamente, metade para mais, dos alunos de cada escola na frequência do turno integral.

5.1.2 Tempo de oferecimento do atendimento em turno integral

Em relação a esse questionamento, os dois gestores concordaram sobre o tempo que as atividades pedagógicas em torno da educação de tempo integral são desenvolvidas: entre quatro e cinco anos e meio. Esse fato pode conferir a cada escola propensão à estabilidade das ações gestoras, uma vez que se entende como tempo razoável de adaptação ao processo, o que pode favorecer o aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

5.1.3 Premissas que basearam a opção pelo sistema

Essa questão remete às alternativas objetivas referenciadas na pergunta. A Escola A mencionou que essas premissas são de cunho social (solicitação dos pais), legal (sugestão do órgão oficial) e da mantenedora (cumprimento às ações públicas). A Escola B assinalou todas essas alternativas e mais uma, mais abrangente, referindo que tal necessidade emerge do momento social e histórico da sociedade.

Embora tenha sido ofertada opção aos respondentes de ampliar as respostas a essa questão fechada para destacar outra premissa que, por ventura houvesse impulsionado a decisão pelo atendimento integral dos alunos, novas alternativas não foram descritas pelos gestores entrevistados.

5.1.4 Proposta filosófica que formaliza a organização e o desenvolvimento da educação em turno integral

Na escola A, o gestor afirma que a proposta se configura como “filosófico-sociológica”.

[...] é a da construção da integridade do Ser Humano, desde a compilação de conhecimento até a formação de valores éticos e morais, para que este seja agente em sua comunidade, Um Ser de ação, para garantir a sua construção cidadã.

Para o gestor da Escola B, a proposta filosófica está fundamentada

[...] em um conceito de educação em que o conhecimento é visto como um processo em construção a ser desenvolvido num contexto dinâmico de vir a ser: uma educação que colabora no sentido de acompanhar e incorporar a evolução científica, técnica e tecnológica tanto na direção de uma formação humana e a sua dimensão espiritual. Uma educação voltada para a humanização, a instrumentalização e a transcendência. Uma proposta educacional centrada no sujeito, que compreenda a importância do pensar criativo, sendo capaz de integrar a colaboração dos saberes, ancorando experiências individuais e coletivas e valorizando interlocuções na produção cultural.

Percebe-se que o gestor da Escola B sustenta as ações pedagógicas na proposta filosófica, de maneira a garantir atitudes sadias para a formação de uma sociedade mais humana, na educação de pessoas produtivas, o que não diverge, na íntegra, das colocações do Gestor da Escola A.

5.1.5 Resultados necessários ao processo de educação em tempo integral provocados pelo desempenho da função de gestor

Os dois entrevistados são unânimes em afirmar, através de respostas positivas, que as atitudes do gestor influenciam nos resultados que a educação em tempo integral alcança. O primeiro (da Escola A) considera como justificativa que o gestor sempre está à procura “de melhores caminhos para que o processo ensino-aprendizagem da melhor forma possível, na busca, no nosso caso, de uma escola pública de qualidade”. A falta de manifestação quanto ao aspecto negativo do desempenho do gestor nesse ambiente escolar, sugere que não haver dificuldades na organização e desenvolvimento do processo para atendimento aos alunos da educação em tempo integral.

Concordando com a resposta afirmativa do gestor da Escola A, o Gestor da Escola B refere que está “atento para ajudar a coordenação, professores e alunos. Procuro estar à disposição para cooperar no que é preciso”, e que dessa forma, o desempenho de sua função provoca resultados necessários ao processo de educação em tempo integral. Observa, no

sentido negativo, que a reorganização do espaço físico da escola é algo que, na sua concepção, ainda deixa a desejar em seu desempenho, manifestando dificuldade quanto a esse aspecto.

5.1.6 Categorização dos elementos de execução do programa

Os dois gestores entrevistados atribuem grau satisfatório à execução do programa “Educação em tempo integral” em suas escolas. Os elementos lembrados pelo gestor da Escola A tiveram a categorização positiva. Afirma que a

[...] Educação em tempo integral é o caminho para o desenvolvimento de gerações futuras, muito melhores que as nossas. A oportunidade de desenvolver-se no sentido cognitivo, social, cultural e desportivo, só vem a complementar a caminhada de experiências que esses nossos alunos possuem, abrindo novos caminhos e novos olhares, sobre o habitat em que estão inseridos.

