



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALINE GRAZIELLE SANTOS SOARES PEREIRA

**DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL PEDAGÓGICO DO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL ELIAS
MONTALVÃO**

SÃO CRISTÓVÃO-SE
2017

ALINE GRAZIELLE SANTOS SOARES PEREIRA

**DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICO DO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL ELIAS
MONTALVÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli.

SÃO CRISTÓVÃO-SE
2017

É TEMPO DE AGRADECER!

Agradeço a Deus, por me conceder a oportunidade de estudar e por vencer todos os obstáculos surgidos ao longo do caminho.

À minha mãe, Luiza, por ser essa mãe maravilhosa. Por suas orações e seus cuidados. Te amo mãe!

Ao meu marido Carlos Freire pelo incentivo, apoio e compreensão.

As minhas irmãs Kelly e Patrícia pelo seu companheirismo e amor. Aos meus sobrinhos Gustavo, Larissa, Letícia e Hugo pelos abraços apertados que me confortam.

Aos familiares que se fizeram presentes nessa jornada incentivando e apoiando.

A todos os amigos queridos pelas palavras de incentivo e acolhimento nos momentos mais difíceis, especialmente os que compartilharam dia-a-dia o desenvolvimento deste trabalho. Aos colegas do mestrado, em especial à Mônica e Cris, companheiras incansáveis dessa jornada, sempre dispostas a ajudar.

À equipe do conselho escolar e a coordenadora do Programa Mais Educação da Escola Municipal Elias Montalvão pela receptividade e pelo carinho com que me trataram ao longo das entrevistas.

Agradeço ao professor Dr. Paulo Sérgio Marchelli pelo apoio, incentivo, por contribuir com as reflexões aqui apresentadas, mostrando-se sempre disposto a ajudar.

No Brasil, não falta informação democrática, não falta quem exponha a democracia com maior clareza. Por que, então, não funciona essa democracia? Porque uma coisa é termos ideias na cabeça, outras são essas ideias se refletirem em nossas cabeças. É absolutamente necessário que a educação seja uma implantação de uma cultura real na sociedade, não um acréscimo, não um ornamento, não um processo informativo. Só conseguiremos transmitir a educação, quando transformarmos as nossas instituições culturais em instituições embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, na forma de pensar brasileira, no modo de pensar brasileiro (TEIXEIRA, 1968, p. 30).

RESUMO

A ampliação da jornada escolar implica mudanças na organização pedagógica e administrativa da instituição de ensino, mediante um processo que envolve o funcionamento das práticas cotidianas existentes. O presente trabalho propõe-se a encontrar respostas para a seguinte questão: O que precisa ser reconsiderado na organização do trabalho pedagógico após a implementação do Programa Mais Educação (PME) na escola em tempo integral? O estudo foi motivado, principalmente, pelo interesse em investigar como a escola que amplia a sua jornada diária escolar foi concebida em termos das políticas governamentais que instituíram no Brasil o PME. Pretende-se verificar em que medida os pressupostos políticos do PME, as hipóteses pedagógicas do campo teórico e as práticas escolares apresentam coerências e contradições em suas relações. Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento organizacional e pedagógico do Programa Mais Educação na Escola Municipal Elias Montalvão. Especificamente, objetiva-se: (1) identificar as dimensões políticas e pedagógicas escolares expressas no Plano de Ações Articuladas (PAR), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e o Projeto Político Pedagógico (PPP); (2) analisar os fundamentos do desenvolvimento organizacional e pedagógico presentes no PPP e sua relação com o PME; (3) explicitar os avanços e desafios do PME, a partir dos olhares da coordenadora do PME e do Conselho Escolar da escola investigada. O percurso metodológico utilizado foi a pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso. Como estratégias e instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: a análise documental e entrevistas estruturadas. Para a análise dos dados, foi empregado o método de análise de conteúdo. As informações empíricas são evidenciadas pelos olhares da coordenadora do PME através de entrevista individual e do Conselho Escolar através de entrevista coletiva, com base em quatro indicadores: o diálogo, os pressupostos pedagógicos, os materiais didáticos e os efeitos do programa nas escolas. A pesquisa apresenta como resultado a leitura e a interpretação das dimensões organizacionais e pedagógicas de uma escola em tempo integral da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju.

Palavras-chave: Desenvolvimento Organizacional. Programa Mais Educação. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

The extension of the school day implies changes in the pedagogical and administrative organization of the educational institution, through a process that involves the functioning of the existing daily practices. The present paper proposes to find answers to the following question: What needs to be reconsidered in the organization of the pedagogical work after the implementation of the More Education Program (PME) in full-time school? The study was motivated mainly by the interest in investigating how the school that extends its daily school day was conceived in terms of the governmental policies that instituted in Brazil the SME. The aim is to verify to what extent the political presuppositions of the SME, the pedagogical hypotheses of the theoretical field and the school practices present coherences and contradictions in their relations. Thus, the research has as general objective to analyze the organizational and pedagogical development of the More Education Program at the Municipal School Elias Montalvão. Specifically, it aims to: (1) identify the educational and political dimensions expressed in the Articulated Action Plan (PAR), the School Development Plan (PDE-Escola) and the Pedagogical Political Project (PPP); (2) to analyze the organizational and pedagogical development foundations in the PPP and its relation with the SME; (3) to explain the progress and challenges of the SME, based on the views of the SME coordinator and the school council of the school investigated. The methodological course used was the qualitative research, characterized as a case study. As strategies and instruments of data collection, we used: documentary analysis and structured interviews. For the analysis of the data, the content analysis method was employed. The empirical information is evidenced by the PME coordinator's views through individual interview and the school council through a press conference, based on four indicators: dialogue, pedagogical assumptions, didactic materials and the effects of the program in schools. The research presents as a result the reading and the interpretation of the organizational and pedagogical dimensions of a full time school of the Municipal Public School of Education of Aracaju.

Keywords: Development Organizational. More Education Program. Project Political Pedagogical.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma Básico de Escolas.....	30
Quadro 1 – Sistematização da Produção Acadêmica por Objetivos das Pesquisas.....	13
Quadro 2 – Perfil dos Entrevistados.....	18
Quadro 3 – Dimensões Organizacionais do PAR.....	35
Quadro 4 – Dimensões Pedagógicas do PAR.....	36
Quadro 5 – Dimensões Organizacionais do PDE-Escola.....	38
Quadro 6 – Dimensões Pedagógicas do PDE-Escola.....	39
Quadro 7 – Dimensões Organizacionais do PPP.....	45
Quadro 8 – Dimensões Pedagógicas do PPP.....	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dissertações e teses sobre o Programa Mais Educação (2012-2015)	13
-----------------	---	----

LISTA DE SIGLAS

- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAICs** – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
- CIEPs** – Centros Integrados de Educação Pública
- CECR** – Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro
- DME** – Diretora da Escola Municipal Elias Montalvão
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EMEF** - Escola Municipal Do Ensino Fundamental
- EPMEM** – Escola Pública Municipal Elias Montalvão
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDESCOLA** – Fundo de Fortalecimento da Escola
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** – Ministério da Educação
- PAR** – Plano de Ações Articuladas
- PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDE-ESCOLA** – Plano de Desenvolvimento da Escola
- PME** – Programa Mais Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PROFIC** – Programa de Formação Integral da Criança
- PRP** – Professora Representante dos Professores da Escola Municipal Elias Montalvão
- PSR** – Professora da Sala de Recursos da Escola Municipal Elias Montalvão
- UFS** – Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO	16
1.1.1 A Entrevista com a Coordenadora do Programa Mais Educação da Escola Municipal Elias Montalvão	22
1.1.2 A Entrevista com o Conselho Escolar da Escola Municipal Elias Montalvão	22
2 DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL E EDUCAÇÃO	24
2.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA E A GESTÃO PARTICIPATIVA	28
2.2 DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA	33
2.2.1 Dimensões organizacionais e pedagógicas do PAR	35
2.2.2 Dimensões organizacionais e pedagógicas do PDE-Escola	37
2.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	40
3 A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES POLÍTICAS E SITUAÇÃO LEGAL	48
3.1 CONCEPÇÕES POLÍTICAS	52
3.2 SITUAÇÃO LEGAL	55
3.3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	56
3.3.1 Aspectos referentes ao PPP explicitados na proposta do PME	600
4 ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL DO ENSINO FUNDAMENTAL ELIAS MONTALVÃO- ANÁLISE DO CONTEXTO ESCOLAR	64
4.1 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	66
4.2 OS OLHARES DA COORDENADORA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	70
4.3 OS OLHARES DOS PARTICIPANTES DO CONSELHO ESCOLAR	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES	98

1 INTRODUÇÃO

Uma pesquisa realizada por Nery (2009), pela Fundação Carlos Chagas, revelou que a permanência diária dos alunos nas escolas brasileiras é bem inferior ao que está previsto na legislação educacional. Essa pesquisa mostrou que a jornada dos estudantes, entre a faixa de 4 a 17 anos, permanecia em média 3 horas e 30 minutos diários na escola. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece a jornada de, no mínimo, 4 horas diárias para o turno parcial, distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho educacional, totalizando 800 horas anuais (BRASIL, 1996). Nota-se que 3 horas e 30 minutos diários em 200 dias letivos, aproxima-se de uma carga horária anual de 700 horas anuais, o que está abaixo das 800 horas previstas na legislação.

Diante disso, o aumento da permanência diária do aluno na escola e o impacto na educação vêm se constituindo como temas decorrentes no cenário educacional. O presente estudo analisou o desenvolvimento organizacional e pedagógico da escola que ampliou a sua jornada diária escolar e os efeitos resultantes ao implementar o Programa Mais Educação¹(PME).

O movimento do desenvolvimento organizacional surgiu em 1962 com o objetivo de desenvolver e potencializar o crescimento das organizações (CHIAVENATTO, 1999). A escola pode ser vista como uma organização de ensino que enfrenta e precisa responder às mudanças sociais, por isso, necessita adaptar-se constantemente às novas demandas e aprender como melhor organizar e gerir seu trabalho pedagógico. A melhoria da qualidade da organização escolar prevista na LDB pela ampliação da permanência do aluno nas escolas, pode ser vista como forma de se alcançar melhores resultados sobre os indivíduos através da maior exposição desses às práticas e rotinas escolares (CAVALIERE, 2007).

Além disso, a ampliação do tempo diário na escola pode se justificar devido à proteção e assistência às crianças e adolescentes durante o período de trabalho dos pais. “O aumento de horas de trabalho dos pais, e principalmente a maior inserção das mães no trabalho fora do lar, evidenciou a necessidade de a escola estender o tempo de atendimento às crianças” (BRANCO,

¹O PME foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 e operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica – SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para as escolas públicas de ensino fundamental prioritárias. (BRASIL, 2011b, 2014a).

2012, p.115). Contudo, a escola precisa ir além de simplesmente oferecer um espaço para as crianças permanecerem enquanto os pais trabalham.

Nesse contexto, entende-se que a ampliação da jornada escolar implica a reorganização da instituição de ensino, haja vista ser um processo que envolve mudanças no cotidiano escolar, na proposta pedagógica da escola e em âmbito administrativo. Para Luck (2011), focalizar o cotidiano escolar representa ver a escola como ela é no seu dia a dia, vê-la em sua história e em sua contextualização, de modo a poder ajudá-la a tornar-se o que deve ser para desempenhar seu papel social. Mas o que precisa ser reconsiderado na organização do trabalho pedagógico após a implementação do PME na escola em tempo integral? É essa a pergunta norteadora do estudo aqui proposto.

O interesse pelo tema desvelou-se com o entrelaçar das minhas experiências nos âmbitos acadêmicos durante a graduação em pedagogia, através dos contatos iniciais com o tema nas disciplinas de Política e Gestão Educacional I e II, Política e Educação, e a participação nos encontros do grupo de pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação (APOGEU) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

No período da Graduação, durante a pesquisa monográfica e do projeto de extensão em Gestão Escolar da UFS, adquiri conhecimento mais específico sobre o planejamento estratégico e sobre o Projeto Político Pedagógico da escola. E com a especialização em Gestão Escolar cresceu o meu interesse em saber mais sobre o desenvolvimento organizacional e pedagógico da escola que ambiciona a melhoria da qualidade da educação através da ampliação da jornada diária escolar.

Esse estudo foi motivado, principalmente, pelo interesse em investigar a política governamental e os aspectos pedagógicos conceituais sobre o significado da ampliação da jornada diária escolar, assim como os dados sobre um contexto empírico. Vale ressaltar, também, que o retorno social desta pesquisa é na produção de conhecimento sobre o desenvolvimento da organização da escola em tempo integral. O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem através da ampliação da jornada escolar em escolas públicas, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Essas atividades podem ser desenvolvidas no interior da escola ou em outros espaços educativos (BRASIL, 2007b, 2010).

Muitos estudos têm sido realizados sobre a Educação em Tempo Integral, a partir dos quais foi contemplada neste trabalho uma pesquisa que venha ampliar a compreensão do PME. A tabela a seguir mostra o último levantamento realizado em fevereiro/2017 no Banco Digital

de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando as palavras-chave “Educação em Tempo Integral” e Programa Mais Educação” entre os anos de 2010 a 2016, distribuídos por regiões brasileiras.

Tabela 1 – Dissertações e Teses sobre a Educação em Tempo Integral e o PME

Educação em Tempo Integral (2010-2016), distribuído por região.			Programa Mais Educação (2010- 2016), distribuído por região.		
Região	Dissertações	Teses	Região	Dissertações	Teses
Sul	24	1	Sul	11	1
Sudeste	30	3	Sudeste	7	-
Centro-oeste	19	5	Centro-oeste	6	-
Nordeste	9	3	Nordeste	6	-
Norte	2		Norte	-	-
(Total)	96		(Total)	31	

Fonte: BDTD, 2016

Diante do exposto, entre teses e dissertações, foram encontradas 96 publicações a nível nacional sobre a Educação em Tempo Integral. Dessas, reduziu-se o número de achados para 31, tendo como foco o Programa Mais Educação. Os demais abordam, predominantemente, educação pública integrada, Programa Cidade-Escola, educação física, escola e cidadania, entre outros.

Em se tratando da região Nordeste foram encontradas 6 publicações (2 na Paraíba, 2 na Bahia e 2 em Sergipe). Nota-se que em Sergipe, local de estudo, foram encontradas duas dissertações e nenhuma tese com foco no PME. Santos (2015) analisou a gestão da informação na Secretaria de Estado da Educação de Sergipe na implementação do Programa Mais Educação e Menezes (2015) abordou o significado do Programa Mais Educação/Educação Integral para coordenadores, professores e monitores de escola do campo, situada no Povoado Carrilho, no município de Itabaiana, estado de Sergipe.

A seguir, foram sintetizados os demais trabalhos sobre o PME observando os objetivos para identificar se existe algum estudo que tenha uma aproximação com o tema aqui proposto.

Quadro 1 – Sistematização das teses e dissertações por objetivos das pesquisas.

Objetivos	Autores
Implementação do PME	Garcia (2014); Reis (2014); Rosa (2014); Santos A. (2014); Lima (2015); Menezes (2015); Oliveira (2015); Pio (2015); Carvalho Júnior (2016).
Organização curricular	Moreira (2013); Becker (2015).
Impactos do PME no desempenho escolar dos alunos	Godoy (2012); Xerxenevsky (2012); Mosna (2014).

Concepção de educação integral do Programa Mais Educação	Alves (2013); Santos F. (2014).
Práticas educativas	Costa (2012); Mendes (2013); Próspero (2013); Vialich (2013); Fernandes (2014); Kemp (2014); Oliveira (2014); Schwarzberg (2014); Portela (2015); Nascimento (2015).
Formação inicial e continuada dos professores e o papel do professor	Ferreira (2012); Rosa (2013); Bizarro (2014).
Proposta pedagógica da escola: concepção de educador e cultura	Miguel (2015).
Gestão da Informação	Santos (2015).

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos trabalhos citados no Quadro 1 cujos conteúdos foram diretos ou indiretamente aplicados aqui, justifica-se a realização do presente estudo, haja vista que não existe nenhuma pesquisa acadêmica concluída em nível de mestrado e doutorado que tenha se dedicado ao estudo das mudanças da organização escolar decorrentes da implementação do PME, expressas nas dimensões organizacionais e pedagógicas do Projeto Político Pedagógico² (PPP), do Plano de Desenvolvimento da Escola³ (PDE-Escola) e do Plano de Ações Articuladas⁴ (PAR) tendo em conta as escolas públicas. O foco no desenvolvimento organizacional da escola que implementa o Programa Mais Educação torna-se ainda mais relevante, uma vez que esse programa tem sido uma das principais ações do Governo Federal para ampliar a oferta de educação em tempo integral no Brasil.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o desenvolvimento organizacional e pedagógico do Programa Mais Educação na Escola Municipal Elias Montalvão. Para isso, objetivou-se especificamente: (1) identificar as dimensões políticas e pedagógicas escolares expressas no Plano de Ações Articuladas (PAR), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) e Projeto Político Pedagógico (PPP); (2) analisar os fundamentos do desenvolvimento organizacional presentes no PPP e sua relação com o PME; (3) explicitar os avanços e desafios do PME, a partir dos olhares da coordenadora do PME e do conselho escolar da escola investigada.

² O Projeto Político Pedagógico (PPP) é compreendido como instrumento da escola que organiza as atividades em suas especificidades, níveis e modalidades, criada pelos próprios membros da instituição no seu cotidiano escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

³ O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) foi criado em 1997, originalmente como um programa do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) para atender as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (BRASIL, 2007a).

⁴ O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma iniciativa do Governo Federal, iniciada em 2007, com a finalidade de auxiliar no planejamento estratégico das políticas de educação, além de proporcionar um canal de comunicação permanente entre os estados, o DF e os municípios com o Ministério da Educação (BRASIL, 2011a, 2013).

Para compor a base teórico-metodológica do trabalho foi utilizada a pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso. Como estratégias e instrumentos de coleta de dados foram utilizados: a análise documental e entrevistas estruturadas. Para a análise dos dados foi empregado o método de análise de conteúdo.

A pesquisa bibliográfica iniciou por criar um alicerce para entender a teoria do desenvolvimento organizacional, com base em Chiavenato (1999), que implica sua definição e o conceito de organização. Em seguida, compreendeu-se a complexidade das organizações apoiando-se em metáforas, bem como as cinco disciplinas de uma organização que aprende (MORGAN, 1996; SENGE, 2005). Logo após, seguiu-se com a organização e estrutura da educação escolar de acordo com as dimensões do desenvolvimento organizacional da escola, através da compreensão da natureza pedagógica do PAR no planejamento da educação, do PDE-Escola na melhoria da gestão e do PPP com a proposta pedagógica da escola. Realizou-se, assim, o primeiro objetivo da pesquisa, que buscou identificar as dimensões políticas e pedagógicas escolares expressas no PAR, PDE-Escola e Projeto Político Pedagógico.

Após a revisão bibliográfica sobre os fundamentos da teoria organizacional houve a análise das concepções da escola em tempo integral no Brasil, através da situação legal do que se compreende por educação integral e educação em tempo integral; a implementação do Programa Mais Educação e as dimensões da organização a serem desenvolvidas na escola em tempo integral; os aspectos do desenvolvimento organizacional e os referentes ao PPP da escola, ambos previstos no PME. Para isso, aproximou-se da distinção entre educação integral e educação em tempo integral com base em Cavaliere (2002) e Leclerc e Moll (2012). Em seguida, estudou-se a situação legal presente na legislação educacional e alguns projetos pioneiros em educação em tempo integral de acordo com Bomeny (2007) e Cavaliere (2010). A seguir, foi abordada a proposta do PME com base no Texto Referência (BRASIL, 2009a), Rede de Saberes (BRASIL, 2009b), Passo a Passo (BRASIL, 2013a) e Manual Operacional (BRASIL, 2014a) e finalizou com as dimensões da organização a serem desenvolvidas na escola em tempo integral realizando-se, assim, o segundo objetivo da pesquisa que foi analisar os fundamentos do desenvolvimento organizacional presentes no PPP e sua relação com o PME.

Aqui também se apresentou a análise da Proposta Pedagógica da escola que se colocou à disposição da pesquisa e garantiu apoio logístico. Voltou-se, também, o olhar para a coordenadora do Programa Mais Educação e dos participantes do Conselho Escolar com base em quatro indicadores: a questão do diálogo nas escolas, dos pressupostos pedagógicos, dos materiais didáticos e dos efeitos do PME nas escolas, através das entrevistas estruturadas. Com isso, realizou-se o terceiro objetivo, que buscou explicitar os avanços e desafios do PME a partir

dos olhares da coordenadora do PME e dos participantes do conselho escolar da escola investigada. Finalizamos, nas considerações finais, com um breve resumo da análise dos dados, apontando os avanços e desafios do desenvolvimento organizacional e pedagógico da Escola Municipal Elias Montalvão.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho preocupou-se em analisar o desenvolvimento organizacional e pedagógico do Programa Mais Educação na Escola Municipal Elias Montalvão, com base em pesquisa bibliográfica e documental e um estudo de caso de natureza qualitativa. Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo.

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema e pode ajudar na planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros (MARCONI; LAKATOS, 1996). Na pesquisa bibliográfica utilizou-se como fontes, principalmente, livros e artigos científicos sobre desenvolvimento organizacional, educação integral, estrutura e organização da educação escolar e Projeto Político Pedagógico.

A pesquisa documental é a fonte de coleta de dados restrita a documentos, constituindo o que se denomina fontes primárias (MARCONI; LAKATOS, 1996). Aqui, descreveram-se as dimensões organizacionais e pedagógicas do PAR, PDE-Escola e PPP, através de leis, decretos manuais e arquivos da Escola Municipal Elias Montalvão.

A presente pesquisa desenvolveu um estudo qualitativo caracterizando-se como estudo de caso, uma vez que a pesquisa qualitativa permitiu “compreender como os sujeitos experimentam, percebem, criam, modificam e interpretam a realidade em que se encontram imersos” (GAYA et al, 2008, p.56) e o estudo de caso possibilitou o entendimento do fenômeno em seu âmbito mais amplo considerando, assim, os sujeitos e os contextos em que estão inseridos.

