

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação

**GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:
PROCESSOS PARA A EFETIVAÇÃO DO ENSINO DE QUALIDADE**

Bauru 2018

Sarah Mendes Cruz Silva

**GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:
PROCESSOS PARA A EFETIVAÇÃO DO ENSINO DE QUALIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para formação no Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências, UNESP Campus Bauru/ SP.

Orientador: Profª Drª Márcia Lopes Reis.

Bauru, 2018

Silva, Sarah Mendes Cruz.

Gestão escolar na escola de tempo integral:
processos para a efetivação do ensino de qualidade /
Sarah Mendes Cruz Silva, 2018
55 f. : il.

Orientador: Márcia Lopes Reis

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Gestão escolar 2. Escola Integral. 3. Ensino
Democrático. I. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. II. Título.

Márcia Lopes Reis (Orientadora)

Macioniro Celeste (Examinador 1)

Janaína Macena (Examinador 2)

Agradecimentos

Com todo o esforço e perseverança que me dediquei a essa pesquisa, venho ressaltar a quem me ajudou a evoluir, não só como aluna pesquisadora, mas também como ser humano, e foi a base para a concepção desse trabalho, a minha orientadora Prof. Dr. Marcia Lopes Reis, que com seu tempo e atenção pôde ser imprescindível para essa importante pesquisa.

Aos meus pais Sônia Regina e Ricardo Cruz que me deram, além do meu bem mais precioso que é a vida, também me deram apoio e amor para continuar a caminhada em busca do conhecimento. Agradeço também ao Dudu Wittee, um bom amigo e fonte de equilíbrio.

Resumo

A pesquisa se baseia na compreensão de como a gestão democrática em uma escola de tempo integral ocorre, levando em conta o papel do gestor, sua rotina e como o ensino em tempo integral pode ser democrático e importante para a escola e a comunidade. O trabalho ocorreu baseando-se na pesquisa bibliográfica, leitura de documentos nacionais e em entrevistas e coletas de material, reunindo assim resultados sobre a gestão escolar e procurando qual seria o seu papel no ensino integral para uma instituição democrática. A educação integral tem um importante papel para formar o aluno em suas diversas capacidades de uma forma íntegra e inclusiva. O papel do gestor se mostrou muito importante na constituição de um ensino de qualidade quando apontou suas especificidades dentro da escola. Juntamente com os alunos, professores, funcionários e comunidade, a gestão deve analisar em qual estrutura social a escola está inserida, pois assim, segundo Paulo Freire (1968), é necessário que a escola conheça a cultura de seus alunos. A conclusão dessa pesquisa mostra que o gestor se torna o elo entre direção, alunos e professores, mas não só em relações dentro da escola, como deve também, abrir as portas para a comunidade. Um ensino bem sucedido e democrático parte de uma gestão que proporciona a palavra a todos os envolvidos com a escola e volta o seu papel decisivo para ações que façam o bem do coletivo.

Palavras-chave: Gestão. Integral. Democrático.

Abstract

The research is based on understanding how democratic management in a full-time school takes place, taking into account the role of the manager, his / her routine, and how full-time teaching can be democratic and important for school and community. The work was based on bibliographical research, reading of national documents and on interviews and collections of material, thus gathering results on school management and looking for their role in integral education for a democratic institution. Integral education has an important role to train the student in his diverse capacities in an integral and inclusive way. The role of the manager was very important in the constitution of a quality teaching when he pointed out his specificities within the school. Together with the students, teachers, employees and community, management must analyze in which social structure the school is inserted, because, according to Paulo Freire (1968), it is necessary for the school to know the culture of its students. The conclusion of this research shows that the manager becomes the link between management, students and teachers, but not only in relations within the school, but also, open the doors to the community. A successful and democratic teaching is part of a management that gives the floor to all those involved with the school and returns its decisive role to actions that do the collective good.

Keywords: Management. Integral. Democratic

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1- Introdução | 1 |
| 1.1. Objetivos | 2 |
| 2- Gestão educacional como foco de racionalização das ações em Educação | 3 |
| 2.1. Processo Histórico da Administração Escolar até a Gestão | 3 |
| 2.2. Caracterização da gestão educacional no contexto da escola democrática | 5 |
| 3- A Escola em Tempo Integral como processo democrático de escolarização de qualidade | 13 |
| 3.1. A função social da escola e a gestão escolar | 19 |
| 4- Desenvolvimento e métodos da gestão democrática do Projeto de Escola de Tempo Integral | 21 |
| 4.1. A Educação Integral na rede pública Paulista | 23 |
| 4.2. A concepção do programa Ensino Integral | 24 |
| 4.3. Metodologias do programa Ensino Integral | 26 |
| 4.3.1. Projeto de Vida | 26 |
| 4.3.2. Líderes de Turma | 27 |
| 4.3.3. Clubes Juvenis | 27 |
| 4.3.4. Disciplinas Eletivas | 28 |
| 4.3.5. Processo de nivelamento | 29 |
| 4.3.6. Tutoria | 29 |
| 4.3.7. Orientação de Estudos | 30 |
| 5- As rotinas do gestor do Projeto da Escola de Tempo Integral. | 30 |
| 5.1. Papéis e responsabilidades no Programa de Ensino Integral | 35 |
| 5.2. Programas de Ação | 36 |
| 5.3. Instrumentos e práticas de gestão | 37 |
| 5.4. Alinhamentos vertical e horizontal | 38 |
| 6- Conclusões: a gestão democrática como processo de consolidação de uma escola de qualidade | 45 |
| 7- Referências | 48 |

1. Introdução

O tema da educação em tempo integral vem se tornando recente no contexto atual e está, cada vez mais, sendo integrado à Constituição Federal de 1988. Com isso, a gestão escolar tem um papel essencial no desenvolvimento, revisão dos tempos e espaços, pensar atividades relacionadas entre os períodos de aula e articular-se às finalidades educacionais que devem ser ministrados de uma maneira a beneficiar a aprendizagem integral do aluno. Sendo assim, em que medida a gestão educacional contribui para a qualidade do projeto da escola de educação integral?

Segundo Paro (2010), tudo o que diz respeito à escola tem que estar voltado para possibilitar a participação democrática dos alunos, funcionários, dos pais e da própria comunidade, fazendo com que o papel do gestor seja essencial para esse projeto. Freitas (2005) afirma que quando a gestão toma seu papel democrático, torna-se importante para a educação o planejamento do Projeto Político Pedagógico, sendo a construção deste, baseada no dinamismo social que envolve o trabalho do pedagógico-administrativo.

Um ponto essencial é o de mostrar que a gestão possui uma importante especificidade quanto ao seu objetivo dentro da escola, que são os alunos, funcionários, professores e, que estes, não devem ser tomados como simples pessoas que compõem uma escola, mas precisam ser reiterados na cidadania escolar, tornando-se contribuição essencial para compor uma gestão democrática. Como a gestão escolar poderia concretizar aspectos de uma sociedade democrática? Em que medida esse processo pode ser feito dentro ou fora da escola?

Sabe-se que, desde o processo de redemocratização do país, tudo o que está relacionado à escola deve estar voltado para a possibilidade de uma participação democrática. Segundo Freire (1968), o problema da Educação está inserido nos mecanismos sociais. Não é a educação (por si) que forma a sociedade, mas é a sociedade que estrutura a Educação em função dos interesses de quem tem o poder e encontra na mesma um fator fundamental para a preservação desse poder. Embora a maioria dos grandes pensadores da educação tenham desenvolvido suas teorias com base numa visão crítica da escola, somente na segunda metade do século 20 surgiram questionamentos bem fundamentados sobre a neutralidade da instituição. Até ali a

escola era vista como um meio de elevação cultural mais ou menos à parte das tensões sociais. O francês Pierre Bourdieu (1930-2002) empreendeu uma investigação sociológica do conhecimento que detectou um jogo de dominação e reprodução de valores. Os estudos de Bourdieu (1979) demonstram que as chances entre alunos são desiguais, alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. Dessa forma, Bourdieu argumenta que o papel de democratização atribuído aos sistemas de ensino no sentido de diminuir a distância entre as classes e grupos é falso. Com isso, é imprescindível para o sistema democrático escolar abrir as portas para a comunidade tornando-a mais um instrumento de luta por melhores condições de vida.

Com todos os problemas políticos e econômicos que o país enfrenta, suas crises sociais e financeiras, como o gestor pode superar tais problemas e constituir uma gestão democrática, uma vez que todos esses problemas enfrentados no país também influenciam a educação. Esse é o motivo gerador dessa pesquisa, saber das dificuldades enfrentadas pelo gestor escolar, principalmente em escola pública, e superar as barreiras para que a classe social que mais sofre com os problemas do Brasil possa utilizar a escola como uma ferramenta de criticidade e superação, pois essas premissas fazem parte de uma educação de qualidade.

1.1. Objetivos

Geral: Identificar os aspectos e práticas da gestão democrática que contribuem para a qualidade da educação brasileira. Específicos: Quais são as práticas e rotinas do gestor no Projeto de Escola de Tempo Integral que diferenciam dos demais projetos

Identificar o tipo de formação continuada é proposta para os gestores desse Projeto de Escola de Tempo Integral

Relacionar aspectos que diferenciam um gestor educacional deste projeto e os saberes e fazeres são necessários para sua implementação.

2. Gestão educacional como foco de racionalização das ações em Educação

O processo histórico da institucionalização da educação demandou certo nível de especialização das funções desde o seu início. No entanto, será a transição do foco da administração escolar até a gestão educacional que caracterizarão esta seção.

2.1 Processo Histórico da Administração Escolar até a Gestão Educacional

A palavra gestão tem sua origem do latim “*gestio*”, que quer dizer “*ato de administrar, de gerenciar*”, ou seja, a ação de gerir determinado órgão ou instituição tem como finalidade a administração, sendo que esta última se dá em diversos aspectos. O termo democracia surgiu na Grécia Antiga (*demo*= povo e *Kracia*= governo). Levando em consideração seu ponto de vista etimológico, a expressão “gestão democrática” ressalta a importância da participação popular no tocante às decisões relacionadas ao funcionamento da instituição escolar. Logo, vemos que nesse tipo de gestão a administração não fica restrita nas mãos de uma única pessoa, o gestor, mas submete-se o poder em todas as suas dimensões a uma descentralização, ou seja, a uma partilha na qual todos os interessados no processo educativo (professores, alunos, funcionários da escola, pais e toda a comunidade) poderão contribuir no processo de ensino aprendizagem.

Nas décadas de 1920 e 1930, coexistiram no Brasil diversas correntes educacionais que defendiam a educação integral. Nessa época, o adjetivo “integral” ainda não se referia à extensão do período diário de escolaridade e, sim, ao papel da escola em sua função educativa da criança, divididas, basicamente, em duas: as autoritárias, formadas por aqueles que defendiam a distribuição hierárquica dos indivíduos nos segmentos da sociedade, objetivando obter maior controle social sobre os mesmos, e as liberais, que enxergavam na educação integral, voltada para a cooperação e a participação, a possibilidade de modificar as bases sociais, com vista à construção de uma sociedade democrática.

O movimento denominado Escolanovismo que se fundamentava na Escola Nova concebida pelo filósofo e educador americano John Dewey, (1859-1952), marcou o cenário educacional brasileiro da época com educadores como Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Lourenço Filho (1897-1970).

Um dos defensores da Escola de Tempo Integral (ETI), seguindo os princípios de educação deweyana, foi Anísio Teixeira, que defendia as funções sociais ampliadas e justificou a necessidade de se modificarem métodos de ensino tradicionais, para atender as sociedades em transição da época. Em seu entendimento, o progresso surge antes dos homens estarem preparados para ele.

Discutir a educação integral em tempo integral como política pública em educação é também tratar do papel do Estado e das demandas sociais, visto que, as prioridades colocadas na agenda pública são resultado de lutas e pressões da sociedade civil organizada. Desse modo, a educação integral em tempo integral vem se tornando pauta prioritária na maioria das Secretarias de Educação do país. O tema da educação integral em tempo integral, não é recente, foi retomado no contexto atual, e vem sendo tecido desde a Constituição Federal (1988).

