

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Inalda Maria dos Santos*
Edna Cristina do Prado**

*MANAGEMENT EDUCATION PROGRAMA
MAIS EDUCAÇÃO*

*Professora da Universidade Federal de Alagoas.

**Professora da Universidade Federal de Alagoas.

RESUMO: O objetivo deste artigo é refletir sobre as novas demandas da gestão da educação frente ao Programa Mais Educação, buscando problematizar as novas exigências da escola de tempo integral e as condições efetivas que a escola pública apresenta para sua efetivação. Para tanto, o artigo está organizado, além da introdução e considerações finais, em duas partes. Na primeira há um resgate histórico das experiências vivenciadas no Brasil com a proposta de educação integral e, na segunda, uma reflexão sobre as especificidades da gestão escolar e o Programa Mais Educação, ou seja, as novas exigências do ser gestor em tempo integral e as novas demandas que se apresentam como a ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, o aumento do número de docentes ministrando as aulas do contraturno, o maior número de funcionários envolvidos, entre outros aspectos.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Mais Educação; Gestão Educacional; Educação Integral.

ABSTRACT: *The aim of this article is to discuss the new demands of management education across the Programa mais Educação, seeking to discuss the new demands of school full time and actual conditions that the public school has for its effectiveness. Therefore, this article is organized, and the introduction and closing remarks, in two parts. At first there is a historical review of the experiences in Brazil with the proposed comprehensive education and in the second, a reflection on the specifics of the school management and More Education Program, or the new demands of being a full-time manager and new demand that is presented as the increase in the length of stay of students in the school environment, increasing the number of teachers teaching classes of contraturno, the largest number of employees involved, among other things.*

KEYWORDS: *Programa mais Educação; Educational Management; Integral Education.*

INTRODUÇÃO

A concepção/ideia de educação integral se desenvolveu no pensamento educacional brasileiro entre as décadas de 1920 e 1930, tendo como divulgador dessas ideias, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por 26 intelectuais que propunha a renovação da educação no país. Dentre os intelectuais, destaca-se Anísio Teixeira, que defendia a concepção ampliada de educação escolar, a laicidade, o fortalecimento do ensino público e a complementaridade entre casa e escola, dentre outras ideias:

A escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram – ou lhe deviam assegurar - na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas (TEIXEIRA apud CAVALIERE, 2010, p. 254).

Na sua obra “Educação não é privilégio” (1953), Teixeira defende a educação integral e a escola de tempo integral, por ampliar as possibilidades de desenvolver nos sujeitos hábitos de fazer e pensar, de conviver e participar em uma sociedade democrática. Neste sentido, ele afirma que a escola primária não pode ser uma escola de tempo parcial, pois

[...] não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA apud CAVALIERE, 2010, p. 256).

Outro aspecto importante a destacar sobre a escola de tempo integral, diz respeito a se repensar o uso dos espaços e tempos, de modo que estes favoreçam a criação de situações e oportunidades para o desenvolvimento dos sujeitos inseridos no contexto escolar. Para tanto, Gonçalves (2006, p. 132) nos chama atenção para a ampliação quantitativa e qualitativa de forma a garantir a permanência da criança na escola:

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem.

A concepção de educação integral é, portanto, a busca por uma escola (re)significada, mais prazerosa, na qual, além das disciplinas consideradas tradicionais, os alunos possam ter contato com atividades mais agradáveis e contextualizadas à vida em sociedade. As disciplinas homogeneizantes cedem lugar aos saberes que resgatam a diversidade cultural brasileira.

Não foram poucas as experiências brasileiras a partir de tal concepção. Entre elas, merece destaque o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque, em Salvador, criado na década de 1950. Idealizado por Anísio Teixeira, a convite do governador baiano, o centro era formado por vários prédios que abrigavam mais de quatro mil alunos e muitos professores das mais diversas disciplinas, desde os que lecionavam as disciplinas tradicionais em um dos turnos até os que ensinavam dança, teatro, música, entre outros saberes.

Segundo Castro e Lopes (2011, p. 262), esta foi uma importante experiência da educação nacional, reconhecida internacionalmente pela Organização das Nações Unidas (ONU), o que representou um “[...] marco histórico em relação à implantação das escolas públicas em tempo integral no nosso país [...] de modo a fornecer os subsídios para que se possa recompor o início da trajetória brasileira dessa proposição”.

