



Givanildo da Silva



Universidade Federal do Vale do São Francisco
(UNIVASF)

givanildopedufal@gmail.com

Welson Dias de Oliveira



Universidade Federal do Vale do São Francisco
(UNIVASF)

welsondiasdeoliveira@gmail.com

OS DESAFIOS DOS GESTORES NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO RAIMUNDO NONATO/PI

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo apresentar os desafios dos gestores escolares (diretor e coordenador pedagógico) na escola estadual de tempo integral no município de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí. A metodologia desenvolvida esteve pautada na abordagem qualitativa, tendo como técnica de pesquisa o estudo de caso. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os participantes. Os principais resultados apontaram que: a) a estrutura da escola ainda não está nos parâmetros ideais para o atendimento de estudantes à escola em tempo integral; b) Os professores que trabalham na escola têm formação específica em sua área, favorecendo o processo pedagógico na relação ensino e aprendizagem; c) há um pequeno número de estudantes que não se adaptam à realidade da escola em tempo integral e acabam desistindo; e, por fim, d) são necessários maiores investimentos financeiros, por parte do Estado, para a concretização da escola em tempo integral, a qual possa cumprir todas as suas especificidades.

Palavras-chave: Política educacional. Educação em Tempo Integral. Gestores Escolares.

THE CHALLENGES OF MANAGERS IN THE STATE SCHOOL INTEGRAL IN A MUNICIPALITY OF SAN RAIMUNDO NONATO/PI

ABSTRACT

The purpose of this research was to present the challenges of school managers (director and pedagogical coordinator) at a full - time state school in the municipality of São Raimundo Nonato, in the state of Piauí. The methodology developed was based on the qualitative approach, having as a research technique the case study. Data were collected through semi-structured interviews with the participants. The main results pointed out that: a) the structure of the school is not yet in the ideal parameters for attending students to school full time; b) teachers who work in the school have specific training in their area, favoring the pedagogical process in the relation between teaching and learning; c) there are a small number of students who do not adapt to the reality of the school full time and end up giving up; and, finally, d) greater financial investments by the State are required for the completion of the full-time school, which can fulfill all its specificities.

Keywords: Educational policy. Integral Education. School Managers.

Submetido em: 06/05/2018

Aceito em: 25/07/2018

DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p71-88



1 INTRODUÇÃO

Cabe ressaltar que a participação e a construção de uma educação que tenha a cara da nossa realidade e dos nossos sonhos não é apenas resultado de leis. É fruto também do nosso compromisso com um projeto de sociedade, de educação e de nossa ação concreta no dia-a-dia, na escola e no contexto das políticas educacionais (SOUSA; CORRÊA, 2002, p. 47).

A educação é considerada como um campo em construção (SILVA, 2015), o qual apresenta dilemas e desafios para a vivência de um espaço democrático, inclusivo e referenciado socialmente. Esses dilemas são resultados dos entraves e das contradições existentes no campo da política educacional e nas formas de organização dos espaços educativos em cada sistema de educação. As configurações políticas de cada realidade geográfica demandam ações específicas as quais devem estar em consonância com os dispositivos legais nacionais, destacando-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e o atual Plano Nacional de Educação 2014/2024.

No âmbito das políticas educacionais o *Estado em Ação* (MARTINS, 1994; AZEVEDO, 2004) tem o papel de redimensionar as propostas educativas com a finalidade de orientar e reestruturar as políticas de organização da educação e das práticas escolares. Essas ações são visíveis por meio dos programas e dos projetos implementados para desenvolver as atividades suplementares no espaço escolar, configurando-se em estratégias do *Estado em Ação* para o campo da educação.

Compreendendo a educação como espaço em construção vivenciado pelos atores escolares e pelo Estado em Ação, as propostas educacionais surgem com a finalidade de “renovar”, “reconstruir”, “reorganizar”, “redimensionar” as práticas educacionais, sendo elaboradas por um conjunto de técnicos os quais, na maioria das vezes, não é composto por profissionais da educação para propor e implementar políticas à área. Nessa dimensão, os atores escolares recebem os programas e os projetos educacionais para desenvolver os objetivos, ocasionando mudanças na rotina, no trabalho e no desenvolvimento organizativo das propostas curriculares.

As proposições sinalizadas são resultado das reformas governamentais no âmbito da educação, as quais são os mecanismos utilizados pelos diferentes grupos políticos para implantar sua marca nos espaços públicos. As reformas educacionais, na maioria das vezes, não passam de meros instrumentos sem fundamentos epistemológicos, acarretando ônus para os diferentes profissionais da educação. Na visão de Afonso (2000, p.59-60), o Estado em Ação falha em suas reformas porque:

[...] ou as reformas falham porque não conseguem solucionar o problema que procuram resolver, ou o problema que é definido como importante para ser resolvido não é um problema que precisa ser resolvido, e, portanto, as soluções (reformas) não são apropriadas, ou, então, os problemas são dilemas persistentes que envolvem escolhas difíceis em relação a valores que podem estar em conflito.