Esse direito é reiterado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que instituiu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, outro importante mecanismo legal é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - que indicou o aumento progressivo da jornada escolar como horizonte da política pública educacional. Conforme destacam-se:

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.

§5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (LDB, nº. 9394).

No Brasil historicamente falando, a democracia nos estabelecimentos de ensino, iniciou-se a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que garantiu em seu art. 6º a igualdade do acesso e permanência na escola para todos os brasileiros, inclusive aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Outro dispositivo legal existente trata-se da LDBEN-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996), mais especificamente nos arts. 3º e 14º, onde se prevê o estabelecimento de

normas comuns para o ensino do país, como gestão democrática do ensino público na educação básica, garantia de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Ao assegurar a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, a LDBEN vem atender aos anseios dos que atuam efetivamente no cotidiano escolar, proporcionando que os projetos educativos tenham maior identificação com as demandas da comunidade a ser atendida.

Ainda nesse plano, j importante documento, o Plano Nacional da Educação, Lei 13.005, de 25 de julho de 2014 (PNE 2014-2024), legislação resultante de um amplo debate com vários segmentos da sociedade civil organizada e que, propõe vinte grandes metas que deverão ser realizadas até o ano de 2024. Dentre essas metas destaca-se a Meta 19:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (Brasil, 2014, p. 83).

2.2 Caracterização da gestão educacional no contexto da escola democrática

A gestão escolar se faz importante na medida em que ela é a responsável pelo clima de aprendizagem desenvolvido na escola, sendo também seu papel a revisão dos tempos e espaços escolares que devem ser redirecionados para beneficiar a aprendizagem.

Rever espaços, tempos e infraestrutura das escolas, além de pensar atividades relacionadas entre os períodos da manhã e da tarde, para que não haja escolas diferentes funcionando no mesmo prédio, são necessidades que desafiam a construção de uma ETI e a própria gestão da escola.

O principal objetivo da gestão educacional é articular-se às finalidades educacionais, garantindo o cumprimento da função social da escola, assim Paro (2010) afirma Cumprir adequadamente um papel consciente de socialização da cultura e ao mesmo tempo de contribuição (por moderada que seja) para a democratização da sociedade. (p.84)

Para o fato de que a escola pública possui uma especificidade quanto ao seu objeto de trabalho que são pessoas – alunos, funcionários, professores – que não devem ser compreendidas como meros clientes porque os fins humanos que se buscam na educação, divergem dos fins empresariais. Nessa perspectiva, entendemos que o principal objetivo da escola pública, ao contrário dos interesses capitalistas das empresas privadas, não é o de obter lucro em curto prazo, com o mínimo de investimento, mas possibilitar a fruição da cidadania, tornando-se instrumento de luta por melhores condições de vida. Assim, a gestão escolar precisa ser entendida como uma mediação na busca dos objetivos da escola, não devendo estar articulada à dominação vigente em nossa sociedade.

Para que haja uma gestão democrática, a escola precisa abrir espaço quanto à elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de seu projeto político pedagógico, envolvendo assim a direção, os professores, os funcionários, alunos e pais. Nessa perspectiva, a direção deve estabelecer clima participativo que seja convidativo e motivador do diálogo e da realização do trabalho coletivo, em que a cooperação e colaboração sejam as marcas das ações e processos de tomada de decisão.

Muitas escolas registram em seus projetos políticos pedagógicos a intenção de serem democráticas, de implantarem um planejamento participativo, porém, não conseguem trabalhar efetivamente com esses pressupostos em seu cotidiano. Além disso, a construção e reconstrução do PPP nem sempre constitui espaço de problematização, com isso Freitas afirma:

os projetos pedagógicos das escolas são peças fictícias que pouco analisam os problemas concretos da escola e os esforços feitos por esta para solucioná-los. Não há uma problematização consistente, ao longo do tempo, das questões que afetam a escola e o seu dia-a-dia. Não há igualmente registro da produção dos esforços para resolver problemas locais, suas lutas, sua história e suas dificuldades e/ou vitórias. (FREITAS, 2005, p. 924-925)

Assim, não basta uma proposta, é preciso uma vivência de gestão democrática, ou seja, tudo que diz respeito à escola tem que estar voltado para possibilitar essa participação, que não se dá de maneira automática. É preciso reorganizar tempos e espaços escolares para que essa participação aconteça e permita a superação do velho discurso de que os pais não estão preparados para opinar sobre as questões referentes à

escola dos filhos. Não devemos confundir gestão democrática e participativa com aquela que ocorre em muitas escolas, onde os pais são chamados apenas para ouvirem reclamações sobre seus filhos e, quando muito, para realizarem “mutirões” de limpeza e manutenção do prédio escolar.

Isso nos leva a refletir que, a construção de uma educação de qualidade, é uma questão multifatorial, que precisa considerar, além da formação inicial e continuada dos professores, condições de trabalho como infraestrutura da escola, número de alunos por sala, salários dignos e condizentes, tempos e espaços previstos para estudos, preparo de aulas, reuniões de planejamento, atendimento aos pais e alunos etc.

É necessário ter a consciência do papel pedagógico que a gestão escolar deve exercer, pois o produto final das ações de toda a equipe da escola (docentes e demais funcionários) deve ser essencialmente a educação em si. A partir desta percepção, todos os seus esforços se traduzirão em estratégias para a garantia de um processo de ensino e aprendizagem que se tornará eficaz. Desta maneira, a gestão ganhará um formato democrático, onde todos buscam em conjunto a melhoria da educação.

Quando atribuímos o caráter democrático à administração escolar, devem-se agregar as ideias de cooperação mútua, partilha do poder, percepção e sensibilidade às necessidades envolvidas nos processos educativos (questões sociais, étnicas, religiosas, culturais, sexuais etc.), bem como buscar desenvolver as potencialidades dos envolvidos na educação, para que assim a escola possa vir a somar ideias e estratégias de uma forma mais ampla.

Em uma gestão participativa, é necessária a busca de métodos e estratégias mais adequadas para as práticas escolares e extraescolares, visando assim a autonomia de todos mediante as decisões a serem tomadas e aos possíveis projetos que surgirem ao longo do tempo. Porém, percebe-se que há uma problemática em relação à participação no campo do planejamento que possui uma raiz histórica e cultural que se reflete ainda hoje no campo da educação, devido ao caráter político presente nas ações que requerem planejamento.

Quando a gestão decide seguir uma postura democrática, torna-se essencial para a educação o planejamento do Projeto Político Pedagógico, sendo a construção deste, baseada na dinâmica social que envolve as relações que influenciam diretamente o trabalho escolar que dizem respeito às funções pedagógico-administrativas. Construir

um PPP requer uma visão ampla que seja capaz de visualizar estratégias eficazes para que, futuramente, a escola obtenha um bom desempenho de suas atribuições. Logo, a elaboração do projeto não pode se restringir apenas às pessoas diretamente ligadas à escola (gestor, coordenador, supervisor e professores), mas, devem-se levar em consideração as contribuições que a comunidade local tem a oferecer.

Ao se constituir em um processo democrático de decisões, o projeto político pedagógico buscará eliminar as relações competitivas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

A escola reflete várias dimensões acerca do que ocorre fora de seus muros, dessa forma não há como não haver uma relação direta entre as instituições educacionais e a comunidade onde as mesmas estão inseridas. Assim, a participação da comunidade nas ações da escola torna-se algo de pertinente relevância, principalmente as ocorrências que estão vinculadas às questões da sociedade contemporânea, como o avanço da tecnologia, a violência cada vez mais frequente e o *bullying*, que podemos considerar como alguns dos fatores com maior número de ocorrências.

O protagonismo da comunidade na escola pode ter início, primeiramente, quando a mesma percebe que pode influenciar de maneira positiva nas mais variadas dimensões da educação. É interessante que a gestão busque maior proximidade com o meio comunitário, procurando sempre envolvê-lo mais efetivamente nas ações escolares, tanto pedagógicas, como administrativas. Dessa forma, na afirmação de Paro, começa a se instaurar a democratização do ambiente escolar, uma das características da gestão democrática:

Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante (PARO, 200?, p. 15).

São possíveis, ainda, outros meios mais práticos de fazer com que a comunidade interaja no ambiente escolar, além de sua atuação nos conselhos, seria, por exemplo, o

apoio e participação nos projetos desenvolvidos pela escola, buscar saber quais as possíveis necessidades que a escola possa vir a ter e tentar supri-las (tais necessidades podem estar relacionadas à estrutura física, à carência de materiais, entre outras), ajudar nos eventos da instituição escolar, hortas comunitárias, ações voltadas ao meio ambiente etc.

Falar da atuação da comunidade escolar como um todo, inclui, necessariamente, a família. A partir de tal concepção, percebemos que seria nessa primeira instituição social que começam as elementares formas de educação, logo quando o aluno adentra ao ambiente escolar ele já traz em si uma bagagem adquirida na convivência familiar, portanto a escola precisa da participação dos familiares no decorrer do desenvolvimento de suas atividades, pois o trabalho em conjunto da família com escola demonstra ser uma das estratégias mais eficazes para o bom andamento das atividades escolares, sem falar que, a partir do momento em que os familiares participam de forma ativa na escola, fica mais fácil envolver toda a comunidade. Afinal, a família é a célula vital de uma sociedade.

A participação dos familiares na escola pode acontecer de diferentes maneiras. Talvez uma das mais importantes formas de atuação da família no espaço escolar seja através do acompanhamento escolar, pois é bem melhor trabalhar numa escola onde os pais estão preocupados com o rendimento educacional de seus filhos (é importante ressaltar que esta preocupação deve ser voltada não somente ao êxito nas notas, mas, sobretudo, no comportamento do educando, na metodologia utilizada pelos professores, pela atuação da gestão, dentre outros fatores). O voluntariado também pode ser uma alternativa para a família interagir com o espaço escolar, assim como, também buscar inteirar-se sobre o cotidiano da escola, visando sempre o acompanhamento e colaboração com a educação. A realidade social atual exige a necessidade de uma escola que desempenhe um caráter participativo, ou seja, que seja aberta a todos, independentemente, se estes estão inseridos ou não no quadro de funcionários da escola. Demanda-se de uma escola que seja realmente necessária, tendo em vista todos os fatores que influem diretamente na educação e que possa desempenhar em primeiro lugar a construção da cidadania e não somente as exigências pedagógicas e administrativas. Dessa forma, podemos perceber que a escola pode caracterizar-se como democrática e não democrática a partir de suas ações, envolvendo a gestão, as questões pedagógicas, seu relacionamento com a família e com a comunidade, dentre outros.

Uma escola democrática deve se destacar como um lugar de pessoas e de relações e também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção como para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem papel essencialmente crítico e criativo.

A escola que promove as relações democráticas deve buscar manter os aspectos do estado social que promovem o bem-estar da sociedade e a cidadania e tenta transformar as situações que dificultam a melhoria da sociedade, afinal, a educação deve buscar um bom desenvolvimento do âmbito social como um todo e não somente tornar a escola uma mera transmissora de conteúdos e regras morais.

Em contraponto, existem em atuação ambientes educacionais onde a participação, a autonomia e a colaboração não se tornam prioritárias e não acontecem rotineiramente. Daí, percebemos a formação de uma escola não democrática que caminha no sentido oposto ao de uma escola que possui práticas democratizadoras.

Uma escola que não promove as relações democráticas está sujeita a deixar-se permear pela cultura burocrática que existe nos sistemas institucionais brasileiros, dessa forma a realidade local, as necessidades emergentes da comunidade, as opiniões e anseios dos demais interessados na educação ficam de lado, pois a burocracia do sistema, geralmente não contempla estes fatores, logo a escola corre o risco de ser uma instituição que cumpre apenas exigências e que não se torna sensível aos problemas e outros aspectos que a norteiam e interferem significativamente no processo de ensino aprendizagem.

Dentre os fatores que mais contribuem para que haja um ambiente escolar democrático ou não, a atuação da gestão tende a ser decisiva. Quando a direção da escola age de forma autoritária, todas as ações escolares estão sujeitas à vontade da administração, portanto não há uma participação mais ampla e como consequência, a escola passa a tornar-se uma reprodutora da vontade da gestão, não dando tanta importância às opiniões e possíveis contribuições dos demais agentes que possam colaborar com o melhor desenvolvimento da educação. A partir dessa realidade, corre-se o risco de haver um ambiente de trabalho desagradável que desembocará em consequências negativas tanto em sala de aula como fora dela.