Tal experiência serviu de inspiração para instituições públicas de tempo integral mais recentes em outras capitais brasileiras, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, e o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo, ambas na década de 1980.

Na década de 1990, em âmbito federal, merecem destaque as escolas de tempo integral criadas durante o rápido Governo de Fernando Collor de Melo. Os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC), mais tarde denominados

Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) estiveram presentes em várias cidades do país e ofertavam o ensino fundamental em tempo integral.

Hoje, a atenção de muitos pesquisadores, educadores e sociedade como um todo se volta à nova proposta de educação integral apresentada pelo Programa Mais Educação. Espera-se que este não seja apenas mais um programa dentre outros tantos que são implementados nas escolas públicas brasileiras, mas que seja de fato uma compreensão ampliada de educação integral e a escola em tempo integral. Precisa, pois, expressar o compromisso com a função social da escola pública, que consiste na socialização as novas gerações dos conhecimentos historicamente acumulados, de modo que as crianças e os jovens, conhecendo o mundo em que vivem, compreendam as suas contradições e busquem a sua apropriação e transformação (GONÇALVES, 2006).

PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Revisitar a obra de Anísio Teixeira é importante para resgatar a concepção de educação integral e escola de tempo integral presentes no seu pensamento pedagógico, uma vez que ressurgem, nas políticas educacionais atuais, a ideia de educação integral, particularmente a partir de 2007, com o lançamento do Programa Mais Educação. Este Programa é regulamentado por meio da Portaria interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007, cujo objetivo consiste em:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas atribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (MEC, 2009, p. 33).

O Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, definiu no Art. 2º como princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

- I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;
- II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e
- VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Percebe-se que o artigo citado é bem claro quanto aos objetivos do Programa, entre os quais se destacam: a perspectiva ampliada e interdisciplinar do currículo; integração da escola aos demais espaços educativos (bibliotecas, centros comunitários, parques, praças, museus, etc.); integração das políticas educativas e sociais; a valorização das históricas experiências de escolas de tempo integral; articulação dos sistemas de ensino e o incentivo à formação do docente.

Nas orientações contidas no Texto referência para o debate nacional (MEC, 2009, p. 6), destaca que a educação integral “[...] exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação”.

O ordenamento legal que prevê a educação integral e a escola de tempo integral, evidencia-se no Art. 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96, quando estabelece a ampliação progressiva do

período de permanência na escola e na Lei nº. 10.172 de 09/01/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, definindo no item 1.3 Objetivos e Metas: 18. Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.

Reiterando a ampliação da jornada escolar, o Decreto nº. 6.253 de 16 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB definiu no seu Art. 4º que “[...] 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 que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”.

A proposta do Programa Mais Educação tem como desenho a Mandala¹ dos Saberes. Esta consiste nos saberes comunitários, escolares e os programas federais. Os saberes comunitários representam o universo cultural local, isto é, a bagagem cultural que cada aluno traz para a escola, independente de suas condições sociais.

Esses saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual: queremos é que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes. Os alunos devem, portanto, ser estimulados a usar seus saberes e ideias a fim de formularem o saber escolar (MEC, 2009, p.37).

Os saberes comunitários estão situados em onze áreas distintas, a saber: habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras, organização política, condições ambientais, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas, narrativas locais e calendário local.

Os saberes escolares buscam pensar a relação entre conteúdo e contexto, com vista ao conhecimento escolar ser trabalhado de forma interdisciplinar. Neste sentido, as áreas de conhecimento escolar assumem a configuração:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias reúne língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura.

Ciências da Natureza e Matemática, comportando as matemáticas e as ciências.

Sociedade e Cidadania, onde se debatem filosofia, ciências humanas, história e geografia (MEC, 2009, p. 44).