Argumenta que não analisa através de um “olhar paternalista, mas pela construção e pela evolução de muitas de nossas crianças que convivem o dia todo” no cotidiano da Escola. Não menciona, em sua classificação, elemento negativo no desenvolvimento do processo pelo qual a Educação em tempo integral se desenvolve.

O gestor da Escola B é sucinto em sua resposta, sintetizando os elementos de categorização em “aprendizagem, integração, cooperação, desenvolvimento das potencialidades”. Não atribui a eles comentários sobre a positividade ou negatividade em sua evolução, permitindo supor que sejam favoráveis.

Na análise em conjunto das respostas emitidas pelos dois gestores de escola, quanto ao desenvolvimento do programa “Educação em tempo integral” para atendimento ao corpo discente, alguns aspectos chamam a atenção. Embora fosse aberto espaço, durante a entrevista para que os colaboradores reconhecessem, colocando em discussão dificuldades no desempenho de suas funções, os gestores as abstraíram. Preferiram ignorar situações como falta de pessoal e divergências entre os “oficineiros”, profissionais contratados para trabalhar no processo de educação em tempo integral, e professores das turmas regulares de ensino. As oficinas têm a função de desenvolver habilidades e competências artísticas, musicais, culinária, informática e jardinagem, entre outras, nos alunos matriculados. Assim como orienta Daniel Cara, a

educação em tempo integral diz respeito à ampliação de esfera educacional, que deve englobar não apenas o conteúdo científico tradicional, mas um conjunto de experiências que tenham valor educacional, como música, informática, esportes, etc. O importante é que essas atividades criem para o aluno um sentido educativo.⁸⁷

As falhas na organização do processo são sentidas empiricamente em conversas informais com pais e professores, como parte efetiva dos trabalhos da Escola, ou mesmo o impedimento em incluir o atendimento em tempo integral do aluno ao plano de trabalho pedagógico da escola.

5.2 Análise de discurso

A análise de discurso se destina a, neste estudo, constatar de que forma a Secretaria de Educação Municipal de Ensino observa o desenvolvimento do processo de atendimento a alunos da Educação em tempo integral, no Município de Picada Café.

Considerando que o discurso do ser humano é constituído de crenças, valores e verdades pessoais, de certa forma, a maneira de ver a vida e de se colocar diante daquilo que sente reflete-se no discurso único e pessoal de cada ser. Todo sujeito tem o seu próprio discurso e isso o constitui como indivíduo, que imprime valia e transparência na compreensão do sujeito, neste caso os gestores.

Analisar o discurso do sujeito é deparar-se com suas ideias e concepções, é colocar-se diante de um sujeito que traz consigo sentimentos e sensibilidade que compõem sua caminhada, talvez com algumas inseguranças, mas também, certamente, algumas vitórias. Para que se possa entender verdadeiramente a pesquisa, a análise dos discursos dos envolvidos tem fundamental importância (STUMPF, 2008). É dando voz aos gestores (que estão envolvidos diretamente com a organização da escola) que se obterá transparência nos resultados da presente pesquisa.

5.2.1 Índices favoráveis à educação de tempo integral

A resposta a essa questão remete à visão da globalidade da educação atual. A gestora educacional do município de Picada Café indica como critérios para a implantação e implementação das escolas de tempo integral “as discussões produzidas no campo

⁸⁷ DIREITOS HUMANOS. **Educação em tempo integral: salto para a qualidade**. Disponível em: <www.direitos.org.br/index.php?option>. Acesso em 14 out. 2006.

educacional brasileiro, visto que historicamente testemunhamos ações, ao longo dos anos na tentativa de proporcionar ao aluno a sua formação integral”. Menciona que, inicialmente, o município foi inspirado “em propostas como os CIEPs, a escola Plural (Belo Horizonte), a Escola da Vila em São Paulo, projetos que valorizam a formação continuada dos profissionais da educação e a permanência exitosa dos alunos na escola”. Bem como a própria LDB⁸⁸, que aponta responsabilidade compartilhada para o desenvolvimento da educação em tempo integral. Contempla a informação, referindo que a partir de 2007, com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, foi construída “uma proposta inicial de escola de tempo integral, que, gradativamente, foi sendo reestruturada, adequando-se às necessidades e anseios dos sujeitos que fazem a escola”.