As reformas que permeiam as políticas educacionais necessitam de efetivas análises (política, cultural, social e econômica) para perceber as reais possibilidades e limitações que estas causam no contexto escolar. A política pública é compreendida como “um fenômeno social e histórico que expressa os interesses e necessidades de diversos sujeitos sociais, através do exercício de poder, e do processo de tomada de decisões baseado nos valores presentes na sociedade” (SOUZA, 2009, p. 24). A educação como parte integrante das políticas sociais, destaca-se como um relevante aspecto dessa dimensão, uma vez que o processo de elaboração das políticas possibilita que diferentes sujeitos estejam inseridos no contexto das decisões e do planejamento, viabilizando propostas para serem vivenciadas no contexto educacional.

Em meio à complexidade do processo de implementação e de vivência das políticas educacionais, a discussão sobre os conflitos, as tensões e os embates da área em distintas realidades se torna um mecanismo relevante na contemporaneidade, uma vez que as diferentes experiências e situações podem favorecer no itinerário da construção de estratégias e de diálogos acerca dos limites e das possibilidades de efetivação das políticas educacionais contemporâneas. Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo apresentar os desafios dos gestores escolares (diretor e coordenador pedagógico) na escola estadual de tempo integral no município de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí.

A metodologia desenvolvida esteve pautada na abordagem qualitativa. Na perspectiva de Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

O método desenvolvido na pesquisa foi o estudo de caso. Assim, “como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2010, p. 24). De um modo geral, o estudo de caso “permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os

processos organizacionais e administrativos, a mudança da vizinhança, o desempenho escolar [...]” (YIN, 2010, p. 24).

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com a diretora e uma das coordenadoras pedagógicas¹ da escola. As entrevistas foram realizadas individualmente, em diferentes espaços da instituição, de acordo com a disponibilidade das participantes. Foram feitos três contatos com as profissionais, sendo o primeiro a apresentação da proposta de pesquisa e os demais para a realização das entrevistas. Os dados foram analisados por meio da análise do conteúdo, na perspectiva de Bardin (2002), tendo como categorias: política educacional; educação em tempo integral e gestores escolares.

O texto está composto em três partes que se completam, além da introdução e das considerações finais. A primeira apresenta os princípios e as características da educação em tempo integral, articulando com as políticas educacionais contemporâneas. Na segunda é apresentado o papel dos gestores escolares na escola pública em meio aos conflitos e aos dilemas das políticas para o campo da educação. Na terceira e última parte são discutidos os desafios da escola de tempo integral no município de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí, por meio das vozes dos gestores (diretora e uma coordenadora pedagógica) da instituição.

2 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ESPECIFICIDADES, PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS

A educação em tempo integral não é uma discussão atual. Suas bases epistemológicas e políticas remontam à década de 1930, em meio ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova(1932) no contexto das lutas e das tensões pela melhoria da qualidade ofertada e das possibilidades de efetivar uma educação pública, inclusiva e integral para todos. No cenário das políticas e legislações educacionais, as conquistas alcançadas pelos Pioneiros da Educação Nova (1932) estiveram centradas na Constituição Federal de 1934, sendo substituída três anos após a sua promulgação, devido ao contexto político da época. Dessa forma, percebe-se que a descontinuidade das políticas e dos projetos educacionais se constitui como um desafio da educação brasileira. Esse desafio

¹ A equipe gestora da escola em análise é composta por uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas. O critério para a escolha da coordenadora pedagógica foi a disponibilidade da profissional em participar da pesquisa. Cabe destacar ainda que durante os momentos da entrevista não foi possível encontrar com a segunda coordenadora.

também está presente na atualidade, somando-se a outros que intervêm na política organizacional da educação pública brasileira.

Na compreensão de Leclerc e Moll (2012, p. 22-23), a educação é um processo interligado aos contextos de desigualdades econômica, política e social, assim os jovens e os adultos se veem limitados a providenciar a cada dia os meios de reprodução de sua própria existência; por isso a educação de tempo integral pode contribuir com algumas problemáticas vivenciadas pelos estudantes. As autoras apontam que:

Educação integral remete ao legado de diferentes movimentos teóricos e políticos que buscaram respostas para os problemas de seu tempo, considerando a lacuna entre direitos preconizados e sua realização, legado notadamente expresso no Manifesto dos Pioneiros de 1932; nas formulações de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro sobre a superação do caráter parcial e fragmentado do tempo e da oferta educativa propiciados aos estudantes, docentes e trabalhadores da educação; e no diálogo entre Paulo Freire, os movimentos sociais e as experiências governamentais.

A educação integral busca constituir uma educação completa, sem fragmentação vivenciada na perspectiva do currículo tradicional. Nessa lógica, três vertentes precisam estar conectadas para o desenvolvimento das atividades em uma perspectiva emancipatória, são elas: o tempo, o espaço e o conteúdo. Essas dimensões são mecanismos necessários para a concretização da educação em tempo integral, a qual tem suas especificidades e demandas. Na visão de Cavaliere (2015, p. 1016):

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Além dessas questões, a educação integral para cumprir seus princípios e suas características necessita de formação e de condições de trabalho para os agentes formativos, tendo como referências a formação inicial e continuada; a suficiência e a estabilidade das equipes; os espaços de diálogo e de troca entre educadores e professores; tempo para planejamento, sistematização e avaliação das atividades (TEIXEIRA; ANAYA, 2015). As questões destacadas são instrumentos relevantes para o processo de melhoria da qualidade do ensino ofertado, uma vez que a formação inicial e continuada dos diferentes profissionais da educação se caracterizam como elementos necessários, tendo como finalidade repensar as práticas educativas.