Os Programas do Governo Federal, que integram o Mais Educação, têm como propósito ser mediadores de saberes, e são compostos por uma diversidade de programas; cada um deles visa atender os desafios e potencialidades da vida comunitária e escolar local. Estes programas estão localizados em diferentes ministérios e dialogam com os dez macrocampos que compõem a organização do Programa:

- Acompanhamento Pedagógico;
- Meio Ambiente;
- Esporte e Lazer;
- Direitos Humanos em Educação;
- Cultura e Artes;
- Cultura Digital;
- Promoção da Saúde;
- Educomunicação;
- Investigação no Campo das Ciências da Natureza;
- Educação Econômica.

No contexto do Programa Mais Educação, a Mandala “[...] funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados” (MEC, 2009, p. 23). Neste sentido, a Mandala (Figura 1) pode ser vista como uma ferramenta para a construção de projetos de educação integral e representa possibilidades de troca, diálogos e mediações entre escola e comunidade.

Nesta perspectiva, a Mandala de saberes (comunitários, escolares e os programas federais) no contexto da escola “[...] atua como obra que não encerra em si suas possibilidades, mas se abre para que diferentes sujeitos possam escolher suas condições, seqüências, formas... transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou talvez em espaço de criação (MEC, 2009, p. 28)”.

O Programa Mais Educação, como política pública educacional, tem como finalidade atender, prioritariamente, escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), situadas em capitais, regiões

Embora o Programa Mais Educação possua uma estrutura organizacional interessante, questionamos se as escolas públicas do Brasil, a depender de cada região ou localidade, terão as condições objetivas para a materialização do projeto de educação integral e, que esta não se restrinja a poucas experiências exitosas pelo interior do país, mas que possa efetivamente tornar-se uma realidade concreta, considerando o contexto social, político, cultural e educacional de cada escola e sua comunidade.

Neste sentido, destaca-se como positivo o estabelecimento de dispositivos legais que definem a ampliação progressiva da jornada escolar em tempo integral, porém, a efetivação do atendimento nas escolas públicas brasileiras, considerando suas realidades locais, ainda tem um longo caminho para se concretizar.

A GESTÃO E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: NOVAS EXIGÊNCIAS EM CENA

Para uma reflexão mais profícua sobre a importância da gestão escolar no contexto das políticas públicas voltadas à educação nos dias atuais, cabe uma breve retrospectiva de conceitos basilares relacionados à temática.

O período posterior à abertura política do Brasil foi marcado pela luta por espaços de participação e os anseios da população chegam à Carta Magna do país. Vocábulos e expressões como descentralização da administração ou da gestão, gestão democrática, gestor, entre outros, começaram a ganhar evidência no cenário educacional brasileiro, em especial, a partir dos textos legais que retomavam o previsto no Art. 206 da Constituição Federal de 1988: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

A figura do diretor escolar, marcada pela centralização do poder em suas mãos, pela transposição acrítica dos preceitos da administração empresarial e, por vezes, pela política castradora e autoritária, influenciada fortemente pelos preceitos militares, passa a receber, a partir da década de 1980, uma nova denominação: gestor escolar (aquele que administra tensões, que delega poderes, que se envolve com as questões pedagógicas, entre outras características que rompem com a visão positivista de administração escolar). O considerado

“dono da escola”, o “chefe” é fortemente questionado e, junto com ele, toda uma estrutura verticalizada, excessivamente burocrática, características da fase clássica da administração escolar. No lugar de tal cenário, as propostas de democracia e de descentralização aos poucos vão ganhando força, respaldadas no ordenamento jurídico e na produção acadêmica do período.

Entretanto, a simples mudança vocabular de “diretor” para “gestor” não seria capaz, como não foi, de mudar práticas autoritárias fortemente arraigadas na educação brasileira. Sem profundas alterações nas políticas públicas educacionais, o país assistiu apenas a uma mudança de discurso, isto porque, a gestão democrática da educação aproximou-se e, ainda hoje se aproxima mais de “[...] um discurso em que o apelo a uma ideologia democrática, libertária e descentralizadora encobre, nas novas condições políticas, a continuidade e até o aprofundamento de políticas oriundas dos regimes ditos autoritários” (COGGIOLA, 2008 apud KRAWCZYK, 2008 p. 2).