5.2.2 Dificuldades na implantação da proposta

A gestora educacional do município de Picada Café acredita que toda e qualquer proposta, para que se concretize, é necessário a inclusão de uma série de fatores. No caso da Educação em tempo integral, “é necessário que a mesma seja construída pelo coletivo da escola”. O posicionamento da gestora, colhido na entrevista, segue ao encontro do pensamento de teóricos como Libanê⁸⁹, quando afirma que ações educacionais merecem uma ampla visão de conjunto, no sentido de integrar a escola como um todo.

Da mesma forma, percebe-se a convergência entre o que acredita a gestora educacional do município de Picada Café-RS sobre as competências profissionais dos professores e os teóricos da literatura educacional. A secretária municipal de educação explica que tenciona realizar ações gestoras direcionadas a unir as atividades educacionais para, de forma gradativa, começar a sanar as “dificuldades, investindo principalmente na concepção que os profissionais da educação, envolvidos com a educação em tempo integral, tinham sobre as competências a serem desenvolvidas no campo da formação integral”. Paro⁹⁰ considera que há de se nivelar as concepções dos profissionais da educação, no que diz respeito às finalidades que a educação persegue, de maneira a igualar a prática com o que prega a teoria.

⁸⁸ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Artigo 2º. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2010.

⁸⁹ LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

⁹⁰ PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

Após quatro anos da implantação do ensino em tempo integral no município de Picada Café-RS, a gestora ressalta que sente “a necessidade de continuar investindo na formação continuada dos profissionais envolvidos na educação em tempo integral”. Reconhece que investimentos na estrutura física da escola se fazem necessários, “visto que o número de alunos matriculados vem aumentando consideravelmente”. Em particular, nesse aspecto, fica evidenciado o cumprimento do que recomenda o Plano Nacional de Educação/2001⁹¹, que reafirma a necessidade de acentuar a preparação e formação continuada dos profissionais de educação.

5.2.3 Recursos obtidos para o projeto

Em resposta ao questionamento acima, a gestora educacional do município de Picada Café admite que a alocação de recursos para arcar com as exigências financeiras demandadas pela implementação do atendimento de alunos em tempo integral, estão associadas ao repasse de verbas institucionais; aos possíveis numerários conseguidos pelas festas e promoções realizadas na comunidade; às arrecadações por intermédio dos CPMs; à destinação de recursos do orçamento municipal e da quota educação, de cunho federal.

Essencial pontuar que não foi mencionada a opção que tratava de recursos que poderiam ser conseguidos através de parcerias com entidades privadas da comunidade. Essa forma de alocação se constitui de interesse geral, tanto às organizações constituídas, com base na responsabilidade social, como às escolas envolvidas com o desenvolvimento do projeto. Tais recursos garantiriam nova fonte de renda, podendo refletir na execução de outros procedimentos, visando aprimorar a inclusão de novas atividades ao processo de educação em tempo integral.

5.2.4 Contribuições sociais para efetivação do processo

Respondendo a questão de número 4, a gestora educacional do município de Picada Café enfatiza a necessidade de uma contribuição mais efetiva aos trabalhos nas escolas de tempo integral. Para imprimir-lhe qualidade, seria o favorável “entendimento da família nos benefícios do programa”. Com isso, a gestora quis dizer que a família talvez precisasse se

⁹¹ BRASIL. Ministério da Educação. **Plano e metas compromisso todos pela educação**. Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007.

interessar mais pelo que a educação em tempo integral se propõe, engajando-se nas atividades que estão desenvolvendo e respondendo ao apelo da escola, de uma forma mais direta e eficaz.

A gestora salienta que o objetivo da escola de tempo integral em Picada Café é “garantir a todos os alunos o direito à educação básica de qualidade, pelo acesso, pelo tempo de permanência do aluno na escola e o compromisso com uma aprendizagem progressiva e significativa, que respeita a individualidade de cada aluno”. A afirmação da gestora vai ao encontro do posicionamento de Mota, quando refere que a proposta da escola integral precisa dar “[...] conta de todas as necessidades das crianças, até mesmo de cuidados maternos e moradia [...]”⁹².

