

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

ELIANA APARECIDA MIRANDA PAULO

**A GESTÃO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: TRILHANDO OS
CAMINHOS NO MUNICÍPIO DE SANTOS**

SANTOS

2018

A GESTÃO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: TRILHANDO OS CAMINHOS NO MUNICÍPIO DE SANTOS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientação: Prof.^a Dr.^a. Luana Carramillo Going

SANTOS
2018

A Dissertação de Mestrado intitulada “A Gestão na Escola de Tempo Integral: Trilhando os Caminhos no Município de Santos” e elaborada por Eliana Aparecida Miranda Paulo, foi apresentada e aprovada em ____/ ____/ 2018, perante banca examinadora composta por: Prof.^a Dr.^a Luana Carramillo Going; Prof.^a Dr.^a Elisabete Campos; Prof.^a Dr.^a Mariângela Camba.

Prof.^a Dr.^a Luana Carramillo Going

Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Elisabete Campos

Prof.^a Dr.^a Mariângela Camba

Programa: Práticas Docentes do Ensino Fundamental

Área de Concentração:

Linha de Pesquisa:

Dedico esse trabalho à minha família: aos meus pais Luciano e Dalva que não tiveram a oportunidade de avançar nos estudos; ao meu marido Márcio, pela paciência, carinho e compreensão pelo tempo da minha ausência; e ao meu filho Guilherme que ainda tem uma grande jornada a percorrer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de ter participado desses dez anos do Programa Jornada Ampliada do Município de Santos, na qual tive a possibilidade de conhecer, aprender e colaborar na construção do cotidiano da Escola de Tempo Integral. Muitas foram as aprendizagens e grande foi o amadurecimento profissional.

Agradeço à Professora Mestre Maria José Marques por ter me apresentado a Escola de Tempo Integral, e que de forma democrática, ofereceu a possibilidade de participar da construção e dos estudos que respaldam este trabalho, despertando em mim o amor pela Escola de Tempo Integral, na perspectiva da Educação Integral

À professora Dra Luana Carramilo Going, que me guiou nessa jornada. Um capricho do destino fez com que nos encontrássemos novamente após muitos anos, oferecendo a possibilidade de tê-la como minha mentora, sempre me fazendo refletir, aprender e crescer. Minha eterna admiração e gratidão.

Agradeço também às equipes gestoras com as quais trabalhei nesse período e que muito contribuíram para que esta etapa se concretizasse.

Às escolas de Tempo Integral das quais participei como membro de equipe gestora e que me impulsionaram a aprofundar meu conhecimento.

À Prefeitura Municipal de Santos, através do Programa Mestre Aluno, que viabilizou a entrada e manutenção do Mestrado.

Por fim, a Deus pela vida que me deu de presente.

“Temos de nos tornar na mudança que queremos ver.”

Mahatma Gandhi

PAULO, Eliana Aparecida Miranda. **A gestão na escola de tempo integral: trilhando os caminhos no Município de Santos**. 2018.161 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa analisa as Políticas Públicas referentes à educação integral em tempo integral do Município de Santos, além de considerar o papel do governo ao promover ações a fim de concretizar a educação integral no município. O objetivo deste estudo consiste em Investigar os desafios enfrentados pela gestão que atua na escola pública de tempo integral, no município de Santos, e quais os caminhos para superá-los, buscando-se executar uma política pública que atenda às necessidades do sujeito em formação. Tem como suporte teórico Gadotti (2009), Moll (2009), Lück (2009), Felício (2017), Quaresma (2015), Parente (2016) e Vieira (2007) no que se refere à concepção da educação integral e da gestão escolar. O método empregado é qualitativo, com delineamento de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2006). O procedimento adotado dá-se por meio de entrevistas semiestruturadas com as equipes gestoras de três unidades de ensino do município, sendo seus membros: o diretor, o assistente de direção, o coordenador pedagógico e o orientador educacional. A coleta busca a visão dos gestores em relação às Políticas Públicas na concepção da Educação Integral. Como resultado, chegou-se à definição de quatro categorias: 1ª Concepções políticas sociais e financeiras sobre educação integral na visão do gestor; 2ª Práticas de gestão na escola de tempo integral articuladas com as normas e legislações vigentes; 3ª Planejamento, organização, monitoramento de processos da gestão escolar e 4ª Tipologias das Políticas Públicas de Educação Integral em tempo integral. Apresenta-se como hipótese a contribuição do investimento na formação da equipe gestora voltada a uma prática articulada com seus membros na atuação da escola de tempo integral, como forma de vencer os desafios na consolidação dessa política pública. Observa-se que a fragilidade apresentada como evidência está relacionada à falta de conhecimento por parte das equipes gestoras para desenvolver suas competências conceituais no que se refere à educação em todas as dimensões de seu trabalho. Assim como, verifica-se como imprescindível a participação do Município ao tomar para si a responsabilidade de formar e capacitar esses gestores. O produto desenvolvido vai ao encontro dessa fragilidade, visando à elaboração de um curso para gestores, com período de um ano de formação, como condição para o ingresso em escola de tempo integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Políticas Públicas. Gestão Escolar

ABSTRACT

This research analyzes the Public Policy regarding full-time integral education of the Municipality of Santos, in addition to considering the role of the government in promoting actions in order to achieve integral education in the county. The objective of this study is to investigate the challenges faced by the management that operates in the full-time public school in the city of Santos, and which are the ways to overcome them, seeking to implement a public policy that meets the needs of the subject in formation . It has as theoretical support Gadotti (2009), Moll (2009), Lück (2009), Felício (2017), Quaresma (2015), Parente (2016) and Vieira (2007) regarding the conception of integral education and management school. The method used is qualitative, with a design according to Bardin's Content Analysis (2006). The procedure adopted is done through semi-structured interviews with the management teams of three teaching units of the municipality, with its members: the director, the assistant director, the pedagogical coordinator and the educational supervisor. The collection seeks the view of managers in relation to Public Policies in the conception of Integral Education. As a result, four categories were defined: 1st - Social and financial policies on integral education in the manager's view; 2nd - Management practices in the school of integral time articulated with the norms and current legislations; 3rd - Planning, organization, monitoring of processes of the school management and 4th - Typologies of Public Policies of Integral Education full time. The hypothesis is the contribution of the investment in the training of the management team focused on a practice articulated with its members in the role of the full-time school as a way to overcome the challenges in the consolidation of this public policy. It is observed that the fragility presented as evidence is related to the lack of knowledge on the part of the management teams to develop their conceptual competences with regard to education in all the dimensions of their work. As well as, it is verified as essential the participation of the Municipality by taking responsibility for training and training these managers. The developed product meets this fragility, aiming at the elaboration of a course for managers, with a one-year training period, as a condition for full-time school entry.