A forma de organização da escola de tempo integral também é um relevante mecanismo para ser pensado e discutido, uma vez que diferentes atores estão

desenvolvendo atividades as quais são referências para a melhoria do ensino ofertado. Entende-se que a gestão democrática e participativa é a concepção de gestão escolar mais indicada para a vivência das práticas escolares, tendo como características um projeto ou um plano de ação definido e conhecido por todos; rotinas de planejamento instituídas; informações democratizadas; espaços de participação da comunidade atuantes; compreensão e uso dos indicadores de avaliação das experiências (TEIXEIRA; ANAYA, 2015). As proposições sinalizadas contribuem para a concretização de espaços democratizantes e dialógicos favorecendo maiores oportunidades a todos os participantes.

A concretização das práticas educativas em um viés participativo contribui com as ações democráticas no espaço escolar, assim como favorece um ambiente no qual é construído por todos por meio das diferentes percepções e das múltiplas possibilidades de resolução dos desafios. Para o significativo processo de organização e de gestão da educação em tempo integral é necessário que todos os agentes estejam envolvidos no projeto educacional e sejam autores das decisões e das ações planejadas e desenvolvidas.

Em meio às especificidades da educação em tempo integral, é válido destacar a relevância do ambiente físico, uma vez que essa dimensão se caracteriza como uma das mais importantes para a concretização do planejamento e das condições de trabalho. Nessa perspectiva, o ambiente físico das escolas em tempo integral deve oferecer oportunidades formativas que valorizem os sujeitos envolvidos, destacando-se a suficiência, a qualidade e o bom uso de ambientes físicos, de equipamentos e de materiais para as atividades (TEIXEIRA; ANAYA, 2015).

Outra característica que cabe mencionar é a observação do público que é atendido nos espaços que ofertam educação em tempo integral, adequando o projeto pedagógico aos anseios dos atores envolvidos, isso porque é necessário dar sentido às práticas vivenciadas, sem descaracterizar a função social da educação. Na visão de Teixeira e Anaya (2015, p. 30):

[...] é preciso aliar educação integral com tempo integral, bem como ampliar as possibilidades de atendimento, considerando cada contexto histórico, político, econômico, social, cultural e educacional, cabendo à escola abarcar uma série de novas possibilidades que, não raro, para uns, a descaracteriza como espaço formativo.

As múltiplas possibilidades de desenvolvimento da educação integral perpassam por itinerários formativos que buscam contribuir com o processo pessoal, social, político, cultural e educacional dos atores, tendo como referencial o lugar no qual cada ator está envolvido na busca de sincronização entre os assuntos e as temáticas abordados com a realidade local. Essa perspectiva aponta para a prática da educação como um projeto

amplo, no qual caminha pelas expectativas do paradigma educacional construído pelos atores escolares, indo de encontro com a prescrição do currículo tradicional, buscando “atividades no campo da cultura para a ampliação da função da escola, assumindo dimensões da formação humana tradicionalmente pouco valorizadas no currículo, como o teatro, a dança, as artes visuais e as tradições populares” (MENEZES; LEITE, 2012, p. 62). Nessa dimensão, Teixeira e Anaya (2015, p. 29) destacam:

A priori, educação integral reconhece e, portanto, viabiliza oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados e fragmentados do currículo tradicional e compreende o processo formativo de forma integrada, transformando o currículo prescrito na própria experiência formativa.

As práticas formativas em espaços de educação em tempo integral são oportunidades para contribuir com o processo multidimensional, o qual não prioriza apenas um saber e/ou área em detrimento dos demais, mas dimensiona e interliga os vários conhecimentos em atividades que apresentam sentido e significado para os estudantes. Essa perspectiva pressupõe a integração de saberes, “contextualizando-os e favorecendo o estabelecimento de relações entre o aprendido e o experienciado, para que os sujeitos em formação aprendam a organizar e reorganizar continuamente o conjunto de informações e experiências que encontram na escola e fora dela” (TEIXEIRA; ANAYA, 2015, p. 33).

No cenário das políticas educacionais e da implementação de novas configurações organizativas, o financiamento é uma das questões postas para a reflexão, pois sem condições financeiras fica inviável realizar as atividades previstas. Assim, pensar o processo organizativo da educação em tempo integral requer desprender em um montante considerável para cumprir com os princípios e as especificidades da/na educação em tempo integral. Para Leclerc e Moll (2012, p. 23):

Atualmente, a perspectiva de um cenário possível para construção de uma política de educação básica de dia inteiro mantém a convivência com a escola de turnos; a novidade segue da disputa por mais recursos para financiar a educação pública, com conquistas no marco legal, em termos de repasses obrigatórios e com o incremento das transferências voluntárias da União.

O processo de organização dos tempos e dos espaços, a estruturação do currículo, as múltiplas atividades formativas e a concretização de um itinerário formativo democrático e inclusivo demandam ações financeiras para o alcance dos objetivos propostos no projeto pedagógico. Nesse cenário, é relevante que o Estado tenha um olhar diferente para com as escolas em tempo integral, de modo que implemente políticas educacionais que repassem recursos financeiros para a vivência das práticas planejadas.