Segundo Yin (2010, p. 24), “a necessidade diferenciada dos estudos de caso surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos”, permitindo que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. De acordo com o autor, o estudo de caso é uma categoria, modalidade, ou tipo de pesquisa qualitativa que se caracteriza pela profundidade de estudo de uma unidade e pela complexidade deste. Sendo assim, Yin (2010, p. 32) afirma que a “força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de

lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações”.

Como técnica de coleta de dados elaborou-se roteiros de entrevistas estruturadas – quando o pesquisador deve seguir um roteiro com perguntas principais, que podem fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Para Triviños (2009), a entrevista estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados num roteiro que se relaciona ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. Esse tipo de entrevista favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

As entrevistas estruturadas foram o principal instrumento de coleta de dados e possibilitaram obter relatos, narrativas e visões a respeito do Programa, da educação integral na Escola Municipal Elias Montalvão e da repercussão destas atividades no espaço escolar. Isso foi possível a partir da entrevista individual realizada com a coordenadora do Programa Mais Educação e da entrevista coletiva com o Conselho Escolar. A priori, optou-se por realizar uma entrevista com a Coordenadora do PME, considerando que o coordenador desempenha a função de coordenar, planejar e acompanhar as atividades do Programa. A posteriori, preferiu-se realizar uma entrevista⁵ com o Conselho Escolar, uma vez que o conselho se constitui no órgão máximo de direção e rege o funcionamento da escola, compreendendo tomada de decisão, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões administrativas e pedagógicas no âmbito da unidade escolar. Além disso, o conselho analisa projetos elaborados e/ou em execução por quaisquer dos segmentos que compõem a comunidade escolar, no sentido de avaliar a importância dos mesmos no processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 1994). Os perfis dos entrevistados são os seguintes:

⁵ A entrevista foi realizada no dia 14 de dezembro, durante a última reunião ordinária do conselho do ano 2016. O Conselho Escolar da EMEF Elias Montalvão é composto por cinco pessoas, sendo que duas não estavam presentes (representante dos pais e dos alunos), mas justificaram a sua ausência. O que pode ser realizada normalmente, já que possuía o quórum mínimo de metade mais um de ser membros presentes.

Quadro 2 – Perfil dos entrevistados

ENTREVISTA INDIVIDUAL		
Função	Código	Perfil
Coordenadora do Programa Mais Educação	CME	Formação em pedagogia. Trabalha há cinco anos na rede pública municipal (1 ano e meio como professora e 3 anos e meio como coordenadora do Programa Mais Educação)
ENTREVISTA COLETIVA- CONSELHO ESCOLAR		
Função	Código	Perfil
Diretora	DEM	Formação em pedagogia. Especialização na área de gestão escolar. Trabalha há três anos na rede municipal (1 ano como professora e 2 na direção).
Professora (representante dos professores)	PRP	Formação em magistério e pedagogia e formação em professor alfabetizador. Especialização em supervisão educacional e mestrado em ciências e matemática. Trabalha há 5 anos na rede municipal.
Professora da sala de recurso (representante dos servidores)	PSR	Formação em magistério e pedagogia. Especialização na área de educação inclusiva e mestrado em educação. Trabalha na rede municipal há 5 anos, atualmente exercendo as atividades na sala de recurso.

Fonte: Elaborado pela autora.

As informações empíricas são evidenciadas através de entrevista individual com a coordenadora do PME e de entrevista coletiva com o conselho escolar, com base em quatro indicadores: o diálogo, os pressupostos pedagógicos, os materiais didáticos e os efeitos do programa nas escolas.

A entrevista estruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiado na teoria que alimenta a ação dos investigados ou hipóteses e oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Com duração aproximada de 30 minutos o informante, seguindo espontaneamente a linha de pensamento e de suas experiências dentro do foco principal

colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2009).

A análise de conteúdo como técnica de apreciação de dados vem ganhando destaque como tipo de método rico, importante e com potencial para o desenvolvimento teórico em pesquisa qualitativa nas diversas áreas das disciplinas organizacionais (MOZATTO, GRZYBOVSKI, 2011). Esse estudo tem como base a obra de Bardin (2011), literatura de referência atualmente.

Segundo Bardin (2011, p. 42), análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A técnica de análise de conteúdo vem se desenvolvendo nestes últimos anos com a finalidade de descrever, sistematicamente, o conteúdo das comunicações (MARCONI; LAKATOS, 1996). O que difere a análise documental e a análise de conteúdo é que a primeira trabalha com documentos e a segunda com mensagens. A análise documental é a representação condensada da informação, já a análise de conteúdo, enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2011).

Nesse sentido, a utilização desse método foi relevante para buscar através do conteúdo das mensagens, identificar as dimensões pedagógicas e organizacionais do PAR, PDE-Escola e o PPP da EMEF Elias Montalvão e, também, para a entrevista com a coordenadora do PME e com o conselho escolar.

Para Chizzotti (2005, p. 98), “a análise conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de dados consubstanciados em um documento”. Essa técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação reduzida a um texto ou documento. Diante disso, quando a análise de conteúdo é escolhida como o procedimento mais adequado, entre as diversas possíveis, os dados em si são considerados brutos, que só terão sentido ao serem trabalhados de acordo com uma metodologia apropriada (TRIVIÑOS, 2009). Para Bardin (apud CHIZOTTI, 2005, p. 98), “a análise conteúdo é um

conjunto de técnicas de análise de comunicação que contém informação sobre o comportamento humano atestado por uma fonte documental”.

Conforme Bardin (2011), as fases da análise de conteúdo organizam-se em três etapas básicas: a primeira, pré-análise; a segunda, exploração do material; e a terceira, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira etapa, pré-análise, é simplesmente a fase da organização do material propriamente dita e tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais num plano de análise. Para isso, envolve cinco subetapas: a primeira subetapa, leitura flutuante, que estabelece o contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações que pouco a pouco vão se tornando mais precisas. Aqui, optou-se por recorrer ao estudo dos dispositivos legais que regem o desenvolvimento organizacional da escola e à educação em tempo integral, às publicações dos artigos científicos, dissertações sobre o tema e a arquivos, acervos da biblioteca central da UFS.

A segunda subetapa, escolha dos documentos, que convêm escolher o universo suscetível de fornecer informações sobre a questão levantada. Aqui se escolheram as estruturas e dimensões organizacionais e pedagógicas do PAR, PDE-Escola e PPP. A análise da estrutura organizacional do PAR dividiu-se em três dimensões: organização e desenvolvimento da gestão; organização e desenvolvimento pessoal; e organização e desenvolvimento da infraestrutura. Nessas dimensões foram verificadas três ações organizacionais: Gestão Educacional; Formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar; e organização e desenvolvimento da infraestrutura. Já a análise das dimensões pedagógicas do PAR dividiu-se em duas etapas: Organização de ensino e desenvolvimento da cultura de aprendizagem e organização de avaliação e desenvolvimento de oportunidade da aprendizagem. Nessas etapas foram apontadas duas ações pedagógicas: práticas pedagógicas específicas e avaliação da aprendizagem. O que resultou na identificação de elementos de gestão, através do tratamento e análise das informações. A análise das dimensões organizacionais do PDE-Escola dividiu-se em duas dimensões de aprendizagem: organização de ensino e desenvolvimento da cultura de aprendizagem e organização de avaliação e desenvolvimento de oportunidade de aprendizagem. Nessas dimensões, foram identificados quatro elementos organizadores: indicadores e taxas; taxas de rendimento; comunidade escolar e infraestrutura. O PPP da EMEF Elias Montalvão foi analisado com base nas seguintes categorias: o Diálogo, os Pressupostos Pedagógicos e o Material Didático. Além dessas categorias acrescentou-se mais um efeito do PME para a entrevista com a coordenadora do PME e do conselho escolar. Esses indicadores

foram selecionados em razão de destacarem subsídios relevantes para a análise do desenvolvimento organizacional da escola em tempo integral.

A terceira subetapa, formulação das hipóteses e dos objetivos, trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. Aqui sistematizamos o objetivo geral e três objetivos específicos.

A quarta subetapa, referenciação dos índices e elaboração de indicadores, o índice envolve a menção explícita de um tema numa mensagem por meio de recortes de texto nos documentos de análise e a sua frequência de aparição vão servir de indicador. Aqui, buscou-se identificar as citações referentes ao Projeto Político Pedagógico, no documento do Programa Mais Educação.

A quinta subetapa, a preparação do material, o material reunido deve ser preparado, por exemplo, gravações conservadas, artigos recortados, respostas anotadas, cópias em números suficientes. Aqui, organizaram-se os termos de consentimentos e livres esclarecimentos, as declarações dos participantes e os roteiros das entrevistas.

A segunda etapa - exploração do material – consiste na definição de sistemas de codificação, a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo. Tratar o material é codificá-lo. A unidade de registro é a unidade de significação codificada, corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem da frequência. E as unidades de contexto nos documentos servem de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro.

A terceira etapa – tratamento dos resultados, inferência e a interpretação – os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos. Ocorre nele a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos (BARDIN, 2011). Para Bardin, (apud TRIVIÑOS, 2009), é nessa etapa que os materiais de informação alcançam sua maior intensidade. Dessa forma, com a utilização da Análise de Conteúdo e sua interligação com o referencial teórico apresentado, buscou-se alcançar os objetivos aqui propostos e contribuir para as reflexões do desenvolvimento organizacional da escola e das políticas públicas educacionais.

1.1.1 A entrevista com a coordenadora do Programa Mais Educação da Escola Municipal Elias Montalvão

A entrevista com a coordenadora do Programa Mais Educação (PME), da Escola Municipal Elias Montalvão, ocorreu na própria escola e foi realizada no dia 06/10/2016, durou em média 35 minutos e foi gravada desde o início.

A priori foi apresentado o termo de consentimento e livre esclarecimento, constando a justificativa e os objetivos da pesquisa e os procedimentos da entrevista. Em seguida, a participante assinou a declaração concordando em participar desse estudo.

Os procedimentos da entrevista foram desenvolvidos seguindo a ordem do roteiro (ver apêndice B), com base em cinco tópicos:

O primeiro, a identificação da entrevistada, constando a formação acadêmica, o tempo que trabalha na rede municipal de ensino e o tempo que trabalha como coordenadora do PME.

O segundo, a questão do diálogo, no que se refere aos espaços para o diálogo entre a comunidade escolar e ao que pode significar a ampliação da jornada diária para os alunos.

O terceiro, os pressupostos pedagógicos sobre as atividades desenvolvidas no contraturno escolar e a relação dessas atividades com o currículo da escola.

O quarto, os materiais didáticos, a respeito dos materiais utilizados no PME, a questão da escolha desses materiais e a relação ao inseri-los no contexto da realidade local.

O quinto, os efeitos do PME nas escolas, o significado para a comunidade escolar a ampliação da jornada diária para os alunos, as ações pedagógicas potencializadas para a melhoria de condições para o rendimento e aproveitamento escolar dos alunos, e a Proposta Pedagógica da escola.

Após ter iniciado os procedimentos acima, a pesquisadora só entrevistou em poucos momentos de desvios do assunto e de algumas perguntas ainda não respondidas ou com algum aprofundamento necessário.

1.1.2 A entrevista com o Conselho Escolar da Escola Municipal Elias Montalvão

A entrevista com o conselho escolar da Escola Municipal Elias Montalvão foi realizada no dia 14/12/2016, ocorreu na última reunião do ano 2016 do conselho escolar, na própria escola pesquisada. A entrevista durou em média 40 minutos e foi gravada desde o início.

A priori foi apresentado o termo de consentimento e livre esclarecimento, constando a justificativa e os objetivos da pesquisa; e os procedimentos da entrevista. Em seguida, as participantes assinaram a declaração concordando em participar desse estudo.

A ordem de fala das entrevistadas foi aleatória a qual todas participaram e foi respeitada a conclusão da fala de cada uma. Os procedimentos da entrevista foram desenvolvidos com base no olhar de acordo com o cargo que ocupa, seguindo a ordem do roteiro (ver apêndice C), com base em cinco tópicos:

O primeiro, a identificação das entrevistadas, constando a formação acadêmica, o tempo que trabalha na rede municipal de ensino e o tempo que trabalha na rede municipal de ensino.

O segundo, a questão sobre como o diálogo vem ocorrendo na escola e o que pode significar a ampliação da jornada diária para os alunos.

O terceiro, os pressupostos pedagógicos sobre as atividades desenvolvidas no contraturno escolar, a relação dessas atividades com o currículo da escola e a relação das aulas acadêmicas e as atividades complementares.

O quarto, os materiais didáticos, a respeito dos materiais utilizados no PME, a questão da escolha desses materiais e a relação ao inseri-los no contexto da realidade escolar.

O quinto, os efeitos do PME nas escolas, o significado para a comunidade escolar a ampliação da jornada diária para os alunos, as ações pedagógicas potencializadas para a melhoria de condições para o rendimento e aproveitamento escolar dos alunos, e a Proposta Pedagógica da escola.

Após ter iniciado os procedimentos acima, a pesquisadora só entrevistou em poucos momentos de desvios do assunto e de algumas perguntas não respondidas ou ainda com algum aprofundamento necessário.

2 DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL E EDUCAÇÃO

O desenvolvimento organizacional é a coordenação de diferentes atividades de contribuintes com a finalidade de realizar transações planejadas com o ambiente, de forma que “toda organização atua em um determinado meio e a sua existência e sobrevivência dependem da maneira como ela se relaciona” (CHIAVENATO, 1999, p.322).

Outra definição, de forma mais detalhada para Chiavenato (1999), poderia ser a melhoria sistêmica das organizações através da pesquisa e diagnóstico dos problemas e da ação necessária para resolvê-los, o que pressupõe oito características principais: a primeira, focaliza toda a organização, envolvendo-a para que todas as suas partes trabalhem em conjunto e a mudança possa ocorrer efetivamente; a segunda, orientação sistêmica, voltada para as interações entre as várias partes da organização que se influenciam reciprocamente, as relações de trabalho entre as pessoas, bem como para estrutura e os processos organizacionais; a terceira, agente de mudança, são pessoas que desempenham o papel de estimular e coordenar a mudança dentro de um grupo ou dentro de uma organização; a quarta, solução de problemas, focaliza a solução de problemas reais e não apenas os discute teoricamente.

A quinta, aprendizagem experiencial, os participantes aprendem pela experiência no ambiente de treinamento, discutem e analisam a sua própria experiência imediata e aprendem com ela; a sexta, processos de grupos e desenvolvimento de equipes, há um esforço para desenvolver equipes, melhorar as relações interpessoais, abrir os canais de comunicação, construir confiança e encorajar responsabilidades entre as pessoas; a sétima, retroação, fornece informação de retorno sobre seu comportamento e encoraja as pessoas a compreender as situações em que elas se envolvem para serem mais eficazes nessas situações; e a oitava, orientação contingencial, é flexível e pragmática, adaptando as ações para adequá-las às necessidades diagnosticadas.

Os participantes discutem alternativas para evitar uma única maneira de abordar os problemas. Com isso, nota-se que o desenvolvimento organizacional constitui a aplicação das técnicas das ciências comportamentais para melhorar a eficácia institucional através da habilidade das pessoas de confrontar as mudanças ambientais, as suas relações internas e a capacidade de solução de problemas na organização. Para Bueno (2001, p.6):

uma escola que pretende atingir, de forma gradativa e consistente, crescentes índices de democratização de suas relações institucionais não podem deixar de considerar, como parte integrante de seu projeto, o compromisso de participação.

Isso se reflete, brevemente, nas ideias de Neto e Castro (2011) quando apontam que a escola gerida democraticamente possui como eixo fundante a participação coletiva na formulação das diretrizes escolares e no planejamento das ações da escola. Luck (2013) ressalta que o êxito de uma organização depende da mobilização da ação construtiva e participativa de seus componentes, pelo trabalho associado, orientado por uma vontade coletiva.

A escola é tipicamente considerada uma organização de fenômeno complexo em constante interação com o contexto. Ela é uma instituição criada e desenvolvida pela sociedade para promover, de maneira organizada, sistemática e intencionalmente definida e orientada, a educação de suas crianças, jovens e adultos, de modo que estes possam desenvolver competências necessárias ao enfrentamento dos desafios da vida no mundo em contínua evolução. Na medida em que todos os atores que participam dessa instituição, atuem como um todo organizado, a escola existirá como estabelecimento educador (LUCK, 2011).

Morgan (1996) buscou a arte de compreender a organização apoiando-se em metáforas. Uma delas faz compreender a organização como cultura. Escolheu-se apoiar essa metáfora nesse estudo devido ao fato que as organizações são minissociedades que têm os seus próprios padrões distintos de cultura que envolve crenças ou significados compartilhados, fragmentados ou integrados. E tais padrões são apoiados em várias normas operacionais e rituais, que podem exercer influência decisiva na habilidade total da organização em lidar com os desafios que enfrenta.

A cultura de uma organização vai muito mais profundamente do que isto. Lemas, linguagem evocativa, símbolos, histórias, mitos, cerimônias, rituais e padrões de comportamento tribal que decoram a superfície de uma vida organizacional, simplesmente oferecem pistas da existência de um significado muito mais profundo e difundido. O desafio de compreender as organizações enquanto culturas é compreender como esse sistema é criado e mantido, seja nos seus aspectos mais banais seja nos seus aspectos mais contundentes (MORGAN, 1996, p.138).

Quando se observa uma cultura, seja numa organização escolar, seja na sociedade mais ampla, percebe-se uma forma muito desenvolvida de prática social, influenciada por interações

complexas entre pessoas, situações, ações e circunstâncias gerais. A organização é vista como lugar onde residem ideias, valores, normas, rituais e crenças que sustentam as organizações como realidades socialmente construídas. Os atores trazem para o local de trabalho aspirações e visões daquilo que o seu futuro deve ser. Trazem, também, as suas personalidades, atitudes próprias, valores, preferências, crenças e conjuntos de comprometimento. O alinhamento deles em prol de objetivos comuns é que sustenta a organização. Com isso, a organização é em si mesma um fenômeno cultural.

Conforme Luck (2011), uma organização social, tal como a escola, é constituída por uma variedade de forças que se influenciam reciprocamente, cujos atores contribuem significativamente para determinar o modo de ser e de fazer, diante de determinações e expectativas externas e funcionais internas. Esse campo de forças é, sobremaneira, determinado pelo modo como as pessoas agem e reagem a partir de valores, crenças, mitos e modos convencionais de percepção.

O clima⁶ e a cultura organizacional⁷ da escola expressam a personalidade institucional e determina a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que de fato representa, uma vez que se constitui em elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões, da maneira como enfrenta seus desafios, como interpreta seus problemas e os encara, além de como promove seu currículo e torna efetiva sua proposta político-pedagógica. O clima e cultura organizacional precisam ser conhecidos, compreendidos e organizados de maneira que corresponda à expressão da cidadania proposta, e que de sua observação, análise e compreensão não só se promova a melhoria do processo, como também a correspondente aprendizagem e formação.

Conforme Senge (2005), uma organização que aprende é caracterizada por cinco disciplinas. São elas: modelos mentais, domínio pessoal, aprendizagem em equipe, visão compartilhada e o pensamento sistêmico.

A primeira disciplina – modelos mentais – está enraizada na forma de como os indivíduos pensam e interagem, envolve a nossa história de vida, noções sobre o ser, ver, ter e agir.

⁶ O clima organizacional é visto como a maneira como as pessoas pensam, percebem, interpretam e reagem à organização, a normas formais e a comportamento e costumes no interior da escola (LUCK, 2011).

⁷ A cultura organizacional corresponde ao conjunto de tradições, conhecimentos, crenças manifestações pelo senso comum, cujo conteúdo é passado de uns para os outros mediante contato pessoal direto, por comportamentos, atitudes, discursos, relatos de histórias, de forma implícita e comumente sem consciência por quem passa e por quem a recebe (LUCK, 2011).

A segunda disciplina – domínio pessoal – surge quando esclarece e aprofunda nossa visão pessoal. Ela estimula a motivação da busca do aprendizado contínuo e o compromisso com a verdade.

A terceira disciplina – aprendizagem em equipe – aborda que “uma visão nobre, isoladamente, não transforma o destino da empresa” (SENGE, 2005, p. 46). As organizações que realmente terão sucesso no futuro serão aquelas que descobrirem como cultivar nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em todos os níveis da organização.

A quarta – visão compartilhada – cada pessoa que faz parte de uma organização criou, para si mesmo, uma imagem dela, mas para que se sinta conectada e ligada ao coletivo, precisa-se de uma aspiração comum. Trata-se de desenvolver uma visão sobre aquilo que se quer criar por meio da organização, uma imagem do futuro que está sendo compartilhada por todas as pessoas envolvidas. A pessoa comprometida com a organização não se limita a apenas obedecer às regras do jogo que regem o funcionamento da mesma. Ela deve se sentir responsável pelo jogo. Uma visão compartilhada é uma base do trabalho em conjunto, pois “é difícil pensar em alguma organização que tenha se mantido em uma posição de grandeza na ausência de metas, valores e missões profundamente compartilhados na organização” (SENGE, 2005, p. 43).

A quinta disciplina – pensamento sistêmico – parte de uma visão do todo e não de fragmentações. É a capacidade de “ver a floresta, além das árvores” (SENGE, 2005, p. 59). Um pensamento sistêmico determina como as organizações que aprendem e pensam a respeito, não ignoram a complexidade. Só se pode entender o sistema contemplando o todo, não como uma parte individual padrão.

Pensar a escola a partir dessas cinco disciplinas contempla considerar que as escolas são, pois, organizações que ressaltam a interação entre pessoas para a promoção da formação humana, na forma como pensam e interagem, na visão pessoal, a questão do comprometimento e a responsabilidade. Além disso, a organização escolar refere-se à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e avaliar o trabalho das pessoas.