A facilidade com que o discurso consensual e dominante se apropria do vocábulo democracia deve-se ao fato dela não ser um valor universal, um conceito neutro. Ao contrário, a palavra democracia é polissêmica e, justamente por apresentar várias acepções, seu uso, associado à ideia de participação, ganhou centralidade no cenário político desde o final do século XX, tanto na voz daqueles que se autodenominam representantes da esquerda ou direita, dominantes ou dominados, isto porque, sua polissemia faz com que ele se amolde às várias concepções ideológicas, dificultando, portanto, a identificação de suas diferenças.

Desta forma, adotamos neste texto a definição de Bobbio (2000, p. 387), por enfatizar sua contrariedade a toda forma de autoritarismo:

[...] A definição de democracia como poder em público não exclui naturalmente que ela possa e deva ser caracterizada também de outras maneiras. Mas essa definição capta muito bem um aspecto pelo qual a democracia representa uma antítese de todas as formas autocráticas de poder.

Qual o conceito de democracia subjaz à concepção de educação de tempo integral? E à educação integral? Quais as novas exigências que se colocam ao gestor e sua equipe? Essas e outras tantas questões ainda carecem de estudos

mais aprofundados, pois, por mais que o Programa Mais Educação esteja em inúmeras escolas brasileira desde 2007, ainda “[...] há poucas experiências educacionais e pesquisas sobre as escolas públicas em tempo integral no nosso país” (CASTRO; LOPES, 2011, p. 279).

AS EXIGÊNCIAS DO SER GESTOR EM TEMPO INTEGRAL

As lacunas existentes na formação do gestor escolar, quer seja inicial, nos cursos de pedagogia e licenciaturas ou continuada, advindas dos espaços coletivos de reflexão em serviço, podem ganhar contornos mais acentuados diante das novas exigências que a cada dia são postas ao professor-gestor (conductor/orientador) das ações de uma unidade educativa, em seus aspectos pedagógicos, administrativos e estruturais.

Ser professor-gestor não é uma tarefa fácil, ao contrário, exige da pessoa uma postura sempre vigilante e comprometida. O gestor precisa ser visto como autoridade e não como autoritário, precisa ser capaz de articular, de contornar divergências, de saber escutar, de ser sensível à cultura organizacional de cada escola. A gestão de espaços escolares é, segundo Pazeto (2000, p. 166):

[...] um empreendimento que desafia seus gestores, organismos públicos e privados e comunidades, com quem elas estabelecem constantes interações. Os quadros de referência e a cultura organizacional geram dinâmicas e ritmos próprios, nem sempre sintonizados com as situações e expectativas intrínsecas e extrínsecas de cada instituição. Essa diversidade de perfis e de ritmos requer dos gestores educacionais fundamentação científica e profissional, aliada à flexibilidade e atenção à realidade na qual cada instituição está inserida.

A ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, o aumento do número de docentes ministrando as aulas do contraturno, o maior número de funcionários envolvidos, entre outros aspectos inerentes ao desenvolvimento de mais um projeto aos muitos que já existem nas escolas têm criado novas e complexas exigências da equipe gestora. Como administrar uma nova concepção de escola diante da manutenção de uma mesma estrutura, por vezes deficiente?

Não somos contrárias ao Programa Mais Educação, entretanto, cabe uma reflexão cautelosa sobre a forma com ele vem sendo implementado em

algumas redes públicas do país. Muitos são os relatos de gestores sobre as limitações de diversas ordens (pedagógicas, estruturais e administrativas) que têm impedido o pleno alcance de seus objetivos.

Entre as limitações pedagógicas, em muitas escolas o Programa Mais Educação não tem conseguido superar a dicotomia turno/contraturno. Muitos sujeitos envolvidos na instituição escolar ainda não são capazes de reconhecer a devida importância das atividades mais prazerosas ofertadas no contraturno (LECLERC; MOLL, 2012). Aproximando este preconceito ao que Anísio Teixeira criticava no início do século XX:

Encurtamos o período das aulas, encurtamos os professores. Nessa escola brasileira tudo pode ser dispensado: prédios, instalações, bibliotecas, professores... somente não pode ser dispensada a lista completa de matérias. Qualquer daquelas disciplinas têm de existir no currículo. Uma só que retiremos, porá abaixo todo o edifício de nossa cultura! Ai de quem pensa em tirar uma só daquelas línguas, ou fundir uma disciplina na outra!... (TEIXEIRA, 2007, p. 52).