Diante das inúmeras atividades a serem realizadas no contexto da escola pública, e em especial da educação em tempo integral, a forma de organização e de gestão escolar

contribui para a o amadurecimento das propostas e das condições de oferta de uma educação para todos. Na perspectiva de Silva (2015, p. 80), “a gestão escolar é a ponte para uma escola contemporânea, inovadora, com novas perspectivas que viabilizem alternativas de compreensão, solidariedade e promoção humana, é o caminho que busca a melhoria de ensino”.

3 O PAPEL DOS GESTORES ESCOLARES NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

As práticas educativas e políticas desenvolvidas pelos profissionais da educação apresentam a concepção de sociedade, de homem e de educação que cada espaço escolar tem em suas bases epistemológicas, por meio da proposta pedagógica construída coletivamente, situação que não é muito recorrente nas realidades brasileiras, especialmente no contexto da política global atual. Quando se propõe discutir sobre o papel dos gestores da escola pública, requer pensar acerca da compreensão desse espaço e da concepção política que ele apresenta.

Na visão de Casassus (1995), o paradigma educacional de uma determinada sociedade perpassa pelas políticas implementadas pelo Estado, as quais regulamentam as ações escolares. Para o autor (1995, p. 60):

[...] a um Estado não corresponde necessariamente um grupo homogêneo de indivíduos, como o faria supor a ideia comumente sustentada do Estado-Nação, mas antes a um Estado corresponde uma nação, que se apresenta como um projeto, como uma construção ideal. O *Lócus* onde se materializa este projeto ideal da comunidade imaginada é, no final das contas, o sistema “nacional” de educação, cuja acepção de “nacional” tem a ver com a nação como tal, mais do que com seu aspecto territorial. Este seria o significado da observação que se diz que a escola é o ato diário em que a nação se constitui e que encontra sua expressão mais sintética no dia do início do ano letivo que a reforça reiterativamente em cada ocasião.

As posições políticas e educacionais vivenciadas no âmbito da escola pública são referenciais orientados pelo Estado, gerando, em algumas situações, conflitos de interesses, uma vez que o Estado tem intenções na proposição de programas e de projetos desenvolvidos no cenário da escola pública. É nesse espaço no qual os gestores escolares e todos os profissionais da educação juntamente com os pais, familiares e a comunidade local têm o compromisso de realizar suas atividades profissionais, a partir de um projeto de nação e de educação.

Nesse sentido, pensar sobre a especificidade da escola pública no cenário brasileiro torna-se um dos papéis necessário para os gestores escolares, isso porque é o espaço que

pode contribuir para a formação política, social, humana e pessoal dos envolvidos. De acordo com Wittmann e Klippel (2010, p. 30), a função da educação deve contribuir para a:

Integração social, a apropriação da cultura, no tempo e no espaço da existência das pessoas; a inscrição autônoma e original das pessoas na evolução histórica da humanidade; integrar as pessoas no mundo sociocultural de seu tempo e espaço; e, desenvolver ou construir as condições subjetivas de intervenção original na evolução dos acontecimentos.

As proposições sinalizadas pelos autores contribuem para a compreensão de que a educação escolar pode apresentar oportunidades relevantes no processo de desenvolvimento dos estudantes. As ações educacionais que possibilitam a vivência de experiências emancipatórias e de construção de liberdade são favoráveis para a participação dos envolvidos em diferentes dimensões sociais, entre elas na construção de uma sociedade justa e igualitária, a qual preza por melhorias políticas e sociais. Desse modo, o projeto educacional construído pelos profissionais é o mecanismo fundamental para alcançar esses objetivos, por meio da visão e da ação coletiva de todos.

A busca pela construção de um projeto original, coletivo e emancipatório de educação na escola é papel dos gestores escolares, especialmente na condução de sua vivência, situação que apresenta maiores desafios em meio aos entraves financeiros, administrativos e profissionais. A defesa por essa concepção de educação é atual, especialmente porque esbarra em limites instaurados pelas políticas educacionais contemporâneas, as quais prezam por competitividade entre escolas, estudantes e profissionais; eficiência e eficácia no desenvolvimento das atividades escolares; busca por resultados quantitativos por meio dos testes padronizados em larga escala; incentivo à formação fragmentada oferecida por empresas e sistemas educacionais pensada pelo viés empresarial; programas de governos desconectados com a realidade escolar; falta de apoio aos processos participativos e democráticos; responsabilização dos profissionais e da comunidade por ações financeiras e estruturais das escolas, entre outros.

Essas questões destacadas sinalizam as contradições presentes no contexto educacional viabilizadas pelas políticas públicas, descaracterizando a defesa de uma educação humanitária e coletiva. O modelo de gestão instaurado no Estado brasileiro desde a década de 1990, por meio das políticas educacionais, é o gerencial, cabendo destacar que “as teorias de gerenciamento, como mecanismo de objetivação, definem os seres humanos como sujeitos a serem administrados. Esse é um discurso de direita, que legitima o exercício da autoridade. Seu instrumento principal é a hierarquia de controle contínuo e funcional” (BALL, 2011, p. 85).