É notável como uma escola que atua de forma não democrática tem atitudes que prejudicam o bom andamento da educação e coloca em risco a promoção da cidadania e do aprimoramento do convívio comunitário.

Quando a direção da escola possui atitudes autoritárias, pode-se concluir com mais convicção que, conseqüentemente, a escola assumirá uma posição que não condiz com a construção e a prática da democracia, voltados especificamente ao âmbito escolar e que, posteriormente, se refletirá na comunidade local e na sociedade como um todo.

Essa forma de condução de uma instituição educacional pode estar relacionada ao descaso com a educação, à falta de preparação da gestão, que por vezes é simplesmente indicada por interesses políticos, pelo comodismo por parte dos profissionais e, principalmente, da família que vem se tornando um dos fatores que mais dificultam o trabalho na área da educação, sem esquecer-se de mencionar a preocupação exagerada em cumprir as exigências burocráticas.

QUADRO 1 – Quadro Comparativo entre a escola democrática e a escola não democrática

| Escola democrática | Escola não democrática |
|---|---|
| Elabora o PPP considerando as necessidades da comunidade e com maior participação. | Apenas reformula o PPP e sem a participação de todos os interessados na educação. |
| Autonomia distribuída igualmente entre o corpo administrativo, buscando não criar um ambiente autoritário. | Autonomia geralmente voltada apenas ao diretor, onde geralmente prevalece a vontade do mesmo. |
| Conselho Escolar com alunos e membros da comunidade atuantes e conscientes de seu papel na escola. | Conselho Escolar cumprindo apenas funções burocráticas, onde, na maioria das vezes os membros não sabem quais as funções que devem desempenhar. |
| Gestão sensível aos fatores sociais que interferem na escola, buscando parcerias com outros órgãos para o auxílio nas atividades. | A gestão demonstra pouca preocupação com as questões sociais, comodismo e mero cumprimento de obrigações. |

| | |
|--|---|
| Planejamento participativo, produtivo e flexível, onde todos podem opinar e sugerir, tendo em vista o planejamento, de fato, das atividades a serem propostas. | Planejamento burocrático, com o simples repasse de informações e datas e, às vezes, contendo ações desnecessárias e enfadonhas. |
| Participação dos alunos nas decisões da escola e maior satisfação em relação à metodologia dos professores. | Pouca ou nenhuma participação dos alunos nas decisões da escola, insatisfação em relação à estrutura física e à gestão. |
| Ambiente de trabalho agradável onde há respeito, colaboração e onde todos cumprem suas funções tendo em vista o bom andamento da escola. | Ambiente de trabalho desagradável, não há colaboração e onde os funcionários não mantêm um bom relacionamento entre si. |
| Maior participação da comunidade e da família nas decisões e no dia a dia da escola. | Pouca ou nenhuma participação da comunidade. Participação da família apenas quando solicitada pela escola. |

Fonte: Brasil Escola, 2010.

O ato de educar por si próprio é um desafio constante que deve ser enfrentado mediante os objetivos que a educação propõe. Administrar uma instituição educativa torna-se uma tarefa ainda mais exigente, pois abrange as várias dimensões do espaço interno e externo da escola. Este último, por sua vez, tem caráter mais exigente, afinal é difícil propiciar meios adequados para que possa ocorrer a relação mais íntima entre comunidade e escola, logo a gestão escolar deve ser a principal mediadora tendo em vista estas perspectivas, buscando, através de suas incumbências e autonomia, os meios pelos quais essa inter-relação se dê de fato.

Uma estratégia que a gestão democrática pode utilizar para tornar a integração da escola com a comunidade uma realidade possível, seria promover formações para os interessados em atuar nas mais diferentes funções da escola, desde a atuação nos Conselhos Escolares até o mais simples voluntariado, dessa maneira a comunidade, além de interessar-se mais pela escola, estaria capacitada para agir dentro do espaço escolar, colaborando e transformando-o de forma positiva e começando a acabar com as barreiras que possa haver entre escola e comunidade e que não devem existir para que

se assegure uma educação de qualidade e que, impulsionada pela gestão democrática, seja promotora da cidadania.

3. A Escola em Tempo Integral como processo democrático de escolarização de qualidade

O Plano Nacional da Educação – PNE - destacou a ampliação da jornada escolar como um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais democratizando as oportunidades de aprendizagem. Como evidenciado, essas conquistas legais são resultado das pressões sociais, das lutas e projetos de educadores e tem avançado em nível de legislação.

É importante enfatizar que apesar de ter respaldo legal e notáveis experiências no Brasil, a política de educação em tempo integral não tem se constitui como uma política de Estado, mas sim como iniciativas municipais e estaduais, resultado de políticas de governo.

É importante entender em que perspectiva essas propostas se fundamentam, bem como quais são suas intencionalidades político-pedagógicas. A proposta de educação em tempo integral merece análises de diferentes naturezas, seja administrativa, econômica ou pedagógica.

Nesse sentido, parece-nos oportuno destacar brevemente a diferenciação de conceitos de Educação Integral e Tempo Integral. De acordo com Vetorazzi (2011, p.13), o conceito de Educação Integral —surgiu no século XIX, fomentado pela ideia de emancipação humana, que propunha, por meio do socialismo em suas diversas correntes, o fim da exploração e do domínio capitalista imposto ao homem. A autora ressalta ainda que —a sua origem esteve bem marcada no movimento operário que surgiu com a Revolução Francesa, a partir de quando os trabalhadores passaram a lutar para que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse melhores oportunidades e condições de educação para eles e para seus filhos.

A concepção de Educação Integral está ligada à ideia de uma formação que desenvolva os múltiplos aspectos de produzir conhecimento nos planos cognitivo, social, afetivo, cultural, físico, estético, dentre outros, ou seja, pela ideia de uma

formação mais completa possível para o ser humano. Neste sentido, a educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como ser fragmentado, e que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias.

O tempo integral, por sua vez, se refere ao aumento da carga horária, isto é, a reestruturação do tempo escolar, e intrínseco a essa proposta está a reestruturação do currículo, dos espaços, de seus profissionais; contudo esclarecemos que uma política de educação em tempo integral não é necessariamente uma política de educação integral. Deste modo, para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes, da visão fragmentada, para que o ideal de formação em tempo maior e qualificado se realize.

A jornada escolar diária do ensino básico no Brasil é baixa, cerca de 4 horas. A escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. É inegável a relevância social da permanência na escola, contudo, sabe-se que somente o aumento da carga horária não é garantia de bom desempenho para os alunos.

No âmbito das análises mais profundas que devem ser feitas pelo professor, destacamos, por exemplo, que as exigências em relação ao seu trabalho têm aumentado de modo acentuado, nos últimos tempos. Neste sentido, há que se indagar: E nas Políticas de Educação Integral em tempo integral, que perfil de docente é requerido para atuar nesse contexto?

Faz-se necessário que sejam desenvolvidas estratégias de formação continuada que considerem o professor como um sujeito importante na sua trajetória formativa, por meio de ações que lhe permitam (re) construir saberes, como um profissional que possui autonomia, criticidade e reflete sobre sua prática educativa.

A Educação Integral é tema recorrente e prática intermitente no debate educacional brasileiro. Diversas foram as tentativas de construir, propor e gerir políticas públicas visando sua implementação, cujo currículo parte do pressuposto de que é a educação integral que contempla o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas possibilidades de produzir conhecimento, nos planos cognitivo, afetivo, físico, estético e ético, cultural e social.

Como consequência, pensar sobre educação integral requer não somente uma revisão na distribuição de tempos e espaços educativos, como também nos seus conteúdos, que passam a ser compreendidos numa visão mais ampla, abarcando não somente a produção do conhecimento científico, mas também de diversos campos de expressão do humano, como todas as formas artísticas (as artes em qualquer de suas manifestações), além do trabalho com o corpo e o movimento (as práticas de educação física e esportes).

É necessário que tais impactos exijam que as políticas públicas voltadas para o fim de uma educação integral comportem, também, políticas de formação de professores adequadas, além de outras condições, estruturais, que as gestões municipais precisam ter presentes.

As gestões municipais, pressionadas pelas demandas por educação integral e/ou uma ampliação da jornada escolar, e frente à precariedade de recursos, propõem políticas alternativas em um conjunto de projetos que possui como elo o tempo ampliado para essa educação. As formas de estrutura e organização atingem, desde a ampliação do tempo, na escola ou fora dela, até proposições curriculares específicas. Entretanto, é fato que esses projetos são bastante distintos, em seus fundamentos teóricos e metodológicos, embora nem sempre essa diferença fique clara para os sujeitos neles envolvidos – professores, alunos e gestores.

Faz-se ainda necessário esclarecer que, em algumas situações, identificamos a presença de *oficineiros* e/ou monitores, exercendo diferentes propostas de trabalho educativo em experiências de ampliação da jornada escolar e que são professores por formação. Porém, ali, naquele momento, estão desempenhando outras atividades o que, se formos levar a cabo a nossa linha de argumentação a favor da existência de precarização do trabalho docente, mais uma vez ela se ratifica: Esses sujeitos, especificamente, estão em dupla depreciação do trabalho, porque estão deslocados das funções para as quais obtiveram formação (são professores); não conseguem inserção na profissão; desenvolvem, por diversas estratégias, um conjunto de habilidades que, em projetos de educação integral em tempo integral, coincidentemente podem desempenhar, e ali estão em busca de sobrevivência. Não se pode pensar que estão capturados por estas malhas de organização do trabalho por um desejo, uma vontade própria ou uma opção; ao contrário, em muitos casos, é uma falta de opção.

A Secretaria de Educação Básica – SEB - por meio da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – DCOCEB, incorporou em seus desafios a promoção da Educação Integral, e, com ela a perspectiva de ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para qualificação da educação pública no Brasil. A partir deste ideal, constitui-se o Programa Mais Educação como estratégia do governo federal para a promoção da educação integral em jornada ampliada no Brasil contemporâneo. (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 2011, p.5).

Trata-se do árduo esforço para a construção de uma ação entre as políticas públicas educacionais e sociais que contribui tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

Essa estratégia tem o intuito de promover a ampliação dos tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Isso tudo por que a Educação Integral, juntamente com o processo de escolarização, gera a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens.

A Educação Integral é uma associação essencial para a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. É por meio da Educação Integral que se reconhece múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Esse ideal está presente na Legislação Educacional Brasileira e pode ser apreendido em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/1996); no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001), no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei n.º 11.494/2007), através do financiamento diferenciado às matrículas em tempo integral no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), através do Programa Mais Educação e no Plano Nacional de Educação proposto para o período 2011 - 2020.

O desempenho cognitivo dos alunos, com diversas influências, e a organização escolar, incluem fatores que determinam esse processo cognitivo e que pertencem a três categorias: os associados à estrutura escolar, os associados à família e aqueles relacionados ao próprio aluno. Uma pesquisa feita entre 1950 e 1960 nos Estados Unidos e em alguns países da Europa mostrou que os fatores extraescolares explicam mais as desigualdades observadas no desempenho dos alunos do que os fatores intraescolares. Dessa forma, essa pesquisa mostrou que tanto o acesso à educação como os resultados escolares estão associados de maneira direta às características socioeconômicas e culturais dos alunos.

Começando pelas influências externas, que a princípio será analisado a questão da localização, pois toda a escola está inserida em um contexto social, sobre a qual não se tem o controle. Esse contexto tem uma forte influência sobre os espaços escolares e que, conseqüentemente, está ligado a uma relação com o ensino/aprendizagem, que são os seus locais, sendo a cidade e o bairro. Assim, na grande maioria das escolas, o seu local determina o tipo de aluno que será recebido, já que o ensino público matricula o aluno a escola mais próxima de sua residência.

Associado ao local da escola, podemos ou não encontrar a violência. Esse é outro fator que deverá ser analisado dentro da instituição, pois são comuns os confrontos entre alunos no espaço escolar, sendo uma situação que restringe a qualidade dos resultados acadêmicos.