Keywords: Full Education. Public Policy. School Management.

LISTA DE SIGLAS

AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras

Caics - Centro de Atenção Integral à Criança

Ceus - Centros Educacionais Unificados

Ciacs - Centros Integrados de Atendimento a Criança

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

ETI - Escola de Tempo Integral

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GETI - Gestão em Escola de Tempo Integral

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

ONG - Organização Não Governamental

OS - Organização Social

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

Profic - Programa de Formação Integral da Criança

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PPP - Projeto Político Pedagógico

Seduc - Secretaria Municipal de Educação

SIGES - Sistema Integrado de Gestão Escolar

UME - Unidade Municipal de Educação

Fundeb - Valorização dos Profissionais da Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO	17
2.1 Educação Integral e Políticas Públicas	21
2.2 Políticas Públicas de Educação Integral.....	22
2.3 Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral.....	23
2.4 Marcos Normativos da Educação Integral e da Jornada Ampliada	28
3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTOS CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO.....	31
3.1 Funcionamento de Unidades Municipais Integrais	35
3.2 Marcos Legais da Educação Integral do Município de Santos	36
4 GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL	37
4.1 Gestão Educacional e Gestão Escolar	37
4.2 Competências Para a Função da Gestão Escolar.....	40
4.2.1 Dimensões da gestão escolar	46
5 OBJETIVOS.....	48
5.1 Objetivo Geral	48
5.2 Objetivos Específicos	48
5.3 Problema	48
5.4 Hipótese	48
6 MÉTODO.....	49
6.1 Procedimento	49
6.2 Sujeito	50

6.3 Local.....	50
6.4 Instrumento	50
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
7.1 Categoria 1 - Concepções políticas sociais e financeiras sobre Educação Integral na visão do Gestor	53
7.2 Categoria 2 - Práticas de gestão na escola de tempo integral articuladas com as normas e legislações vigentes.....	64
7.3 Categoria 3 - Planejamento, Organização, Monitoramento de Processos da Gestão Escolar.....	79
7.4 Categoria 4 - Tipologias das Políticas Públicas de Educação Integral em Tempo Integral	95
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
9 PRODUTO- Gestão Em Escola De Tempo Integral – GETI.....	122
Introdução	124
Projeto de Formação.....	127
Objetivos	135
Plano de Ação.....	136
REFERÊNCIAS.....	151
ANEXOS	154

APRESENTAÇÃO

Àqueles que me educaram para a vida

Nasci em São Paulo, no dia seis de fevereiro de 1968. Para a alegria do meu avô, meu nascimento foi no mesmo dia que o dele. Foi ali que também começou minha história na educação integral. Isso porque meu primeiro contato com a escola, ainda na infância, ocorreu quando completei sete anos de idade, sendo matriculada no que hoje é chamado de segundo ano do fundamental I (à época, primeira série do primeiro grau) da Escola Estadual Dom João Maria Ogno OSB, conhecida como série inicial no ensino de nove anos.

Minha primeira atividade escolar foi pintar o desenho de um patinho, que a professora entregou no primeiro dia de aula aos seus alunos. Daquele dia em diante, nunca mais deixei a escola e nem o gosto pelo aprendizado. Ganhei de presente uma lousinha, em que reproduzia, para minha irmã, as lições dadas pela professora em sala de aula.

Os anos foram avançando e eu continuava a me inspirar com os exemplos de bons professores que cruzavam meu caminho. Ao concluir o ginásio, descobri que poderia fazer o Magistério e me tornar professora. Na ocasião, encontrei uma professora que lecionava Psicologia da Educação e cujo lema era: “Se não gostam de serem professores, mudem de curso”.

Nesse período, passei a fazer os estágios obrigatórios em uma escola montessoriana. Essa escola, sempre preocupada com a formação docente, oferecia cursos com frequência, a fim de aperfeiçoarmos nossa prática. Terminado o período de estágios, fui contratada como auxiliar de classe, conquistando meu primeiro emprego.

Ingressei na Universidade Mackenzie, no curso de Pedagogia que, naquela época, só poderia ser concluído após cursá-lo por cinco anos para, enfim, obter a Licenciatura Plena e as habilitações desejadas. Como toda professora de Educação Infantil e com a usual robustez da idade, era fácil sentar no chão, cruzar as pernas, brincar no parque, cantar e ter muita criatividade. Foi desta forma que trabalhei como professora alfabetizadora. Durante treze anos consecutivos, desempenhei essa

função na U.M.E. “Olavo Bilac”, após ser aprovada em concurso público para professor no município de Santos, cidade para a qual tinha acabado de me mudar, no ano de 1988.

Durante esse período, tive a oportunidade de conhecer a Professora Luana Carramillo Going, que naquele momento desenvolvia, com os alunos da classe vizinha à minha, sua dissertação de mestrado. Interessada no projeto desenvolvido e preocupada em fazer um trabalho de qualidade, trocava experiências com a professora diretamente ligada à pesquisa, aprendendo novas formas de trabalhar com meus alunos. Enquanto os estudos avançavam na sala ao lado, eu praticava as técnicas na sala que atuava. Tenho muitas lembranças desses momentos e trago aquelas experiências para a minha atividade atual.