Desse modo, entende-se que as teorias do gerencialismo são os fundamentos epistemológicos das políticas educacionais, os quais têm repercussões no trabalho administrativo, pedagógico e financeiro dos gestores escolares. Cabe mencionar, ainda, a contradição que existe entre o modelo instaurado nos dispositivos legais (CF/1988; LDB/1996; PNE 2014/2024) e as políticas contemporâneas, isso porque os marcos normativos apresentam que a concepção de gestão escolar deve ser pautada nos princípios da gestão democrática, no entanto percebe-se que os programas e os projetos são desenvolvidos pelo viés e princípios do gerencialismo.

É válido sinalizar que os gestores enfrentam dilemas no processo de organização da escola, isso porque as proposições emanadas pelas propostas do Estado não viabilizam a construção de um processo dialógico, contínuo e fortalecido pelas estruturas democráticas. Os princípios do gerencialismo não prezam pelas instâncias colegiais, mas pelo interesse individual, pelas decisões práticas e pela eficiência dos gestores, configurando o papel desses profissionais como um administrador empresarial, lógica defendida pelos empresários no cenário atual.

Mesmo com perspectivas gerenciais nas atividades escolares, mediante os princípios das políticas, é papel dos gestores implementar a cultura da participação por meio das instâncias colegiadas como o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Classe. Esses mecanismos contribuem no processo de organização da escola, bem como salientam um modelo de educação democrática que valoriza a participação de todos os segmentos e favorece oportunidades de decisão coletiva. Na visão de

Wittmann e Klippel (2010, p. 119):

Para que realmente o conselho seja um órgão agregador, é preciso que ele atente para a necessidade de combinar critérios do saber e da responsabilidade social na sua composição. Isso significa que entre seus componentes deve estar representada a pluralidade de saberes: o acadêmico e o das experiências singulares de cada pessoa, bem como as vivências sociais.

Compreender a relevância das múltiplas experiências torna-se um ponto necessário para a implementação de práticas culturais que valorizem a participação e as instâncias colegiadas. Os gestores escolares tornam-se os principais responsáveis pela instauração dos mecanismos democráticos no cotidiano das escolas, sendo profissionais comprometidos pelos processos participativos e democráticos. De um modo geral, o diálogo, a colaboração, a empatia, a resolução dos conflitos no coletivo são os elementos necessários para a vivência de ações democráticas no espaço escolar.

Em meio aos papéis dos gestores escolares, Penin e Vieira (2002, p.27) salientam que é necessário pensar na forma de organicidade da escola e nos objetivos da sua função social:

[...] repensar profundamente sua organização, sua gestão, sua maneira de definir os tempos, os espaços, os meios e as formas de ensinar – ou seja, o seu “jeito de fazer escola”. É hora de jogar fora as roupas velhas e tornar a vestir a escola, a partir da essência – sua função social – que permanece: ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa, enquanto se realizam como pessoas.

O modelo de gestão democrática no qual tem diferentes segmentos envolvidos na organização da escola é um fator importante para expressar a possibilidade de construção de instrumentos participativos os quais requerem posicionamentos, avaliação, sugestões e planejamento nas práticas educacionais, redirecionando possibilidades democráticas das vivências organizativas.

A conquista de posturas participativas na política educacional foi um avanço no cenário da escola pública, necessitando de maiores oportunidades para a concretização de uma sociedade inclusiva e participativa, uma vez que “uma sociedade não é democrática pela simples afirmação de valores, mas também, e sobretudo, pela construção e prática cotidiana dos mesmos, ou seja pelos processos que os instauram e reafirmam” (PENIN; VIEIRA, 2002, p. 31). Refletir coletivamente sobre os melhores caminhos para o direcionamento das práticas educativas torna-se um aspecto favorável para a concretização dos ideais participativos e políticos da escola pública.

4 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SÃO RAIMUNDO NONATO/PI: A VOZ DOS GESTORES

A Rede Estadual de Educação do Piauí é composta por vinte e uma (21) Gerências Regionais de Ensino (GRE). A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da 13ª GRE, a qual tem sede no município de São Raimundo Nonato, cidade polo da região. A 13ª GRE possui 24 escolas, distribuídas nos municípios de Anísio de Abreu, Bonfim do Piauí, Caracol, Coronel José Dias, Dirceu Arcoverde, Dom Inocêncio, Fartura do Piauí, Guaribas, Jurema, São Braz do Piauí, São Lourenço do Piauí, São Raimundo Nonato e Várzea Branca. Apenas dois destes municípios têm um Centro Estadual de Tempo Integral (CETI), Guaribas e São Raimundo Nonato.

Os gestores (diretores e coordenadores) das escolas de tempo integral na rede estadual do Piauí são escolhidos por meio de um processo seletivo. Esse consiste na

elaboração de uma proposta de intervenção, a partir da realidade apresentada pelo Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI). O processo seletivo é aberto para toda a rede e qualquer professor efetivo pode concorrer, a fim de democratizar a escolha. A proposta de intervenção deve viabilizar estratégias para a melhoria dos campos pedagógico, administrativo e financeiro das escolas.