Um segundo fator é o tamanho da escola, medido em número de alunos atendidos, mostrando que o desempenho do aluno é maior em escolas menores. Mesmo que uma escola grande tenha uma facilidade maior em conseguir recursos adicionais e oferecer a seus alunos uma maior diversidade de experiências, é muito mais trabalhoso e exige mais energia para fazê-la funcionar bem, sendo essa energia mais eficaz em uma escola menor.

Toda a escola deve respeitar leis e regulamentos estabelecidos pelo sistema de ensino. A influência que a secretaria de educação tem se mostra como uma grande ajudante ou não para a organização escolar. Outra grande restrição externa associa-se ao recurso que a escola dispõe.

Características que podem ser mudadas pela ação interna da escola são os recursos (entendidos como a compra de livros e tijolos), administração e relação com a comunidade, que serão pesquisados dentro da instituição, além disso, Soares afirma.

Entre os recursos pedagógicos, o livro didático merece destaque especial. A sua incorporação pelos professores na rotina da sala de aula e nos deveres de casa, bem como seu uso constante pelos alunos influencia fortemente o resultado escolar. A biblioteca, local privilegiado para a aprendizagem, tem impacto semelhante. Difícil imaginar que uma escola possa merecer esse nome sem abrigar uma biblioteca. Mas, para produzir um efeito positivo no desempenho dos alunos, é importante que os professores estimulem a frequência dos alunos à biblioteca e que estes realmente utilizem os recursos aí disponíveis. (SOARES, 2004, p. 4)

O principal recurso físico da escola é constituído por seu prédio e equipamentos, e que sua manutenção, responsabilidade da escola, se mostra um excelente indicador de como a administração da escola cuida da instituição. Além desses recursos físicos, os recursos didáticos para a organização de várias disciplinas devem ser considerados.

Para que haja uma boa administração, é necessário identificar seus processos internos e a forma como se relacionam com os serviços e produtos produzidos. O principal processo em uma escola é o de ensino, no entanto, o resultado desse processo só pode ser aferido através da aprendizagem dos alunos. Além disso, a aprendizagem depende da forma de interação entre professor e aluno.

Por isso não se adaptam à escola processos de administração que, minimizando as especificidades das relações humanas necessárias à aprendizagem, escolhem formas de administração com ênfase na padronização. A interação entre professor e aluno não é padronizável. (SOARES, 2004, p. 7)

A partir da liderança é que se administra uma escola, assim, o diretor inspira confiança e motiva a comunidade escolar para o trabalho, devendo também ter competência pedagógica. Os diretores frequentemente conseguem manter o equilíbrio entre a forte liderança e a máxima autonomia para os professores. Uma escola só se

mostra bem sucedida se há objetivos claros e definidos, conhecidos por todos e cuja implementação todos possam trabalhar.

O efeito de uma escola no aprendizado de seus alunos é em grande parte determinado pelo professor, por seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades na sala de aula. Assim, a principal função da estrutura gerencial da escola é facilitar a ação desse profissional. (SOARES, 2004, p.10)

3.1 A função social da escola e a gestão escolar

Autores como Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930), em sua obra *“A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino”* (1970), buscaram evidências para mostrar que a escola e todo o sistema de ensino moderno existem como ferramenta de manutenção dos paradigmas sociais estabelecidos, passando por cima ou excluindo os diferentes e neutralizando as diferenças. Os autores baseiam-se no conceito de “violência simbólica”, isto é, o ato de imposição arbitrária do sistema simbólico da cultura dominante sobre os demais sujeitos.

Para os autores o processo educativo baseia-se na ação pedagógica, que se tornou a manifestação integral da violência simbólica. Isso quer dizer que a ação pedagógica seria o meio pelo qual as instituições de ensino subjagam o sujeito e sua individualidade, obrigando-o a se posicionar no mundo social em conformidade com as noções preestabelecidas pelo pensamento ou cultura dominante.

Esse processo, no entanto, só é possível mediante a ação de uma autoridade pedagógica, que, no caso da educação institucional, está representada no professor, no ambiente escolar e na gestão. É a figura da autoridade pedagógica que passa legitimidade para o processo de ensino e naturaliza a violência simbólica da ação pedagógica. Essa figura também pode estar representada em outros campos do meio social. A Igreja, por exemplo, em razão da autoridade que a religião lhe concede, é também uma autoridade pedagógica que incute valores nos indivíduos que fazem parte

do convívio comum. Portanto, a figura da autoridade pedagógica conta sempre com a legitimação do meio social, tendo sempre como objetivo manter o valor social da ação.

Toda ação pedagógica é ato de violência simbólica ao tentar caminhar para a hegemonização cultural tendo como base o sistema simbólico do grupo dominante da sociedade. Diante disso, Bourdier e Passeron também se preocuparam em demonstrar que, dentro do processo de educação, aqueles que estão mais ajustados ao modelo cultural imposto são os que conseguem manter maiores chances de inclusão social naquele meio específico. Por sua vez, aqueles que apresentam comportamento desviante acabam sofrendo sanções de cunho social, sendo excluídos do convívio ou marginalizados.

Nesse sentido, a gestão é sempre um processo político, pois é uma “atividade-meio da política”, que lida diretamente com as relações de poder na medida em que o poder se delega. Isto significa que, intermediária ou não, ela age como sistema de poder.

Parece haver uma compreensão de que a gestão escolar é um conjunto de aspectos de natureza técnica, com campos de conhecimentos delimitados: a administração e a pedagogia. Esses pensadores compreendem, à luz da teoria clássica da administração ou das teorias das escolas que a substituíram (das teorias da burocracia), a gestão escolar como um fenômeno administrativo no qual os recursos são utilizados por meio das técnicas disponíveis para o alcance dos objetivos e fins da organização.

A gestão escolar conceituada e organizada nos limites das teorias da burocracia⁷ encontra eco com esses aspectos mencionados. Repousa no princípio de que a escola deve se pautar por regras impessoais, gerais, com condutas e comportamentos altamente organizados e rotinizados, sustentando-se em uma divisão hierárquica do trabalho e dos poderes de mando, na qual os papéis de todos os sujeitos estão definidos e esses sujeitos devem agir em conformidade com aquelas regras, estabelecidas pelos postos hierárquicos mais altos.

Para Durkheim (1858-1917), era necessário articular a pedagogia à sociologia, uma vez que a escola teria como finalidade suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade e que seriam aplicáveis à mesma. Assim, os fins da educação são determinados pela sociologia, pois a educação e a pedagogia para ele, são anexos apêndices da sociedade, que não carecem de autonomia para se desenvolver.

Ao enfatizar que a educação é um anexo da sociedade, cujos fins devem estar voltados para ela, Durkheim acentuou o caráter determinista de sua teoria educacional, pois concebia que a escola deveria reforçar os padrões de comportamento sociais, satisfazendo as necessidades sociais por meio da imposição de suas regras.

Karl Marx (1818-1883), embora tivesse seu objeto de estudo centrado na crítica sócio-econômica da sociedade capitalista, entende que a educação, nesta sociedade, é um elemento de manutenção da hierarquia social. Enfatiza uma outra perspectiva a partir do desdobramento do pensamento pedagógico materialista como crítica à economia política e ao modelo de educação burguesa para a proposição da educação da classe trabalhadora.

4- Desenvolvimento e métodos da gestão democrática do Projeto de Escola de Tempo Integral

A Constituição Federal de 1988 fortalece o entendimento da educação como um direito social fundamental, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que a ampliação progressiva da jornada escolar possa ser uma estratégia para democratizar as oportunidades de aprendizagem.

Em relação à qualidade dessas aprendizagens, o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI indica que a contribuição da educação ao desenvolvimento humano é alcançada mediante um pressuposto: ter como meta oferecer às pessoas oportunidades de domínio dos recursos que permitam a todos usufruírem de uma sociedade educativa. Essa situação implica o desenvolvimento das capacidades de “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”.

Essa visão de formação integral tem sido a referência para o debate dos pesquisadores sobre a finalidade da ampliação do tempo escolar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ampliar o tempo de permanência na escola equivale a criar as condições de tempo e de espaço para materializar esse conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em todas as suas dimensões.

Essa nova visão vem provocando mudanças e inovações significativas na política educacional brasileira e, em especial, na da SEE-SP, cuja missão é promover o acesso, a permanência e a aprendizagem bem-sucedida de todos os alunos.

A Carta Constitucional de 1988 explicita uma visão de Educação Integral quando afirma que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, legislação que rege todo o sistema educacional brasileiro, no artigo 34, prevê a extensão da jornada escolar: “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”. O parágrafo 2º destaca: “o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), além de corroborar a importância da educação para o desenvolvimento do país, reforça o compromisso com a aprendizagem e a possibilidade de ampliar o tempo de permanência na escola.

O Plano de Metas foi instituído pelo Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007:

Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

“Art. 1º: O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2º: A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

I – estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; [...]

VII – ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular.”

A ampliação do tempo de permanência na escola é destacada em uma meta específica do Plano Nacional de Educação (PNE Lei.??...). Esse plano tem vigência de 10 anos e apresenta diretrizes e metas para a educação nacional, seguidas das estratégias específicas para sua concretização. A meta 6 prevê “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica”.

4.1. A Educação Integral na rede pública paulista

O desafio da educação paulista desde 2006, depois da etapa da universalização da educação básica, praticamente vencida – é consolidar uma escola de qualidade, em que os alunos, sujeitos do processo educativo, possam encontrar espaço efetivo para o seu desenvolvimento pessoal e social, possibilitando que enfrentem e resolvam os problemas que confrontam permanentemente.

Com a perspectiva de consolidar uma política de extensão de jornada, na década de 1980 foi instituído o *Profic* (Programa de Formação Integral da Criança), que previa a ampliação da jornada escolar por meio da parceria com o terceiro setor. Em 2006, a SEE-SP instituiu o Projeto Escola de Tempo Integral para “ampliar as possibilidades de aprendizagem com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural”¹⁴. O Projeto Escola de Tempo Integral foi um passo significativo na consolidação dos princípios que sustentam a política educacional da SEE-SP em direção à educação integral dos seus alunos.

É fundamental destacar que, para a SEE-SP, a educação integral deve ser assegurada a todos os alunos da Rede estadual, embora a jornada ampliada ofereça mais condições para o desenvolvimento das habilidades requeridas para a plena escolaridade. Essa circunstância pode favorecer a aprendizagem de outras competências além das cognitivas, como, por exemplo, o desenvolvimento de projetos com forte presença da participação e do protagonismo dos alunos e a vivência de valores necessários para a vida. Diante dessa perspectiva, a SEE-SP vem implantando uma política educacional

que redefine o papel da escola, consolidando-a como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso na aprendizagem.

Em 2012, a SEE-SP avançou nessa agenda e implantou mais uma alternativa para a expansão da educação integral, o Programa Ensino Integral, que busca formar alunos autônomos, solidários e competentes por meio da excelência acadêmica e do seu Projeto de Vida. Assim, criam-se espaços e condições que possibilitam aos alunos envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.

4.2. A concepção do programa Ensino Integral

Diante desse desafio, a SEE-SP buscou inspiração em experiências de outros países e outras redes públicas de ensino, bem como em suas próprias experiências, encontrando no Ginásio Pernambucano um modelo de escola de educação integral que atende a essa necessidade. Esse modelo está centrado no Projeto de Vida dos alunos como estratégia para dar sentido e significado ao papel da escola em sua formação e em suas escolhas futuras. Fundamenta-se em princípios educativos e premissas que orientam as ações da escola com vistas ao desenvolvimento integral do educando. Esse modelo foi a referência para o desenvolvimento do Programa Ensino Integral, consideradas as adequações necessárias à realidade da Rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

A visão do Programa Ensino Integral está alinhada aos objetivos do Programa Educação – Compromisso de São Paulo: ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma Rede pública de ensino integral de excelência, posicionada entre as 25 primeiras do mundo.