Após vinte anos atuando como professora, comecei a pensar na educação por outros caminhos. Segui para a Equipe Técnica, mais precisamente para o cargo de Orientadora Educacional, função com a qual me identifico muito. Mudei de escola e tive a oportunidade de, logo no primeiro ano como Orientadora, exercer meu ofício em uma escola de jornada ampliada, na U.M.E. João Papa Sobrinho.

Desafiada pela nova proposta de trabalho, resolvi seguir o exemplo dado pela professora do magistério e me dediquei a uma pós-graduação, visando aprimorar meus conhecimentos profissionais e entender o que significava esse novo desafio. Durante oito anos na escola, com a perspectiva da Educação Integral, tive o privilégio de trabalhar sob a orientação da mentora do Programa Jornada Ampliada em Santos, a quem agradeço imensamente as oportunidades de aprendizagem e amadurecimento profissional. Fiz parte do grupo de colaboradores na construção da Matriz de Monitoramento do Programa, um trabalho sério, criterioso, e assim, mais uma vez, tive muitas experiências de aprendizagem.

O interesse em pesquisar mais informações sobre a Educação Integral e a Jornada Ampliada, foi produto das experiências conquistadas por meio dos trabalhos desenvolvidos atuando na equipe gestora.

Em 2009, iniciei como Orientadora Educacional em escola de tempo integral. Durante esse ano, pude vivenciar a realidade desta unidade de ensino e as dificuldades encontradas para fazer um atendimento de qualidade. Atuando com diferentes gestores, pude observar que, dependendo da prática do gestor, a escola de tempo integral pode ou não apresentar um melhor desempenho durante o ano letivo.

Com objetivo de avançar na minha busca pela Educação Integral, decidi inscrever-me para atuar como gestora de uma unidade de ensino de tempo integral.

Acredito que os estudos realizados no mestrado poderão fortalecer a prática gestora e avançar no compromisso de oportunizar uma educação integral, como auxiliar na superação dos desafios cotidianos.

1 INTRODUÇÃO

A proposta de educação integral no município de Santos tem como objetivo dar acesso e permanência aos alunos, ampliando os tempos e espaços da escola. Em atendimento às Políticas Públicas de âmbito Nacional, na perspectiva da Educação Integral, os Estados e Municípios estão ampliando o tempo de atendimento em suas unidades de ensino, na tentativa de incorporar à prática educativa, a família, a escola e a comunidade.

A ampliação do horário de permanência do aluno na escola sugere o oferecimento de atividades complementares ao currículo trabalhado no período regular, a fim de propiciar a vivência de novas experiências e novas aprendizagens. Para Sacristan (2008), a educação cumpre o papel de socialização, pois, com o desenvolvimento histórico da humanidade e sua complexidade, a família, a comunidade e os grupos sociais, quando isolados, tornam-se ineficazes no processo de socialização.

Para atuar em uma escola de tempo integral, cabe ao gestor agregar os diversos segmentos sociais, ambientais, culturais e da saúde para dentro e para fora da escola, utilizando a cidade como educadora.

Justifica-se pensar na escola com a participação de educação formal, informal e não formal atuando de forma interdisciplinar, atingindo a interdisciplinaridade do indivíduo.

Ao gestor, cabe a organização dos espaços e tempos da unidade de ensino, gerenciando todos os aspectos funcionais, de forma a atender com qualidade todos os alunos que fazem parte da comunidade escolar. Além disso, o gestor desempenha as funções de: desenvolver ações que promovam o andamento da proposta pedagógica a fim de atingir os objetivos da educação Integral; trazer a participação da comunidade na rotina escolar; interagir com as diversas Instituições sociais que trabalham em benefício da criança e da família; gerenciar verbas que promovam o atendimento das necessidades de ordem material para o desenvolvimento da Educação e envolver, em uma ação interdisciplinar, o trabalho do docente, do educador social e da Equipe Técnica, na perspectiva da Educação Integral.

As escolas públicas de tempo integral do município de Santos estão organizadas em dois períodos, sendo o matutino contemplado com as atividades do ensino formal e o vespertino atendendo às atividades do ensino não formal.

A problematização da presente pesquisa parte dos desafios existentes apresentados a uma pesquisadora e também gestora de uma escola de tempo integral, durante a reflexão da própria prática, ao analisar os objetivos da escola de tempo integral e sua real efetivação.

O objetivo consiste em investigar os desafios enfrentados pela gestão que atua na escola pública de tempo integral, no município de Santos, e quais os caminhos para superá-los, quando no contexto escolar busca executar uma política pública que atenda às necessidades do sujeito em formação.

A pesquisa apresenta como hipótese a investigação relacionada à formação da equipe gestora, capacitando para uma prática articulada com os membros atuantes na escola de tempo integral, como importante contribuição para vencer os desafios encontrados na consolidação dessa política pública.

O capítulo 1 traz o contexto histórico e político da educação integral no Brasil, a fim de oferecer subsídios teóricos ancorados em Gadotti, Moll, Freire, Felício e Vieira sobre a política de educação integral, e compreender os reflexos dessa política ao ser implementada no município de Santos. Esclarece os conceitos de Educação Integral e Escola de Tempo Integral, e quais anseios da sociedade impulsionaram a criação dessas políticas no sentido de incentivar a criação da escola pública em atendimento com jornada ampliada.

No capítulo 2, busca-se descrever os caminhos traçados pelo município de Santos, em seu contexto histórico e político, para atender aos anseios da sociedade, ao programar a educação integral, trazendo o levantamento da construção dessas políticas públicas e as organizando em uma linha temporal com os Marcos Legais que possibilitaram a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral ao longo dos onze anos de criação do Programa Escola Total.

Ao advirmos para o capítulo 3, encontramos os referenciais teóricos de Lück (2009) e Quaresma (2015) sobre a gestão democrática na perspectiva da educação integral. Consideram-se os conceitos de Gestão Educacional e Gestão Escolar, elencando-se suas competências e suas dimensões, a fim de reaver o trabalho a ser desenvolvido pelos gestores em suas unidades de ensino, na perspectiva da Educação Integral e da gestão democrática.