Certos componentes curriculares, tais como Língua Portuguesa e Matemática, ainda são considerados mais importantes e, portanto, merecem uma carga horária maior durante o turno regular e, o que é pior, em muitos lugares, o horário do contraturno é preenchido com aulas de reforço, nas quais, em contrariedade aos objetivos do Programa, contribuem para o cansaço e a falta de motivação dos alunos que ficam horas e horas apenas com atividades escritas, por vezes mecânicas e enfadonhas.

Castro e Lopes (2011, p.277), em pesquisa sobre a educação integral no Estado de São Paulo, afirmam a este respeito que, nas escolas analisadas,

[...] quanto à organização do tempo e do espaço escolar, nada foi alterado. As aulas continuavam sendo “dadas” pelos professores e o “protagonismo” juvenil era pouco desenvolvido. A equipe escolar não realizava passeios e excursões de cunho educativo, com frequência, o que acabava por reduzir a ação educativa apenas aos recursos materiais e humanos do ambiente escolar, entediando o aluno. Assim, a aprendizagem fica restrita apenas ao que o professor ensina, pois até o uso da sala de informática e da biblioteca, pelos alunos, era incentivado por poucos professores [...].

A superação desta dualidade requer,

[...] o reconhecimento de novas dimensões da formação docente, o debate sobre conteúdos escolares consagrados no currículo e os que ainda são considerados “extraescolares”. Assim, a entrada das atividades de arte, capoeira, hip hop, jornal e rádio escolar, direitos humanos, sustentabilidade ambiental, entre tantas outras, pode ser compreendida como expressão das inúmeras possibilidades de vivências ampliadoras das dimensões da formação humana, segundo a compreensão do projeto político pedagógico em que estão sendo inseridas. Essa compreensão pode exigir outras lógicas de agrupamento, outras formas de articulação entre saberes, outros usos do tempo e outros espaços, outra relação entre cultura acadêmica e cultura da experiência, outras demandas de formação, novas materialidades que coloquem educação corporal, educação ambiental, arte-educação dentre os conteúdos preciosos do currículo (LECLERC; MOLL, 2012, p. 108).

Paulo Freire também abordou esta problemática afirmando ser indispensável a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, mas sem a hierarquização de saberes. Segundo ele, “[...] não será essa escola, de quatro e até três horas diárias, parada mais de três meses ao ano [...], escola perdida, toda ela, ou quase toda ela, no nervosismo imposto pelo cumprimento dos programas [...] que irá integrar esse educando com as realidades [...]” (FREIRE, 2002, p. 88).

As questões curriculares e de ampliação do tempo de permanência estão intimamente ligadas às questões estruturais das unidades escolares que, em sua maioria, já não eram adequadas a turnos reduzidos, quando mais às novas exigências de um programa como o Mais Educação.

Pesquisas mostram que até o final de 2006, mesmo ciente de que haveria o início do Programa em 2007, o Governo não havia feito as reformas necessárias (CASTRO; LOPES, 2011). Entre as principais adequações estruturais estavam:

[...] oferta de cozinhas e refeitórios adequados para o fornecimento de, no mínimo, três refeições diárias, vestiários e banheiros; nutricionistas para elaborar o cardápio conforme o Programa Nacional de Alimentação Escolar; cumprimento das sete horas diárias, 5 dias por semana, conforme o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172/01, com previsão de professores e funcionários em número suficiente; disponibilização de um coordenador por escola (Professor Comunitário); participação do Coordenador do Programa na Secretaria de Educação no Grupo de Trabalho Intersetorial do Programa Saúde na Escola (LECLERC; MOLL, 2012, p. 103).

Cabe, entretanto, ressaltar que, em muitas escolas que aderiram à proposta da educação de tempo integral, mesmo que não existissem problemas estruturais, a busca por uma escola integral estaria comprometida pela falta de participação dos sujeitos envolvidos. A não preocupação concreta com a questão salarial dos profissionais da educação em especial, do docente, fez com que os espaços-tempo de planejamento coletivo ficassem prejudicados, pois grande parte dos docentes continuava a trabalhar em mais de uma rede a fim de garantir um salário capaz de satisfazer, minimamente, as exigências da manutenção de um lar. Tal situação pode ser observada no estudo de Castro e Lopes (2011, p. 266) sobre a escola de tempo integral no interior paulista: “Quanto à jornada de trabalho do professor, também não houve alterações, visto que ela estava constituída, muitas vezes, por trabalho em um número grande de escolas (mais de 05 em alguns casos), que não eram, necessariamente, do mesmo município”.