Da mesma maneira, os valores do Programa Educação – Compromisso de São Paulo são os fundamentos que orientam as ações desenvolvidas no Programa Ensino Integral para atender aos seus **objetivos**:

- Valorização da educação pública pela oferta de um ensino de qualidade.
- Valorização dos educadores.
- Gestão escolar democrática e responsável.

- Espírito de equipe e cooperação.
- Mobilização, engajamento e responsabilização da Rede, alunos e sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem: espírito público e cidadania.
- Escola como centro irradiador da inovação.

Sob o ponto de vista dos fundamentos filosóficos e educacionais, o Programa adota os seguintes princípios: os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença, a Educação Interdimensional e o Protagonismo Juvenil.

Na implantação desse novo modelo nas escolas participantes do Programa Ensino Integral, são adotadas as seguintes premissas: protagonismo; Formação Continuada; corresponsabilidade; excelência em Gestão; replicabilidade.

Aspectos centrais do Programa Ensino Integral

1. Jornada integral dos alunos, com Currículo integrado e matriz diversificada.
2. Organização escolar voltada para a realidade dos alunos, preparando-os para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonistas de sua formação.
3. Infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática.
4. Inovação em tecnologia educacional.
5. Professores e demais educadores em RDPI à unidade escolar.

Esses valores, princípios e premissas sustentam as ações da escola, cujo ponto central é o desenvolvimento do Projeto de Vida dos alunos. Nesse modelo de escola, é necessário que a gestão pedagógica, estruturada no Modelo Pedagógico do Programa, esteja intimamente articulada à sua estrutura de gestão, definida pelo Modelo de Gestão. Essa articulação entre o Modelo Pedagógico e o de Gestão visa garantir o sucesso dos alunos mediante o compromisso de todos os educadores com o processo de ensino-aprendizagem em todas as suas dimensões, o que resulta em um novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes.

4.3. METODOLOGIAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

4.3.1. Projeto de Vida

O Projeto de Vida é o eixo estruturante do Programa Ensino Integral e pressupõe um esforço concentrado da equipe escolar para assegurar seu pleno desenvolvimento. Esse esforço desdobra-se em diversas atividades presentes em todas as metodologias do Programa e pressupõe a definição de objetivos, de um plano para alcançá-los e das ações que deverão ser realizadas.

Cada estudante precisa materializar seu Projeto de Vida em um documento escrito a ser constantemente revisado, tendo um professor responsável que assuma a tarefa de orientá-lo tanto na construção inicial, quanto no seu constante aprimoramento.

A aquisição das aprendizagens oferecidas pela escola ao jovem é um elemento fundamental para a construção e o desenvolvimento do Projeto de Vida, pois possibilita seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. É importante que a equipe escolar o incentive a refletir sobre quem ele é, quem ele gostaria de ser e ajudá-lo a planejar o caminho que ele precisa seguir para alcançar o que pretende ser. Essa reflexão deve contemplar a articulação entre a singularidade do indivíduo e os diversos contextos em que ele está inserido, o que dará suporte ao aluno na realização de suas escolhas. A construção do Projeto de Vida deve considerar a reflexão sobre sonhos e planos, que é um processo complexo e, por vezes, demorado, que pode ser alterado à medida que os alunos amadurecem, sendo também um estímulo àqueles que nem ousam sonhar.

Para que o aluno possa construir o Projeto de Vida em etapas de fazer e refazer, escrever e reescrever, apagar e corrigir, o diálogo que ele fará consigo e a possibilidade de mediação e apoio dos seus professores são muito importantes. Ao acompanhar os alunos em seus Projetos de Vida, esse educador precisa atuar considerando as diferenças individuais e os diferentes ritmos de aprendizagem.

Ao ingressar no Programa Ensino Integral, os alunos passam por uma atividade denominada Acolhimento, em que são recepcionados por adolescentes e jovens que já passaram por essa experiência pedagógica. Durante o Acolhimento, os alunos recebem as primeiras orientações acerca dos fundamentos e princípios do Programa Ensino Integral e, por meio de dinâmicas de grupo, são levados a refletir sobre suas aspirações. Ao final dessa atividade, cada aluno será capaz de escrever um primeiro rascunho do

seu Projeto de Vida, isto é, colocar no papel quais são seus sonhos, bem como o que precisam fazer para que eles se tornem realidade. Isso marca o início de um processo colaborativo entre os educandos e os educadores.

4.3.2. Líderes de Turma

Líder de Turma é o estudante que, indicado e eleito pelos colegas, desempenha o importante papel de representá-los perante a equipe escolar, especialmente junto à direção da escola. Trata-se do aluno responsável por ouvir as necessidades e os interesses da turma e, orientado pela Direção e pelos professores, por estimular a participação dos colegas nas ações e decisões da escola por meio de vivências de liderança como protagonista.

Nesta prática, os adolescentes e jovens têm a possibilidade de exercer sua capacidade de liderança por meio do desenvolvimento de competências de autogestão (aprendem a gerir a si mesmo, a reconhecer suas potencialidades e fragilidades, a fazer escolhas individuais relacionadas a seu Projeto de Vida), de cogestão (gestão partilhada e corresponsável a serviço do desenvolvimento de sua turma) e de heterogestão (no sentido de administrar/gerir e representar os interesses de sua turma em consonância com as metas da escola, servindo de exemplo e referência para os colegas).

Portanto, a liderança os inspira e contribui para que mudem suas posturas, revertendo eventuais atitudes de indiferença – seja em relação à escola, à comunidade, à família e às demais pessoas com as quais se relacionam –, apoiando-os para que se envolvam com as soluções das questões que enfrentam em todas essas esferas.

4.3.3. Clubes Juvenis

Os Clubes Juvenis constituem um dos espaços privilegiados que se destinam à prática e à vivência do Protagonismo Juvenil, principalmente no que se refere à autonomia e à capacidade de organização e gestão. Esses clubes são organizados e consolidados para atender as áreas de interesse dos alunos, proporcionando oportunidades para trocas de informações e de experiências que contribuam para a melhoria da vida escolar. Para que um Clube Juvenil possa ser formado, é preciso que

os alunos interessados proponham uma forma de organização para o Clube e as metas a ser atingidas. Para isso, é necessário que seja formulado um Plano de Ação do Clube Juvenil, documento em que constam os objetivos, as metas e as propostas de atuação deliberadas pelos alunos participantes.

É importante observar que os Clubes Juvenis existem concomitantemente ao Grêmio Estudantil, que tem sua existência assegurada pela Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985, que o define como entidade autônoma e representativa dos interesses dos alunos com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais. Assim como os Clubes Juvenis e a liderança de turma, os Grêmios Estudantis constituem espaços privilegiados para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil.

A formação de Clubes Juvenis deve ser estimulada e apoiada pela direção da escola com a corresponsabilidade dos professores e dos demais membros da comunidade escolar, em especial do professor de Protagonismo Juvenil no Ensino Fundamental – Anos Finais. No entanto, o grau de interferência dos adultos nas ações dos Clubes vai depender do nível de maturidade dos alunos e do grau de complexidade que a ação possa demandar.

4.3.4. Disciplinas Eletivas

No Programa Ensino Integral, a concepção das Disciplinas Eletivas é inspirada no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que institui a Parte Diversificada do Currículo, que visa atender as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

As Disciplinas Eletivas são um dos componentes da Parte Diversificada da matriz curricular das escolas do Programa Ensino Integral e têm como objetivo promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) . Consideram a interdisciplinaridade como eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento.

Dessa forma, os alunos participam da construção do seu próprio currículo; da ampliação, da diversificação de conceitos, procedimentos ou temáticas de uma

disciplina ou área de conhecimento; do desenvolvimento de ações relacionadas aos seus Projetos de Vida e/ou à comunidade a que pertencem de acordo com seus interesses; da preparação para a futura aquisição de capacidades específicas e de gestão de seus conhecimentos para continuidade dos estudos em todas as etapas da Educação Básica e para o ingresso no mundo produtivo, quando se trata de alunos do Ensino Médio.

4.3.5. Processo de nivelamento

O nivelamento é uma ação emergencial que visa promover as habilidades básicas não desenvolvidas no ano escolar anterior ao do ano/série em curso, em consonância com o processo de recuperação da aprendizagem do sistema estadual de ensino de São Paulo. As atividades de nivelamento são propostas a partir de uma avaliação diagnóstica, que identifica as habilidades básicas necessárias para que os alunos possam acompanhar plenamente o Currículo do ano/série em curso.

Entre as demais metodologias de recuperação desenvolvidas pelas escolas, a metodologia do nivelamento destaca-se como uma ação coletiva que envolve a identificação das defasagens nas habilidades previstas pelo Currículo do Estado de São Paulo. Além disso, pressupõe a articulação dos professores de diferentes disciplinas para proporcionar as condições necessárias que irão apoiar os alunos na superação de suas defasagens, com estabelecimento de metas, prazos e responsáveis por sua execução. O nivelamento é abordado no documento Avaliação da aprendizagem e nivelamento.

4.3.6. Tutoria

A Tutoria requer uma ação coordenada dos educadores para o acompanhamento sistemático dos estudantes, o que é possível em razão da estrutura de trabalho desses educadores que, em Regime de Dedicção Plena e Integral, têm atribuições complementares à docência específica de sua disciplina e às ações de gestão escolar, e são responsáveis direta ou indiretamente pelas diferentes metodologias do Programa que visam ao progresso dos alunos em todas as dimensões do desenvolvimento humano.

O tutor é o educador responsável por apoiar os estudantes no que diz respeito à potencialização da aprendizagem, uma vez que o foco da Tutoria é acadêmico, porém, é

necessário ter abertura e receptividade para acolhê-los no que concerne a questões de âmbito pessoal, o que não implica tomar decisões pelos alunos e/ou definir o que eles precisam fazer. A Tutoria é detalhada no documento Tutoria e Orientação de Estudos.

4.3.7. Orientação de Estudos

A Orientação de Estudos é uma disciplina que integra as Atividades Complementares da Parte Diversificada da matriz curricular das escolas do Programa Ensino Integral. Tem como principal característica a promoção de técnicas e de estratégias que orientem e apoiem os alunos em suas práticas de estudo, uma vez que aprender a estudar é condição primordial para o desenvolvimento da autonomia e das habilidades e competências que os estudantes ainda não dominam.

5. As rotinas do gestor do Projeto da Escola de Tempo Integral

Destaca-se que a Escola de Ensino Integral está voltada ao alcance de resultados das aprendizagens de seus alunos em suas diversas dimensões, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, o que implica em buscar a realização de mais uma premissa, ou seja, a *Excelência em Gestão*.

Em consonância com os valores e premissas deste Programa, o modelo de gestão das Escolas de Ensino Integral, promove o alinhamento do planejamento com a prática dos educadores e os resultados educacionais. Para isso, adota-se a metodologia do ciclo PDCA (*Plan; Do; Check; Act*), neste modelo, que tem como instrumentos de planejamento o Plano de Ação que explicita a identidade da escola, sua missão, sua visão de futuro e seus valores. Essa lógica de gestão escolar oportuniza as condições adequadas para o desenvolvimento do Modelo Pedagógico.

A estrutura administrativa representa a organização da escola demonstrando claramente o fluxo das decisões tomadas. Na execução do Plano de Ação, tendo em vista a gestão por resultados do processo de aprendizagem dos alunos, todos os envolvidos são responsáveis pela operacionalização, segundo suas áreas do

conhecimento e atuação. Portanto, todos os segmentos da organização escolar têm parte no resultado obtido pela escola.

Assim, a definição de *papéis e responsabilidades* é importante estratégia para se criar um ambiente compromissado e colaborativo para a execução de tarefas, tendendo a aumentar a efetividade das ações desenvolvidas. Todos os integrantes do processo de planejamento deverão ser incorporados, deixando em evidência a responsabilidade de cada um para com o todo.

Objetivando atender às necessidades específicas da comunidade na qual a escola está inserida, a Proposta Pedagógica torna-se norteadora dessa empreitada, assegurando não só o sucesso dos estudantes, mas sua permanência numa escola prazerosa e de qualidade. No Programa Ensino Integral, o Plano de Ação assegura maior concretude à Proposta Pedagógica, exigindo ainda a construção de normas bem definidas pelo coletivo, diante da riqueza do real, da diversidade e dos grupos heterogêneos marcantes no cotidiano escolar, propiciando o exercício da convivência.