O método é qualitativo, com delineamento segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (2006). O procedimento adotado dar-se-á por meio de entrevistas semiestruturadas com as equipes gestoras de três unidades de ensino do município, sendo

seus membros: Direção, Assistente de Direção, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional. A coleta averigua a visão dos gestores em relação às políticas públicas na concepção da educação integral. Como resultado, chegou-se à determinação de quatro categorias: Categoria 1 - Concepções políticas sociais e financeiras sobre Educação Integral na visão do Gestor; Categoria 2 - Práticas de gestão na escola de tempo integral articuladas com as normas e legislações vigentes; Categoria 3 - Planejamento, organização, monitoramento de processos da gestão escolar; Categoria 4 - Tipologias das Políticas Públicas de Educação Integral em Tempo Integral.

Observa-se a necessidade de capacitação em relação ao conhecimento em relação aos conceitos de: Políticas Sociais e Financeiras, Educação Integral, Práticas de Gestão Escolar, Planejamento, Organização e Monitoramento, por parte das equipes gestoras.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL - CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO

Ao se refletir a respeito da educação integral, discorre-se sobre as múltiplas dimensões e potencialidades que um indivíduo é capaz de desenvolver ao longo da vida. Esse conceito existe desde a antiguidade e, segundo Gadotti (2009), as pessoas educam-se ao longo de toda uma vida, portanto, não podemos pensar que haja um período de tempo em que estamos nos educando e, que em outro momento, não estamos mais.

A educação integral ocorre na escola, na família, na comunidade, em todos os momentos da vida. Para o autor, falar em educação integral é uma redundância. Os termos Educação Integral e Escola de Tempo Integral incorporam-se, no entanto, apresentam significados diferentes. A educação integral, que agrega à formação integral, traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação; acrescenta-se à concepção filosófica de homem integral, atendendo as suas necessidades cognitivas, afetivas, corporais espirituais, e cujo objetivo prioritário é a formação do homem como ser integral, compreendendo sua totalidade.

Na perspectiva da educação integral, que compreende o homem como ser multidimensional, a escola de tempo integral deve acolher a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive, pois a escola de tempo inteiro deve ter objetivos que estabeleçam relações na direção do aperfeiçoamento humano. (GUARÁ, 2006)

No Brasil, os projetos elaborados sob a perspectiva da educação integral demonstram a necessidade de expansão do tempo de permanência do educando na escola, propiciando o avanço da qualidade de ensino ao criar oportunidades legítimas, com o objetivo de oferecer um melhor processo para aprendizagem e desenvolvimento.

Para Felício (2011), várias são as formas de adequar as escolas, sobretudo no quesito espaço e, entre elas, está a parceria com diferentes instituições que atendam às dimensões formais e não formais da educação. A escola entendida como educação formal, responsável pelo conhecimento acumulado pela humanidade, culturalmente selecionado no currículo escolar, é apenas uma das formas do processo educacional e não deve ser tomada como exclusiva.

Segundo Gadotti (2009), a Educação Integral, acompanhada da ampliação do tempo de permanência da criança na escola, concebida por Anísio Teixeira, entre os anos 1932 e 1971, no estado da Bahia, Brasil, previa a construção de centros populares de educação, sendo composto de quatro “Escolas Classe” e uma “Escola Parque”. Na primeira, eram desenvolvidas as atividades intelectuais e, na segunda, as atividades práticas, esportivas e lúdicas como dança, música, teatro, jogos, ginástica, distribuídas ao longo do dia.

Nos anos de 1950, Anísio Teixeira assume como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), vinculado ao Ministério da Educação, onde preparava o plano educacional da nova capital (a primeira Escola Parque foi inaugurada junto com a inauguração de Brasília). Anísio Teixeira retorna dois anos depois, em 1962, e se depara com seu projeto descaracterizado. A escola situava-se em uma região de classe média alta e existia em decorrência da demanda pela necessidade de vagas. A Escola Parque, atendendo ao interesse dessa comunidade, passou a valorizar mais as humanidades e menos a iniciação para o trabalho.

Nesse contexto histórico, podemos observar as relações entre o poder central e o poder local, sendo que, pelo poder local, a sociedade tornou-se capaz de intervir nos caminhos da escola pública, adequando-a ao conjunto de necessidades apresentadas, desconsiderando sua intenção inicial na perspectiva da educação integral, atendendo à demanda da elite dominante.

Na primeira gestão de Leonel Brizola, entre 1983 e 1987, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública, no estado do Rio de Janeiro, onde foi retomada a proposta de Anísio Teixeira. Com o intuito de oferecer a educação integral, Darcy Ribeiro, idealizador dos Cieps, trouxe, como proposta pedagógica, a não reprovação, uma vez que a reprovação no ensino público era considerada elitista (GADOTTI, 2009). As provas anuais foram substituídas por outras formas de avaliação. Os alunos que não atingiam os objetivos continuavam sendo trabalhados no ano seguinte. Assim, a jornada ampliada deveria dar continuidade ao processo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento da prática da cidadania.

Na realidade observada, podemos constatar a falta de um trabalho cujo objetivo é o resgate das aprendizagens daqueles que não atingem os objetivos no ano respectivo a sua faixa etária. Apesar de existir o Projeto Estratégico de Ação, o mesmo não dá conta desse resgate. Cabe ao gestor, reconhecer sua realidade local e desenvolver ações independentes que atendam às necessidades dessa realidade

possibilitando a sua transformação. A gestão escolar orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade, promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos. (VIEIRA, 2007)

O governo de Fernando Collor deu continuidade ao projeto de Brizola, porém, com um caráter mais assistencial, mudando a nomenclatura para Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs), comprometendo-se a construir cinco mil unidades em parceria com estados e Municípios. No entanto, em 1992, Fernando Collor foi deposto por crime de responsabilidade e sua proposta foi esquecida. O governo Itamar Franco (1992-1994) retomou a proposta, mudando a nomenclatura para Centro de Atenção Integral à Criança (Caics). Nos projetos Cieps e Caics, o objetivo era dar atendimento à Constituição Federal e ao Estatuto da Criança e do Adolescente. O aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral.