Esclarece que apenas o ampliar do “tempo físico com a intensidade das ações educacionais”, não atingira o objetivo maior desse programa. Ao contrário, é propósito amplo na visão de

[...] proporcionar ao aluno a possibilidade de ampliar o seu universo de referência, pelo desenvolvimento de atividades físicas, artísticas, recreativas, pela vivência do trabalho em grupo, pelo acesso à informação, pela dinâmica de incentivo ao pensar. E é nesse contexto que temos o desafio de envolver pais, alunos, professores e demais profissionais da educação, na construção de uma escola que garanta a formação integral do aluno.

O mesmo posicionamento percebido entre os gestores das escolas foi encontrado pela pesquisadora nos resultados evidenciados pela secretária da educação municipal. Ou seja, foram apontados os elementos facilitadores na implementação do projeto “Escola de Tempo Integral”, sem refletir as dificuldades enfrentadas tanto no nível municipal quanto no nível da unidade escolar.

⁹² MOTA, Silvia Maria Coelho. Escola de Tempo Integral: da concepção à prática. UERG/Rio de Janeiro. **Anais**. VI Seminário da Redestrado – BR, Regulação Educacional e Trabalho Docente, Rio de Janeiro, 2003. p. 04.

6 CONCLUSÃO

A educação de qualidade tem sido tema de discussão nos mais variados grupos sociais e acadêmicos, atribuindo responsabilidade à gestão pública. A implantação do processo de atendimento ao aluno em Tempo Integral no Município de Picada Café reflete constante preocupação dos gestores educacionais e ações políticas de contribuição ao ensino efetivo nas escolas da localidade. Assim, enquanto a educação de qualidade se mostra uma constante preocupação da gestão pública, ao mesmo tempo concebe a escola de Tempo Integral como resposta positiva para melhoria da educação, contemplando a satisfação e a tranquilidade das famílias, assim como o bem estar atual e o futuro do aluno, como cidadão de valores para a preservação da sociedade de amanhã.

Após a aplicação da pesquisa com os gestores educacionais, no objetivo de identificar procedimentos diretivos que viabilizem a educação em tempo integral de qualidade do município da Picada Café, chega-se a entender a cultura que se quer imprimir no meio educacional da localidade. O primeiro elemento da cultura, que há quase cinco anos se forma, traduz o Turno Integral como algo necessário para que uma mudança maior aconteça. A essência desse princípio não foi manifestada explicitamente, mas emerge das respostas timidamente expressas pelos entrevistados.

Pode-se perceber também, no entremeio das conversas entre uma e outra pergunta do questionário de entrevista, a preocupação dos gestores quanto à ocupação dos alunos em turno contrário ao do ensino regular, como forma de evitar que o tempo ocioso seja ocupado em atividades inadequadas. Comportamento que demonstra o procedimento próprio dos gestores na direção de viabilizar o Ensino em Tempo Integral. Outras ações dos gestores favorecem o desenvolvimento do sistema de tempo integral de atendimento do aluno.

Nos tempos atuais, qualquer comunidade enfrenta dificuldade na procura de espaço de educação e lazer para os alunos frequentarem no turno em que não estão no horário regular de aulas, pois já se tem conhecimento dos perigos a que estão sujeitas as crianças que permanecem sozinhas, em virtude do trabalho dos pais. A manifestação informal dos respondentes indica que a educação em tempo integral nas escolas municipais de Picada Café não se encontra efetivada. Porém, a meta é sua concretização. Fato que poderá trazer tranquilidade aos pais por saberem onde estão deixando os filhos enquanto trabalham.

Na proposta de desenvolver projeto para atendimento do aluno em tempo integral, os gestores disponibilizem aos educandos tempo e espaço, a fim de poderem usufruir de uma aprendizagem extracurricular, de um acompanhamento em suas atividades escolares, na recreação e na alimentação. A reserva de um espaço como esse pode garantir não um local para as crianças serem “vigiadas” sob o olhar dos adultos. Essencialmente, se constitui na oferta de momentos aprazíveis, onde as crianças têm a oportunidade de desenvolver habilidades e competências artísticas, musicais, culinária, informática e jardinagem, entre outras. Além do que oportuniza o despertar dos sentimentos de solidariedade e gratidão, capazes de tornar os alunos mais criativos e independentes, para enfrentar com dinamismo o mundo lá fora. Essas ações foram descritas pelos gestores de escola, mesmo que de maneira informal, como contribuição ao desenvolvimento do ensino em tempo integral.