Planejar o trabalho da escola envolve que todas as suas partes trabalhem em conjunto, adaptando as ações para adequá-las a necessidade, o que lembra as oito características citadas anteriormente por Chiavenato (1999). Por racionalização do uso de recursos compreende-se a escolha racional com adequada utilização que assegure a melhor realização desses fins e por coordenação e acompanhamento compreende-se as ações e procedimentos destinados a reunir, articular e integrar as atividades das pessoas que atuam na escola para alcançar objetivos comuns. Ela é gerida de forma democrática e participativa, na qual o poder é exercido através

de representação ou participação direta na tomada de decisão de todos que são envolvidos nos processos escolares.

2.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA E A GESTÃO PARTICIPATIVA

A escola é uma organização social que desenvolve uma personalidade própria, principalmente de acordo com a liderança nela exercida e com a orientação geral de seu modo de ser e de fazer. O que determina o clima e a cultura organizacional são fatores relacionados à atribuição de seus atores, sua predisposição em relação ao trabalho, as responsabilidades assumidas, o seu modo de atuação, que são traduzidas e expressas em valores, interesses, crenças, opiniões, concepções sobre o trabalho educacional; com os estilos assumidos no enfrentamento aos desafios, as relações interpessoais, a comunicação, os objetivos reais expressos, isto é, a partir da atuação de seu elemento humano coletivamente organizado (LUCK, 2011).

A organização escolar é subjetiva, não é neutra a ser observada. Ela é a construção social levada a efeito por professores, pais, alunos e até integrantes da comunidade próxima. O processo de decisão pode dar-se coletivamente, o que possibilita discutir e deliberar em uma relação de colaboração através da gestão participativa. Essa relação é orgânica entre a direção e a participação dos membros das equipes e, os objetivos são assumidos por todos, ou seja, uma vez tomada as decisões coletivamente, cada membro assume sua parte no trabalho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Essa, aliás, é condição fundamental para que a educação se processe de forma efetiva no interior da escola, a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvido, tendo em vista a complexidade e a importância de seus objetivos e processos (LUCK, 2013).

Em organizações democraticamente administradas, inclusive escolas, os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades das pessoas a quem os serviços da organização se destinam. Ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico (LUCK et al, 2005, p. 15).

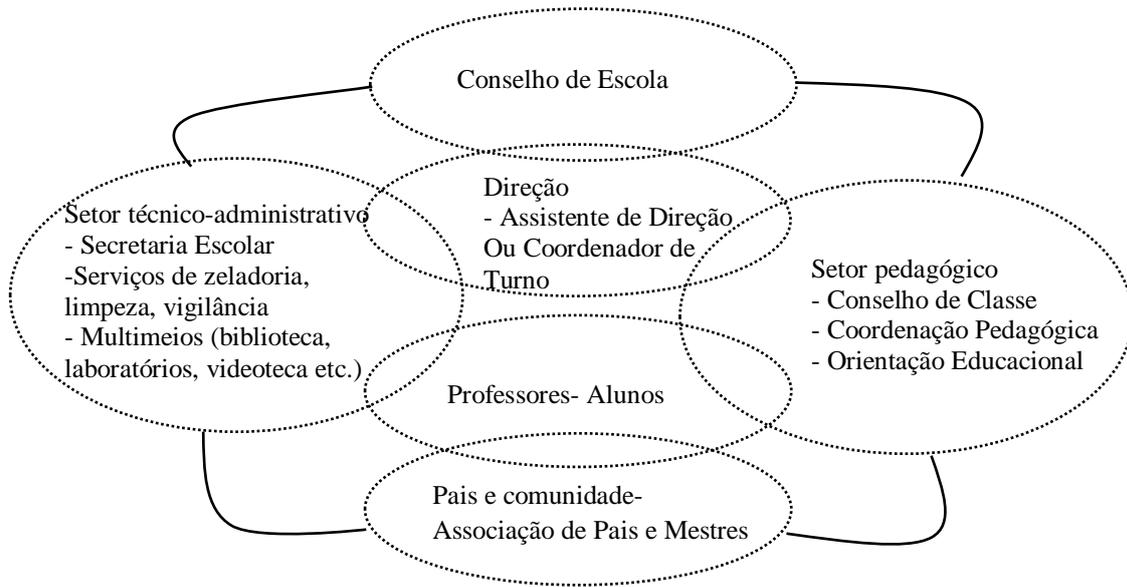
Dessa forma, a participação caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetadas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento (LUCK, 2013). Isso reflete no que foi dito anteriormente na metáfora de cultura de Morgan (1996) que faz compreender que as organizações sustentam uma realidade socialmente construída.

Luck (2013) entende que o ser humano torna-se uma pessoa e desenvolve sua humanidade na medida em que, pela atuação social, coletivamente compartilhada, canaliza e desenvolve seu potencial, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento da cultura do grupo em que vive, com o qual interage e do qual depende para construir sua identidade pessoal.

A escola precisa desenvolver-se, pois a sociedade defronta-se com mudanças significativas em suas bases sociais. Com isso, novas atribuições passam a ser exigidas à escola. As escolas são ambientes formativos que podem criar ou modificar os modos de pensar e agir das pessoas. Ou seja, as pessoas mudam com práticas organizativas, as organizações mudam com as pessoas.

Toda organização escolar necessita de uma estrutura institucional interna, geralmente representada num organograma que, na Figura 1 abaixo, mostra o sentido de ordenamento e disposições das funções que asseguram o funcionamento da escola. Embora a escola nem sempre explicita essas funções claramente, o organograma reflete a concepção de organização e ensino, diferencia-se conforme a legislação dos Estados e Municípios e, as concepções de gestão adotadas, mas podemos apresentar a seguir um organograma básico de escolas oferecido por Libâneo (2004).

Figura 1 – Organograma Básico de Escolas



Fonte: Adaptado de Libâneo, 2004, p. 127.

Segundo Libâneo (2004), o conselho de escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais sobre a organização e realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar. Sua composição tem certa proporcionalidade de participação dos docentes, dos especialistas em educação, dos funcionários, dos pais e alunos.

Para Antunes (2002), o Conselho Escolar é um órgão colegiado sem fins lucrativos e tem por finalidade efetivar a gestão escolar na forma de colegiado, promovendo a comunicação entre os segmentos da comunidade escolar e setores da escola constituindo-se no órgão máximo de direção.

O fortalecimento do Conselho Escolar, por meio da efetivação de uma gestão participativa e transparente, visa a contribuir com a progressiva autonomia das unidades escolares e, desse modo, fortalece o papel da escola e da comunidade na oferta de uma educação básica de qualidade (LIBÂNEO, 2004).

O diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola e o assistente de direção ou coordenador de turno desempenha as mesmas funções na condição de substituto eventual do diretor. O diretor da escola, como seu líder, não apenas influencia, mas também molda o modo de ser e de fazer. E pode fazê-lo tanto positivamente no que se refere à realização das responsabilidades educacionais da escola, como negativamente, na medida em que deixa de oferecer os necessários balizamentos, correções de rumos e marcações educacionais aos fatores espontâneos da coletividade escolar (LUCK, 2011).

Conforme Luck, (2014), aos responsáveis pela gestão escolar compete promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar de seus profissionais, bem como de alunos e de seus pais, uma vez que entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania, condições necessárias para que a gestão escolar democrática e práticas escolares sejam efetivas na promoção da formação de seus alunos.

Além disso, o trabalho de qualquer profissional da educação só ganha significado e valor na medida em que esteja integrado com os demais profissionais da escola em torno da realização dos objetivos educacionais, cabendo aos gestores escolares, em seu trabalho de gestão sobre o processo pedagógico, dar unidade aos esforços pela interação de segmentos e construção de uma ótica comum, a partir de valores e princípios educacionais sólidos e objetivos bem definidos.

Desse modo, a gestão escolar corresponde ao conjunto de esforços de organização, liderança, coordenação e orientação da aplicação do projeto político pedagógico definido no âmbito da escola, para a realização de suas responsabilidades educacionais, assumidas por sua equipe de gestão, sob a liderança de seu diretor e equipe de gestão. Os profissionais que assumem cargos cujas funções principais tenham como componente principal a liderança, devem, necessariamente, dedicar-se ao estudo, à observação e à reflexão sobre essa liderança, de modo que possam exercê-la de forma competente (LUCK, 2011).

Promovendo uma necessidade de integração dos atores envolvidos na escola, de se sentir parte dela e por ela responsável, de harmonizar e coordenar esforços do grupo, com a finalidade de realizar um trabalho mais efetivo, contribuindo para o bem de todos (LUCK, 2013).

O setor técnico administrativo responde pelas atividades-meio que asseguram o atendimento dos objetivos e funções da escola. A secretária escolar cuida da documentação, escrituração e correspondência da escola, dos docentes, demais funcionários e alunos, responde também pelo atendimento de pessoas. A zeladoria cuida da manutenção, conservação e limpeza do prédio. A vigilância cuida do acompanhamento dos alunos em todas as dependências da escola, menos na sala de aula. Os serviços de multimeios compreendem a biblioteca, os laboratórios, os equipamentos audiovisuais, a videoteca e outros recursos didáticos.

O setor pedagógico compreende as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional. O coordenador pedagógico ou professor-coordenador supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógico-curriculares. O corpo docente é constituído pelo conjunto dos professores em exercício na escola e o corpo discente constitui-se dos alunos e suas associações representativas.

A Associação de Pais e Mestres (APM) reúne os pais dos alunos, o pessoal docente e técnico administrativo, alunos maiores de 18 anos e, costuma funcionar mediante uma diretoria executiva e de um conselho deliberativo (LIBÂNEO, 2004).

Para Luck (2013), aos professores, alunos e pais de alunos cabe perceber que eles constroem a realidade escolar desde a elaboração do seu projeto pedagógico até a efetivação de sua vivência e ulterior promoção de transformações significativas. Não se trata de conceber, doar ou impor participação, mas sim de estimulá-la, de modo que se integre nesse processo contínuo. A participação é um princípio a permear todos os segmentos, espaços e momentos da vida escolar e dos processos do sistema de ensino, de acordo com os postulados democráticos, orientadores da construção conjunta. Portanto, não é privilégio de determinados grupos, e sim condição geral, caracterizada pela reciprocidade expressa em todos os segmentos, meandros e momentos das interações na unidade social, seja do sistema de ensino, seja da escola, seja entre sistema e escola. A participação manifesta três dimensões convergentes entre si e interinfluentes: política, pedagógica e técnica.

A dimensão política implica a vivência da democracia, refere-se ao sentido do poder das pessoas de construir a sua história das organizações de que fazem parte, de controlarem seu próprio trabalho e, dessa forma, desenvolverem maior consciência de responsabilidade por ele. Pela participação competente, a escola se transforma numa oficina de democracia, constrói-se a prática dos deveres sociais e conquistam-se os direitos correspondentes que, gradativamente, aumentam o direito da participação. Portanto, constrói-se a autonomia e o empoderamento pelo alargamento da consciência social, resultando no fortalecimento e na maior efetividade do sistema como um todo.

A dimensão pedagógica refere-se que a prática é um processo formativo, constituindo-se como um processo permanente de ação-reflexão, pela discussão colegiada das questões escolares e pela busca de concretização de seus objetivos. Propicia aos seus participantes a oportunidade de desenvolver o sentido de corresponsabilidade, a par do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relativas a essa prática social.

A dimensão técnica sugere a adoção de um método que consiste em uma concepção clara da realidade, associada ao modo de agir para realizá-la. Um conjunto de ideias associado a estratégias e processos capazes de realizá-las por guardarem o mesmo espírito, daí por que se torna necessário que se desenvolvam nas escolas a compreensão e o entendimento dos significados da realidade como base para o desenvolvimento de um método de atuação.

Após serem definidas a estrutura organizacional da escola, a gestão participativa e as dimensões da participação, a próxima etapa é obter as informações relacionadas ao

planejamento participativo e as dimensões do desenvolvimento da organização da escola, a partir de políticas de planejamento.

2.2 DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

As escolas situam-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na sala de aula. Nesse estudo, abordou-se as políticas de planejamento que apresentam dimensões para desenvolver uma escola. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, municípios e Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública (BRASIL, 2007a). Para Saviani (2007), o Plano de Desenvolvimento da Educação não se trata de um plano propriamente dito, mas sim, de um conjunto de ações que se constitui em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação.

Existem duas dimensões no PDE, são elas: a responsabilização e a mobilidade social. A educação é definida constitucionalmente como direito de todos e dever do estado e da família o que exige se considerar a responsabilização. Com efeito a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais, no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação e mobilização social. Além dessas dimensões, existem seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social.

O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, organizar com eixos norteadores o horizonte de um sistema nacional de educação como elos que devem se reforçar mutuamente e dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo, local, regional ou nacional. O enlace entre educação, território e desenvolvimento tem como propósitos a qualidade do processo educacional, a participação dos sujeitos, a equidade de modo que reduza as desigualdades relativas às oportunidades educacionais, em outras palavras, o direito de aprender e a melhoria da qualidade da educação são suas razões constitutivas (BRASIL, 2007a).

Um dos programas estratégicos do PDE é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que foi instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 e surgiu após a

divulgação dos resultados da Prova Brasil⁸. Em 2006, dois estudos foram realizados em parcerias com organismos internacionais, em escolas cujos alunos demonstraram desempenho acima do previsto, o que resultou num conjunto de boas práticas às quais pôde ser atribuído ao bom desempenho dos alunos, traduzidos em 28 diretrizes, dentre elas, a ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2007d).

Esse plano inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, por meio de adesão voluntária, e que envolve a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, sem lhes ferir a autonomia, visando à melhoria dos indicadores educacionais. A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR) representando o compromisso dos gestores públicos com concretização das diretrizes do Plano de Metas.

Por meio do PAR, os gestores locais se comprometem com um conjunto de ações educacionais que visam o desenvolvimento da educação básica e responsabilizam-se pelo alcance das metas estabelecidas no âmbito federal, enquanto a União se compromete a transferir recursos financeiros e prestar assessoria técnica aos entes subnacionais, com prioridade para aqueles com os piores desempenhos aferidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que é o principal indicador de verificação do cumprimento das metas fixadas no Compromisso e, por conseguinte, da qualidade da educação básica no Brasil (BRASIL, 2011a).

Para Adrião e Garcia (2008), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas parecem ser um conjunto de medidas de responsabilização dos gestores locais em face da implementação da política nacional de qualificação da educação básica, assim como uma obrigação imposta à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios de responderem às suas demandas educativas e, ao mesmo tempo, colaborarem uns com os outros na busca da melhoria da qualidade da educação básica.

⁸Criada em 2005 pelo Ministério de Educação, realizada a cada dois anos, onde participam todos os estudantes de escolas públicas urbanas do 5º e do 9º e 3º ano do ensino médio de turmas com mais de 20 alunos, dividida em duas provas: português e matemática (BRASIL, 2008).

2.2.1 Dimensões organizacionais e pedagógicas do PAR

Uma das grandes potencialidades da educação no Brasil é o regime de colaboração federativo, que compartilha competências entre os entes federados na execução de programas para o fortalecimento e a melhoria da qualidade da educação básica pública. O PAR foi concebido como um instrumento de gestão para o planejamento da política de educação que os municípios, os estados e o Distrito Federal elaboram para um período de quatro anos. Pelas suas características sistêmicas e estratégicas, o PAR favorece as políticas educacionais e a sua continuidade, inclusive durante as mudanças de gestão, constituindo-se como importante elemento na promoção de políticas de Estado na Educação (BRASIL, 2016).

É coordenado pela secretaria estadual, distrital ou municipal de educação, sua elaboração é considerada democrática e participativa, envolvendo discussão conjunta entre os membros da equipe técnica local, cuja composição deverá contemplar a presença dos seguintes segmentos: Secretário Estadual de Educação; técnicos da Secretaria Estadual de Educação; representante dos diretores de escola; representante dos professores; representante dos coordenadores ou representante dos Conselhos Escolares; representante do Conselho Estadual de Educação (BRASIL, 2011a, 2013b).

Para ser efetivada a elaboração do PAR, estados, municípios e Distrito Federal devem realizar um diagnóstico da realidade educacional local, com base nos eixos de intervenção indicados pelo Compromisso e a partir das dimensões organizacionais e pedagógicas a seguir:

Quadro 3 – Dimensões Organizacionais do PAR

Dimensões de Análise	Ações organizacionais	Elementos de gestão
Organização e desenvolvimento da gestão	Gestão Educacional (organização e desenvolvimento);	Gestão democrática com articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino; Gestão de pessoas; Sistemas de informação; Gestão de finanças; Comunicação e interação com a sociedade.
Organização e desenvolvimento de pessoal	Formação de professores e de profissionais de serviço, e apoio escolar;	Formação inicial de professores da educação básica; Formação continuada de professores da educação básica; Formação de professores da educação básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas;

		Formação de professores da educação básica para cumprimento das Leis 10.639/03, 11.525/07 e 11.645/08; Formação de profissionais da educação e outros representantes da comunidade escolar.
Organização e desenvolvimento da infraestrutura	Adequação da infraestrutura física e recursos pedagógicos.	Condições das instalações físicas da Secretaria Municipal de Educação, necessidade de ampliação, reforma, mobiliário e equipamento; Condições da rede física escolar existente, necessidade de ampliação, de infraestrutura para atendimento à demanda, mobiliário e equipamento, e política de transporte escolar; Uso de tecnologias; Recursos pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa estrutura é traduzida na assimilação, orientação e viabilização de políticas e práticas educacionais para a melhoria do ensino, valorização dos profissionais da escola, promoção da formação inicial e continuada dos professores, equalização na oferta de oportunidades e, principalmente, interação com a sociedade, que tem sido decisiva no esforço empreendido pela aprendizagem democrática.

Quadro 4 – Dimensões pedagógicas do PAR

Dimensão organizacional do pedagógico	Ações pedagógicas	Elementos de gestão
Organização de ensino e desenvolvimento da cultura de aprendizagem.	Práticas pedagógicas específicas.	Organização da rede de ensino; Elaboração e organização das práticas pedagógicas;
Organização de avaliação e desenvolvimento de oportunidade de aprendizagem (assistência individual).	Avaliação da aprendizagem.	Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Verifica-se que o PAR consiste em um mecanismo de implementação da política nacional de educação, a partir de um planejamento multidimensional da política educacional brasileira. Organizar e desenvolver essas dimensões são tarefas da gestão escolar, é interessante destacar que existem políticas para dar apoio a gestão, um exemplo disso é o PDE-Escola.

2.2.2 Dimensões organizacionais e pedagógicas do PDE-Escola

O PDE-Escola se torna um instrumento que busca elevar o compromisso dos gestores, professores e outros funcionários da escola com resultados educacionais, visando à melhoria do ensino, aprendizagem dos alunos, modernização da gestão e fortalecimento da autonomia. A partir de 2007, com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE-Escola se tornou um programa nacional (BRASIL, 2007a). O FUNDESCOLA tem a missão de promover a autonomia e melhorar a qualidade do ensino fundamental (BRASIL, 1999). Para Fonseca (2003, p. 303), o FUNDESCOLA busca a permanência das crianças na escola pública e sua estratégia crucial é “fortalecer a capacidade técnica das secretarias de educação, a gestão das escolas e a participação da comunidade na vida escolar”.

O PDE-Escola é um projeto do FUNDESCOLA, e é através dele que as instituições de ensino possuem apoio financeiro para os projetos que elas pretendem desenvolver. É um instrumento de auxílio para as escolas públicas definirem os caminhos para melhorar a qualidade de seus serviços e garantir as melhores condições de aprendizagem (BRASIL, 1999). Ou seja, o PDE-Escola é considerado um fator relevante para independência operacional da escola. Sua forma de utilização deve ser definida em coletividade seguindo a ordem de prioridades da escola. Em outras palavras exige uma ligação entre administração escolar e práticas pedagógicas entre as propostas pedagógicas com as circunstâncias específicas da escola (BRASIL, 2006).

O PDE-Escola pode ser coordenado pela liderança da escola e desenvolvido com a participação da comunidade escolar, apresentando como objetivos, a modernização da gestão da escola pública, o fortalecimento da autonomia escolar e a melhoria da qualidade de ensino. Nele a escola aponta os objetivos, as metas e os planos de ação a serem alcançados. Para França (apud CABRAL NETO; NASCIMENTO; LIMA, 2006, p. 161), os objetivos do PDE-Escola buscam “reorganizar a instituição escolar orientando para o atendimento eficiente do educando, levando em conta o foco das ações da escola”.

Conforme Xavier e Amaral Sobrinho (1999, p. 21), o PDE-Escola “analisa o seu desempenho, seus processos, suas relações internas e externas, seus valores, suas metas, sua

missão, suas ações, suas condições de funcionamento e seus resultados”. Além disso, “define o que é a escola, o que ela pretende fazer, aonde ela pretende chegar, de que maneira e com quais recursos”. A seguir, aborda-se as dimensões organizacionais e pedagógicas que podem auxiliar as escolas públicas a melhorar sua gestão.

Quadro 5 – Dimensões organizacionais do PDE-Escola

Dimensões da Aprendizagem	Elementos organizadores	Indicadores
Organização de ensino e desenvolvimento da cultura de aprendizagem.	Indicadores e taxas;	Análises do IDEB da escola, debate sobre os resultados e as metas; Reflexão das taxas de aprovação, reprovação e abandono da escola; e, análise do resultado da Prova Brasil.
Organização de avaliação e desenvolvimento de oportunidade de aprendizagem (assistência individual).	Taxas de rendimento;	O número de matrícula; Distorção idade-série; Aproveitamento escolar; Áreas de conhecimento.
	Gestão;	Abrange direção; Processos; Finanças.
	Comunidade escolar;	Envolve estudantes, docentes, demais funcionários, pais e comunidade.
	Infraestrutura.	Abrange instalações e equipamentos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PDE-Escola.