As participantes da pesquisa foram escolhidas por meio desse processo seletivo. A gestora está há 09 meses na direção da escola e a coordenadora pedagógica há 08 meses. As participantes destacaram nas entrevistas que existem diversos desafios para serem enfrentados na condução de uma escola de tempo integral, especialmente quando se trata de uma escola no interior do estado. Para as entrevistadas, mesmo com as limitações, é possível desenvolver um trabalho satisfatório e interessante com os estudantes e demais profissionais. Essa afirmação é possível ser comprovada pelos resultados do SAEPI e pela avaliação da comunidade local, a qual tem a escola como referência e uma das melhores da rede pública da região, segundo as entrevistadas.

As participantes destacaram em seus depoimentos que são muitos os desafios para desenvolver as atividades em uma escola em tempo integral, entre esses estão:

Os maiores desafios que a gente tem é gerir uma escola sem os recursos necessários para ofertar uma educação de qualidade, para que a gente possa obter bons resultados. Outro ponto que a gente enfrenta muito é a ausência da família na escola e está buscando saber como está andamento do seu filho [...] A outra questão também que a gente ver, muitas vezes, é a pessoa do professor, não de modo geral, mas como em qualquer categoria profissional porque, na maioria das vezes, a gente conta aqui com professores comprometidos porque você está vendo uma escola de tempo integral exige de nós essa dedicação em tempo integral, você tem que passar nove horas do dia com esse aluno, então é uma atenção diferenciada que exige também essa postura de todos nós, inclusive dos professores, de estar vendo dessa forma, então exige um comprometimento. A gente percebe que um número mínimo de professores não colabora como deveria e poderia fazer (GESTORA DA INSTITUIÇÃO).

Os docentes dessa escola já têm o privilégio diante das outras porque todo mundo fica aqui. Poucos professores não são do quadro integral. Nós temos professores que complementam carga horária aqui. São 4 professores apenas, o restante é integral. Como é uma escola de tempo integral o número de professores é reduzido, facilita o trabalho quando o número é reduzido. Todo mundo é integral, então todo mundo fica disponível o dia todo. Disponível eu digo com relação ao contato... Se eu chego aqui às 7 horas todo mundo está aqui nesse horário, qualquer imprevisto que venha a acontecer, falta de um professor por motivo de doença, mudança na grade do dia, então está todo mundo aqui. Eu vejo isso como um ponto positivo, não como um problema. E também eles já vêm para cá na certeza de que aqui é uma escola de tempo integral, já vêm conscientes disso (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Os destaques apresentados pelas participantes são interessantes, uma vez que as problemáticas para a vivência da educação em tempo integral são inúmeras, sendo estes desafios cotidianos os quais demandam participação dos envolvidos para serem

solucionados. A oferta da educação pública de boa qualidade demanda ação coletiva de todos os agentes, os profissionais, os familiares, os estudantes e o Estado para que se cumpram as funções de cada segmento com responsabilidade e satisfação.

Como sinalizado pelas participantes, a participação dos pais e o envolvimento dos profissionais da educação requer uma dimensão cuidadosa, a fim de que todos desempenhem o seu papel para a concretização da educação planejada e almejada pelo coletivo. Nessa lógica, Souza e Corrêa (2002) destacam que a escola precisa compreender que sua função extrapola a mera transmissão do conhecimento sistematizado, à medida que precisa conceber, organizar e avaliar o trabalho que produz, potencializando o senso crítico dos sujeitos que compõem. Sob essa ótica, “os seus vários grupos precisam examinar as práticas que eles próprios desenvolvem, buscando compreender as possibilidades que o seu trabalho apresenta rumo à construção de uma escola verdadeiramente democrática” (SOUSA; CORRÊA, 2002, p. 48).

Sobre a estrutura da escola para o atendimento das especificidades da educação em tempo integral, as participantes mencionaram:

Nós temos o refeitório que de certa forma não contempla porque não tem assentos para todos os alunos, mas no revezamento dá certo. A gente tem o horário de almoço de cada sala, por exemplo. O lanche já é mais curto dá para acontecer tranquilo. Nossas salas de aula não são climatizadas, então uma coisa é você passar um turno, aqui não... Eles chegam 7h30min da manhã e vão embora às 16h30min e o nosso clima é quente e necessita bastante e os professores precisam competir com os ventiladores e aí por conta do barulho dos ventiladores eles precisam desligar. Aí começa gerar um certo atrito porque os alunos não conseguem suportar o calor e é compreensível, então isso aí atrapalha bastante. Os vestuários não são suficientes para que os alunos possam, no intervalo de meio dia, tomar um banho. Se for toda a escola, 400 alunos, parar para tomar um banho, nós vamos perder aí, pela quantidade de banheiro que nós temos, mais de uma hora de aula. E faltam os laboratórios... Nós temos um laboratório de Matemática, não temos de informática e temos um laboratório que é usado pelos professores de Biologia e Química, mas não são satisfatórios, então de certa forma ainda não apresenta uma estrutura totalmente adequada para ser uma escola de tempo integral (GESTORA DA INSTITUIÇÃO).