Como mencionado na fundamentação teórica deste estudo, a proposta de Educação em tempo integral da cidade de Picada Café foi definida pela Secretaria de Educação do município, atendendo a determinações da LDB, Plano Nacional de Educação e outras legislações complementares, juntamente com as escolas. Assim ficou definido como seria seu funcionamento.

As escolas instalaram o trabalho com oficinas, em turno inverso ao do ensino regular, nas quais os alunos se inscrevem para participar. A regência dessas oficinas fica sob a responsabilidade dos “oficineiros”, contratados por hora de trabalho e que não fazem parte do quadro profissional, já que atendem a outras atividades fora da escola e mesmo em outras oficinas, em outras escolas. A maioria das oficinas é igual para as duas escolas. Pode ocorrer que uma escola opte por uma oficina e a outra não. Porém, a experiência mostra que, atualmente, as escolas divergem em uma ou duas oficinas.

Conforme as orientações legais, no Município de Picada Café, para desenvolvimento, implantação e implementação do atendimento em turno integral a alunos, o que caracteriza o projeto, basicamente, é a ocupação do aluno com oficinas, em turno contrário ao que ele frequenta o ensino regular.

Emergem da situação constatada várias questões interrogativas sobre o sistema adotado pelo município. Apesar de o projeto estar atendendo as normas específicas da LDB, no que tange à instalação da Educação em Tempo Integral não foi possível averiguar um planejamento a longo prazo, no que diz respeito à ampliação ou estatização da obrigatoriedade de oito horas de trabalho efetivo com o aluno. O que existe, sem previsão de mudança, é que o aluno opta por participar ou não, das atividades propostas em turno contrário ao seu ensino regular.

O que foi possível verificar empiricamente é que os “oficineiros” são concebidos pelo corpo docente como profissionais que não fazem parte da comunidade escolar, não cumprem horário de planejamento no local, não participam das reuniões nem das festividades da escola. Os professores não tomam conhecimento da movimentação que provocam na escola, em turno contrário ao do ensino regular.

Vale ressaltar que as dificuldades que envolvem o programa não foram apontadas nem pelos gestores de escola nem pela secretária de educação municipal, como o número de alunos que desistem ou que voltam sistematicamente, por exemplo. A presença dos alunos às oficinas não é contabilizada.

Reside aqui outro ponto de interrogação: as dificuldades não se apresentam concretamente ou o atendimento em tempo integral está sendo concebido apenas como atividade extraclasse, onde não há compromisso com os resultados que possa apresentar? Há programas de avaliação e integração dessas atividades no currículo único do aluno? O que pensam os professores, os pais, CPMs e os próprios alunos sobre a escola em tempo integral? Essas questões ficam em aberto, postas como sugestão para novos trabalhos acadêmicos da área, aos alunos formandos que se interessarem pelo assunto.

Considera-se que, para atender/alcançar com seriedade a peculiaridade, para o qual foi criado o projeto, as atividades a ele destinada não podem ser entendidas como extras, mas incluídas no currículo do ensino regular. Pontua-se concretamente a ampliação do horário em que o aluno comparece e permanece na escola, com as mesmas responsabilidades e benefícios, intercalando-as com os demais compromissos demandados pelo planejamento de cada grau de ensino, programado e avaliado sob os mesmos parâmetros de resultados.

Provavelmente, todas essas providências implicam na demanda de pessoal qualificado agregado/incluído no corpo docente, com as mesmas responsabilidades que esses; a reorganização do espaço físico com, até mesmo sua ampliação; o providenciar de materiais e utensílios necessários ao desenvolvimento do currículo escolar abrangente de ensino; a formulação de planos de trabalho que incluam todo o processo, somente assim, em nossa percepção, o atendimento a alunos em Tempo Integral alcançaria seus objetivos.

Apesar de os gestores educacionais posicionarem suas ações como favoráveis à viabilização da educação em tempo integral de qualidade, concebe-se que a noção sustentada asseguraria credibilidade a esse sistema de atendimento ao aluno onde houvesse verificações de aprendizagem, exigência de comparecimentos, contratação de profissional habilitado, cumprimento de horários e apresentação de resultados para efetivação do turno integral de oito horas.