Em indicadores e taxas de rendimento, relacionamos todos os problemas identificados e selecionamos apenas os mais críticos que comprometem os processos de ensino e aprendizagem. Em gestão, entra as eventuais necessidades de capacitação ou formação continuada para professores, processos burocráticos e administrativos, gestão dos recursos financeiros, entre outros. Exige uma reflexão cuidadosa sobre aquilo que a escola considera mais crítico, ou seja, segue a mesma lógica das outras dimensões.

Em comunidade escolar, envolvem-se boas práticas a fim de melhorar o clima escolar. A escola precisa que toda a equipe escolar trabalhe motivada e em colaboração com os pais e comunidade. Para isso, é preciso participação, consciência crítica da realidade, comprometer-se com decisões nas responsabilidades de elaboração, execução e acompanhamento do emprego de uma metodologia adequada que conduza aos objetivos da escola. A escola necessita criar mecanismos que envolvam os pais e a comunidade consciente e ativamente nesse processo, tais como: discutir a proposta pedagógica da escola, discutir o currículo, discutir os avanços alcançados, diagnosticar as necessidades, discutir alternativas de resolução de problemas. Com

vistas a um constante envolvimento dos membros da comunidade educativa no processo participativo.

Já em infraestrutura, entram os elementos críticos relacionados à infraestrutura e se há espaços no entorno da escola que poderiam ser utilizados para atividades pedagógicas e recreativas. E no caso dos equipamentos, o estado de conservação destes e a quantidade total que atenda às necessidades da escola. A seguir aborda-se as dimensões pedagógicas do PDE-Escola.

Quadro 6 – Dimensões Pedagógicas do PDE-Escola

Dimensão Pedagógica	Característica Típica	Elementos do Processo Pedagógico
Organização de ensino e desenvolvimento da cultura da aprendizagem.	Ensino e aprendizagem.	Envolve planejamento pedagógico e tempo de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

A dimensão de análise de organização de ensino e desenvolvimento cultural de aprendizagem é vista como uma das dimensões mais importantes que reflete cuidadosamente a realidade da escola. Aqui entram as ações desenvolvidas na escola, o número de alunos que participa e o tipo das atividades. Nota-se que o PDE-Escola tem contribuído para aquisição de recursos e para a introdução de uma nova racionalidade de gestão nas escolas. Além disso, tem auxiliado a reorientar as reflexões e redefinições sobre as prioridades, metas e finalidades da escola.

Os processos de planejamento previstos do PDE-Escola constam: diagnóstico, organização, trabalho conjunto, análise de dados, definição de atribuições, execução e monitoramento, além de apresentar, valores, missão, visão, objetivos estratégicos, estratégias, metas e plano de ação (ROMÃO, 1999). Esses processos além de serem semelhantes, norteiam o projeto político pedagógico da escola, como será visto a seguir.

2.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O planejamento consiste em ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito de objetivos e atividades a ser realizadas em razão desses objetivos.

O planejamento relaciona-se com a vida diária do homem. Vive-se planejando. De uma forma ou de outra, de uma maneira empírica ou científica, o homem planeja. Algum grau de planejamento é, tem sido, conatural a toda atividade humana. Sempre que se buscam determinados fins, relacionam-se alguns meios necessários para atingi-los. Isto, de certa forma, é planejamento (DALMÁS, 1994, p. 23).

Na escola, o planejamento é um processo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, tendo em vista a elaboração de um plano ou projeto para a instituição. O planejamento do trabalho possibilita uma previsão de tudo o que se fará com relação aos vários aspectos da organização escolar e prioriza as atividades que necessitam de maior atenção no ano a que ele se refere. Assim, podem ser distribuídas as responsabilidades a cada setor da escola e aos membros da equipe (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Libâneo, Oliveira e Toshi (2012) destacou que a ideia do planejamento nas escolas não é nova, aparece no início dos anos 60 do século XX e desenvolve-se na década de 1970, quando se difunde a prática do planejamento curricular. Posteriormente, consolidou-se a expressão *projeto pedagógico*, que confere maior amplitude à ideia de um planejamento abrangente de todo o conjunto das atividades escolares, e não apenas do currículo. Com a disseminação das práticas de gestão participativa, foi-se consolidando o entendimento de que o projeto político pedagógico deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente, também como forma de construção da autonomia da escola, por meio da qual toda a equipe é envolvida nos processos de tomada de decisões sobre aspectos da organização escolar e pedagógica. Além disso, existem quatro razões que justificam a importância desse projeto

1- Na escola, a direção, os especialistas, os professores, os funcionários e os alunos estão envolvidos em uma atividade conjunta, para a formação humana destes últimos;

2- O projeto resulta de práticas participativas. O trabalho coletivo, a gestão participativa, é exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica; propicia a realização dos objetivos e o bom funcionamento da escola, para o

que se requer unidade de ação e processos e procedimentos de tomada de decisões;

3- A formulação do projeto também é prática educativa, manifestação do caráter formativo do ambiente de trabalho. Ou seja, a organização escolar, o sistema de gestão e de tomada de decisões, carrega uma dimensão educativa, constitui espaço de formação. O projeto pedagógico, assim entendido, é ingrediente do potencial formativo das situações de trabalho. Os profissionais (direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários) aprendem por meio da organização, do ambiente em que exercem sua ocupação. Por sua vez, as organizações também aprendem, mudando junto com seus profissionais. Todos podem aprender a fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa. Os indivíduos e os grupos mudam mudando o próprio contexto em que atuam;

4- O projeto expressa o grau de autonomia da equipe escolar. Essa autonomia passa pelo trabalho coletivo e pelo projeto pedagógico. Realizar um trabalho coletivo significa conseguir que o grupo de educadores tenha pontos de partida (princípios) e de chegada (objetivos) comuns, envolve sistemas e práticas de gestão negociadas, unidade teórico-metodológica no trabalho docente, sistema explícito e transparente de acompanhamento e avaliação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 485).

Diante disso, toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução, superando a improvisação e a falta de rumo. A atividade de planejamento resulta, portanto, no projeto político pedagógico. O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação.

O PPP é um documento que reproduz as intenções e o *modus operandi* da equipe escolar, cuja viabilização necessita das formas de organização e de gestão. Não basta ter o projeto; é preciso que seja levado a efeito. As práticas de organização e de gestão executam o processo organizacional para atender ao projeto.

O Projeto Político Pedagógico da escola reflete o debate sobre a organização de seus tempos que vão além do aumento da permanência diária do aluno, bem como os espaços que vão além dos muros escolares, articulando ações e outras instâncias sociais, buscando ações educativas integradoras e inovadoras capazes de preparar os educandos como cidadãos críticos e participativos (LEITE, 2012, PENTEADO, 2014).

O PPP é entendido como um documento que reúne as ideias cruciais, os fundamentos, as orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa, além de especificar a estrutura administrativa e os processos de decisão. O PPP esclarece como são tomadas as decisões, isto é, a resposta aberta diante dos desafios educacionais.

Cabe à escola, por meio de seu projeto pedagógico, optar pela ampliação da jornada escolar, constituindo uma formação, o mais completa possível, para o aluno que ali se encontra. Assim, atividades outras são muito bem-vindas, desde que integradas ao currículo escolar, entendidas como parte significativa da formação. E nada impede, ao contrário, que essas atividades aconteçam para além do espaço físico da escola; que se derramem pelo bairro afora, que invadam museus, quadras, clubes, desde que tudo isso esteja contemplado naquele projeto pedagógico. Aliás, essa dinâmica é parte de sua função crítica e emancipadora (COELHO; MARQUES; BRANCO, 2014, p. 19).

Sugere-se que as decisões a serem tomadas em razão do PPP considerem os seguintes pontos: princípios (pontos de partida), objetivos (pontos de chegada comuns), sistema e práticas de gestão negociadas, unidade teórico-metodológica no trabalho pedagógico-didático, sistema explícito e transparente de acompanhamento e avaliação do projeto e das atividades da escola.

As decisões do PPP procuram “estabelecer mecanismos institucionais capazes de promover a participação qualificada dos agentes educacionais e demais setores interessados na ação educativa” (NETO; CASTRO, 2011, p. 754). Isso requer um engajamento coletivo que é uma das maneiras de se conhecer a real necessidade dos alunos e daquela comunidade acadêmica na qual estão inseridos, pois cada um pode expor suas opiniões, suas necessidades, suas angústias e sugerir melhorias na educação. Para Luck (2013), o PPP constitui em uma abordagem sistêmica de orientação e coordenação do processo educacional, mediante ação conjunta, articulada, unitária e consistente da comunidade escolar, dirigida à promoção de resultados significativos na formação dos alunos.

O coordenador pedagógico assume papel destacado no sentido de articular a comunidade e de organizar os subsídios. Porém, tanto a elaboração quanto o desenvolvimento e a avaliação do projeto devem caminhar coletivamente e em harmonia (LIBÂNEO, 2013). Com outras palavras, isso foi dito anteriormente por Senge (2005), através das cinco disciplinas de uma organização que aprende. A participação da comunidade favorece a construção de uma escola adequada à realidade social do aluno, ao passo em que o compartilhamento de experiências com a população ajuda na criação de estratégias de acesso e permanência e na própria organização das práticas educativas.

Para Melo (2006), para que se permita a autonomia profissional e garanta o funcionamento coletivo da escola se exige que todos profissionais participem no planejamento da escola. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classe. Isso significa que os elementos do

planejamento escolar- objetivos, conteúdos, métodos- estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade.

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade que interagem no processo de ensino) (LIBÂNEO, 2013).

A autonomia escolar e a descentralização do poder rompem as hierarquias e promove o trabalho coletivo, a democratização da gestão na representação social em conselhos e colegiados, a escolha dos dirigentes por processo de eleição num processo verdadeiramente democrático e por fim, a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar, não apenas considerando o conselho escolar, mas fundamentalmente criar espaços e abrir possibilidades de incluir a todos no projeto político pedagógico.

Para Luck (2012), entende-se que autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola e melhoria da qualidade de ensino que oferece, e da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento de sujeitos ativos e participativos.

Descentralização, democratização da escola, construção da autonomia, participação são facetas múltiplas da gestão democrática, diretamente associadas entre si e que têm a ver com as estruturas e expressões de poder na escola. A proposição da democratização da escola aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação, se expande, criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição (LUCK, 2012). As pessoas trabalham com maior competência possível, visando a que a escola atinja, da forma mais plena, os seus objetivos sociais e o atendimento das necessidades educacionais ampliadas de seus alunos.

A construção do projeto da escola demanda a definição de princípios e estratégias concretas. Este deve partir de uma avaliação objetiva dos interesses e perspectivas da comunidade e definir objetivos a serem alcançados em longo prazo. A reflexão sobre a prática pedagógica docente e a garantia de avaliações periódicas a fim de redimensionar as propostas

também devem ser práticas contínuas na instituição escolar. Nesta perspectiva, o PPP pretende trabalhar em coletividade buscando soluções e alternativas de inovações e melhorias no âmbito escolar, definindo a direção das ações a serem desenvolvidas, com base na realidade externa e interna, favorecendo os resultados com eficácia dos processos formativos na educação (VEIGA, 2003).

O PPP é como “um instrumento de avaliação entre fins e meios que faz o ordenamento de todas as atividades pedagógicas, curriculares e organizativas da escola, tendo em vista os objetivos educacionais” (LIBÂNEO, 2004, p.72). Entende-se também que o PPP é:

Engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Alguns questionamentos devem ser respondidos pela comunidade escolar para definir seu PPP: O que a escola faz? Para quem a escola faz? Como a escola faz? Assim, a escola poderá perceber as necessidades que deve satisfazer, os serviços a oferecer, os beneficiários e a maneira que deve atender (BRAVO, 2011).

O PPP contém a visão da escola. A visão sinaliza o que a escola pretende ser no futuro. Definir os objetivos da educação significa definir a missão da escola e os valores descrevem como a escola pretende atuar no cotidiano enquanto busca realizar sua missão e visão. Como exemplo: a inovação, respeito, participação, ética, criatividade, igualdade, entre outros. Além da visão e missão ao longo prazo, o PPP define objetivos e metas que devem ser elaborados com base nas necessidades, limitações e perspectivas da comunidade, dos alunos, professores, direção, pais e demais funcionários. Entre os elementos básicos, não podem faltar: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação (BRAVO, 2011).

Além disso, os elementos fundamentais do projeto político pedagógico envolvem a concepção de que as escolas são socialmente determinadas, a reflexão em definir a sua identidade por meio de projeto, a ação de todos os agentes que intervêm no ato educativo, a participação dos atores e grupos envolvidos no ato educativo (COSTA; MADEIRA, 1997).

Especificamente, Libâneo (2004) apresenta dimensões para a especificação desses agentes, nas quais estruturamos num quadro de dimensões organizacionais mostrado a seguir.

Quadro 7 – Dimensões organizacionais do PPP

Estrutura de Análise Organizacional	Elementos organizadores	Indicadores
Organização do contexto escolar	Contextualização e caracterização da escola.	Aspectos sociais, econômicos, culturais, geográficos; Condições físicas e materiais; Caracterização dos elementos humanos; Breve história da escola (como surgiu, como vem funcionando a administração, a gestão, a participação dos professores, visão que os alunos e pais têm da escola).
	Diagnóstico da situação atual.	Levantamento e identificação de problemas e necessidades a atender; Definições de prioridades; Estratégias de ação, escolha de soluções.
	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura de organização e gestão. 	Aspectos organizacionais; Aspectos administrativos; Aspectos financeiros;

Fonte: Elaborado pela autora.

A contextualização e caracterização da escola envolvem todos os aspectos da realidade da comunidade escolar, a localização, a história da escola, as relações da escola com a comunidade e com a secretaria de educação, a sensibilização, entre outros. O diagnóstico da situação atual apresenta as fragilidades e ou potencialidades da escola a partir da identificação do perfil discente; as condições socioeconômicas; as faixas etárias; as taxas de evasão e de taxas de evasão/abandono e taxas de retenção; os processos avaliativos e as estratégias para recuperação dos alunos com menor ou baixo rendimento escolar; os resultados da avaliação de rendimento e da avaliação institucional.

A estrutura de organização e gestão envolve o tamanho da escola, a organização do espaço, o número de salas, o número de alunos por turma, as especificidades desses alunos, a quantidade de professores e de funcionários, o número de pessoal administrativo, os níveis e modalidades de ensino oferecido, os turnos de funcionamento, as autonomias: pedagógica, financeira e administrativa, as fontes de recursos (materiais, humanos e didático-pedagógicos), a enumeração dos problemas que podem ser resolvidos prioritariamente e as reuniões pedagógicas.

Quadro 8 – Dimensões pedagógicas do PPP

Estrutura e funcionamento da proposta curricular	Ações Pedagógicas	Elementos norteadores
Organização de práticas escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de educação e de práticas escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções de escola e de perfil de formação dos alunos; • Princípios da ação pedagógico-didática.
Organização de propostas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Propostas curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na concepção de educação e práticas escolares podem trazer as condições do processo de ensino-aprendizagem, as metodologias de ensino, os principais projetos em andamento e o material escolar, inclusive o conjunto de projetos escolhidos através do Programa Mais Educação. As propostas curriculares que viabilizarão a realização do ensino-aprendizagem como caminho norteador para atender as necessidades educacionais de todos os alunos e os objetivos da escola.

Para Vasconcelos (2002), a escola é a responsável por elaborar seu projeto pedagógico. É no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que ela traça seu perfil institucional, mas nem sempre a escola consegue desenhar um próprio perfil no seu PPP adequado à demanda e, nem sempre, consegue realizar o que foi proposto e planejado no PPP devido à escassez de condições adequadas ou oportunidades.

A construção do PPP numa perspectiva democrática ainda se constitui mais como um desafio do que como prática nas escolas públicas, ainda caminha a passos lentos devido à grande dificuldade de fazer com que o PPP venha a ser efetivamente o norteador das ações pedagógicas. Ao definir como princípio a gestão democrática, a LDB trouxe um novo desafio a toda comunidade escolar: a reorganização na maneira da participação nas decisões que ocorrem dentro da instituição de ensino. Muitas vezes essa participação é considerada difícil. Argumenta Paro que “toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública de 1.º e 2.º graus que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica” (PARO, 1997, p. 9). Essa “utopia”, com muito trabalho e muito empenho, pode ser alcançada no espaço escolar com a efetiva participação de todos os membros da comunidade buscando um consenso nas suas ações. Estimular o diálogo é uma forma de buscar um consenso mais próximo das decisões coletivas

do grupo. E não se pode pensar em uma escola que busque a qualidade de ensino sem que construa e vivencie coletivamente o Projeto Político Pedagógico.

Com a ampliação da jornada escolar é esperado um aumento das possibilidades de implementar atividades em prol de uma própria missão e visão da escola, expostas e compartilhadas no PPP. Para analisar o que tem que ser considerado em cada dimensão quando a escola amplia a jornada diária escolar, precisa antes, se familiarizar com o conceito da educação integral e educação em tempo integral.

3 A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES POLÍTICAS E SITUAÇÃO LEGAL

A priori, é relevante considerar que embora tenham existido diversas terminologias⁹, as utilizadas mais recentemente aproximam e distinguem os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, abordando que a Educação Integral engloba diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos que diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por toda a sociedade, por meio do conjunto de seus atores e ações sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças (CAVALIERE, 2002).

E a Educação em Tempo Integral refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência diária dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países como jornada escolar completa. Considera as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros, no qual a categoria tempo escolar reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (LECLERC E MOLL, 2012).

As primeiras iniciativas de implementação de um sistema público de ensino de tempo integral no Brasil são fruto das ideias de Anísio Teixeira que propunha uma educação que envolvesse, no Sistema Público de Ensino para o país, um programa completo para as crianças desde a “leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia” (BRASIL, 2009b, p. 16).

Desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e outros pensadores, em 1932, já se fazia uma crítica ao processo educativo brasileiro e trazia uma proposta de política educacional que, para a época, era algo diferente e transformador.

⁹Outras terminologias utilizadas: “escola de tempo integral”, “educação integral em tempo integral”, “educação integral integrada”, “educação integral integrada em tempo integral”. Isso ocorre na intenção de explicitar que a educação integral compreende para além da expansão do tempo de permanência na escola, ou em atividades educativas dentro ou fora do espaço escolar.

O direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. [...] Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única" (TEIXEIRA, 1984, p.45).

Então desde a década de 1930 aparecem nos textos de Anísio Teixeira seus planos para a educação integral no Distrito Federal.

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. [...] Em dois turnos para crianças diversas [...]. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA, 1936, p. 243).

Contudo, foi na década de 1950 que Anísio Teixeira concretizou a sua ideia com a criação do Centro de Educação Popular Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, onde seriam oferecidas atividades práticas e intelectuais relacionadas a artes, jogos, música, recreação, dança e teatro, distribuídas ao longo do dia. Destinado ao nível primário, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro era composto de quatro escolas-classe e uma escola-parque, seguindo a proposta de alternar atividades intelectuais (em um período) com atividades práticas como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança em outro período. Anísio se envolveu também na concepção do projeto arquitetônico, entregue ao arquiteto e urbanista Diógenes Rebouças, preocupando-se com a integração da escola na comunidade.

O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos sete aos 15 anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica. Previa-se a construção de residências para 5% do total das crianças da escola, que fossem reconhecidamente abandonadas, e que ali viveriam (ÉBOLI, 1983, apud CAVALIERE, 2010, p.256)

Outra referência importante são os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), de Darcy Ribeiro, que retomava o projeto de educação integral de Anísio Teixeira. Segundo Maurício (2004), os CIEPs, projetados por Oscar Niemeyer, foram construídos e implantados no estado do Rio de Janeiro através do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). O Programa tinha como objetivo implantar uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a um quinto do conjunto de alunos do estado. Esse projeto baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população.

Com esta preocupação, propôs uma escola de horário integral, como a oferecida nos países desenvolvidos, que pudesse evitar que a criança proveniente de famílias de baixa renda fosse condenada ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida. A concepção de educação integral de Darcy Ribeiro estava diretamente relacionada a mais tempo de estudo, no intuito de oferecer uma melhor qualidade de educação para as classes populares, historicamente excluídas do processo de escolarização brasileira.

Anísio Teixeira acreditava que o ensino, pelo aspecto, deveria ser substituído pelo ensino da ação. Nas palavras de Nunes (2000), pode-se perceber que para Anísio o enraizamento e as direções estão postas na infância. Com isso, caberia à escola, além de informar, aparelhar a criança de atitudes críticas de inteligência num ambiente em que a prática docente fosse democrática, o que significaria criar-lhe a oportunidade de construir suas próprias tentativas com autonomia e direção.

Para a escola pretendida de Anísio Teixeira todas as crianças seriam, por princípio, capazes. Ele defendia a reconstrução material, social e moral da escola e da civilização na formação de consciências independentes e responsáveis. Cabia ao sistema público permitir a todos usufruírem dos benefícios da igualdade no aparelhamento para futuras carreiras e defendia a necessidade da experiência, mas combinada com o ensino das matérias regulares. Consoante Anísio Teixeira:

a educação pela qual valeria a pena lutar seria aquela que libertasse, num progressivo movimento, tal como ele o vivera, a capacidade individual para fins sociais cada vez mais amplos, mais livres e mais frutíferos. Só um regime democrático poderia realizar tal tarefa. (NUNES, 2000, p. 170).

A democracia é entendida como modo de viver e como expressão moral de um determinado local. Então, seria revolucionário pensar a educação como base da organização social, educar pela ação, opor a escola que ensina só a ler, escrever e contar; conceber a educação como processo de contínua transformação e “uma escola pública onde pobres e ricos são vistos sentados nos mesmos bancos e onde trabalho manual e trabalho intelectual são igualmente dignos e indissociáveis” (CARVALHO, 2000, p. 245).

Com outras palavras, Graça (2002) também aproxima as suas ideias com as de Carvalho (2000), quando aponta que a escola não é apenas como um mero local. “A escola tem responsabilidade na distribuição das competências e dos conhecimentos necessários para que os estudantes entendam o meio urbano em que vivem, reforçando seus compromissos como cidadãos” (GRAÇA, 2002, p.37). Com isso, é possível pensar a escola como transformação social onde se privilegia os dispositivos escolares de modelos culturais elaborados dentro dela e que o interesse pelo estudo brotaria, naturalmente, das condições do processo ensino-aprendizagem.