Quase que na sua totalidade porque quando foi para iniciar a proposta da educação em tempo integral foi escolhido esse prédio porque era o mais adequado na época. Depois disso passou por uma pequena reforma, algumas adaptações, mas a gente acaba reclamando porque a gente mora na escola e como a gente mora na escola acaba exigindo um certo conforto. E é nesse conforto que nós temos essa necessidade. Esse período ainda está um pouco fresco e a temperatura está mais tranquila, mas no período de julho e agosto, principalmente agosto e setembro que são os meses mais quentes a gente sofre porque a energia não suporta, os ventiladores ficam mais fracos, as lâmpadas ficam acessas... Então por conta da energia não tem como colocar um ar condicionado nas salas. Elas foram adaptadas para ar condicionado. São todas salas forradas, janelas fechadas e portas que fecham... Então isso acaba maltratando fisicamente um pouco todo mundo (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Os depoimentos das participantes mostram as defasagens que ainda existem na estrutura da escola para o efetivo atendimento dos estudantes que vivenciam a educação

em tempo integral. Os vestiários e os refeitórios necessitam ser ampliados para atender toda a demanda, uma vez que os espaços que a escola possui, no momento, não são satisfatórios. Outra evidência urgente e necessária é a climatização das salas, isso porque devido ao clima quente da região, os estudantes e demais profissionais sofrem com a temperatura.

As entrevistadas destacaram que há dois projetos em andamento, o primeiro é a construção de uma subestação na escola, a fim de que possa comportar a carga de energia consumida pela escola, sendo possível climatizar todas as salas de aula. E o segundo projeto é uma reforma, já licitada, com a finalidade de ampliar os espaços que ainda não são favoráveis, como os refeitórios, os vestiários e os laboratórios que ainda não existem. O governo do estado está dependendo de um empréstimo para realizar os projetos citados.

Os laboratórios de aprendizagens foram destacados pelas participantes como necessários para o desenvolvimento das atividades e experiências educacionais, no entanto, ainda não há espaços suficientes para a instalação, situação que prejudica a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A coordenadora pedagógica enfatizou que o laboratório de informática seria de grande relevância para a escola, uma vez que os estudantes e os demais profissionais necessitam de computador com internet para desenvolver algumas atividades, sendo realizadas nas residências ou em outros espaços pela falta do laboratório de informática, situação recorrente nas escolas públicas brasileiras.

Na visão de Teixeira e Anaya (2015), para a plena efetivação da educação em tempo integral, enquanto processo formativo, não basta apenas ampliar a jornada diária de escolaridade. São necessários recursos financeiros para investimento em formação continuada dos agentes multiplicadores e docentes, para a adequação da infraestrutura da escola, para a aquisição de material didático e equipamentos, além de uma ampla política pública para viabilizar a implantação, com competência e responsabilidade, de uma educação, de fato, inclusiva e integral.

Nesse sentido, as gestoras da escola em questão vivenciam um dilema diário no processo de organicidade das atividades pedagógica, administrativa e financeira, uma vez que ainda falta a ampliação de espaços para a acomodação de todos os envolvidos. Na perspectiva de Sousa e Corrêa (2002), cabe à equipe gestora e à comunidade escolar fazer uma análise das características organizacionais da escola para identificar as suas áreas críticas que inviabilizam o sucesso escolar e as áreas que possuem um potencial a ser desenvolvido.

É relevante que o desenvolvimento desse trabalho aconteça de forma coletiva possibilitando que todos os agentes escolares e a comunidade possam estar envolvidos,

fortalecendo o vínculo entre a escola, os profissionais e a comunidade, a fim de cobrar dos responsáveis, ações para a resolução dos problemas existentes. De um modo geral, a voz do coletivo causa mais impacto no Estado do que a voz de apenas um segmento. Na visão de Hora (1994), a construção de um projeto de educação e, conseqüentemente, de escola requer um trabalho coletivo e comunitário, tomando a comunidade como sujeito histórico, político, social e culturalmente considerado.

O processo participativo gera aprendizagem contínua para os envolvidos, redirecionando práticas e projetos. No âmbito dos desafios das ações escolares, as propostas de reivindicação e avaliação coletiva favorece a autonomia dos partícipes em observar as fragilidades políticas dos programas governamentais, a fim de direcionar discussões e contribuições para a melhoria das questões educacionais. Essa ação mobiliza os participantes a serem agentes políticos e comprometidos com a melhoria da qualidade da educação, sistematizando princípios e objetivos a serem reconstruídos coletivamente. Cabe aos gestores escolares possibilitar que essa ação possa acontecer para que todos sejam agentes ativos da política cultural, organizacional e interventiva da escola.

Outro desafio que as participantes revelaram foi acerca dos estudantes atendidos:

Estes desafios estão mais voltados para a parte humana - pessoas. Nós temos um público que requer atenção de mais, nós trabalhamos com adolescentes, é uma fase que eles acham que já sabem tudo. E eles têm realmente um grande conhecimento porque as informações hoje são muito fáceis, são muito acessíveis. E aí por esse entendimento deles a gente tem muitas dificuldades porque a questão da orientação, de impor, de eles perceberem os limites. Também a questão da ética, muitos não têm esse entendimento amplo. A gente trabalha com jovens de várias vertentes, nós temos jovens que vêm da rede pública, da rede privada, do município e de outras cidades. Então é uma troca muito grande de saberes, é uma interação muito rica, se a gente souber lidar. A gente ver isso também como um desafio, a gente conseguir que eles interajam sem que haja atrito, que eles interajam com respeito, que eles não tentem se afastar de pessoas por cultura A ou religião B. A gente tem esse desafio porque é muita cultura misturada (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Também eu vejo que a gente tem um público hoje, uma geração que está sendo muito fragilizada no sentido de disciplina, de saber escutar um não e isso está atrapalhando bastante de certa forma porque as gerações anteriores conseguiam lidar com limites, hoje é bem difícil, eles acham que têm direito a tudo e, muitas vezes, deixam de cumprir seus deveres (GESTORA DA INSTITUIÇÃO).