O Plano de Ação é o documento norteador das ações da gestão escolar. Ele é elaborado coletivamente pela comunidade escolar e coordenado pelo Diretor com base na missão, na visão de futuro, nos valores, nos princípios e nas premissas do Programa, bem como no Plano de Ação do Programa Ensino Integral. A partir do Plano, são definidos, para o ano letivo vigente, os objetivos, as prioridades, as metas e os resultados esperados, os indicadores de resultado e de processo, a periodicidade ou data da apuração dos indicadores, as estratégias a ser empregadas e as ações recomendadas. O Plano de Ação tem como objetivo indicar às escolas os caminhos para que, por meio do seu trabalho pedagógico, ofereçam aos estudantes uma educação de qualidade. Nesse sentido, o Plano detalha o percurso a ser seguido pela comunidade escolar, vivenciado nas estratégias e nas ações por ela propostas, a fim de que se alcancem as metas definidas, medidas pelos indicadores de processo e de resultado.

No Plano de Ação, define-se o que, por que (com que objetivo), por quem, onde e quando as ações serão realizadas; ou seja, o Plano contempla todo o planejamento para a execução das ações, atividades, práticas e vivências pedagógicas definidas no currículo integrado, em articulação com os objetivos, prioridades, metas, indicadores, estratégias e ações do Plano de Ação do Programa Ensino Integral.

Na escola, o planejamento (PLAN) do Plano de Ação inicia-se a partir da análise do Plano de Ação do Programa Ensino Integral, que contém objetivos, prioridades, metas, indicadores, estratégias e ações que precisam ser comuns a todas as escolas do Programa. Nessa análise, a escola conta com o apoio formativo da Supervisão de Ensino e do PCNP. A análise conjunta do Plano de Ação do Programa pela equipe escolar e a reflexão com a comunidade escolar sobre suas necessidades constituem uma fase importante do processo de formação dos profissionais nos princípios, premissas e valores do Programa Ensino Integral, para que possam atuar de forma autônoma, decidindo e assumindo riscos, sendo corresponsáveis pelas decisões tomadas em conjunto e alinhadas com a missão e a visão de futuro do Programa e da SEE-SP. Daí a importância do apoio formativo da Diretoria de Ensino por meio da atuação de seus profissionais, tanto para a construção e a validação do Plano de Ação das escolas, quanto para sua homologação pelos Dirigentes Regionais.

O segredo da execução efetiva das ações reside no intenso acompanhamento de processo e monitoramento dos resultados. Para apoiar o monitoramento dos indicadores e o acompanhamento das ações, o Sistema do Plano de Ação do Ensino Integral (PAEI), que será tratado adiante, conta com o Painel de Acompanhamento do Plano de Ação, que permite a gestão de ações, e o Painel de Indicadores, que favorece a gestão dos resultados da escola.

Como se vê, não basta apenas eleger os indicadores de processo e de resultado: é preciso acompanhá-los individualmente e em articulação com as demais ações com as quais cada indicador tem inter-relação ou conexão. O professor é o responsável pelo monitoramento dos indicadores na sua disciplina; o PCA (professor coordenador de área), na área pela qual é responsável, e o PCG (professor coordenador geral), na escola.

Cabe ao PCG acompanhar a efetiva integração e o equilíbrio entre os conteúdos, atividades e vivências da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada a partir dos indicadores dos componentes curriculares da Base Nacional Comum, consolidados pelos PCA, e dos indicadores da Parte Diversificada, apresentados pelos professores de Projeto de Vida. Com esses dados, o PCG elabora uma síntese, o Mapa de Indicadores da Escola, e o leva para discussão com o Diretor.

Durante o acompanhamento, no alinhamento vertical, o Diretor, a partir desse Mapa de Indicadores, toma decisões quanto à continuidade das ações avaliadas ou quanto à reorientação das mesmas. Nesse sentido, por meio dos alinhamentos, o Diretor

oferecerá à sua equipe o apoio necessário para corrigir os erros e ajustar o rumo do que foi traçado em seu Programa de Ação, encaminhando decisões a partir das avaliações realizadas, representadas no método do PDCA.

A etapa do monitorar encerra-se com a análise completa dos resultados alcançados pela unidade, das estratégias utilizadas, das iniciativas que foram bem-sucedidas e das ações que não propiciaram os benefícios previstos no curto prazo. Isso é feito por meio da comparação entre os resultados esperados, definidos no Plano de Ação da escola, e os resultados obtidos a partir dos indicadores de resultados, que apontam o quanto a escola atingiu da meta, e do resultado esperado para aquele período.

No Programa Ensino Integral, existem momentos específicos de parada da escola, ao longo dos Ciclos Formativos, em que é realizada uma reflexão com o apoio do Supervisor de Ensino e do PCNP (professor coordenador do núcleo pedagógico) nas Sessões de Acompanhamento. Nesse momento, a equipe gestora avalia as ações desenvolvidas naquele período por meio do registro das evidências de sua execução, dos indicadores de processo e de aprendizagem, comparando essas informações com o planejado no Plano de Ação da escola, com os indicadores dos Programas de Ação dos educadores e com os Guias de Aprendizagem. A partir dessa comparação, a equipe gestora encaminha decisões de prosseguimento ou de correção do planejado, sob a liderança do Diretor da unidade.

A leitura e a análise desses indicadores oferecem as evidências necessárias para que a SEE-SP, por meio da atuação da Equipe Central do Programa, realize reuniões de monitoramento com a escola para que sejam adotados os encaminhamentos necessários, em termos de apoio técnico, em ações pontuais ou em outras sessões de monitoramento para avaliação dos pontos de atenção identificados.

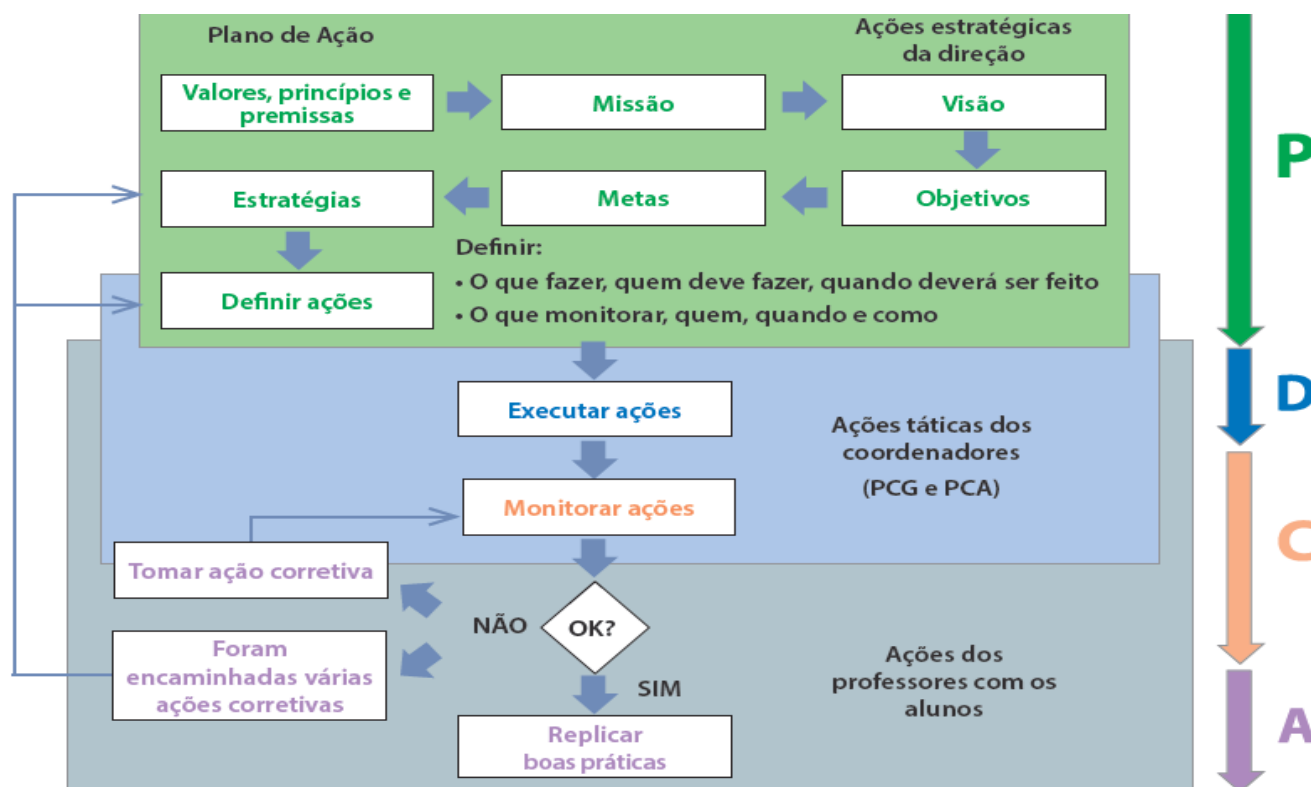


Figura 1: Articulação das fases do PDCA. (Fonte: Diretrizes do Programa Ensino Integral, 2011).

A Figura 1 mostra como se articulam as fases do PDCA de acordo com os níveis de tomada de decisão sobre ações de curto, médio e longo prazo. Ações corretivas encaminhadas no curto prazo, no nível operacional da gestão da escola nas fases do D/C/A, se bem-sucedidas, trazem impacto, a curto prazo, nos resultados. São aquelas ações pontuais, de correção de pequenos desvios, realizadas pelos educadores cotidianamente, tanto docentes, gestores, como os demais profissionais da escola. Agora, se mesmo assim o problema persistir, será necessário revisar a formulação das ações em seu nível tático (quadrado cinza), observar se o processo de implementação está desenhado corretamente na área do P/D/C, reformulá-la e implementá-la. Ações desse tipo oferecem impacto no médio e longo prazo, geralmente.

O Programa de Ação é um instrumento de gestão e representa o registro das ações desenvolvidas pelo profissional, do modo como planejou sua prática. Deve ser elaborado por todos os integrantes da equipe escolar, exceto os funcionários

administrativos, que registram suas atividades nas Rotinas de Trabalho de Funcionários com o auxílio do Diretor.

Na lógica do Modelo de Gestão, o Programa de Ação representa a hora de definir em detalhes “por quem” as atividades planejadas no Plano de Ação serão desenvolvidas. O objetivo do Programa é definir “o que” cada membro da equipe escolar fará, suas principais atribuições e responsabilidades na função em que se encontra, considerando seu posicionamento nos alinhamentos horizontal e vertical e como sua atuação pode colaborar para o alcance dos resultados e metas definidos no Plano de Ação da escola.

No processo de elaboração dos Programas de Ação, inicialmente, os professores elaboram seus Programas. Em seguida, a partir da consolidação das informações dos Programas dos professores, os respectivos PCA elaboram os seus próprios Programas. O PCG consolida as informações dos Programas dos PCA para, então, elaborar o seu. Já o Diretor e Vice-diretor utilizam as informações do Programa do PCG na elaboração de seus próprios Programas de Ação.

No Programa de Ação constam as atividades propostas a serem realizadas e registradas, para cada um dos integrantes da equipe escolar, para cumprir os objetivos e metas esperados dentro de cada área de atuação. Nos programas de ação, a maneira mais racional é por área de atuação. É provável que cada integrante, além do seu Programa, participe das atividades de outra equipe responsável por elaborar a Proposta Pedagógica, o Plano de Ação, os Guias de Aprendizagem e as Normas de Convivência.

5.1. Papéis e Responsabilidades no Programa de Ensino Integral

Desse modo, considerando as fases do planejamento, o seu ciclo tem início com o estabelecimento pelo Gabinete desta Pasta da *Visão de Futuro*, da *Missão* e das *Premissas* que orientarão os objetivos gerais e as prioridades a serem alcançados. Cabe à equipe de implantação do Programa, em conjunto com áreas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Diretorias Regionais de Ensino e Supervisores de Ensino orientar a elaboração do Plano de Ação da Escola: definir os resultados esperados pela escola com metas e indicadores; definir e orientar sobre a proposta pedagógica e orientar sobre as estratégias comuns.