Não eram apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento Comunitário (GADOTTI 2009, p.27).

O estado de São Paulo teve seu marco, junto à proposta de Educação Integral nos anos de 1980, com o Programa de Formação Integral da Criança (Profic). Entretanto, foi em 2002, com a criação dos Centros Educacionais Unificados (Ceus), que se pôs em prática sua proposta com a sugestão de uma ação intersetorial, reunindo a atuação de diversas áreas como educação, saúde, emprego e renda, esporte, cultura e lazer, em um ambiente agregador e para além da sala de aula.

A proposta de educação integral no município de Santos tem como objetivo dar acesso e permanência aos alunos, ampliando os tempos e espaços da escola e compartilhando a função de educar entre profissionais da educação, educadores sociais e outras áreas da sociedade sob a coordenação da Gestão Escolar. Diferentemente das propostas relatadas, a escola não agrega em seus espaços físicos ações intersetoriais, porém, as mesmas acontecem utilizando os espaços da cidade. Cabe ao gestor agregar os diversos seguimentos sociais, ambientais, culturais e da saúde, dentro e fora da escola, utilizando a cidade como educadora.

Podemos afirmar que “educadora é a cidade onde todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece” (GADOTTI, 2009, p. 61). As Políticas Públicas, na

perspectiva da Educação Integral, têm em sua essência uma ação assistencialista, que contribui para o enfrentamento das desigualdades sociais, disponibilização de recursos materiais, tecnológicos e a melhoria da infraestrutura das escolas. Essas políticas podem ser interpretadas como mecanismos de controle e como forma de ação da classe dominante e do Estado. Porém, também são estratégias de concretização e expansão dos direitos sociais e econômicos. A educação é usada como instrumento para manutenção ou troca do poder das camadas sociais. Não há educação sem política. Para o gestor escolar, fica a intencionalidade da Educação, que espécie de proposta pedagógica será criada, com qual objetivo e que tipo de cidadão quer formar.

Na mesma perspectiva, também a escola é compreendida como esfera do poder local, onde pessoas diversas se encontram para levar adiante não apenas a cotidiana tarefa de ensinar e aprender, como também a função de formar cidadãos para a convivência em sociedade (VIEIRA, 2011, p.127).

Ainda segundo Vieira (2011), o Estado coloca a descentralização do Poder Público, levando para os municípios a organização e a gestão dos anos iniciais de escolarização, sendo de sua responsabilidade as creches e a educação infantil, com atendimento prioritário ao ensino fundamental, que tem como meta a ampliação da jornada na perspectiva da educação integral.

O Ministério da Educação oferece aos municípios o Programa Mais Educação, como impulsionador da jornada ampliada, levando aos municípios as verbas para sua implementação nas escolas. Os municípios recebem as verbas provenientes do programa “Mais Educação”, como impulsionadora da educação integral. A excessiva dependência financeira impõe relativizar a autonomia, entretanto, a aplicação financeira não corresponde, necessariamente a mais autonomia do município ou do gestor escolar. Há um fortalecimento do poder central e do local no que diz respeito às definições de como e onde esses recursos devem ser usados. (VIEIRA, 2011)

Nessa perspectiva, a autonomia do gestor escolar é limitada, dificultando o atendimento das necessidades da sua comunidade. O poder local tem o potencial de intervenção positiva no município ou na gestão escolar, porém, podemos observar que, historicamente, tem sido associada ao atraso político, a descontinuidade das estratégias e ações a cada mudança de governo; assim como no âmbito escolar, a falta de continuidade do gestor e de sua equipe técnica. A realidade da cultura esco-

lar, a falta de conscientização daqueles que atuam no tempo integral, levam ao fracasso dos esforços para uma educação integral. As políticas públicas direcionadas para a educação, formuladas em processo democrático são, seguramente, o campo em que o processo de identificação entre aqueles que elaboram a política e aqueles que dela se beneficiam é reconhecido e aceito.

Rabelo (2012) coloca a formulação da política pública como a legitimidade de materialidade do que é desejado coletivamente, do que já se encontra traçado no cenário sociocultural, levando a construção da política pública a se tornar parte de cada cidadão. Nos relatos históricos da educação integral, destaca-se a sua realização como um anseio da população brasileira, despontado desde seu princípio.

Há a mistura do corpo social único com a pluralidade, sendo preciso reconhecer que a ação da política pública voltada para a educação integral busca aproximar os sujeitos situados em um mesmo tempo e espaço de maneira integrada e convergente. Para tanto, exige-se a articulação das ações desenvolvidas.

Evidencia-se a perspectiva do coletivo, da importância dos vários setores e dos diferentes atores sociais comprometidos com a construção da educação integral almejada. Trata-se da prática da democracia e da cidadania, onde há a doação de esforços com a consciência de cada um para trilhar o caminho da educação integral. A política pública, portanto, deve ser feita e pensada para atender aos anseios do coletivo social, e não apenas como um instrumento do poder local, sujeita à descontinuidade a cada troca de gestão.

2.1 Educação Integral e Políticas Públicas

Antes de falarmos sobre Políticas Públicas e educação integral cabe à definição do termo políticas públicas. Para Souza (2006), na Europa o termo Políticas Públicas é um desdobramento das teorias explicativas do papel do Estado e da sua instituição representante e o Governo é o produtor das políticas públicas.

Nos Estados Unidos, o termo *Políticas Públicas* surgiu como disciplina acadêmica sem estabelecer relações teóricas sobre o papel do Estado, porém fazendo um estudo sobre as ações dos governos.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento, que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.26).

2.2 Políticas Públicas de Educação Integral

Após serem desenhadas e formuladas, as políticas públicas desdobram-se em planos, programas, projetos e base de dados. Quando postas em ação, são executadas, ficando submetidas a sistemas de avaliação (SOUZA, 2006). Cabe esclarecer qual o papel dos governos ou espaços destinados a ele na definição e efetivação de uma política pública. Segundo Souza (2006), não se defende que os governos decidam e promovam políticas públicas, refletindo as pressões dos grupos de interesse, ou que o governo opte sempre por políticas definidas exclusivamente por aqueles que estão no poder, nem as que servem a determinadas classes sociais, como nas concepções estruturalistas e funcionalistas do Estado.