Espera-se que a escola ofereça às crianças, adolescentes e jovens o acesso à educação conectada à vida e ao universo de seus interesses, por meio de vivências e experiências da vida social. “Querer ser educador e querê-lo com paixão é uma marca na vida de Anísio Teixeira” (NUNES, 2000, p. 53). Para Anísio Teixeira, educação é vida e não preparação para a vida e a escola deve ser lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver (NUNES, 2000). Portanto, como já se citou anteriormente, a inquietude de Anísio Teixeira foi o pontapé inicial para se pensar na educação em tempo integral no Brasil.

As experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro inspiraram outros¹⁰ projetos relevantes no Brasil. Diversos projetos de educação integral foram desenvolvidos na educação, por meio de atividades escolares ampliadas em suas tarefas sociais e culturais, produto de iniciativas de governos municipais e estaduais, bem como do Governo Federal, por vezes com a participação da sociedade civil, provocadas por uma demanda pela melhoria da qualidade da educação. Todas essas experiências foram fundamentais para pensar a educação integral e serviram de referências para a construção da proposta pedagógica do Programa Mais Educação.

3.1 CONCEPÇÕES POLÍTICAS

Política é o agir para realizar uma ordem social e justa e, é o agir do Estado e da coletividade social. Política também é conflito, é poder, não tem equilíbrio. A abrangência do conceito de política envolve três dimensões chamadas de politics, polity e policy. A primeira preocupa-se com questões sobre processos da política; a segunda aborda as estruturas políticas; a terceira tem como objeto a dimensão do conteúdo da política (SECCHI, 2012).

O policy ciclo envolve a definição do problema, a agenda setting, a formulação da política (conceito e desenho administrativo), a implementação da política (plano de ação e arranjo administrativo), a avaliação da política (impact, outcome, output) e reformulação.

Na fase da definição do problema, identificam-se os problemas na discrepância entre o status quo e uma situação ideal possível. Por exemplo, o alto índice de evasão escolar ou de repetência no ensino fundamental, aumento da mulher no mercado de trabalho, dentre outros. Se um problema é percebido pela sociedade com maior urgência, ele entra na agenda *setting*, ou seja, na agenda governamental. A mídia e a pressão da sociedade ajudam a inserir o problema na agenda. O plano de metas compromisso Todos Pela Educação, como já foi dito anteriormente, teve grande influência para que a educação em tempo integral fizesse parte da agenda do governo.

Na fase da formulação da política são definidos os conceitos do programa que é uma política indutora para implementar nas escolas públicas a educação integral em tempo integral. Também é definido o desenho administrativo onde é distribuída a função/atribuição que cada

¹⁰Sobre Políticas de ampliação da jornada escolar em São Paulo, ver (AZEVEDO; BETTI, 2014); Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), (CIACs) e Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), ver (CASTRO; LOPES, 2011). Os Programas dos Centros de Educação Integrada em Curitiba, Programa Aluno de Tempo Integral, o Programa Educação de Tempo Integral em Minas Gerais, e o Programa Escola de Tempo Integral em São Paulo, ver (CAVALIERE, 2007).

setor terá, já que, o programa se dá por uma ação intersetorial. Exemplo, a função do MEC, fórum, financiamento dos ministérios (macrocampos), entre outros.

Em seguida, a política é implementada, ou seja, entra em ação, ao momento que os programas e projetos são implementados. Na implementação se tem o arranjo administrativo que é a função que cada ator da política em âmbito local é responsável. Por exemplo: o técnico da secretaria é responsável por coordenar o programa em âmbito do município, estado ou distrito federal; o professor comunitário coordena o programa na escola. Também estão neste contexto o diretor, o monitor e o presidente do Conselho Escolar.

Na fase da avaliação da política está a avaliação do *output* que avalia a abrangência do programa, ou seja, a quantidade de escolas, alunos atendidos; *outcome* avalia a melhoria da aprendizagem, ou seja, sua eficácia; *impact* avalia os impactos em longo prazo na sociedade, os efeitos, ou seja, sua efetividade.

Já na fase da reformulação da política, o próprio nome já diz reformulação, quando, por exemplo: até o ano de 2014 o macrocampo de acompanhamento pedagógico, na atividade campos do conhecimento não era obrigatória diariamente, após reformulação, em 2015 esta atividade passa a ser obrigatória diariamente pelo menos uma hora de atividade.

Cabe ressaltar que o policy ciclo não reflete exatamente a vida de uma política pública porque existem nuances/modificações que extrapolam a projeção cíclica de uma política, podendo dessa forma a mesma estar em constante modificação- avaliação- reelaboração.

No que concerne aos critérios de avaliação de políticas existem três critérios principais: a eficiência, a eficácia e a efetividade.

A eficiência de políticas entende-se a relação entre o esforço empregado na implementação e os resultados alcançados. Por exemplo, em 2008, a implementação do Programa Mais Educação- PME passou de 1380 para cinco mil instituições. A meta era atingir 10 mil instituições em 2012, mas já em 2009 essa meta foi atingida com a ampliação de mais cinco mil escolas. Isso mostra que a meta foi atingida em menor tempo previsto e que a política é eficiente.

Além disso, ela se torna também eficaz, já que alcançou a meta prevista, ou seja, a eficácia é a relação entre objetivos propostos e alcançados.

Já a efetividade envolve impactos/resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de mudanças nas condições sociais da população atingida pelo programa. É a relação entre a proposta estabelecida e os efeitos alcançados.

Em se tratando de tipos de avaliações pode-se destacar o modelo *top-down* e o modelo *botton-up*; a avaliação *ex-ante* e avaliação *ex-post*; a avaliação participativa e a avaliação emancipatória.

O modelo top-down (de cima para baixo) corresponde ao modelo no qual os agentes ao governo têm maior representatividade e poder de decisão, ou seja, a avaliação tende a apresentar resultados dentro da perspectiva do governo e, o modelo botton-up (de baixo para cima) corresponde ao modelo no qual todos os envolvidos na política participam ativamente do processo, ou seja, centram-se nos atores envolvidos, o ponto de vista é relativo.

A avaliação *ex-ante* é anterior a política. Por exemplo: Elaborar um diagnóstico de baixo desempenho dos alunos do Ensino Fundamental; Já a avaliação *ex-post* é posterior à política. Por exemplo: após a implementação de um programa ou projeto de educação, verificar se houve melhoria na qualidade da educação, do ensino e da aprendizagem dos alunos. Alguns fatores podem dificultar a avaliação de uma determinada política pública, tais como: a predominância de cultura autoritária, o constrangimento de ser avaliados, a resistência sutil, o governo que avalia a sua própria política, a dificuldade na informação sobre resultado, as estratégias sem ser condizentes com seus objetivos, entre outros.

A avaliação participativa é um tipo de avaliação que conta com a participação dos atores envolvidos no processo. Eles seguem os mesmos objetivos. Por exemplo: O professor junto aos seus alunos pensa em critérios de melhorias de aprendizagem. Já a avaliação emancipatória é um tipo de avaliação que visa à transformação da realidade social. Exemplo: melhorar o índice de reprovação de alunos de uma determinada escola.

Explicitados acima os tipos de avaliação, cabe destacar também os tipos de política. A política pública pode ser de Estado ou de Governo.

A política de Governo é formulada e implementada pelo poder executivo de acordo com demandas internas e/ou externas, em curto prazo de tempo, sem passar por diversas discussões nos segmentos da sociedade. É efetivada por meio de decretos e/ou programas, por isso, descontínuos ou passíveis de descontinuidade.

Já a política de Estado passa por diversas discussões nos seguimentos da sociedade, é efetivada geralmente por leis, por isso tem maior chance de continuidade. Passa pelo parlamento, fórum, câmaras de vereadores, entre outros.

O Programa Mais Educação é uma política de governo, pois foi criado pela portaria interministerial nº 17 e regulamentado por meio do decreto 7.083/10. O PME é um programa por apresentar um conjunto de projetos que perseguem o mesmo objetivo. O que difere do plano que é entendido como um conjunto de programas. Já os projetos são considerados como um

planejamento que consiste no conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos.

3.2 SITUAÇÃO LEGAL

A Educação em Tempo Integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e vem sendo corroborada pelas políticas públicas que por meio de suas determinações, as redes públicas de ensino ampliam a jornada escolar e o seu espaço educativo.

Em 1988, a Constituição Federal traz em seu Art. 205 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” (BRASIL, 1988), que permite extrair uma concepção de educação integral em tempo integral, visto que o desenvolvimento pleno do indivíduo exige, entre outras ações, o acesso a mais tempos e espaços de educação sejam esses formais ou não formais.

Em 1990, com a aprovação, da Lei nº 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a família, a sociedade e o poder público passam a ter o dever em garantir a proteção integral à criança e ao adolescente. Com base no artigo 3º

Art. 3- A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96) estabelece uma ampliação progressiva da jornada escolar diária no sistema educacional público, mas transfere a definição de até quando e como, aos mantenedores das redes de ensino (BRASIL, 1996).

Em 2007, com a implementação do FUNDEB, passou a existir na legislação brasileira uma definição da educação em tempo integral “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007c). Ainda em 2007, foi criado o Programa Mais Educação (PME) como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, é nesse contexto que se destaca essa pesquisa.

Em 2010, o decreto nº 7.083/2010, estabelece os princípios da Educação Integral que são traduzidos pela 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 democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2010).

Em 2014, o atual Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005, no dia 25 junho de 2014 para o período de 2014-2024, reforça a ampliação progressiva ao estabelecer uma própria meta para a educação em tempo integral. A meta 6 define que Brasil oferecerá uma “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014b).

3.3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, como estratégia do Governo Federal para estimular a educação integral em tempo integral no Brasil (BRASIL, 2007b, 2010).

A proposta para o Programa Mais Educação¹¹ estruturada pelo Ministério da Educação (MEC) nasce do diálogo direto com saberes e experiências de educação em tempo integral desenvolvido em vários municípios, escolas e ONGs do país.

A Portaria Interministerial 17/2007 estabelece que:

Art. 2º O Programa tem por finalidade:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; [...]

V- promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas,

¹¹O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes (BRASIL, 2007a, art.4, § 2º).

aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI- estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria (BRASIL, 2007b).

A sua finalidade esta desdobrada na busca de melhorias no desempenho educacional em promover o cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2009a).

O Decreto 7083/10 no seu Art. 1º apresenta as seguintes finalidades:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010).

De maneira geral, o Programa pretende o desenvolvimento das atividades para promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da

tarefa de educar, na perspectiva de contribuir para uma formação integral de crianças, adolescentes e jovens nas escolas públicas. Propõe, ainda, uma integração curricular de atividades, alianças com os familiares e com os responsáveis pelo estudante por meio da relação de seus saberes locais, no intento da construção coletiva de conhecimento a partir da participação social.

O Programa Mais Educação conta com a participação de educadores, educandos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, enfim, com todos aqueles que, pessoal e profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir os direitos de nossas crianças, adolescentes e jovens. Cada escola, contextualizada com seu projeto político pedagógico específico e em diálogo com sua comunidade, será a referência para a definição de quanto e quais alunos participarão das atividades.

Cabe à escola abrir-se para os saberes locais, de forma a transformar a educação numa prática comunitária. Para isto é necessário reunir atores sociais e estendê-la a espaços distintos da cidade e do território onde está a escola, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; a integração da proposta curricular das escolas de ensino regular e o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, integração comunitária, ampliando a participação na vida escolar e social aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares; mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar (BRASIL, 2009a, 2009b).

O Programa Mais Educação estabelece o mínimo de 100 estudantes para o início das atividades, contudo não estabelece número máximo de estudantes, o que significa que a escola pode chegar à totalidade de seus estudantes incluídos no programa, de acordo com sua disponibilidade de espaço físico, apoio do sistema de ensino ao qual a escola está vinculada e sua capacidade de articulação com a comunidade (BRASIL, 2013a). A preferência por matrículas em tempo integral é dada aos alunos com baixo desempenho escolar, mas se mantém o direito dos pais e responsáveis a optarem por essa matrícula.

É necessário que a escola esteja aberta ao diálogo com as famílias, não se restringindo apenas às famílias dos alunos que criam maiores demandas, por serem indisciplinados ou por apresentarem defasagens, mas, sim, dirigindo-se a todos os responsáveis, como parceiros fundamentais no processo educativo formal. Por outro lado, estes precisariam ter condições de frequentar a escola para auxiliar na educação dos filhos, não como serventes, merendeiras,

“quebra-galhos”, mas como cidadãos críticos e atuantes, prontos a discutir, com a equipe escolar, as habilidades trabalhadas, as formas de avaliação, enfim, o processo educacional (CASTRO; LOPES, 2011, p. 268).

O processo de operacionalização do PME, na escola, faz-se associar a seleção de macrocampos do saber, a fim de delinear suas atividades no contraturno escolar por meio dos seguintes macrocampos¹²: o Acompanhamento Pedagógico orienta os estudos e leituras das diferentes áreas do conhecimento envolvendo a alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras. A Educação Ambiental favorece a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, competências e atitudes voltadas para a sustentabilidade sócio ambiental e econômica, bem como a compreensão da função social dos tributos e o controle social. O Esporte e Lazer utiliza atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural (BRASIL, 2014a).

Os Direitos Humanos em Educação promovem atividades pautadas em valores ligados ao respeito, à promoção e à valorização da diversidade. A Cultura e artes apresentam atividades desenvolvidas a partir do estudo de obras literárias, com incentivo à cultura (fanfarra, hip-hop, canto coral, dança, teatro, pintura, grafite, desenho, escultura, capoeira, percussão). A Comunicação, uso de Mídias e Cultura digital oferecem às escolas a possibilidade de criarem e fortalecerem ecossistemas comunicativos, estimulando práticas de socialização e convivência no espaço escolar (BRASIL, 2014a).

A Promoção da saúde, por meio de atividades educativas que poderão ser incluídas no projeto político pedagógico (projetos interdisciplinares, teatro, oficinas, palestras, debates e feiras) em temas da área da saúde como saúde bucal, alimentação saudável, cuidado visual, práticas corporais, educação para saúde sexual e reprodutiva, prevenção ao uso de drogas (álcool, tabaco e outras), saúde mental e prevenção à violência. A Investigação no campo das Ciências da Natureza, atividades que tornam a ciência e a tecnologia melhor conhecidas na escola e na comunidade, por meio de feira de ciências, exposições, olimpíadas de ciências, dentre outros. A Educação Econômica é destinada apenas a alunos das séries finais do ensino

¹²Com vistas a alicerçar esses macrocampos, o PME conta com parcerias do Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União (BRASIL, 2009a).

fundamental e a todo ensino médio. Trabalham-se atividades que motivem o exercício do empreendedorismo, o consumo consciente e a sustentabilidade (BRASIL, 2014a).

De acordo com esses macrocampos abordados acima, são escolhidas seis atividades em curso para a escola. Uma destas, obrigatoriamente, deve compor o macrocampo acompanhamento pedagógico. O detalhamento de cada atividade em termos de ementa e de recursos didático- pedagógicos e financeiros previstos é publicado anualmente em manual específico e relativo a educação integral, que acompanha a resolução do Programa dinheiro direto na escola – PDDE do FNDE (BRASIL, 2009c).

O PDDE contribuiu para o reforço da autogestão escolar nos planos financeiros, administrativo e didático, não havendo a necessidade de realizar processos licitatórios para a compra de materiais, somente a pesquisa de preço e a apresentação de três orçamentos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escola e a elevação dos índices de desempenho da educação básica.

Isso viabilizou às escolas realizarem suas necessidades através da gestão dos recursos, sejam elas para a execução de pequenas adequações e consertos, como também a compra direta de materiais de consumo e bens permanentes, tendo a opção de fazê-lo diretamente no comércio da comunidade local onde está inserida. Diante disso, nota-se que o PDDE possibilitou certa autonomia financeira às escolas públicas, contribuindo para o desenvolvimento local.

Para Silva e Silva (2013), a concepção de educação em tempo integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação. Educadores, educandos e comunidades podem e devem contribuir para ampliar os tempos, espaços e oportunidades educativas entre os profissionais da educação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

3.3.1 Aspectos referentes ao PPP explicitados na proposta do PME

Nesta seção, buscamos identificar o que o Programa Mais Educação traz relacionado ao Projeto Político Pedagógico em sua proposta.

As atividades desenvolvidas no Programa Mais Educação são associadas às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e ao projeto político pedagógico de cada escola. Elas podem ser desenvolvidas por monitores, oficinairos e voluntários, selecionados entre os

moradores e integrantes das entidades parceiras que participam de capacitações periódicas (BRASIL, 2009b).

Segundo Cavaliere (2009), uma escola que envolve atores sociais de fora dela, incorpora a diversidade cultural da realidade que a envolve, e aproxima-se da transformação ao aproximar as classes populares e os modos de socialização da escola. Dessa forma, as atividades realizadas na jornada ampliada, por meio das ações integradas, devem estar relacionadas ao projeto político pedagógico da comunidade escolar que sendo esse componente indispensável à organização do processo educativo.

É interessante ressaltar que apesar de proporcionar a entrada de novos atores, novos saberes, agentes culturais no espaço escolar isso se torna um desafio para a escola, quando o considera um profissional voluntário sem vínculo efetivo. O valor pago aos monitores pelas despesas consideradas de natureza voluntária com transporte e alimentação, equivale a R\$ 60,00 (sessenta reais), para uma turma, podendo o monitor assumir até cinco turmas (BRASIL, 2011b). Por esse motivo, é comum a rotatividade desses monitores que deixam o Programa, logo que surgem novas oportunidades de trabalho, o que pode causar fragilidades ao processo educativo.

O PME também traz em sua proposta, que as oficinas pedagógicas deverão ser definidas de acordo com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos, por meio de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando tempo, espaço e oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral do estudante (BRASIL, 2014a). Entretanto, cabe destacar que embora o programa tenha a proposta da escola buscar parcerias com outros espaços da comunidade, como praças, museus, associações, espaços religiosos, promovendo a concepção de que a educação não se dá só no espaço escolar e também não é só de responsabilidade da escola, torna-se necessário verificar antes o estado de conservação desses lugares, a questão da segurança e da disponibilidade.

Outro aspecto abordado na proposta do PME é romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, pois cria-se uma divisão de períodos e atividades escolares, que, na maioria das vezes, não são estabelecidas em uma continuidade e uma integração entre o que é desenvolvido em sala de aula e nas atividades do PME. Além disso, romper o afastamento da comunidade causado pelo processo de responsabilização progressiva da escola no projeto educacional. Romper com tal pensamento implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação integrada de responsabilidade tanto de escolas como de comunidades (BRASIL, 2009a, 2009b).

Para Moll et al (2011), um dos maiores desafios que as escolas enfrentam na implementação do PME é mudar a ideia de que ele não passa de mais um tempo pedagógico. Para isso, é preciso inseri-lo no contínuo da escolarização e formação dos alunos como um meio de ressignificar o currículo “capaz de relacionar a aprendizagem dos alunos e a sua vida e a sua comunidade superando a fragmentação das disciplinas, dando concretude ao processo educativo” (MOLL et al, 2011, p. 54). O grande desafio é então garantir que este espaço a mais na escola seja de aprendizagens significativas, oportunizando aos estudantes, atividades que contribuem para sua formação integral, e que ressignificam o currículo escolar, tornando-o mais dinâmico e articulado com a realidade do aluno.

Para isso, exige a elaboração de um projeto político pedagógico distendido à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens. É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola. Caso contrário, pode-se apenas confinar o seu tempo livre, permanecendo por mais tempo na escola e oferecendo-lhes “mais do mesmo” (BRASIL, 2009b). Esse é, sem dúvida, um dos grandes desafios, a jornada escolar não pode ser confundida com o fato de o aluno ter mais aulas das disciplinas, pois isso geraria uma hiperescolarização, sem grandes resultados (MOLL et al, 2011).

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência (CAVALIERE, 2007, p. 1023).

Não basta simplesmente ampliar o tempo, é preciso oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar

e a produção do conhecimento. É preciso pensar no tempo escolar que está sendo ampliado, pensar nas situações formais e informais, os conteúdos e situações que a escola propõe como vivência aos seus alunos e às diferentes relações estabelecidas na condução desse processo, mostrando as interfaces que são estabelecidas no desenvolvimento do trabalho educativo (BRASIL, 2013a).

4 ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL DO ENSINO FUNDAMENTAL ELIAS MONTALVÃO- ANÁLISE DO CONTEXTO ESCOLAR

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Elias Montalvão, localizada na Rodovia dos Náufragos s/n, bairro Mosqueiro na cidade de Aracaju- Sergipe, integra a Rede Municipal de Ensino de Aracaju, com sua filosofia educacional baseada nos princípios da Educação Nacional que tem por finalidade desenvolver plenamente o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Mantida pela Prefeitura Municipal de Aracaju, essa escola foi criada na administração do Prefeito Jorge Campos Maynard através da Lei Municipal nº05 de 23 de fevereiro do ano de 1954. O funcionamento do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º Ano) teve sua autorização expedida pelo Conselho Municipal da Educação de Aracaju através da Resolução nº 027/95 e a Educação Infantil foi autorizada através da Resolução nº004/97, pelo órgão supramencionado.

Em 2010, o prédio foi submetido a uma reforma, sendo entregue à comunidade em 26 de março de 2013, na gestão do prefeito João Alves Filho. No período da reforma, na gestão do prefeito Edvaldo Nogueira, a Escola passou a funcionar em um prédio alugado pela Prefeitura, no bairro Aeroporto e, neste período foi diminuída a capacidade de atendimento mediante a redução do espaço físico, especialmente a diminuição do número de salas de aula.

No período em que a Escola esteve em reforma houve um impacto negativo no IDEB, que refletiu a falta de estruturação física e pedagógica. Em 2011, a meta projetada era de 3,0 e a média alcançada foi 2,3.