No que diz respeito às questões administrativas, pode-se afirmar que tanto em escolas de tempo integral quanto em escolas de jornada parcial, se os mecanismos de gestão democrática – tais como Conselho Escolar, Grêmios Estudantil, Associação de Pais e Mestres – não forem fortalecidos, se não houver uma boa articulação entre a equipe gestora e a comunidade, qualquer proposta, por mais inovadora que seja, tenderá ao fracasso. Especificamente sobre a escola de tempo integral, o estudo de Maurício (2009) sobre os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro, na década de 1980, traz resultados que ainda merecem atenção na atualidade:

Passados tantos anos, o projeto só se sustentou em escolas onde a liderança do diretor e a coesão da equipe foram capazes de estabelecer vínculos com a comunidade ou com a administração que permitissem a continuidade, pelo menos, do horário integral (MAURÍCIO, 2009, p. 23).

Assim, de acordo com o fragmento acima, um dos componentes importantes para a viabilidade do projeto de escola de tempo integral é a articulação equipe gestora e comunidade. Entretanto, a expressão “pelo menos”, deixa explícita uma crítica às limitações da implementação. Nas escolas em que foi constatada a referida articulação, o cumprimento do horário integral parece ter sido uma das poucas realizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões aqui apresentadas, mais do que respostas prontas e/ou modelos a serem seguidos, buscaram suscitar novas perspectivas, posicionamentos e indagações sobre a gestão escolar e o Programa Mais Educação, diante dos desafios impostos pelo novo cenário educacional na proposta da escola integral e escola de tempo integral. Como exemplo tem-se a formação do gestor, as questões curriculares e de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, e a preocupação concreta com a questão salarial dos profissionais da educação em especial, do docente, dentre outros aspectos.

Desta forma, o caráter exploratório deste texto suscitou apenas alguns aspectos do amplo e complexo campo da gestão escolar, problematizando questões que passam pela exigência de formação do novo gestor até diversas limitações de ordens pedagógicas, estruturais e administrativas que têm impedido o pleno alcance dos objetivos do Programa Mais Educação, considerando a realidade da escola pública brasileira.

Em síntese, corroboramos a afirmação de Castro e Lopes (2011, p. 278), sobre o desafio que se coloca às relações entre a gestão escolar e o Programa Mais Educação:

[...] se queremos uma escola diferente, que ofereça uma melhor qualidade educacional, não podemos idealizá-la apenas no papel, em Decretos ou em Resoluções. [...] para além da força da Lei, o projeto Escola de Tempo Integral demandava uma estrutura física e uma organização interna diferentes, recursos humanos capacitados e materiais de qualidade e em quantidade suficientes.

Há uma distância muito grande entre o idealizado e o realizado, entre o dito e o feito. Para a concretude do projeto de Escola de Tempo Integral não é suficiente apenas a garantia legal, são indispensáveis condições mínimas de infra-estrutura; formação de profissionais; materiais de boa qualidade e em número capaz de atender a todos os alunos.

NOTAS

1. Mandala significa círculo em palavra sânscrito. Mandala também possui outros significados, como círculo mágico ou concentração de energia, e universalmente a mandala é o símbolo da integração e da harmonia. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/mandala/>>. Acesso em 10 mar. 2015.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CASTRO, Adriana; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: **Cadernos CENPEC: Educação Integral**, 2006.

KRAWCZYK, Nora. **A reforma educacional na América Latina**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

MAURÍCIO, Lucia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**. Brasília, DF, v. 21, n. 80, abr. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação – Educação Integral**. Brasília – DF, 2009. (Série Mais Educação).

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos**

de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009. (Série Mais Educação)

_____. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação – Passo a Passo**. Brasília – DF, 2011.

PAZETO, Antonio Elizio. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 163-166, fev./jun. 2000.

Submetido em 03/08/2014

Aprovado em: 20/11/2014