REFERÊNCIAS

ACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes. **Gestão de instituições de ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges (coord.). **A Gestão da escola**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Armed/Rede Pitágoras, 2004. (Coleção Escola em Ação 4).

A IMPORTÂNCIA da educação em tempo integral para a formação da identidade cidadã. Disponível em: <www.rrv-coisasecoisas.blogspot.com/.../importancia-da-educacao-integral-para.html>. Acesso em 25 jan.2007.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **O Coordenador gestor**. São Paulo: Makron Books, 2008.

AMARAL, Ana Lúcia. A Cultura organizacional nas empresas e na escola. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

AZEVEDO, J. Clóvis (org). **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. São Paulo: USP, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano e metas compromisso todos pela educação**. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2010.

BRIGGS, J.; PEAT, D. **A sabedoria do caos: sete lições que vão salvar sua vida**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BRUNO, Lúcia Barreto. **O que é autonomia operária**. Brasília: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

CARVALHO NETO, Cirino B.; PILGER, Theobaldo Willy. **Projeto organizacional e prática organizacional**. Canoas: ULBRA, 2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DIREITOS HUMANOS. **Educação em tempo integral: salto para a qualidade.** Disponível em: <www.direitos.org.br/index.php?option>. Acesso em 14 out. 2006.

ENDERLE, Georges, *et al.* Trad. Benno Disschinger *et al.* **Dicionário de ética econômica.** São Leopoldo: Unisinos, 1997.

FERNANDES, A. **Os idiomas do aprendente.** Porto Alegre: Artemed, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Capereto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente.** Pelotas: Seivas, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra: 1996.

GADOTTI, Moacir. Educação e desigualdade social. Congresso Educação e Transformação Social. **Palestra SESC,** Santos – maio/2002.

GOVEIA, Maria Júlia. **Educação em tempo integral com a infância e a juventude.** In: **Educação em tempo integral.** São Paulo, nº 02, 2006. p.77-85. (Cadernos Cenpec).

GUTIERREZ, Francisco; CRUZ, P. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez, 1999.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola – artes e ofícios da participação coletiva.** Campinas/SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógicos).

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som - um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloisa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING Robert; KEITH Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜDKE, Mega. **Pesquisa em educação - abordagens qualitativas.** São Paulo, SP: EPU, 1986.

MAURICIO, Lucia Velloso. **Literatura e representações da escola pública de horário integral.** Rio de Janeiro, n. 27, set/out./nov/ dez, 2004.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** 2000. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2000. p. 216. (Tese de Doutorado em Educação).

MINISTÉRIO do Trabalho e Emprego - RAIS 2008 – **Conselho Tutelar** do Município de Picada Café.

MOREIRA, Antonio Flavio e MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Vol. 1, Porto/Portugal: Porto, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes**. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOTA, Silvia Maria Coelho. Escola de Tempo Integral: da concepção à prática. UERG/ Rio de Janeiro. **Anais**. VI Seminário da Redestrado – BR, Regulação Educacional e Trabalho Docente, Rio de Janeiro, 2003.

NOGUEIRA, Adriano. **Ambiência-direcionando a visão do educador para o III milênio**. Taubaté/SP: Universitária, 2000.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

PEREIRA, Vilmar. **A pedagogia de Rousseau: desafios para a educação do século XVIII**. Rio Grande do Sul: Clio, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética** Petrópolis. São Paulo: Vozes, 1972.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa Escola não é uma Calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

ROUSSEAU, apud PEREIRA, Vilmar. **A pedagogia de Rousseau: desafios para a educação do século XVIII**. Rio Grande do Sul: Clio, 2002. p. 110.

STUMPF, Ida Regina. Pesquisa Bibliográfica. In DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Ed.-2, 2008. p. 51.

TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes. **Gestão de instituições de ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

UNESCO / 4 Pilares. **Definição de educação**. Disponível em: <www.4pilares.zi-yu.com/?page_id=11>. Acesso em 22 jul. 2008.

VALENTE, J.A. (Org.) et.al. **Formação de educadores à distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2001.

VASCONCELLOS, Celso. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertad, 2001.