É significativo ressaltar que no histórico de 2011 a 2013, as turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental apresentaram altos índices de reprovação por desempenho e no que se refere à frequência, temos dados de assiduidade inconstante dos alunos que acabam por ocasionar uma deficiência no índice de reprovação que reflete nas séries seguintes. Tais fatos contribuíram para o aumento do quantitativo de alunos com distorção idade/série dentro da referida instituição, sendo com maior ênfase no turno vespertino. Neste sentido, esta situação desafiadora apresenta-se como alvo das principais ações pedagógicas.

Atualmente, esta unidade de ensino funciona com Educação Infantil, atendendo as crianças de 1 a 5 anos na creche e pré-escola, e com o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º Ano, nos turnos Matutino e Vespertino, ampliando significativamente a capacidade de atendimento à comunidade local e buscando a melhoria do serviço prestado.

Desde maio/2014, a Creche funciona e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança a partir de 06 meses a três anos e 11 meses de idade, visando um trabalho voltado à socialização, ao cuidar e ao educar simultaneamente, priorizando todos os aspectos, desde o físico, o psicológico, o intelectual ao social, e ainda se complementando com a ação familiar e comunidade, conforme a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em seu Art. 29 (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a escola EMEF Elias Montalvão tem como princípio compreender a infância e reconhecer a criança, numa perspectiva de educação para a cidadania que reflita na qualidade de formação do ser humano que interage ativamente com o meio em que vive.

O grande desafio dessa escola é, por meio de ações educativas integradoras, formar pessoas capazes de construir conhecimentos e capacitá-las para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania, considerando parâmetros da ética e solidariedade.

Em 2014, a EMEF Elias Montalvão atendeu a um contingente de 408 alunos, dos quais foram 40 crianças na creche- turno integral, 87 crianças na Educação Infantil e 281 alunos no Ensino Fundamental. Há procura acentuada na comunidade por vagas na Escola, sendo que estes números são constantemente modificados pela demanda que é maior na Creche e Educação Infantil.

A escola, como instituição educativo-pedagógica que oferece níveis de educação variados, revela-se como espaço privilegiado para as crianças viverem, também, de diferentes modos, a sua infância. Uma de suas principais características é a possibilidade que cria, diariamente, encontros entre criança-criança, crianças-adultos, adultos-adultos e adultos-crianças-familiares que compartilham tempos e espaços no dia-a-dia educativo, desde a Creche ao Ensino Fundamental.

O quadro funcional da EMEF Elias Montalvão é composto por: 14 professores efetivos, 04 professoras com horas suplementares e 04 funcionários efetivos e 10 funcionários com contrato temporário e 09 terceirizados, 01 Diretor Escolar, 01 Coordenadora Pedagógica e 01 Secretário Escolar.

A Gestão instituída nessa escola é oficialmente a Democrática. O processo de escolha compreende 03 (três) fases: Certificação; Eleição e Designação.

Os pais dos alunos da EMEF Elias Montalvão, em sua maioria, apresentam um perfil socioeconômico com renda de subsistência. A grande maioria possui renda de até um salário mínimo e trabalham em atividades informais. A condição econômica de subsistência de muitas famílias reflete na ausência dos alunos nos dias de segunda e sexta-feira, visto que os mesmos ajudam os pais na coleta e venda de mariscos e peixes. A irregularidade do horário funcional dos pais dificulta o acompanhamento nas tarefas escolares dos filhos. No que se refere à

escolaridade dos pais a escola constatou que boa parte deles estudou somente até o Ensino Fundamental menor. Contudo, revelam o interesse em que seus filhos possam chegar à Universidade, expressando o anseio de auto superação através dos seus filhos.

Os professores, por sua vez, almejam que a EMEF Elias Montalvão, seja o catalisador do potencial existente, pouco estimulado e aproveitado pelos moradores da comunidade.

Concluimos se que existem muitos pontos fortes e algumas questões a serem melhoradas e/ou conquistadas, à medida que metas e planos de ação são projetados e postos em prática para estes fins. Os pontos fortes elencados foram: a escola pauta a aprendizagem dos alunos por projetos e sequências de atividades; há boa limpeza e manutenção da mesma; prontidão e eficiência da equipe de auxiliares de serviços diversos; reestruturação da biblioteca; interação do grupo de professores; eficiência e prontidão das funcionárias da secretaria; boa aceitação de grupo e liberdade de se expressar; rotina escolar e de turmas bem definidas. Os pontos que demandam atenção foram: necessidade de um suporte-pedagógico; demanda por internet e periódicos; o comportamento agressivo por parte dos educandos. De todos os pontos levantados no Projeto Político Pedagógico, os mais marcantes e que o grupo acredita ser o diferencial da escola são aqueles que convergem para a alta expectativa na aprendizagem do aluno.

4.1 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico norteia toda a história da comunidade escolar. Por essa razão ele é um instrumento dinâmico que contribui de forma significativa para um pensar, avaliar e estruturar as ações pedagógicas e administrativas que ocorrem no interior da escola, bem como sua relação com a comunidade e todo o contexto social. Ao mesmo tempo em que expressa a identidade da escola, é também inspiração permanente para as mudanças e por esse motivo ele deverá sempre ser objetivo de reflexões e ajustes.

Os dados do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Elias Montalvão foram examinados com base nos seguintes indicadores: o Diálogo; os Pressupostos Pedagógicos, e o Material didático. Conforme Freitas (2011), a escola foi criada para servir a sociedade e assim, prestar contas do seu trabalho, de como faz e como conduz a aprendizagem das crianças. Para tanto, necessita criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar de seus filhos. O diálogo, a compreensão, o compromisso são elementos indispensáveis para que se consiga terra fértil.

Educar crianças no e para um mundo tão diverso, exige-nos uma postura aberta ao diálogo e à reflexão. Porquanto, o Projeto Político Pedagógico deve ser considerado como um momento de renovação da escola, onde todos os atores ligados à instituição devem participar ativamente (GADOTTI, 1997). Para Luck (2011), uma escola é verdadeiramente representada por seu modo de ser e de fazer, sua organização social e não apenas por suas condições físicas, materiais e estruturais. E é na medida em que esse modo de ser e de fazer esteja impregnado da valorização e do atendimento com elevada qualidade das necessidades de aprendizagem dos alunos que se constitui em uma escola em sentido pleno.

Constatamos no PPP que a Escola Municipal do Ensino Fundamental Elias Montalvão prioriza a gestão participativa, que se pauta no diálogo, equilíbrio, disciplina, persuasão e persistência e acredita em uma gestão inclusiva. Além disso, busca envolver a família dos educandos em atividades escolares. Não apenas para tratar dos problemas que envolvem a família atualmente, mas para ouvir e confiar o engajamento da comunidade em movimentos realizados pela escola, como oficinas criativas, palestras, roda de conversas, comemorações etc. A educação, integrada ao cotidiano, deve ser um sistema aberto, para permitir que os indivíduos expressem seus anseios e habilidades da melhor forma possível, aceite o outro e busque juntamente com o tripé escola-aluno-comunidade, a construção de uma realidade favorável ao desenvolvimento integral do indivíduo e da comunidade (ESCOLA MUNICIPAL ELIAS MONTALVÃO, 2016).

Nessa escola, os currículos adotados na Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) são oferecidos de acordo com a legislação vigente a qual determina que se cumpra as Diretrizes Curriculares Nacionais e uma parte diversificada, contemplando as características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia. A proposta pedagógica do Ensino Fundamental considera a educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura, imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade. Nessa etapa de ensino, o cuidar e o educar também são considerados indissociáveis nas funções da escola.

Está escrito no PPP, que a concepção educacional tomada pela EMEF Elias Montalvão parte de uma visão holística de Educação, de uma pedagogia para a promoção da aprendizagem a partir da vida cotidiana, uma pedagogia biófila que promove a vida e respeita todas as formas de vida. Alcançar os frutos desejados de um processo democrático e ensino-aprendizagem passa efetivamente por ações planejadas e um acompanhamento sistemático junto aos envolvidos direta e indiretamente neste processo (pais, alunos, professores e comunidade).

Em contrapartida, também consiste no PPP que a Organização Curricular da Escola contempla áreas de conhecimentos onde os conteúdos são trabalhados durante o desenvolvimento das habilidades/competências, seguindo no programa de ensino estruturado, uma sequência didática formulada pelo Instituto Alfa e Beto¹³. O que torna completamente contraditório com o que foi dito anteriormente. Haja vista que a educação holística está baseada no princípio de interconexão, onde procura desenvolver visões do ensino e da aprendizagem que estimulem as conexões entre disciplinas e entre aprendizes por várias formas de comunidades. Além disso, também procura um equilíbrio dinâmico em situações de aprendizagem, entre elementos, tais como o conteúdo e o processo, a aprendizagem e a avaliação, e o pensamento analítico e o criativo. Portanto, a educação holística é inclusiva, no sentido de incluir um leque amplo de tipos de estudantes e uma diversidade de visões de aprendizagem, procurando atender as diversas necessidades do aprendiz (MILLER apud YUS, 2002).

Em contraditório, na proposta do Programa Alfa e Beto, a desqualificação aparece, principalmente na medida em que as professoras deixam de exercer funções antes essenciais para sua profissão: as docentes não mais planejam as atividades a serem desenvolvidas com a turma e deixam também de elaborar tarefas específicas para alunos que tenham um diferente ritmo de aprendizagem. Esse Programa vem desenvolvendo materiais e programas de ensino pautados na abordagem fônica para a alfabetização. Um dos elementos que intensifica e controla o trabalho pedagógico é o cronograma que precisa ser cumprido, no qual exige resultados específicos que devem ser alcançados pelo corpo docente das escolas. Portanto, a professora precisa que seus alunos sejam “eficientes” dentro da lógica dessas propostas pedagógicas. Nessa perspectiva, a docente deixa de refletir acerca de seu trabalho e passa a ser uma executora de determinadas ações que não foram planejadas por ela própria (GIROUX, 1986).

Nota-se que o discurso utilizado nos materiais do Programa Alfa e Beto não só fere os princípios democráticos que norteiam as práticas de gestão da atualidade, mas insere um modelo de repetição e memorização, de forma restrita ao código, sem pensar o aluno como um sujeito criador e sem levar em conta os aspectos socioculturais. Logo, a docente deixa de refletir acerca de seu trabalho e passa a ser uma executora de determinadas ações que não foram planejadas

¹³O Instituto Alfa e Beto O Programa Alfa e Beto foi implantado no ano de 2013 pela Secretaria Municipal de Educação e instituído por uma Legislação Municipal. No entanto, em 2016 (ano que foi desenvolvida a pesquisa) ele havia sido suspenso por falta de verba, os materiais não chegaram à escola. Entretanto, é necessário reconhecer que esse é mais um desafio enfrentado pela escola, a incerteza da continuidade dos programas implementados na escola.

por ela própria. O fato de a professora executar tarefas que a forçam a não pensar sobre o que faz representa um grande controle do próprio trabalho docente e uma perda de autonomia.

Mesmo assim, ainda constatamos no PPP que o programa foi acatado pela escola e pelos professores capacitados pelos instrutores do Instituto Alfa e Beto por compreender a importância do trabalho bem planejado e conjugado em toda Rede Municipal de Ensino. Por conseguinte, a escola reconhece que nem todas as turmas conseguiram acompanhar o ritmo do programa adotado, nas quais as turmas de segundo, terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental sentiram dificuldades devido ao nível de alfabetização em que se encontravam. Para solucionar esse impasse, a escola aderiu em junho do ano 2013 o Programa Mais Educação em parceria com o MEC, sendo mais uma ferramenta no desenvolvimento da aprendizagem do educando, considerando ser a maneira de poder ajudá-los no processo de alfabetização fazendo uso de oficinas tais como: orientação de estudos e leitura, iniciação a musicalização, expressão corporal e artística.

Está escrito no PPP, que esse Programa está contribuindo para a diversidade e riqueza de vivências que tornam a Educação Integral uma experiência inovadora, ampliando a jornada escolar para 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Inicialmente, o Programa ofertou em 2013 oficinas de: Acompanhamento Pedagógico (Letramento e Matemática), Artesanato Popular, Teatro, Prevenção e Promoção à Saúde, Educação em Direitos Humanos. Em 2014, passou a ofertar: Acompanhamento Pedagógico, Danças, Esporte e Lazer na Escola e Iniciação Musical por meio de Flauta doce. Desde 2015 vem ofertando: Oficinas de Acompanhamento Pedagógico, Artesanato Popular e Capoeira (ESCOLA MUNICIPAL ELIAS MONTALVÃO, 2016).

Em vista disso, notamos que a escola EMEF Elias Montalvão apresentou diversas contradições na própria proposta pedagógica. No que se refere ao diálogo a escola diz priorizar a gestão participativa que se pauta no diálogo, envolvendo pais, alunos, professores e comunidade direta ou indiretamente nesse processo, e os pressupostos pedagógicos serem através de processos democráticos de ensino aprendizagem, partindo de uma visão holística, mas, em contrapartida, adotou o Programa Alfa e Beto que fere os princípios democráticos que norteiam autonomia pedagógica. E por fim, notamos que a adesão ao Programa Mais Educação surgiu como medida paliativa para solucionar os problemas causados pelo Programa Alfa e

Beto. Já que nem todas turmas conseguiram acompanhar a estrutura da sequência didática formulada pelo Instituto.

A seguir, abordaremos os olhares da coordenadora do PME e do conselho escolar no que se refere ao Programa Mais Educação na EMEF Elias Montalvão.

4.2 OS OLHARES DA COORDENADORA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Considerando que o coordenador do Programa Mais Educação (PME) desempenha a função de coordenar, planejar e acompanhar as atividades do Programa, buscou-se por meio de entrevistas estruturadas identificar as questões referentes aos diálogos na escola, aos pressupostos pedagógicos, aos materiais didáticos e aos efeitos do PME na EMEF Elias Montalvão.

Ressalta-se, de início, que o coordenador do Programa Mais Educação na escola deve ser membro da comunidade com estreito vínculo estabelecido com a escola (por exemplo: responsável por aluno, integrante do Conselho Escolar etc.) e reconhecido como uma liderança, que tem a responsabilidade de coordenar as atividades e integrar a comunidade com a escola (BRASIL, 2014a). Suas atribuições são:

1. Coordenar, Planejar e acompanhar as atividades do Programa;
2. Selecionar com o Diretor os Monitores para as oficinas de acordo com as exigências do Programa;
3. Organizar a equipe de monitores ou oficinairos (os mesmos não podem ter vínculo com estado ou município. Para as oficinas de Letramento, disciplina crítica, Direitos Humanos e todas do Macrocampo Esporte e Lazer os monitores deverão ser universitários cursando o 4º período em diante. Para as demais oficinas poderão ser pessoas da comunidade que comprovem com documentos e currículo as habilidades exigidas para desempenhar com competência a oficina);
4. Fazer a relação dos alunos junto ao Diretor;
5. Realizar a distribuição das turmas junto ao Diretor;
6. Elaborar junto ao Diretor horário das oficinas;
7. Elaborar cronograma de atividades para 2012;
8. Participar das Reuniões na SEED ou Secretaria de Educação sempre que solicitado (sendo obrigatória sua participação);
9. Elaborar Plano de Ação Pedagógica junto aos Monitores de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola para encaminhar a Direção da Escola;
10. Anexar Calendário de ano letivo.
11. Orientar os Monitores na confecção dos Planos de Curso os quais devem ser bimestrais;
12. Elaborar Relatório Semestral das atividades realizadas nas oficinas registrando inclusive com fotos;

13. Acompanhar a Frequência dos alunos, informando faltas ou evasão a direção da Escola e consultar as famílias para se informar da situação e fazer possíveis substituições;
14. Acompanhar o desenvolvimento das atividades dos monitores, inclusive faltas informando a direção para as providencias necessárias;
15. Acompanhar a distribuição do lanche, almoço e banho dos alunos;
16. Zelar pela funcionalidade do Programa e integridade dos alunos durante a execução do Programa (PORTAL DO MAIS EDUCAÇÃO, online).

As atividades de mobilização, divulgação, planejamento, integração, registro e avaliação das ações são de responsabilidade de todos os atores envolvidos e devem ser assumidas de acordo com a especificidade de cada um do grupo. Contudo, há a necessidade de uma coordenação, que deve ser desempenhada, preferencialmente, por um membro da comunidade. O importante é que a coordenação seja escolhida de modo democrático. Essas ações precisam ser devidamente registradas, para fins de comprovação, e devem ocorrer fora do horário de trabalho, como por exemplo, no caso de professor da rede (BRASIL, 2014a). Ou seja, o professor continua cumprindo a sua carga horária na sala de aula e no turno oposto, recebe horas suplementares para coordenar o Programa Mais Educação.

Cabe destacar que a ampliação da jornada diária escolar exige mais do que compromissos, impõe também assumir uma disposição para o diálogo com a comunidade local entre os diferentes saberes, as experiências comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento. Assim, o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas podem ressignificar suas práticas e saberes, buscando construir-se para além do espaço escolar, transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou talvez em espaço de criação (BRASIL, 2009a, 2009b). Nesse sentido, verificamos que o diálogo é fundamental para o sucesso de qualquer proposta pedagógica.

Durante a entrevista e diante da fala da coordenadora do PME, observamos que no início da implementação do Programa houve uma resistência dos pais em aceitar o aumento da permanência diária do aluno na escola acompanhado por monitores, principalmente na hora do banho. Após algumas reuniões, os pais passaram a conhecer melhor a proposta do Programa e foi crescente a sua procura pelas vagas.

CME: Os pais estão sempre presentes, chega a ser uma disputa pela vaga. O Programa desse ano ofertou 155 vagas. Os pais todos fazem questão. Até os alunos do turno da tarde que não tem direito de participar do Programa ficam querendo mudar de turno para poder entrar e participar das oficinas, ficam morrendo de vontade, choram. Às vezes eu faço até uma permuta com aquele que estuda pelo turno contrário para poder participar do Programa Mais Educação. O Programa dá preferência a crianças em situação de vulnerabilidade. Algum risco, crianças que passaram pelo Centro de Referência de Assistência Social- CRAS, crianças com problemas familiares, com algum distúrbio que precisam de um acompanhamento maior, mas não tem condições de dar essa atenção.

A fala acima da coordenadora demonstrou que apenas os alunos da turma da manhã têm direito a participar do PME, o que diferiu do critério indicado pela proposta do programa, na qual a preferência por matrículas em tempo integral é dada aos alunos com baixo desempenho escolar ou possíveis situações de vulnerabilidade social, independente do turno.

A escola constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreça um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família (PARO, 1997). A parceria da família com a escola torna-se fundamental para o sucesso da educação de todo indivíduo. Nessa perspectiva, a coordenadora do Elias Montalvão afirma que:

CME: Acontecem reuniões com os pais dos alunos para explicar todas as situações corriqueiras que acontecem, nós mantemos contatos também quando vem buscar a criança, por telefone, mandamos bilhetinhos. Todas as comemorações, o Programa Mais Educação tem uma oficina de artesanato e preparamos lembranças. As crianças aprendem a fazer algumas coisas. Tipo, esse semestre em artesanato, nós fizemos pintura em tecido no pano de prato, aí já foi a lembrança do dia das mães. Fizemos peso de porta, fizemos chaveirinhos. Então eles vão aprendendo a fazer várias artes manuais que acabam presenteando em alguma data, o pai ou a mãe, ou amigos que eles acabam levando para casa, feito por eles.

A fala da coordenadora evidenciou a importância de estimular a arte no trabalho do contraturno. O artesanato na escola permitiu a criação de objetos utilitários feitos manualmente, partindo dos conhecimentos e saberes locais. A técnica deve ser percebida enquanto elemento cultural vivo nas comunidades, onde o aluno expressa em sua arte, uma espontaneidade

ingênua, suas crenças, tradições e saberes, manifestando experiências e visão de mundo (BRASIL, 2014a). No *corpus* seguinte, identificamos alguns resultados positivos do Programa.

CME: A comunidade acredita no Programa tem confiança e faz a maior questão de que o Programa continue. A questão do cuidado que existe no Programa, as mães ficam bem despreocupadas, mas tranquilas para ir ao trabalho pelo fato de que eles tomam banho, arrumamos os cabelos das crianças, as meninas saem todas penteadinhas, desde as menores até as do 5º ano. Eles almoçam no Programa, os monitores dão apoio na questão da higiene que é feita. Tem a questão da autoestima. Então esses pequenos chegam aqui sem ter alguns cuidados com relação a higiene. O almoço, a prefeitura repassa com direito a nutricionista, é uma alimentação balanceada. Nos anos anteriores, nós não oferecíamos almoço. Essa comunidade é muito carente, depois que passamos a oferecer o almoço, tivemos um número maior de participação das crianças.

A visão predominante na fala da coordenadora, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a ausência da família e onde o mais relevante é fornecer-lhe a alimentação, a educação sobre higiene e o bem comportar-se. A escola seria uma instituição salvadora que protegeria as crianças da sociedade, da família e da rua (PARO, 1997). O que difere da finalidade do Programa que visa aproximar a escola, as famílias e as comunidades, mediante a responsabilização e a interação com o processo educativo.

Nos excertos a seguir, a CEM teceu algumas considerações sobre os pressupostos pedagógicos, atribuindo a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade. Nesse ínterim, notamos que é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade e a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes (BRASIL, 2009a).

CME: Nós temos as nossas oficinas, dentre elas, nós temos a de apoio pedagógico de português e matemática, onde fazemos todas as atividades da escola e essas crianças acabam fazendo a tarefa de casa que muitas vezes, antes do Programa, quando ficavam em casa sem o apoio dos pais, porque também nós temos muitos pais que nunca estudaram, não conseguem dar um apoio nas tarefas e os resultados se tornam positivos, eles voltam no outro dia com o deveres feitos, atividades e essas atividades muitas vezes a gente

transforma em brincadeiras, dinâmicas que dá um apoio no aprendizado. A criança aprende de uma forma lúdica e isso surte muito efeito.