As questões apontadas pelas participantes são corriqueiras em todas as escolas, especialmente por conta do novo perfil que se tem na sociedade e da geração que está se formando. Os adolescentes são muito influenciados pela mídia, pelas redes sociais e pelas culturas que cada grupo se insere. É uma questão contemporânea que requer um olhar cuidadoso e especial da escola e dos diferentes profissionais para o sucesso do trabalho dos envolvidos. Para Davis e Grosbaum (2002), a conquista dos estudantes é um processo, o qual requer que estes sejam partícipes ativos de todo o processo de construção das

propostas educativas. As autoras mencionam que é necessário possibilitar que os estudantes possam “ouvir, discordar, discutir, defender seus valores, respeitar a opinião alheira e chegar a consensos” (DAVIS; GROSBAUM, 2002, p. 77).

De um modo geral, acredita-se que a conquista dos estudantes é uma ação contínua e permanente. O principal caminho a ser trilhado é construir itinerários formativos nos quais possibilitem a efetiva participação dos adolescentes e dos jovens nas propostas educacionais na escola pública. No caso específico das escolas em tempo integral, a participação dos estudantes se torna um aspecto favorável, pois os estudantes vivenciam uma carga horária maior no espaço educativo, sendo necessária a participação em diferentes atividades. Teixeira e Anaya (2015) enfatizam que o compromisso social da escola em pensar no estudante como sujeito em processo de aprendizagem, de direito, ativo, histórico, social e autônomo e, a partir dessa consideração repensar práticas que contribuam na sua formação integral, é necessário com a finalidade da escola cumprir sua função política e social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas sobre os desafios dos gestores escolares na escola pública de tempo integral no município de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí, foram relevantes, pois foi possível perceber os principais entraves que a comunidade escolar e local vivenciam no processo de organicidade das práticas administrativa, financeira e pedagógica. A educação em tempo integral tem suas especificidades e requer estrutura adequada para o atendimento dos estudantes no seu processo formativo e educacional. Os gestores escolares, por sua vez, tentam, a partir dos recursos disponíveis, desenvolver atividades que contribuam para a melhoria da qualidade educacional ofertada, a fim de que a escola possa cumprir com a sua função social, tendo os estudantes como foco para todas as ações planejadas.

Nessa dimensão, ficou explícito que o trabalho coletivo é o fio condutor para a concretização das atividades organizativas, sendo indispensável o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Na visão de Davis e Grosbaum (2002, p. 88), é interessante que “todos funcionem como uma orquestra: afinados em torno de uma partitura e regido pela batuta de um maestro que aponta como cada um entra para obter um resultado harmônico. Esse maestro é o gestor. E a partitura, o projeto pedagógico da escola, um arranjo sob medida para os alunos e que é referência para todos”.

Os principais resultados da pesquisa apontaram que: a) a estrutura da escola ainda não está nos parâmetros ideais para o atendimento de estudantes à escola em tempo integral; b) os professores que trabalham na escola têm formação específica em sua área, favorecendo o processo pedagógico na relação ensino e aprendizagem; c) há um pequeno número de estudantes que não se adaptam à realidade da escola em tempo integral e acabam desistindo; e, por fim, d) são necessários maiores investimentos financeiros, por parte do Estado, para a concretização da escola em tempo integral, a qual possa cumprir todas as suas especificidades.

A necessidade de construção de uma escola pública, democrática e inclusiva para todos com perspectivas de boa qualidade é uma demanda antiga. Essa pauta requer empenho e disposição de luta dos sujeitos sociais, pois o modelo de educação e de escola que temos é resultado das forças políticas e sociais que se enfrentaram ao longo da história. Assim, somos convidados a nos empenhar na luta para alcançarmos escolas em tempo integral que ofereça reais condições para os estudantes e os profissionais, com a finalidade de ofertar um projeto educacional referenciado socialmente, o qual tenha as condições estruturais, profissionais e políticas. Eis, portanto, o desafio!

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? o papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996)**. Biblioteca Digital da câmara dos deputados. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**: Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na escola pública. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

DAVIS, Cláudia; GROSBaum, Marta Wolak. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornadas diárias ampliadas: universalidade e obrigatoriedade? **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros: políticas e práticas. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 53-68, jul./dez. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PENIN, Sônia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Givanildo da. **O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo de descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. 136 p.

SOUSA, José Vieira; CORRÊA, Juliane. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Lanara Guimarães de. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (Orgs.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009.

TEIXEIRA, Célia Regina; ANAYA, Viviani. **Educação Integral: bases iniciais**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

WITTMAN, Lauro Carlos; KLIPPEL, Sandra Regina. **A prática da gestão escolar democrática no ambiente escolar**. Curitiba: Ibpex, 2010.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução: Ana Thorell; revisão: Cláudio Damascena. Porto Alegre: Bookman, 2010.