Entende-se que o Estado tem autonomia e um espaço próprio de atuação permeável às influências externas e internas. Essa autonomia relativiza e cria as condições para a execução de objetivos de políticas públicas. A margem da autonomia dos governos depende dos diferentes momentos históricos de cada país. Segundo Freitas(2012), que em seu artigo Políticas públicas de responsabilização na e Educação faz uma citação sobre Mercadante.

Ao final de 2011, o ministro da Fazenda Guido Mantega incluiu a educação entre as condições de infraestrutura necessárias para que o Brasil pudesse crescer acima de 4,5% ao ano (Mantega, 2011). Também o discurso do atual ministro da Educação, ao tomar posse, revela uma preocupação com o papel da educação tanto para alavancar processos de inovação, como para permitir melhorar a competitividade do Brasil nas disputas internacionais por mercado (Mercadante, 2011).

A influência dos interesses dos movimentos sociais e das coalizões que integram o governo não inibe a capacidade das instituições governamentais de governar a sociedade, tornando-a somente mais complexa (SOUZA, 2006). Foram desenvolvidos modelos de políticas públicas a fim de entender como e por que o governo rea-

liza ou deixa de realizar ações que interferem na vida dos cidadãos e a tipologia da política pública.

Segundo Souza (2006), a política pública pode assumir quatro formatos. O primeiro deles é o das políticas distributivas, com decisões tomadas pelo governo, que desconsideram os recursos limitados e privilegiam certos grupos sociais ou regiões em detrimento do todo. O segundo formato é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público. O terceiro trata-se das políticas redistributivas, que atingem um número maior de pessoas e geram perdas concretas e em curto prazo para certos grupos sociais e ganhos para outros. O quarto e último formato é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos segundo os quais outras políticas devem ser formuladas e efetuadas.

Quando nos referimos à Educação Integral em Tempo Integral, podemos observar que existem diferentes modelos de Educação Integral em Tempo Integral nas diferentes regiões do Brasil. Essas diferenças nas políticas de implantação e implementação têm origem nos diferentes condicionantes, sendo eles, políticos, financeiros, pedagógicos, administrativos, legais e culturais (PARENTE, 2016).

Ainda segundo a autora citada, o primeiro determinante da educação integral foi de ordem legal, com os municípios sendo levados a reflexões mais profundas sobre a intencionalidade e funções da educação integral somadas ao determinante pedagógico. Passaram a atuar pautados nas questões legais e pedagógicas. Para Freitas pode-se dizer que:

Estas políticas estão se constituindo com o discurso do “direito das crianças a aprender”. Elas passam a falsa ideia de que notas mais altas significam uma boa educação e que a miséria infantil é apenas uma desculpa para as escolas não ensinarem as crianças. Com este discurso, o direito de aprender é habilmente usado para ocultar a própria miséria infantil e a falta de condições para a aprendizagem, e para fazer crer que as escolas e os professores são os únicos responsáveis pelo fracasso das crianças mais pobres. (FREITAS, 2012, p.346)

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, podemos verificar os condicionantes políticos legais que impulsionaram a formulação de políticas e

ações na área, e como essas políticas vêm sendo formuladas e praticadas, além de seus determinantes. Em seu artigo, Parente (2016) relata que um dos elementos condicionantes das políticas de educação em tempo integral desenvolvida tem sido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Conforme já explicitado no começo deste artigo, o exercício de construção de uma tipologia das políticas de Educação Integral em Tempo Integral deve resultar em melhor compreensão de como a ação do Estado é formulada e implementada. É um exercício didático que não deve ser visto de forma estanque. As classificações aqui delineadas são advindas do olhar sobre diferentes realidades captadas em inúmeros contextos de pesquisa e extensão. Deve-se alertar que, na tentativa de enquadramento de determinadas políticas às classificações aqui expostas, é possível que existam modelos mistos que se justapõem em diferentes classificações (PARENTE, 2016, p.573).

2.3 Tipologias das Políticas Públicas de Educação Integral em Tempo Integral

Após a definição de políticas públicas, utilizaremos a classificação das políticas públicas de Educação Integral em Tempo Integral segundo Parente (2016).

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Abrangência da Política

As políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à abrangência podem ser classificadas como aquelas que universalizam o tempo integral na educação básica ou políticas que realizam o atendimento em tempo parcial. Essa classificação considera a abrangência de atendimento em tempo integral em etapas distintas da educação básica, nos diferentes tipos de estabelecimentos e no quantitativo de matrículas. Portanto, podem ser caracterizadas as ações que atenderem todos os estabelecimentos de ensino e todos os alunos de uma determinada etapa da educação básica, como por exemplo, aquelas que atendam a todas as escolas de ensino fundamental de uma determinada rede. (PARENTE, 2016).

As políticas de Educação Integral em Tempo Integral classificadas como parciais têm como características o atendimento parcial dos estabelecimentos de ensino e dos alunos matriculados em determinada educação básica de sua rede. Para

Parente (2016), a segunda classificação tem mostrado avanços na implantação da Educação Integral em Tempo Integral por gerar menos investimentos.

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Normatização da Política

As Políticas Públicas classificadas quanto à normatização são aquelas que criam documentos políticos-legais pedagógicos e que explicitam os objetivos e concepções características, que podem ser classificadas como estruturadas ou semiestruturadas.

As políticas públicas estruturadas são aquelas que apresentam status de política de Estado, prevista em lei, fazendo parte do Plano de Educação e possuindo um projeto articulador com diretrizes para implementação da política. (PARENTE, 2016).

As políticas semiestruturadas são aquelas que não definem de forma completa todos os seus elementos e características, avançando na organização do currículo da escola que funciona em tempo integral. Porém, não há projeto para a rede que congregue toda a intencionalidade na área. Segundo Parente (2016), as descontinuidades políticas e a ausência de um planejamento em longo prazo condicionam ações pontuais na área, sem muita organicidade.