VIEIRA, Sofia Lérche (org) **Gestão da escola: desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

YIN, ROBERT K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A
CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Universidade Aberta do Brasil – UAB
Polo Universitário de Picada Café - UPC
Curso de Especialização em Gestão Pública – Pós-graduação *Lato Sensu*

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vimos, por meio desta, apresentar a aluna Sylvania Linck, matriculada no curso de especialização em Gestão Pública, modalidade EAD, no Polo Universitário de Picada Café sob a coordenação da Prof^a Carla Rosane Presser. O curso é promovido pela Universidade Federal de Santa Maria sob a Coordenação do Prof. Dr. Milton Luiz Wittmann. A referida aluna está fazendo a coleta de dados para sua monografia, intitulada “**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO GESTOR EDUCACIONAL**”.

Picada Café, 10 de novembro de 2010.

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA AO GESTOR DE ESCOLA

Nome: _____

Formação Acadêmica: _____

Questões:

1) Esta instituição de ensino está classificada como “escola de tempo integral”. Qual é, exatamente, o número total de alunos matriculados na escola? Quantos frequentam a escola em tempo integral?

R: _____

2) Há quanto tempo a escola oferece o atendimento integral?

- menos de seis meses de seis meses a um ano
 um ano e meio dois anos
 dois anos e meio três anos
 três anos e meio quatro anos
 quatro anos e meio cinco anos
 mais de cinco anos

3) As premissas nas quais a escola se baseou para decidir pela opção do atendimento integral aos alunos estão fundamentadas

- na solicitação dos pais
 na necessidade apresentada pelos alunos
 na evidência do atual momento histórico da sociedade
 na exigência legal promulgada pela mantenedora da escola
 na sugestão de órgão oficial
 no cumprimento às ações públicas promovidas pela municipalidade

Outras Considerações _____

4) Qual a proposta filosófica que serviu para formalizar a organização e o desenvolvimento da educação em turno integral na sua escola?

Considerações: _____

5) O desempenho da função de gestor provoca resultados necessários ao processo de educação em tempo integral?

- Sim Em parte Não

Em sentido positivo?

Considerações: _____

Em sentido negativo?

Considerações: _____

6) Atribuiu grau satisfatório à execução do programa “Educação em tempo integral” em tua escola?

- Sim Em parte Não

Indique, por favor, os elementos que categorizam sua resposta, nos aspectos positivos e negativos.

Picada Café, __ de _____ de 2011.

Gestor Educacional no
Município de Picada Café

Silvânia Linck
Formanda Pesquisadora da UFSM

APÊNDICE C
ROTEIRO DE ENTREVISTA AO GESTOR
DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Nome: _____
 Função: _____

Questões:

1) O movimento que se observa, hoje, nos meios educacionais está direcionado à implantação e implementação de escolas de tempo integral. O município de Picada Café foi motivado por quais indícios favoráveis a investir na educação de tempo integral?

- solicitação dos pais dos alunos atendidos
- consulta aos profissionais da educação em exercício
- acesso a resultados alcançados em escolas do gênero
- atendimento à exigência legal
- percepção necessidades apresentadas pelos alunos

Outras considerações: _____

2) A senhora considera que a dificuldade encontrada pela Gestão Pública para a implantação desta proposta encontra-se no nível

- financeiro
- material pedagógico
- recrutamento de recursos humanos
- espaço físico
- adaptação curricular
- formação de profissionais
- Outras

Considerações: _____

3) Considerando que, para estabelecer um cenário ambiental que comporte o desenvolvimento e a manutenção de um atendimento a alunos em tempo integral, surgem certas exigências apoiadas em recursos específicos, de que forma a escola obtém esses recursos?

- das instituições oficiais de repasse de verba
- em festas e promoções realizadas na comunidade
- através das arrecadações do CPM
- doações esporádicas de empresas sociais

Outras Considerações: _____

4) Escola de Tempo Integral pressupõe a elevação da qualidade do ensino e do nível de atendimento aos alunos. O quê, em sua opinião, contribuiria para a efetivação de escolas de tempo integral de qualidade, em Picada Café?

- maior participação dos órgãos públicos
- entendimento da família nos benefícios do programa
- formalização conjunta das ações familiares e escolares
- aceitação dos alunos no processo como um todo

Outras Considerações: _____

Picada Café, __ de _____ de 2011.

 Secretária Municipal de Educação do
 Município de Picada Café

 Silvania Linck
 Formanda Pesquisadora da UFSM