Partir do reconhecimento das orientações acima definidas as unidades escolares iniciam o processo compartilhado de elaboração do Plano de Ação e dos Programas de Ação, sob a liderança do diretor da unidade escolar com a participação dos demais integrantes da equipe escolar, e realizam análise e diagnóstico do desempenho da escola, das metas definidas; desdobram as estratégias comuns nas ações a serem operadas e coordenam a elaboração participativa dos programas de ação da sua equipe.

5.2. Programas de Ação

O Programa de Ação faz parte do conjunto de instrumentos de gestão e é um registro individual, que socializado com a equipe gestora permite a definição conjunta das atribuições de cada profissional, com atividades detalhadas a partir das estratégias e ações do Plano de Ação e relacionadas à sua atuação. Assim, um dos objetivos da construção do Programa de Ação é alinhar a atuação do profissional às diretrizes do Programa Ensino Integral.

O início do processo dá-se com a elaboração do Programa de Ação pelos professores a partir de discussões coletivas tendo em vista a perspectiva pedagógica da escola. Em seguida, cada educador finaliza seu próprio documento. Os professores coordenadores de área, por sua vez, construirão seus programas de ação considerando as proposições dos professores. A mesma sistemática está na construção do programa de ação do professor coordenador geral. O diretor e o vice-diretor da escola serão os últimos que integrarão, de forma consolidada, todas as áreas de atuação da escola de Ensino Integral ao fazer o seu Programa de Ação. Os profissionais devem conduzir a elaboração de tal forma que o alinhamento e a articulação das ações estejam presentes em todos eles. Quanto ao professor, é a partir do conteúdo de cada Programa de Ação que ele desenvolverá sua atividade docente descrita no Guia de Aprendizagem, ao qual o aluno e a família terão acesso direto a cada bimestre em local público e conhecido. O Guia de Aprendizagem tem como objetivo a autorregulação do aluno para o seu estudo, o conhecimento dos pais e responsáveis sobre os conteúdos trabalhados e a organização da disciplina pelo professor. Em se tratando de disciplinas eletivas, os professores elaboram um plano descrevendo os objetivos, as habilidades que serão desenvolvidas, as formas de avaliação e a bibliografia sobre o tema proposto.

Para que isso seja possível, o Programa adota premissas de gestão que estabelecem a conexão entre os princípios pedagógicos, os valores do Programa e o fazer cotidiano da escola. Premissas são princípios ou conceitos fundamentados em valores que, expressos na forma de afirmações, devem nortear as políticas e as ações de uma organização. Fornecem parâmetros em relação ao que deve ou não ser feito e em relação aos modos de fazer.

5.3. Instrumentos e práticas de gestão

Com o objetivo de organizar a atuação da escola para que ela seja a mais eficaz possível, garantindo, assim, a efetividade de suas ações para assegurar a aprendizagem dos alunos, o Modelo de Gestão adota instrumentos e práticas de gestão especialmente desenhados para esse fim. A gestão voltada a resultados, adotada no Programa Ensino Integral, contribui para que todos na escola assumam o compromisso e a responsabilidade para com a aprendizagem dos alunos, o que oferece uma estrutura de trabalho em que as metas e os resultados definidos no Plano de Ação da escola possam ser alcançados ao longo do desenvolvimento dessas ações.

Desenhados segundo a metodologia do PDCA para conferir coerência e eficácia às ações e atividades pedagógicas, os instrumentos e as práticas de gestão organizam as ações da escola para que:

- Estejam em consonância com o proposto no Currículo, com as metodologias específicas do Programa e de modo intencionalmente integrado;
- Aconteçam na sequência adequada e nos tempos corretos;
- Se deem em espaços e instalações apropriados;
- Ocorram por meio de educadores preparados;
- Obtenham, ao final do processo, o resultado esperado e sejam passíveis de replicação a fim de assegurar sua sustentabilidade;
- Proporcionem aos estudantes consciência das fases de seu processo de escolarização e para que seus pais ou responsáveis participem, conheçam e opinem sobre as dificuldades e os avanços dos alunos.

Oferecer aos estudantes essas condições não é tarefa fácil, mas exequível se houver o planejamento adequado. Para tanto, são adotados os seguintes instrumentos de gestão:

- Plano de Ação do Programa Ensino Integral, definido pela SEE-SP, para as escolas do Programa;
- Plano de Ação, elaborado pelas escolas;
- Programa de Ação dos educadores;
- Guias de Aprendizagem das disciplinas da Base Nacional Comum e Ementas das disciplinas, práticas e vivências da Parte Diversificada do Currículo;
- Agenda Bimestral;
- Agenda da Escola;
- Sistema do Plano de Ação;
- Procedimento Passo a Passo.

5.4. Alinhamentos vertical e horizontal

A definição de atribuições, papéis e responsabilidades é imprescindível para a criação de um ambiente compromissado e colaborativo. A atribuição de responsáveis para cada etapa do desenvolvimento das atividades previstas para a escola implica a definição de papéis e de espaços de atuação, definidos nos alinhamentos horizontal e vertical. Pretende-se que esses alinhamentos possibilitem a Excelência em Gestão na execução das ações previstas no Modelo Pedagógico, segundo valores do Programa, como a gestão escolar democrática e responsável, o espírito de equipe e cooperação, o Protagonismo e a excelência acadêmica.

Os alinhamentos são definidos a partir das funções, atribuições e responsabilidades dos educadores no componente curricular, na área de concentração e na escola. Esses alinhamentos, ou consensos intermediários, favorecem a organização da escola e da equipe por meio do desenvolvimento do clima escolar adequado para que as entregas ocorram dentro do planejado e para que se obtenham os resultados esperados. Segundo esses alinhamentos, todos os envolvidos, direta ou indiretamente, em uma atribuição (ação que gera uma entrega) devem executá-la segundo o mesmo

enfoque, definido pelos princípios, valores e premissas do Programa. No que se refere ao alinhamento vertical, a definição das atribuições considera que as ações são diferentes quando executadas por funções diferentes, e complementares e convergentes quanto aos objetivos.

Por sua vez, segundo o alinhamento horizontal, as ações são as mesmas ou similares quando executadas por funções equivalentes ou similares.

A figura a seguir mostra os alinhamentos de acordo com as funções de cada profissional.

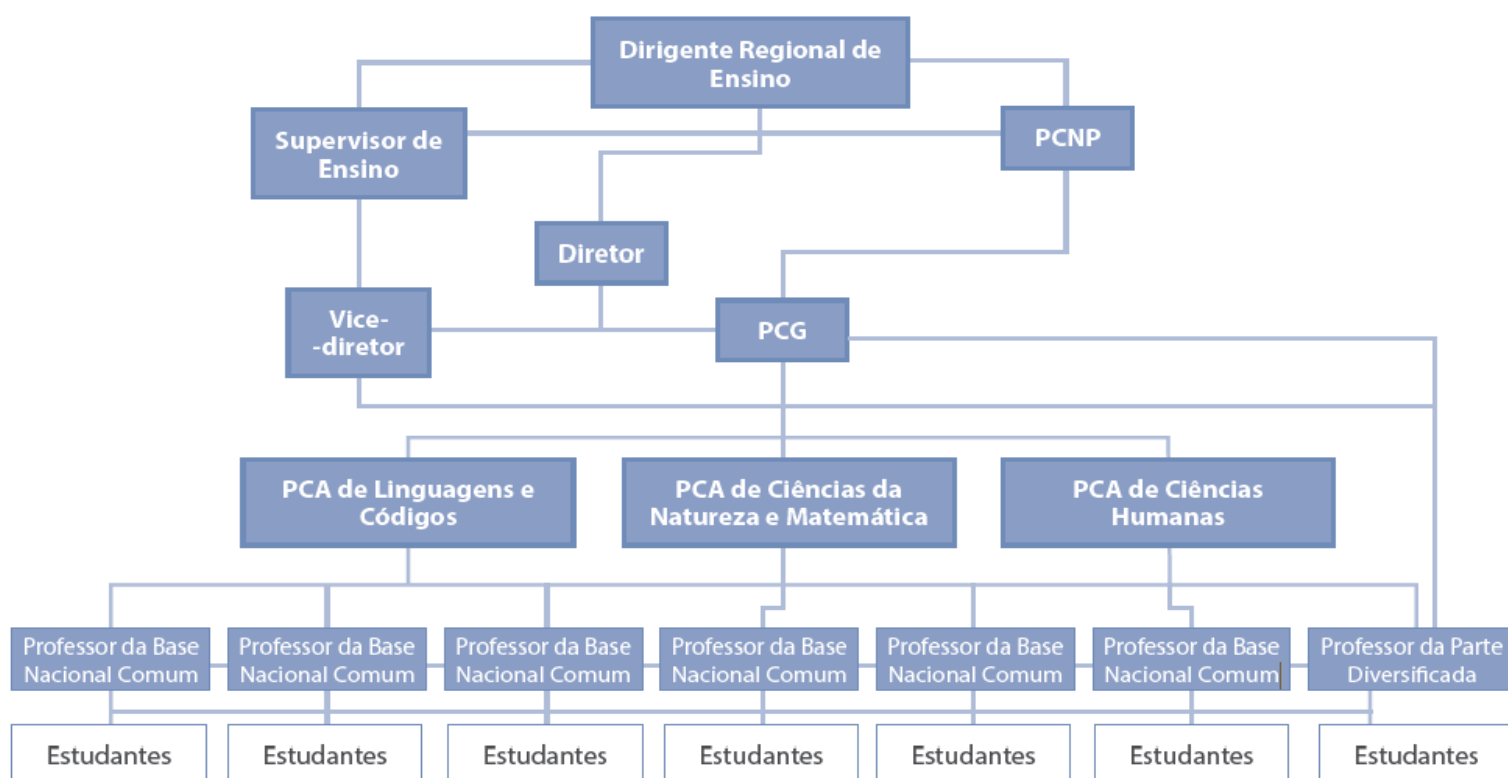


Figura 2: Alinhamentos do Programa Ensino Integral. (Fonte: Diretrizes do Programa Ensino Integral, 2011).

Como é possível verificar, a figura 2 identifica o espaço de atuação da equipe escolar (Dirigente Regional de Ensino), Supervisor, PCNP (professor coordenador do núcleo pedagógico), Diretor, Vice-diretor, PCG (professor coordenador geral), PCA (professor coordenador de área) e Professores, estabelecendo os alinhamentos necessários para a implementação do Currículo do Estado de São Paulo. De acordo com a imagem, quando se trata de funções relacionadas à Base Nacional Comum, o alinhamento do professor é horizontal com outros professores da Base Nacional Comum

e da Parte Diversificada (incluindo aqui os professores de Projeto de Vida) e vertical com o PCA daquele componente curricular. Já, quando se trata de atividades relacionadas à Parte Diversificada do Currículo, os professores continuam com o alinhamento horizontal com os outros professores (tanto da Base Nacional Comum quanto da Parte Diversificada), mas estabelecem o alinhamento vertical diretamente com o PCG e o Vice-diretor. Estes últimos, por sua vez, alinham-se horizontalmente para as ações do Projeto de Vida e da Tutoria. É importante ter em mente que os alinhamentos se estabelecem de maneira simultânea na escola, já que os professores desempenham funções na Base Nacional Comum e na Parte Diversificada.

A definição das funções segundo os alinhamentos vertical e horizontal é fundamental no momento da elaboração do Plano de Ação da escola, assim como em todas as fases do PDCA. É importante que o papel de cada profissional esteja bem definido para que seja possível elaborar e executar os instrumentos de gestão citados, particularmente os Programas de Ação de cada profissional. Por isso o gestor não é um faz tudo sem papel definido que deixa de fazer seu trabalho para ser multitarefas.

O esquema a seguir mostra algumas das atividades dos profissionais que atuam nas escolas do Programa e seu espaço de atuação, segundo a legislação do Programa e do Quadro do Magistério.