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Formulação da Política

As políticas públicas de Educação Integral em Tempo Integral podem ser classificadas quanto aos responsáveis por sua formulação como aquelas que podem ser elaboradas e executadas no mesmo âmbito administrativo, cujos formuladores e implementadores são da mesma esfera administrativa. É o caso das políticas criadas e implementadas pelo próprio município. (PARENTE, 2016).

Outro critério utilizado encontra-se relacionado às políticas formuladas e implementadas por diferentes esferas governamentais, em que o município, por meio de adesão aos programas estaduais ou federais, passa a efetuar a Educação Integral em Tempo Integral. (PARENTE, 2016)

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Origem dos Recursos para sua Implementação

As políticas públicas de Educação Integral em Tempo Integral podem ser classificadas quanto à origem dos recursos utilizados para implantação da jornada ampliada e das atividades complementares. As políticas públicas de Educação Integral em Tempo Integral são implementadas com recursos públicos, por políticas financiadas somente com recursos enviados legalmente para a manutenção e desenvolvimento do ensino ou por outros recursos provenientes somente de esferas públicas (PARENTE, 2016).

Outra forma de política pública de Educação Integral em Tempo Integral é aquela implementada com recursos provenientes de esferas públicas e instituições privadas, financiadas com recursos das esferas públicas e beneficiadas por instituições privadas por meio de cessão de espaços físicos, de recursos humanos, materiais e pedagógicos (PARENTE, 2016).

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à existência de Relações Intersectoriais

As políticas públicas de Educação Integral em Tempo Integral podem ser classificadas como aquelas que são efetuadas e desenvolvidas somente pela secretaria da educação. Outra categoria diz respeito às políticas públicas de Educação Integral em Tempo Integral, desenvolvidas e implementadas em parcerias com a Secretaria da Educação ou outras Secretarias municipais como as de Esportes, Saúde, Cultura e Assistência Social (PARENTE, 2016).

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Existência de Parcerias Público-Privadas

As políticas públicas de Educação Integral em Tempo Integral podem ser classificadas como aquelas implantadas pelo poder público, cujas instituições responsáveis pela oferta da ação educativa são públicas, Secretarias, Diretorias e Unidades Escolares. Outra classificação diz respeito às políticas públicas, cuja ação educativa congrega a unidade escolar e instituições privadas em parceria.

Essa política pública de educação integral, implementada por parcerias público-privadas, tem como exemplo o uso de espaços privados para as atividades edu-

cativas, com profissionais vinculados à instituição privada cedidos ao serviço público e cessão de materiais para auxiliar a implementação da política (PARENTE, 2016).

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto ao Argumento para sua Formulação e Implementação

As políticas públicas de Educação Integral em Tempo Integral podem ser classificadas segundo argumentos de natureza pedagógica ou de natureza sociais. As políticas públicas, cujos argumentos são de natureza pedagógica, implementam a jornada integral visando a oferecer aos alunos uma educação de qualidade, propiciando melhores condições de aprendizado e oferecendo mais e melhores oportunidades no processo educativo (PARENTE, 2016).

As políticas públicas de Educação Integral em Tempo Integral, que apresentam os argumentos sociais, têm como critério minimizar a vulnerabilidade social e econômica do território atendido (PARENTE, 2016). Segundo a autora, a política pública de Educação Integral em Tempo Integral de argumento social tende a sobressair sobre a política pública de Educação Integral em Tempo Integral de natureza pedagógica, em decorrência de seu caráter mais seletivo para atender territórios de maior necessidade.

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto ao Espaço da Ação Educativa

A política pública de Educação Integral em Tempo Integral pode ser classificada como aquela cuja ação educativa apresenta-se restrita ao espaço escolar, com todas as atividades pedagógicas sendo desenvolvidas na unidade escolar.

Outra classificação é a de políticas públicas de Educação Integral em Tempo Integral em espaços não escolares. Essas políticas fazem uso de outros ambientes do território, sendo estes públicos ou privados, seja pela ausência da infraestrutura do espaço escolar ou por questões pedagógicas (PARENTE, 2016).

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Formação do Responsável pela Ação Educativa

As políticas de Educação Integral em Tempo Integral implementadas por profissionais da educação são aquelas cujo responsável pela ação educativa é exclusivamente o profissional da educação básica, devidamente licenciado conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PARENTE, 2016).

Outro critério de classificação revela que além dos profissionais da educação devidamente licenciados, incorporam outros responsáveis pela ação educativa, denominados educadores sociais, instrutores, oficinairos, estudantes universitários ou outros agentes educativos que não se enquadram na categoria de profissional com licenciatura para a docência (PARENTE, 2016).

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto ao Vínculo Profissional do Responsável pela Ação Educativa

Existem políticas de Educação Integral em Tempo Integral implementadas por profissionais concursados que mantêm vínculo trabalhista como funcionários públicos, geralmente, são profissionais licenciados na área da educação.

Outro critério de classificação empregado está relacionado às políticas de Educação Integral em Tempo Integral implementada por profissionais com diferentes vínculos profissionais.

Nesse tipo de política, além dos profissionais concursados, são contratados outros profissionais, licenciados ou não, para assumirem função de professores, instrutores, educadores sociais ou voluntários (PARENTE, 2016).

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Organização Curricular

O critério empregado visa classificar as políticas de Educação Integral em Tempo Integral no que se refere ao nível de autonomia que oferecem à organização do currículo por parte de suas escolas. As políticas públicas de Educação Integral em Tempo Integral padronizadas são aquelas cujo currículo é normatizado por uma política estruturada, formal e que não dá autonomia para a escola (PARENTE, 2016).

As políticas públicas de Educação Integral em Tempo Integral não padronizadas são aquelas cujo currículo é organizado pela própria escola. Ela escolhe as ofi-

cinas a serem desenvolvidas de acordo com a sua realidade. Há várias opções organizativas e um rol de atividades a livre escolha (PARENTE, 2016).