CME: Na sala de aula, muitas vezes os professores não conseguem olhar caderno por caderno. No Mais Educação, nós temos acesso ao caderno da criança. Nós trabalhamos o conteúdo de uma forma mais diferenciada que as vezes o professor não consegue ter esse resultado na sala de aula.

Foi perceptível a vinculação direta do apoio pedagógico em relação às atividades complementares intimamente relacionadas a responder a “tarefa de casa”. Notamos que não se relaciona a uma formação integral do sujeito, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, nem experimentação e nem investigação, conforme consta na proposta do PME. Em relação aos materiais pedagógicos, os kits são compostos por materiais de apoio sugeridos para o desenvolvimento de cada uma das atividades. Para cada uma delas, há uma sugestão de materiais que poderão ser adquiridos com o recurso do PDDE/Educação Integral, conforme a oficina escolhida (BRASIL, 2014a).

CME: Nós fazemos a escolha do material, eu acho isso excelente Só que assim, nós escolhemos dentro da lista que eles expõem. Tipo assim: Vocês podem comprar esses materiais dentro da oficina de letramento com essa verba. Então o MEC da essa lista pronta e eu seleciono de acordo com a realidade da criança. Então vem tudo dividido, o que eu posso gastar na parte pedagógica, nos brinquedos, a questão das oficinas, a questão dos valores dos monitores e com aquela lista que eles disponibilizam eu escolho os que são mais voltados para a realidade dele com a faixa etária de acordo com os assuntos que geralmente eles possuem mais dificuldade. Com a verba do FNDE conseguimos comprar as caixas de som, microfone, armário, vários kits de esportes. Compramos rede de vôlei. Adquirimos também um retroprojeto para trabalhar a questão de vídeos.

CME: O material de matemática é maravilhoso, os brinquedos, jogos, quebra-cabeça, o tangran, baralho com frações, com multiplicação. Isso dá um apoio muito bom na aprendizagem da criança. O professor tem maior facilidade, já que as turmas são enormes na sala de aula hoje, o Programa Mais Educação acaba dando uma atenção maior, individualizada. Aí montamos um grupinho de crianças com a mesma faixa de idade, e vão aprendendo brincando, de uma forma lúdica. As crianças gostam muito. Assimilam mais fácil, tem vários resultados positivos.

Nessas falas, verificamos que embora a coordenadora tenha dito que achasse excelente fazer a escolha do material, notamos que a escola não tem autonomia pedagógica, já que essa escolha é feita com base na lista pronta disponibilizada pelo MEC. E com relação aos materiais com jogos, brinquedos, quebra-cabeça, tangran, baralho com frações e multiplicações, isso também deveria acontecer durante as aulas regulares.

A coordenadora do Programa Mais Educação ressaltou que os alunos passaram a respeitar as regras, a rotina, a apresentar comportamento melhor, principalmente na questão da organização e higienização. Além disso, destacou a melhoria da aprendizagem dos alunos refletida nos resultados recentes do IDEB no qual aumentou de 3.3 em 2013 para 4.8 em 2015 a média na Prova Brasil. Todavia, não se trata de meramente considerar a melhoria da qualidade da educação a partir do aumento do IDEB das escolas, mas ao acesso dos estudantes a novas possibilidades educativas, formativas e na sua qualidade de vida.

Em face do exposto, observamos que embora a escola tenha apresentado alguns avanços no que se refere, principalmente, a socialização, ela também apresenta alguns desafios a serem superados. A realidade vivenciada pela CEM, evidencia a ausência de uma compreensão mais ampla da proposta da educação em tempo integral que está sendo construída na EMEF Elias Montalvão.

4.3 OS OLHARES DOS PARTICIPANTES DO CONSELHO ESCOLAR

Considerando que o Conselho Escolar é um órgão que assume competências deliberativas, consultivas, fiscais, mobilizadoras e pode contribuir para o processo de tomada de decisão, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões, administrativas e pedagógicas no âmbito da unidade escolar, buscamos por meio de entrevistas estruturadas identificar as questões referentes aos diálogos na escola, aos pressupostos pedagógicos, aos materiais didáticos e aos efeitos do Programa Mais Educação na Escola Municipal Elias Montalvão.

Ressalta-se, de início, que o Conselho Escolar tem por finalidade efetivar a gestão escolar, na forma de colegiado, promovendo a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, constituindo-se no órgão máximo de direção. Ele constituído pelo representante do magistério, alunos, pais ou responsáveis pelos alunos e funcionários que protagonizam a ação educativa da escola, escolhidos entre seus pares, mediante processo eletivo (BRASIL, 1994).

Nos excertos a seguir, tecemos algumas considerações referentes aos diálogos na escola, aos pressupostos pedagógicos, aos materiais didáticos e aos efeitos do PME na EMEF Elias Montalvão, conforme a percepção das entrevistadas.

PRP: Eu sinto falta de uma clareza maior do que é o Programa Mais Educação para o menino e para a família dele. Para a gente não ter mais esses episódios como a gente teve o da menina que no dia que ela queria ficar na escola, ela dizia em casa que ia ter Mais Educação na escola e que ela ia ter que ficar. Entendeu? Então assim, a família entender que o Mais Educação não é só para deixar o menino a mais na escola e o menino ter o banho, ter o almoço e o dever de casa. A ideia maior que eles têm é que vai fazer o dever de casa como a banca, vai almoçar e vai tomar banho. Pelo menos foi isso que eu senti da minha turma esse ano, porque ano passado na minha turma não tinha. Então eles têm essa demanda de fazer o dever de casa que não é a realidade daqui, porque tinham 150 alunos para duas monitoras fazerem o dever, então não tem como, é surreal isso. Então assim, da família entender o processo da política pública do Mais Educação. Então do que eu vi desses cinco anos que trabalho aqui no município de Aracaju, esse programa ainda é não uma coisa que não está clara e bem definida do que vai se fazer e como vai se fazer. Entendeu? Os alunos me diziam que o programa era bom, que era bacana tomar banho um monte de menino junto, na cabeça deles é um momento de brincadeira, de diversão. É por isso que estou dizendo que não ficava uma coisa clara. Aí as meninas traziam roupa diferente de passear, os meninos traziam brinquedos. Na cabeça dos meus alunos, pelo menos dos que participaram, esse era um momento de brincadeira. Já sobre os monitores, eu tive pouco contato esse ano.

Notamos que nessa fala da representante dos professores contradiz o que foi exposto anteriormente na fala da coordenadora do PME. A coordenadora mencionou a questão de os monitores poderem dar uma atenção maior, já que as turmas regulares eram cheias, o PME acabava dando uma atenção maior, individualizada. No entanto, a **PRP** cita que a demanda de 150 alunos para duas monitoras era surreal. E faz uma crítica sobre a falta da família entender o processo da política do PME. A instituição escolar, por vezes, não tem sabido estabelecer um diálogo com a comunidade, o que pode estar associado a convicções e crenças que impedem a leitura do momento histórico que exige novas formas de funcionamento das instituições, a partir do redirecionamento de sua função (BRASIL, 2009a). A fragilidade da relação dialógica entre a escola e a comunidade pode ser apontada como uma das principais causas da falta de envolvimento da comunidade local.

Outro fator importante a destacar é quando a **PRP** fala que teve pouco contato com os monitores, o que implica na falta de comunicação entre as atividades desenvolvidas com os

alunos no turno e contraturno escolar, comprometendo o acompanhamento desenvolvimento da educação em tempo integral do aluno.

DEM: A proposta da Educação Integral aqui no Elias Montalvão eu acho que é bastante importante para essa comunidade. Entendeu? Porque é uma comunidade carente e ver nessa Educação Integral uma possibilidade de o filho aprender mais, do filho conhecer melhor e ter maior conhecimento. Entendeu? O que eu escutava tanto da comunidade quanto dos alunos é que era uma oportunidade assim excelente. Quando a gente abria a inscrição do Mais Educação, no mesmo dia já não tinha mais vaga. Disputadíssima!

Embora a **PRP** ter dito anteriormente que falta uma clareza maior da família entender o PME, a fala da **DEM** contradiz abordando que a comunidade ver nessa Educação Integral, uma possibilidade de o filho aprender mais, conhecer melhor e ter maior conhecimento.

PSR: Pelo que eu percebia, muitas vezes os monitores davam orientações que eles não recebiam em casa, de se sentirem incluídos, tinha essa orientação dessa questão do banho, eles melhoraram bastante a questão da higiene. Ai com a orientação dos monitores, eles avançaram e teve a questão também da própria preocupação dos monitores. Porque os monitores me paravam e perguntavam: Fulano faz atendimento com você, não é? E aí, como é que eu faço para ajudar a ele na hora das atividades. Esse compromisso que os monitores tinham para realmente fazer com que aquela criança para que ela tivesse progresso no âmbito da sua vida como um todo.

Percebemos que, além do diálogo com a **PSR** partir dos monitores numa conversa informal, esporadicamente, também percebemos com essa fala que é reduzida à ordem didática para integrar as atividades desenvolvidas no PME e as realizadas na sala de recurso. Ou seja, é possível afirmar que o currículo não se efetivou na construção da educação integral a partir do PME, ficando, de um lado, as disciplinas consideradas do horário das “aulas regulares”, e do outro, as atividades práticas que não se articulam, no “contraturno”, ficando reduzida ao discurso da proposta e não se efetivando enquanto prática pedagógica. Além disso, a **PSR** abordou algumas características já mencionadas anteriormente na fala da coordenadora do PME, tais como: a questão do banho, da higiene e a visão predominante de cunho assistencialista, que sobressai ao objetivo de diminuir as desigualdades educacionais. O que também foi enfatizado no discurso da diretora.

DEM: Porque aqui eles teriam professores que estariam ali o tempo todo dando conhecimento a eles, trocando informações. Eles estariam bem cuidados, com segurança, tem a alimentação, desenvolve várias habilidades como a musical, artesanato, meio ambiente, sustentabilidade, oficina de horta e oficina pedagógica. Então assim, é disputadíssimo o Programa Mais Educação. E atrelado a isso, ainda tem a oportunidade de tomar banho, a gente ainda tentava cuidar da higiene, porque assim, eu não vou dizer que a gente conseguia como um todo, mas a gente conversava com os monitores e ficava um no banheiro das meninas e dos meninos, tendo esse controle de banho, porque muitas vezes não lavavam nem a cabeça em casa. Em casa, não tem esse cuidado de higiene pessoal e na escola tinha. Eles escovavam os dentes e até cantavam musiquinha na hora do almoço. Aquele momento de agradecer pela comida, aquele momento de estar ali presente em comunhão, fazendo a socialização. Acho que todo o momento do Mais Educação aqui nessa escola é muito importante na valorização cidadã do aluno enquanto crianças, assim para o resto da vida.

Outro aspecto abordado foi a importância da capoeira na escola proporcionada pelo PME.

DEM: A atividade que eles mais gostavam era a capoeira, se você visse, era a coisa mais linda. Todos juntos, um ajudava ao outro. Claro que não era tudo às mil maravilhas não, tem aqueles que são mais agitados, que a gente tinha que intervir, mas a maioria trocava informações.

PSR: Essa questão da capoeira é muito importante, principalmente para os menores, essa questão do movimento corporal.

PRP: Para os meus alunos, a capoeira era uma novidade, era o que eles mais

Segundo Souza e Oliveira (2001), a autonomia e a criatividade são características muito presentes na roda de capoeira, na parte dos movimentos e na parte musical, sem contar que na capoeira é importante a participação de todos, tanto dos jogadores, como os que estão participando da roda, sem contar que cada movimento dá capoeira traz consigo uma história um significado que vai além de um simples golpe.

PRP: O ideal era de manhã ser aula e de tarde o Programa.

Essa foi a proposta de Anísio Teixeira quando criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Inclusive ainda manteve essa mesma proposta atualmente. Em um período, os alunos

têm todas as disciplinas do núcleo comum, como matemática, português, geografia, e, no outro turno, têm acesso a outras atividades, oferecidas pelos núcleos de informação, comunicação e conhecimento, de pluralidade esportiva, de artes visuais, de jardinagem, de alimentação e de projetos especiais (GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, online).

PSR: Quando o aluno sai da educação infantil tem a quebra da rotina, da escovação dos dentes, a questão dos cuidados. É tanto que quando a gente pega o 1º ano a gente percebe isso, que eles falam logo: tia cadê a hora de escovar os dentes depois de comer o lanche? Aí tem essa questão de mostrar ao aluno que agora ele está mais independente, então quando acabar o lanche, pegue a sua pastinha e a escova de dentes na mochila e vá escovar. Então eles retomam esses cuidados no Programa Mais Educação.

E também, falando da questão da inclusão, da minha área, além de facilitar bastante com essa questão da higiene, do desenvolvimento global, ajudava bastante porque nós não temos um cuidador. Então, alguns alunos, eles já aprendiam algumas coisas que seriam trabalhadas com o cuidador. E como ficavam direto, eles não perdiam o ritmo do atendimento. Porque como eles ficavam aqui na escola, muitas vezes o que é que acontece, quando não participam do programa, eles têm que voltar para casa e voltar para o atendimento da sala de recurso e a maioria das mães não trazem. E aí quando participavam do Programa eles não perdiam o ritmo, porque eles continuavam na escola, terminava o Programa Mais Educação e eles já iam para a minha sala. Cada um no seu dia e no seu horário e aí não quebrava o ritmo de atendimento. Então eu tenho como desenvolver melhor o aluno, na verdade, o Programa Mais Educação é como um parceiro, me ajuda muito no desenvolvimento do aluno e na frequência também. Os meus alunos com deficiência intelectual mesmo, começaram a se sentir mais capazes, por que as vezes eles viam que não conseguiam acompanhar o ritmo da escola, mas tinham uma habilidade na parte de artes que eles desenvolviam no Programa. Então, ajudou muito na autoestima também deles, fora a atenção, concentração para aqueles alunos que tem problema de atenção e concentração.

A fala acima evidenciou duas implicações que vale destacar. A primeira, no que se refere a frequência do aluno na sala de recurso quando participa do PME, devido ao aluno já estar na escola, sendo que a importância da utilização desse espaço precisa ser valorizada, independente de participar do programa ou não. A segunda, esteve relacionada aos estímulos das habilidades diagnosticadas, o que também podem ser valorizadas nas aulas regulares.

No que se refere ao material didático utilizados no PME, vimos que eles são separados dos materiais das aulas regulares. Somente os alunos participantes do projeto utiliza o material e os professores das aulas regulares também não podem ter acesso a esses materiais.

PRP: Eu vi que as meninas usaram muito material de artesanato, caixa de leite, garrafa de refrigerante. E eles faziam algumas coisas e levavam para casa. Às vezes eles apareciam com algum brinquedinho de papel na sala dobrado. E eu vi também que tinha um armário cheio de materiais só do Programa Mais Educação.

Veremos abaixo que a professora considera a importância do lúdico no trabalho do contraturno. A diretora também ratifica essa relevância.

DEM: A verba do Programa Mais Educação é maravilhosa, ele vem com kits completos, por exemplo, a gente matricula 150 alunos aí eles enviam uma verba de 15 mil reais, dentro dessa verba, temos 5 mil reais de capital e 10 mil de custeio. O que seria capital? É o material permanente que eu tenho que comprar e deixar na escola. Já os custeios são os kits que nós vamos comprar de acordo com as oficinas. Por exemplo, uma oficina de horta, eu preciso comprar sementes, comprar terra preta, insumos. E dentro desse valor de custeio eu vou pagar monitores. E esses 5 mil reais de capital é tipo, para um som, se eu preciso de roupa para a oficina de horta, se eu preciso de luvas, como teve a calça da capoeira. Então, é uma verba que dá subsídios para que a gente possa efetivar o Programa Mais Educação na Escola. Então, os materiais são escolhidos pela escola de acordo com cada oficina. A escola tem autonomia para escolher em qual lugar vai comprar e o que é necessário para aquela oficina e é contando com que o local que você vá comprar tenha toda documentação legal, que seja uma empresa limpa. A gente teve uma oficina de flauta e compramos a flauta da melhor marca que existe, temos aí 35 flautas, até vamos retomar agora porque a oficina que escolhemos para o próximo ano é a de coral, música e banda. Escolhemos também a de futsal e dança.

A priori vale destacar que na fala da diretora, a escola tem autonomia para escolher em qual lugar vai comprar os materiais para a oficina, desde que o local tenha a documentação legal. No entanto, conforme já foi dito anteriormente, os materiais que serão comprados devem constar na lista disponibilizada pelo MEC de acordo com a oficina escolhida. A seguir, abordaremos os efeitos do PME relatados na fala das entrevistadas.

PRP: Enquanto tinha o Programa Mais Educação, eles tinham mais tempo para brincar, para extravasar. Eles ficavam mais calmos e tinham atividade física mais dirigida. Porque meus alunos, além de tudo, eles tiveram o problema de não ter educação física.

DEM: O Programa Mais Educação vem proporcionar o desenvolvimento de várias habilidades que muitas vezes só a sala de aula não dá conta. Ele atende a musicalidade, ele atende o artesanato, ele aprende os cuidados com o meio

ambiente, ele aprende com o esporte. Olhe quanta coisa vem sendo desenvolvida com o Programa Mais Educação, com a proposta da educação integral aqui no Elias.

Sem falar que é uma porta aberta para tirar os alunos do tempo que fica ocioso na rua. É uma porta aberta para deixar esses meninos conosco, aqui aprendendo, construindo, se integrando, aprendendo bons hábitos, construindo valores. Enfim, que venha a próxima verba.

PSR: Às vezes os pais em casa, não trabalham essa questão da rotina, do hábito de fazer o dever de casa. O momento do estudar e o momento do brincar. E no Mais Educação eles têm tudo, ele traz essa parte do brincar, essa parte do esporte, do educar por meio dessa questão do esporte também, da música. E traz também a questão do momento que eles vão sentar para fazer a tarefa de casa, então disciplina, cria o ritmo de estudar que muitas vezes em casa falta esse ritmo e a gente sente diferença na sala de aula.

Por conseguinte, podemos destacar alguns dos avanços e desafios, perceptíveis nas falas das entrevistadas, enfrentados pela EMEF Elias Montalvão depois da implementação do PME. Como avanços, a PME vem trazendo desdobramentos significativos, possibilitando transformações na rotina e reorganização dos tempos educativos. Principalmente, proporcionando aos alunos dessa comunidade, o acesso a atividades nunca antes vistas por eles, como foi o exemplo da capoeira, da flauta na aula de música, dos cuidados com a higiene, do acesso a materiais pedagógicos diferenciados, no acompanhamento das tarefas de caso. No entanto, a escola ainda apresentou alguns desafios a serem superados, pois a proposta do programa de alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças, através de acompanhamento pedagógico específico não se restringe a tomar banho, escovar os dentes e fazer o dever de casa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perscrutar o campo da organização do trabalho pedagógico após a implementação do Programa Mais Educação, observando seus meandros conceituais, normativos e suas experiências foram os caminhos percorridos ao longo dessa pesquisa para analisar o desenvolvimento organizacional e pedagógico do Programa Mais Educação na Escola Municipal Elias Montalvão.

Dessa forma, escrever este capítulo de considerações nos possibilitou apresentar as “considerações iniciais” sobre o objeto deste estudo e de contribuir para o fomento do debate a esse respeito. Para alcançarmos os objetivos a que nos propomos, trilhamos os caminhos da pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso. E utilizamos a análise documental e entrevistas estruturadas como estratégias e instrumentos de coleta de dados. Para a análise dos dados, empregamos o método de análise de conteúdo.

Na introdução, apresentamos as motivações que levaram a indagar sobre o Programa Mais Educação, um percurso pessoal que se iniciou com as experiências nos âmbitos acadêmicos durante a graduação em pedagogia e estendeu-se até hoje, ao final do curso do mestrado na Universidade Federal de Sergipe. Apontamos, nessa etapa, o tema, o objeto, a justificativa do estudo, a pergunta norteadora, o estado da arte, os objetivos, além dos aspectos teóricos e metodológicos que respaldaram a pesquisa

Depois desta introdução e do percurso metodológico, a primeira seção teve por escopo apresentar a definição de desenvolvimento organizacional e educação. Demonstramos que é o desenvolvimento organizacional que coordena diferentes atividades de contribuintes com a finalidade de realizar transações planejadas com o ambiente e que o êxito de uma organização depende da mobilização da ação construtiva e participativa de seus componentes, pelo trabalho associado, orientado por uma vontade coletiva.

A partir dos autores destacados nesse estudo, constatamos que se observar uma cultura seja numa organização escolar, seja na sociedade mais ampla, percebe-se uma forma muito desenvolvida de prática social, influenciada por interações complexas entre pessoas, situações, ações e circunstâncias gerais e é o clima e a cultura organizacional da escola que expressa a personalidade institucional e determina a real identidade do estabelecimento de ensino.

Na segunda seção, tecemos considerações sobre a estrutura organizacional da escola e a gestão participativa. Onde percebemos que toda organização escolar necessita de uma

estrutura institucional interna, geralmente representada num organograma que embora a escola nem sempre explicita essas funções claramente, ele reflete a concepção de organização e ensino, mostrando o sentido de ordenamento e disposições das funções que asseguram o funcionamento da escola. No que se refere a gestão participativa, entendemos que o trabalho de qualquer profissional da educação só ganha significado e valor na medida em que esteja integrado com os demais profissionais da escola em torno da realização dos objetivos educacionais comuns.

Ainda no capítulo 2, abordamos as políticas de planejamento que apresentam dimensões para desenvolver uma escola. Constatamos que o PDE busca organizar com eixos norteadores o horizonte de um sistema nacional de educação, um dos seus programas estratégicos é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, traduzidos em 28 diretrizes, dentre elas a ampliação da jornada diária escolar. Então, percebemos que a partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos PAR representando o compromisso dos gestores públicos com concretização das diretrizes do Plano de Metas. E notamos que o PDE-Escola surgiu como política para dar apoio da gestão e os processos de planejamento previstos nele são quem norteiam o projeto político pedagógico da escola.