DIRETOR:

- Coordenar e integrar as funções e atividades dos profissionais da equipe e garantir a implantação do Plano de Ação da escola.
- Envolver e orientar a comunidade escolar na elaboração e execução do Plano de Ação.
- Orientar pais ou responsáveis para o acompanhamento específico do desenvolvimento escolar de seu filho.
- Oferecer apoio para as ações de replanejamento.
- Manter uma equipe coesa, atuante, motivada e alinhada, visando que a aprendizagem dos estudantes seja norteada a partir da prática eficaz da Pedagogia da Presença.

- Articular a elaboração dos Programas de Ação e das rotinas de trabalho de toda a equipe escolar com o Plano de Ação da escola.

- Apoiar a Coordenação Pedagógica da escola e o Vice-diretor nas ações e atividades voltadas à aquisição, por parte dos estudantes, de habilidades e competências identificadas nas avaliações, facilitando e acompanhando a introdução das iniciativas previstas na Parte Diversificada e na Base Nacional Comum.

- Orientar os Clubes Juvenis e as ações junto aos líderes de turma e definir estratégias para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil.

- Buscar e oferecer parcerias que contribuam para a efetividade do Plano de Ação.

- Manter informados os órgãos regionais e centrais sobre o desenvolvimento do Programa.

- Garantir a divulgação dos Guias de Aprendizagem por diferentes meios e espaços de comunicação.

VICE-DIRETOR:

- Apoiar os professores de Projeto de Vida na construção, realização das aulas e sistematizações dos trabalhos dessa disciplina.

- Garantir a integração das aulas e atividades de Projeto de Vida com as demais disciplinas e atividades do Currículo (Base Nacional Comum e Parte Diversificada) e garantir seu alinhamento com o PCG e Diretor.

- Auxiliar o Diretor a integrar e alinhar as funções e atividades dos profissionais da equipe pedagógica da escola e garantir a implantação do Plano de Ação da escola.

- Auxiliar o Diretor a manter uma equipe coesa, atuante, motivada e alinhada, visando que a aprendizagem dos estudantes seja norteada a partir da prática eficaz da Pedagogia da Presença.

- Atuar na mediação de conflitos.

- Orientar a equipe de apoio na definição de suas rotinas e atividades.

- Garantir a divulgação dos Guias de Aprendizagem por diferentes meios e espaços de comunicação.

PCG (Professor coordenador geral)

- Coordenar e garantir o equilíbrio entre as disciplinas do Currículo da Base Nacional Comum e as disciplinas e atividades da Parte Diversificada.
- Integrar e alinhar as funções e atividades dos profissionais da equipe pedagógica da escola e garantir a implantação do Plano de Ação.
- Garantir o alinhamento entre as atribuições, atividades e ações dos PCA no contexto do Currículo.
- Alinhar com o Vice-diretor a integração das ações dos Projetos de Vida e das disciplinas da Base Nacional Comum e Parte Diversificada.
- Apoiar a atuação dos PCA e do Vice-diretor nas ações e atividades voltadas à aquisição de habilidades e competências, pelos estudantes, identificadas nas avaliações, facilitando e acompanhando a introdução das iniciativas previstas na Parte Diversificada e na Base Nacional Comum.
- Coordenar a sistematização dos resultados educacionais e de acompanhamento dos estudantes e, após alinhamento com o Diretor, orientar o trabalho dos PCA.
- Conduzir a Formação Continuada da equipe escolar a partir das orientações recebidas e das necessidades identificadas nos espaços formativos da escola.
- Garantir o alinhamento de todos os Guias de Aprendizagem entre as áreas do conhecimento.

PCA (Professor coordenador de área)

- Validar e monitorar as disciplinas da Base Nacional Comum da sua área a partir das informações obtidas com os professores.
- Integrar e alinhar, simultaneamente, sua função e atividades com as de outros profissionais da equipe pedagógica da escola, PCA das outras áreas, professores da mesma área e PCG, garantindo a implantação do Plano de Ação, visando, principalmente, à excelência acadêmica.

- Alinhar com o PCG e demais PCA atividades e ações dos professores em relação às disciplinas da Base Nacional Comum e a interação com as inovações, principalmente com as disciplinas e atividades da Parte Diversificada.

- Garantir o alinhamento de todos os Guias de Aprendizagem na sua área de conhecimento.

PROFESSORES

- Responsabilizar-se pelas disciplinas e atividades da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e do Projeto de Vida (quando assume essas duas últimas) na sala de aula.

- Promover interações entre a sua disciplina e as demais de sua área tanto da Base Nacional Comum como da Parte Diversificada.

- Garantir os alinhamentos com os professores das disciplinas da Base Nacional Comum e com os professores das disciplinas e atividades da Parte Diversificada e das Atividades Complementares.

- Garantir, quando professor da Base Nacional Comum, o alinhamento com o PCA.

- Garantir o alinhamento com o PCG quando for docente da Parte Diversificada.

- Garantir, quando professor de Projeto de Vida, o alinhamento com o Vice-diretor.

- Elaborar e divulgar o Guia de Aprendizagem entre os alunos e garantir sua plena compreensão e cumprimento.

- Garantir a divulgação dos Guias de Aprendizagem por diferentes meios e espaços de comunicação.

- Elaborar o Plano de Aula para acompanhamento e gestão do proposto no Guia de Aprendizagem da disciplina.

RESPONSABILIDADES GESTORES:

-Alinhamento das ações que envolvem as diretrizes e procedimentos propostos no Plano de Ação da escola.

-Alinhamento do Plano de Ação da escola ao Plano de Ação da SEE, consideradas as especificidades da unidade.

-Elaborar os instrumentos previstos no modelo de gestão do Ensino Integral

-Executar, acompanhar e avaliar as ações do Plano de Ação da escola, tal como planejado.

-Replanejar as ações da escola quando necessário.

-Divulgar e monitorar a agenda bimestral de ações (enviada pela SEE), incluindo o replanejamento da mesma, quando houver.

-Elaboração e operacionalização dos instrumentos de gestão (Plano de Ação da escola; Programa de Ação, Guias de Aprendizagem e Agenda da escola).

-Orientar e executar os ajustes das ações, quando necessários, a partir das necessidades identificadas no acompanhamento e avaliação dos processos de trabalho.

-Manter informados os membros da comunidade escolar - equipe escolar, alunos, família/responsáveis e instituições parceiras - dos ajustes necessários e encaminhamentos deles derivados.

-Planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das ações do Plano de Ação escolas de Ensino Integral.

-Monitoramento sistemático dos resultados esperados no Plano de Ação das escolas do Programa Ensino Integral pela equipe escolar.

-Planejar, executar, acompanhar e avaliação as ações previstas no Plano de Ação da escola; seus indicadores de processo e resultados estabelecidos e seus resultados.

-Dar publicidade à comunidade escolar - equipe escolar, alunos, família/responsáveis e instituições parceiras - dos resultados das avaliações e avanços obtidos nas ações da escola.

6. Conclusões: a gestão democrática como processo de consolidação de uma escola de qualidade

A educação integral começou (1920/1930) com diversas correntes educacionais que, naquela época, o adjetivo “integral” ainda não se referia à extensão do período diário de escolaridade e, sim, ao papel da escola em sua função educativa da criança, basicamente, em duas: as autoritárias, formadas por aqueles que defendiam a distribuição hierárquica dos indivíduos nos segmentos da sociedade, objetivando obter maior controle social sobre os mesmos, e as liberais, que enxergavam na educação integral, voltada para a cooperação e a participação, a possibilidade de modificar as bases sociais, com vista à construção de uma sociedade democrática.

Autores como Bourdieu e Passeron, ainda afirmam que a escola e todo o sistema de ensino moderno existem como ferramenta de manutenção dos paradigmas sociais estabelecidos, passando por cima ou excluindo os diferentes e neutralizando as diferenças. Com isso, como fazer da educação pública uma ferramenta de igualdade e superação da luta de classes?

Para se construir uma educação de qualidade e uma instituição democrática, a escola deve possuir uma especificidade quanto ao seu objeto de trabalho que são as pessoas – alunos, funcionários, professores, comunidade- que não devem ser compreendidas como meros clientes, pois os fins humanos que se buscam na educação divergem dos fins empresariais. Nessa perspectiva, entendemos que o principal objetivo da escola pública, ao contrário dos interesses capitalistas das empresas privadas, não é o de obter lucro em curto prazo, com o mínimo de investimento, mas possibilitar a fruição da cidadania, tornando-se instrumento de luta por melhores condições de vida.

Para que haja uma gestão democrática, a escola precisa abrir espaço quanto à elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de seu projeto político pedagógico, envolvendo assim a direção, os professores, os funcionários, alunos e pais. Nessa perspectiva, a direção deve estabelecer clima participativo que seja convidativo e motivador do diálogo e da realização do trabalho coletivo, em que a cooperação e colaboração sejam as marcas das ações e processos de tomada de decisão.

É importante refletir que a construção de uma escola democrática e de qualidade se baseia em questões multifatoriais, que precisam considerar, além da formação inicial e continuada dos profissionais, é necessário a reformulação das condições de trabalho, infraestrutura da escola, número de alunos por sala, salários dignos e condizentes, tempos e espaços previstos para estudos, preparo de aulas, reuniões de planejamento, atendimento aos pais, alunos e funcionários, etc.

Em uma gestão participativa, é de grande importância a busca de métodos e estratégias mais adequadas para as práticas dentro e fora da escola, visando assim a autonomia de todos mediante as decisões a serem tomadas e aos possíveis projetos que surgirem ao longo do tempo. Porém, percebe-se que há uma problemática em relação à participação no campo do planejamento que possui uma raiz histórica e cultural que se reflete ainda hoje no campo da educação, devido ao caráter político presente nas ações que requerem planejamento. Com isso, surge a importância do Programa Ensino Integral, que parte de uma estrutura administrativa que representa a organização da escola demonstrando claramente o fluxo das decisões tomadas, partindo da execução do Plano de Ação, tendo em vista a gestão por resultados do processo de aprendizagem dos alunos, assim todos os envolvidos são responsáveis pela operacionalização, segundo suas áreas do conhecimento e atuação. Portanto, todos os segmentos da organização escolar têm parte no resultado obtido pela escola.

Esse programa também visa a valorização dos educadores e da educação pública pela oferta de um ensino de qualidade, a busca por uma gestão escolar democrática e responsável e a cooperação que busca formar alunos autônomos, solidários e competentes por meio da excelência acadêmica e do seu Projeto de Vida. Assim, criam-se espaços e condições que possibilitam aos alunos envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.

É de responsabilidade do gestor proporcionar a escola um envolvimento democrático entre todas as partes que envolvem a instituição de ensino, contando também com a comunidade em que ela está inserida.

É necessário que o gestor não tenha medo de inovar e tomar decisões novas, replanejar ações, orientar e executar ajustes nos planos comuns da escola, a partir das necessidades que envolvem o bem estar de todos, pois o bom funcionamento do conjunto parte de uma boa gestão escolar.

Alinhar e garantir o equilíbrio entre as disciplinas, funções e atividades de todos os profissionais da equipe pedagógica, funcionamento correto das atribuições, coordenar e acompanhar o resultado dos estudantes, conduzir a formação continuada e manter a democracia em todos os âmbitos institucionais fazem com que a função do gestor se torne um papel insubstituível para a educação de qualidade.

7. Referências

BONATO, Nailda M. da C. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – fase qualitativa*. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. Brasília: Revista em Aberto: v.22. 2009.

COELHO, Lígia Martha Costa. *Políticas públicas e gestão para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho*. Rio de Janeiro: UNIRIO. 2010.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil, inovações em processo*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes do programa Ensino Integral*. São Paulo. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Modelo de gestão do Programa Ensino Integral*. São Paulo. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa mais educação*. São Paulo. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Série mais educação: Educação Integral*. Brasília. 2009.

PARO, Vitor Henrique. *A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36. 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Escola de tempo integral, desafio para o ensino público*. Grupo dos Editores de Livros Universitários. São Paulo 1988.

PEREIRA, Erika Christianne Sousa. *Educação integral e(m) tempo integral: alguns impasses e desafios em discussão*. Maranhão: UFMA. 2015.

RODRIGUES, Rubenilza. *A relação escola e comunidade*. São Paulo. 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola*. Paraná: Universidade Federal do Paraná. v. 17. 2012.