Na terceira seção, evidenciamos as concepções políticas e a situação legal da escola em tempo integral no Brasil. Por meio das considerações tecidas abordamos que o programa Mais Educação é uma política de governo e tem sido um ideal presente na legislação educacional. O PME pretendeu desenvolver atividades para promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar, além de integração curricular de atividades, alianças com os familiares e com os responsáveis pelo estudante por meio da relação de seus saberes locais, no intento da construção coletiva de conhecimento a partir da participação social, na perspectiva de contribuir para uma formação integral de crianças, adolescentes e jovens nas escolas públicas. Com isso, percebemos que não basta simplesmente ampliar o tempo, é preciso oferecer às crianças, adolescentes e jovens diferentes linguagens e valorizar suas vivências, modificando o próprio ambiente escolar e a produção do conhecimento.

Na quarta seção realizamos o Estudo de Caso na Escola Municipal do Ensino Fundamental Elias Montalvão. Iniciamos com a análise do PPP e percebemos diversas contradições na sua proposta pedagógica. Constatamos que no PPP a escola diz priorizar a gestão participativa, partindo de uma visão holística, mas, em contrapartida, adotou o Programa Alfa e Beto que fere os princípios democráticos que norteiam autonomia pedagógica. Notamos que a adesão ao Programa Mais Educação surgiu como medida paliativa para solucionar os

problemas causados pelo Programa Alfa e Beto, considerando que nem todas turmas conseguiram acompanhar a estrutura da sequência didática formulada pelo Instituto.

Ainda na 4ª seção, observamos através da entrevista com a coordenadora do PME que apenas os alunos da turma da manhã têm direito a participar do PME, o que difere do critério indicado pela proposta do programa, na qual a preferência por matrículas em tempo integral é dada aos alunos com baixo desempenho escolar ou possíveis situações de vulnerabilidade social, independente do turno. Também constatamos que a visão predominante na fala da coordenadora foi de cunho assistencialista, onde vê a escola de tempo integral como uma escola para suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a ausência da família e onde o mais destacado pela fala da coordenadora foi a questão do banho e da alimentação, que sobressai ao objetivo de diminuir as desigualdades educacionais.

Ainda na fala da coordenadora do PME foi perceptível a vinculação direta do apoio pedagógico em relação às atividades complementares intimamente relacionadas a responder a “tarefa de casa”. Notamos que não se relacionava a uma formação integral do sujeito, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, nem experimentação e nem investigação, conforme constatamos na proposta do PME.

Verificamos que embora a coordenadora do PME tenha dito que achava excelente fazer a escolha do material, notamos que a escola não tinha autonomia pedagógica, já que essa escolha era feita com base na lista pronta disponibilizada pelo MEC. Outro aspecto que destacamos, conforme a fala da coordenadora do PME, foi a melhoria da aprendizagem dos alunos refletida nos resultados recentes do IDEB no qual aumentou de 3.3 em 2013 para 4.8 em 2015 a média na Prova Brasil. Todavia, acreditamos que não se trata de meramente considerar a melhoria da qualidade da educação a partir do aumento do IDEB das escolas, mas ao acesso dos estudantes a novas possibilidades educativas, formativas e na sua qualidade de vida.

Na entrevista com o conselho escolar, constatamos que, por vezes, a escola não tem sabido estabelecer um diálogo com a comunidade. Essa fragilidade da relação dialógica entre a escola e a comunidade pode ser apontada como uma das principais causas da falta de envolvimento da comunidade local. Também percebemos na entrevista, a pouca relação entre os professores e os monitores o que implicou na falta de comunicação entre as atividades desenvolvidas com os alunos no turno e contraturno escolar, comprometendo o acompanhamento desenvolvimento da educação em tempo integral do aluno.

Outro desafio que verificamos foi que currículo não se efetivava na construção da educação integral a partir do PME, ficando, de um lado, as disciplinas consideradas do horário

das “aulas regulares”, e do outro, as atividades práticas que não se articulam, no “contraturno”, ficando reduzida ao discurso da proposta e não se efetivando enquanto prática pedagógica.

Como avanços, constamos nas falas das entrevistadas o acesso a atividades nunca antes vistas por eles, como foi o exemplo da capoeira, da flauta na aula de música, dos cuidados com a higiene, do acesso a materiais pedagógicos diferenciados, no acompanhamento das tarefas de casa. Como desafios, a escola ainda apresenta alguns a serem superados, pois a proposta do programa de alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças, não se restringe a tomar banho, escovar os dentes e fazer o dever de casa. As atividades acrescentadas na jornada em tempo integral contemplam o apoio pedagógico além da integração social.

Por fim, constatamos que embora a escola tenha apresentado alguns avanços no que se refere, principalmente, a socialização, ela também apresentou desafios a serem superados. A realidade vivenciada pela CEM e pelo conselho escolar, evidenciou a ausência de uma compreensão mais ampla da proposta da educação em tempo integral vem sendo construída na EMEF Elias Montalvão.

Nenhuma escola é melhor do que o conjunto das atuações interativas dos membros de sua comunidade, sobretudo de seus profissionais, e estas são definidas e expressas a partir de representações e significados atribuídos aos elementos que compõem a escola e seu fazer educacional, representações e significados que são construídos coletivamente. É importante, portanto, promover na escola uma cultura de reflexão e de crítica e assimilação de ideias, associadas à ação, pelo conjunto dos que fazem a realidade escolar por seu trabalho no que se refere à educação em tempo integral já existente na escola. Essa reflexão tem o papel primordial de qualificar a participação dos atores envolvidos e dar-lhe orientação para sua contínua melhoria e alargamento de significado social da ampliação da jornada diária escolar.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. **Oferta Educativa e Responsabilização no PDE: O Plano de Ações Articuladas**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796, 2008.

ALVES, Vinicius Borges. **Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do "programa mais educação"**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. **Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. v.95, n.240, p. 255-275, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. (Obra original publicada em 1977). Lisboa: Edições 70, 2011.

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Do Programa Mais Educação à educação integral: o currículo como movimento indutor**. 2015. 158f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

BIZARRO, Atila Cristiano. **A atuação do educador no programa mais educação em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul**. 2014. 116f. Dissertação (mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2014.

BOMENY, Helena. **Salvar pela escola: Programa especial de educação**. Sociologia, Problemas e Práticas. n. 55, p. 41-67, 2007.

BRANCO, Maria Luísa. **A educação progressiva como alternativa: as vozes dos educadores**. Educ. Soc. v.35, n.127, p. 475-489, 2014.

BRANCO, Veronica. **Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil**. Educ. rev. n.45, p. 111- 123, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 6.021 de 28 de dezembro de 1994. Dispõe sobre o Estatuto do Conselho Escolar. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/pr_lond_sttt.pdf>. Acesso em 08 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Fortalecimento da Escola**. Projeto Nordeste: Brasília, 1999.

BRASIL. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**. Brasília, DF, 2006. Disponível em < http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pde_escola.pdf >. Acesso em 21 de abril de 2016.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 abr. 2007b.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007c.

BRASIL. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela união, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007d.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a. (Série Mais Educação).

BRASIL. **Rede de saberes mais educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escola. Série Mais Educação.1. ed. Brasília, DF: MEC, 2009b.

BRASIL. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE,** no exercício de 2009. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009c. Disponível em:<ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf>. Acesso em 20 mar. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Orientações gerais para elaboração do Plano de Ações Articuladas dos municípios PAR 2011-2014,** Brasília, DF, 2011a. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7784-par-estadual-2011-2014-etapa-diagnostico-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 de abril de 2016.

BRASIL. **Resolução nº 20 de 6 de maio de 2011.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros a escolas públicas municipais, estaduais e ao Distrito Federal. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2011b.

BRASIL. **Programa Mais Educação:** passo a passo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013a. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15483&Itemid=>>. Acesso em 23 abr. 2016.

BRASIL. **Orientações para atualização do Plano de Ações Articuladas (PAR) do município.** Brasília, DF, 2013b. Disponível em:<[file:///C:/Users/AlineGrazielle/Downloads/orientacoes_atualizacao_par_28_junho_2013%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/AlineGrazielle/Downloads/orientacoes_atualizacao_par_28_junho_2013%20(2).pdf)>. Acesso em 20 abr. 2016.

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em 20 abr. 2016.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014b.

BRASIL. **Plano de Ações Articuladas 2016-2019**: Manual do usuário, Etapa Preparatória e Diagnóstico. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <https://undime.org.br/uploads/documentos/phpHgQt77_56d4899de7dcc.pdf>. Acesso em 10 jul. 2016.

BRAVO, Ismael. **Gestão educacional no contexto municipal**. Campinas, SP: editora Alínea, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e a organização do trabalho pedagógico. **Revista Educar**. n 17, p 101-110, 2001.

CARVALHO JÚNIOR, Raimundo Nonato de. **Escola de tempo integral**: uma análise da experiência do Programa Mais Educação nas escolas do município de Barueri. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reforma da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, p. 225-251, 2000.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. **A escola de tempo integral**: desafios e possibilidades. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral**: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**[online]. v. 23, n. 81, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educ. Soc. [online]. v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, v.21, p. 51-63, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. v. 20, n. 46, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. -Ed. Compactada. São Paulo: Makron Books, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica. **Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ.[online]. v.22, n.83, pp. 355-378, 2014.

COSTA, Juliana de Almeida. **Práticas de Leitura e de escrita nas Oficinas de Letramento do Programa Mais Educação: Um olhar sobre a ação docente**. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

COSTA, A. C; MADEIRA, Ana Cristina. **A construção do projeto educativo de escola: estudos de caso no ensino básico**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESCOLA MUNICIPAL ELIAS MONTALVÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Aracaju, 2016.

FERNANDES, Maria Aparecida. **A implementação do macrocampo cultura, artes e educação patrimonial do programa mais educação em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora**. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora 2014, Minas Gerais, 2014.

FERREIRA, Jaime Ricardo. **O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar**. 2012. 149 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FONSECA, Marília. **Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar**. Cad. CEDES, vol.23, n.61, 2003.

FRANÇA, Magna. **A descentralização financeira e o Fundescola: o plano de desenvolvimento da escola, o programa de adequação de prédios escolares e a sua expansão no Rio Grande do Norte.** In CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma V. do; LIMA, Rosângela N. (orgs). **Política de Educação Pública: compartilhando saberes e reflexões.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

FREITAS, Ivete Abbade. **Família e Escola: A Parceria Necessária na Educação Infantil.** Presidente Prudente: Unoeste, 2011.

GARCIA, Juliano de Leon. **Políticas públicas para a educação: a experiência do Programa Mais Educação em uma escola na rede regular de ensino público da cidade de Pelotas.** 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola: princípios e preposições.** São Paulo: Cortez, 1997.

GAYA, Adroaldo et al. **Ciências do comportamento humano: introdução à metodologia da pesquisa.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

GODOY, Claudia Marcia de Oliveira. **Programa Mais Educação: Mais do Mesmo? Um Estudo sobre a efetividade do Programa na Rede Municipal de São Luís -MA.** 2012.129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília - DF.2012.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque comemora 64 anos com série de atividades. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/centro-educacional-carneiro-ribeiro-%E2%80%93-escola-parque-comemora-64-anos-com-serie-de-atividade>>. Acesso em 12/01/2017.

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. **Pés-de-anjo e letreiros de neon: ginásios na Aracaju dos anos dourados.** São Cristóvão: Editora da UFS, 2002.

KEMPP, Jaqueline Otília. **As práticas esportivas no programa mais educação: limites e possibilidades para sua implementação.** 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2014.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral.** Educ. rev. [online]. n. 45, p. 91-110, 2012.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém.** Educ. rev. [online]. n. 45, p. 57-72, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

LIMA, Samira Bandeira de Miranda. **Programa mais educação nas escolas do campo: oportunidade de aprofundamento dos princípios da educação do campo? O caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO.** 2015. 188 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LUCK, Heloísa et al. **A escola participativa: O trabalho do gestor escolar.** Petrópolis: Vozes, 2005.

LUCK, Heloísa et al. **A gestão participativa na escola.** 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LUCK, Heloísa et al. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCK, Heloísa et al. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUCK, Heloísa et al. **Liderança em gestão escolar.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARCONI, Marinha de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 3ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MAURICIO, Lúcia Velloso. **Literatura e representações da escola pública de horário integral.** Rev. Bras. Educ. [online]. n. 27, p. 40-56, 2004.

MELO, Maria Teresa Leitão. **Gestão Educacional:** os desafios do cotidiano escolar. IN: Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 243-254.

MENDES, Josefa Eliane Ribeiro. **Música no Programa Mais Educação:** um estudo sobre as práticas de canto coral em escolas paraibanas. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2013.

MENEZES, Aline da Conceição Miguel de. **Educação integral no campo:** um estudo de caso no povoado Carrilho em Itabaiana-SE. São Cristóvão, SE, 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/ SE, 2015.

MIGUEL, Katia Cristina Deps. **Programa Mais Educação:** uma análise do projeto pedagógico. 2015. 165 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, São Paulo, 2015.

MOLL, J. et al. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada.** Brasília: SEB/MEC, 2011.

MOREIRA, Simone Costa. **Programa Mais Educação:** Uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio – RS. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2013.

MORGAN, Goreth. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 1996.

MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. **Avaliação da política Pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul:** impactos na qualidade e no financiamento do ensino fundamental. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2014.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração:** Potencial e Desafios. RAC, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Curitiba, 2011.

NASCIMENTO, Mauricio Lavarda do. **Educação Integral e o paradigma da educomunicação:** um estudo sobre o Programa Mais Educação nas escolas de Santa Maria/RS. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2015.

NERY, Marcelo Cortez. **Tempo de Permanência na Escola**. Rio de Janeiro: FGV/ IBRE, CPS, 2009.

NETO, A. Cabral; CASTRO, Antônio. **Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial**. Educ. Soc. v.32, n.116, Campinas, 2011.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista-SP, EDUSF, 2000.

OLIVEIRA, Ailza Freitas. **Avaliação da linguagem escrita nas práticas de letramentos do programa mais educação**. 2014. 85f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

OLIVEIRA, Livia Brassi Silvestre de. **O Programa Mais Educação: um estudo da implantação em uma unidade escolar paulista**. 2015. 194f. (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

PENTEADO, Andrea. **Programa Mais Educação como política de educação integral para a qualidade**. Educ. Real. [online]. v.39, n.2, p. 463-486, 2014.

PIO, Camila Aparecida. **Apolítica pública brasileira de Educação Integral implementada pelos governos Lula (2003/2010): o Programa Mais Educação**. 2015. 124f. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2015.

PORTAL DO MAIS EDUCAÇÃO. **Orientação para funcionamento do Programa Mais Educação**. Disponível em: <<http://seed.se.gov.br/portais/maiseducacao/orientacao.asp>>. Acesso em 25/07/2016.

PORTELA, Priscila. **Investigação das atividades de contraturno de estudantes do ensino fundamental no município de Farroupilha/RS: contribuição para adesão ao Programa Mais Educação/MEC**. 2015. 32f. (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Paraná, 2015.

PRÓSPERO, Daniele. **Educomunicação e políticas públicas: Os desafios e as contribuições para o Programa Mais Educação**. 2013. 367 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

REIS, Fernanda Elias dos. **Estado e mercado na política educacional brasileira:** uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral. 2014, 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2014.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ROSA, Urânia de Souza Santa. **Para além de um biscate:** perfis, trajetórias e inserção socioprofissional de jovens monitores do Programa Mais Educação de uma escola municipal de Feira de Santana-BA. 2014. 191 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

ROSA, Viviane Silva da. **A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012).** 2013. 231f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. **O Programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral?** 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, Diana Vitorino. **A gestão da informação na implementação do Programa Mais Educação na rede estadual de ensino de Sergipe.** 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2015.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Políticas públicas de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral fazem diferença?** Um estudo do Programa Mais Educação. 2014. 261 f. Tese (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade. Campinas: [s.n.], v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SCHWARZBERG, Thaís Raquel. **A comunicação educativa no programa mais educação:** um estudo sobre espaços de diálogo. 2014. 213 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas:** Conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 1.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina**. São Paulo: Editora Best Seller, 2005.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. v.94, n.238, p. 701-720, 2013.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educ. rev.** [online]. v.30, n.1, p. 95-126, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1936.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma perspectiva da educação superior no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 50, n. 111, jul. / set. p. 21 – 82, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.65, n.150, maio/ago. p. 407-425, 1984. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>>. Acesso em: 05fev. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Liberdade, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

VIALICH, Andrea Leal. **O Programa Mais Educação em São José dos Pinhais: possibilidades para o esporte?** 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

XAVIER, Antônio Carlos. R.; AMARAL SOBRINHO, José. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 2ª ed. Brasília: MEC/Fundescola, 1999.

XERXENEVSKY, Lauren Lewis. **Programa Mais Educação: Avaliação do Impacto da Educação Integral no desempenho de Alunos no Rio Grande do Sul.** 2012.142 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e método.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI.** Trad. Daisy Vaz de Moraes. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

O Senhor (a) está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) intitulada: **Desenvolvimento Organizacional e Pedagógico do Programa Mais Educação na Escola Municipal Elias Montalvão**. Para tal, selecionamos a Coordenadora do Programa Mais Educação e o Conselho Escolar da Escola Municipal Elias Montalvão.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

Esse estudo é motivado, principalmente, pelo interesse em investigar como a escola em tempo integral se organiza no contexto de programas governamentais, com ênfase no Programa Mais Educação. Vale ressaltar também que o retorno social desta pesquisa é na produção de conhecimento sobre o desenvolvimento da organização da escola em tempo integral. O objetivo geral é analisar o desenvolvimento organizacional e pedagógico de escolas públicas de tempo integral a partir da implementação do Programa Mais Educação.

Neste estudo, os áudios obtidos fornecerão dados para o desenvolvimento da pesquisa cujos resultados serão posteriormente divulgados na dissertação e em forma de artigos científicos.

Não há nenhuma despesa por participar do trabalho. O senhor (a) é livre para parar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Uma cópia deste Termo de consentimento e livre esclarecimento ficará com o senhor(a).

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Declaro que entendi as informações fornecidas e que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
------	----------------------------	------

Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
------	---------------------------	------

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com: ALINE GRAZIELLE SANTOS SOARES PEREIRA (MESTRANDA) - Contato: 99977-5428, e-mail: alinesoares_sp@hotmail.com

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com: PAULO MARCHELLI (ORIENTADOR), e-mail: paulomarchelli@hotmail.com

**APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DA EMEF ELIAS MONTALVÃO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO DA EMEF ELIAS MONTALVÃO**

Após a assinatura do livre consentimento.

Instituição: _____

Local da entrevista: _____

Data da entrevista: _____

Duração da entrevista: Início: _____ Término: _____

A) IDENTIFICAÇÃO

- 1- Formação acadêmica:
- 2- Há quanto tempo trabalha na rede pública municipal de ensino?
- 3- Há quanto tempo trabalha na coordenação do Programa Mais Educação?

B) DIÁLOGO

- 1) Como tem sido o diálogo com a sua comunidade escolar?
- 2) Quais são os espaços para diálogo entre a comunidade escolar?
- 3) Na sua percepção, o que pode significar para a EMEF Elias Montalvão a ampliação da jornada diária escolar dos alunos?

C) PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

- 1) Como são desenvolvidas as atividades socioeducativas no contraturno escolar?
- 2) Na sua percepção, como o PME possibilita romper a dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades complementares?
- 3) Há relação entre essas atividades e o currículo da escola?

D) MATERIAIS DIDÁTICOS

- 1) Quais são os materiais didáticos utilizados no PME?
- 2) Como ocorre a escolha desses materiais?
- 3) Você considera que o material didático está inserido no contexto da realidade local?

E) EFEITOS DO PROGRAMA NAS ESCOLAS

- 1) O que pode significar para a comunidade escolar na qual você pertence a ampliação da jornada diária escolar para os alunos?
- 2) Que ações pedagógicas você acredita serem potencializadoras para a melhoria de condições para o rendimento e aproveitamento escolar dos alunos?
- 3) Você considera que a implementação do PME refletiu na mudança da proposta pedagógica da escola?

**APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O CONSELHO ESCOLAR DA
ESCOLA MUNICIPAL ELIAS MONTALVÃO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O CONSELHO ESCOLAR DA ESCOLA
MUNICIPAL ELIAS MONTALVÃO**

Após a assinatura do livre consentimento.

Instituição: _____

Local da entrevista: _____

Data da entrevista: _____

Duração da entrevista: Início: _____ Término: _____

Obs: A ordem de fala das entrevistadas será aleatória, onde todas participarão e respeitarão a conclusão da fala de cada uma.

A) IDENTIFICAÇÃO

- 1- Formação acadêmica:
- 2- Há quanto tempo trabalha na rede pública municipal de ensino?

B) DIÁLOGO

- 1) Na sua percepção, quais são os espaços de diálogos para os assuntos relacionados à Educação em Tempo Integral?
- 2) Com base nesses diálogos, como você percebe a importância da ampliação da jornada diária escolar para as famílias e para as escolas?

C) PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

- 1) Como são desenvolvidas as atividades socioeducativas do PME no contraturno escolar?
- 2) Na sua percepção, o PME possibilita romper a dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades complementares da EMEF Elias Montalvão?

3) Na sua percepção, há relação entre essas atividades e o currículo da escola?

D) MATERIAIS DIDÁTICOS

1) Quais são os materiais didáticos utilizados no PME?

2) Como ocorre a escolha desses materiais?

3) Você considera que o material didático está inserido no contexto da realidade da EMEF Elias Montalvão?

E) EFEITOS DO PROGRAMA NAS ESCOLAS

1) O que pode significar para a EMEF Elias Montalvão a ampliação da jornada diária escolar para os alunos?

2) Que ações pedagógicas você acredita serem potencializadoras para a melhoria de condições para o rendimento e aproveitamento escolar dos alunos que utilizam o PME?

3) Você considera que a implementação do PME refletiu em mudanças significativas na EMEF Elias Montalvão?