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Integração Curricular

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral com currículo integrado são aquelas que integram os componentes do currículo comum com as atividades diversificadas.

O segundo critério são as políticas de educação integrada em tempo integral que adotam o horário oposto. Em um período, são desenvolvidas as atividades do núcleo comum obrigatório, com atuação do corpo docente; e no período contrário, são desenvolvidas as atividades complementares (PARENTE, 2016).

2.4 Marcos Normativos da Educação Integral e da Jornada Ampliada

A Educação Integral e a Jornada Ampliada, como já visto no início desse trabalho, vêm em progressiva ampliação, já sinalizada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, pelo Plano nacional de Educação (2001-2010), Lei 10.712/2001, e pelo Plano Nacional de Educação de 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, convertendo-se em ideal no âmbito das Políticas Federais (GOMES, 2016, p.40).

Ao seguir os marcos normativos, encontramos as Portarias Interministeriais:

Quadro 1 - Marcos Normativos da Educação Integral

Portarias Interministeriais		
Portaria Normativa Interministerial	Número 17	24 de abril de 2007
Portaria Normativa Interministerial	Número 19	24 de abril de 2007
Decretos		
Decreto nº 7.083	27 de janeiro de 2010	
Decreto nº 6.253	13 de novembro de 2007	

Portarias		
Portaria nº 12	11 de maio de 2016	
Portaria nº 71	29 de novembro de 2013	
Portarias do Ministério da Educação		
Portaria nº 798	19 de junho de 2012	
Portaria nº 971	09 de outubro de 2009	
Resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)		
Resolução/CD/FNDE	Número 2	14 de abril de 2016
Resolução/CD/FNDE	Número 34	06 de setembro de 2013
Resolução/CD/FNDE	Número 40	17 de outubro de 2013
Resolução/CD/FNDE	Número 38	16 de junho de 2009
Resolução/CD/FNDE	Número 67	28 de dezembro de 2009
Portarias do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE		
Portaria número 873	01 de junho de 2010	
Resoluções do Conselho Nacional de Educação		
Resolução CNE/CEB nº 2	30 de janeiro de 2012	

Paralelamente à legislação vigente criada pelo Governo Federal, Estados e Municípios devem criar seus mecanismos jurídicos, aprovando leis locais que sustentem o programa e diferentes ações como a criação do Plano de Carreira dos profissionais da educação, a criação de segmentos intersetoriais e a ampliação da jornada escolar.

3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTOS – CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO

O primeiro estabelecimento de ensino do município de Santos que se tem registro foi o Colégio dos Jesuítas, fundado em 1585, também conhecido como Colégio de São Miguel da Vila de Santos. Em anexo ao colégio, os jesuítas lançaram as bases para a construção da sua igreja que levou quinze anos para ficar pronta.

O Colégio dos Jesuítas tornou-se o principal espaço da vila, servindo de palco para atos oficiais e festividades religiosas organizadas pela igreja, a situação do colégio começou a mudar a partir de 1640, quando ocorreu a primeira expulsão dos jesuítas, que tiveram suas propriedades confiscadas. Em 1759, por decreto do Marquês de Pombal, a expulsão aconteceu por completo. Sem os jesuítas, o complexo ficou abandonado, até que passou a ser utilizado pela administração colonial no século XIX. Por ter sido bastante castigado, o colégio foi demolido em 1877 e, no seu lugar, foi erguida a Alfândega de Santos.

Após a expulsão dos jesuítas do país, Santos ficou por 13 anos sem um direcionamento para a Educação. Em 1768, foram instituídas e organizadas as Aulas Régias, por meio das quais, o Estado assumiu a responsabilidade pela educação de seu povo. Os poucos jesuítas que permaneceram em Santos, passaram a ministrar essas aulas particulares aos filhos das famílias mais abastadas.

Entre o século XVIII e parte do século XIX, a educação no município dava-se por intermédio de aulas particulares ou com a formação de grupos nas residências dos professores. Ainda no século XIX, os pais enviavam seus filhos para estudar em São Paulo, Rio de Janeiro, ou ainda nas cidades da Europa, entre elas, Lisboa e Coimbra.

Os primeiros estabelecimentos de ensino, dignos desse nome, teriam surgido já na segunda metade do século XIX. Do período compreendido entre o final do século XVIII e o século XIX, recolhemos os nomes de alguns dos professores que atuaram em Santos, tais como: Mestre João Floriano, que ministrava aulas particulares de latim; padre carmelita Manoel Francisco Vilela; José Luís de Moraes e Castro, natural da cidade do Porto (Portugal), enviado pela Mesa Censória de Lisboa para lecionar em Santos; Padre Dickercheid; Padre Joaquim José de Santana; Padre José Xavier de Toledo; Frei D. Manoel da Ressurreição; José Luiz de Mello; Augusto Freire da Silva; Júlio Ribeiro; Silva Jardim; Henrique Braga e Benedito Calixto que lecionava desenho e história. Alguns deles ministravam aulas particulares e ou engajados nos estabelecimentos de ensino da época. (SANTOS e LICHTI, 1996)

Da segunda metade do século XIX, pode-se verificar a instalação de colégios primários e secundários, entre eles: o Colégio Alemão que foi acampado durante a Segunda Guerra Mundial; a Escola do Povo, fundada em 1878 no Largo do Coração nº 11, hoje Praça Mauá; o Grupo Escolar Olavo Bilac, localizado na rua Dom Pedro II e hoje, na Av. Dr. Carvalho de Mendonça 601, com o nome de Unidade Municipal de Ensino Olavo Bilac.

Em 1902, D. Eunice Caldas funda o Liceu Feminino Santista e, em 1904, a Ordem dos Irmãos Maristas fundava o Colégio Santista, na rua Sete de Setembro, onde em 2015 foi criada a Unidade Municipal de Ensino “Colégio Santista”.

Entre 1917 e 1927, foram criadas as seguintes instituições escolares: Colégio do Carmo, Colégio Tarquínio Silva, Colégio São José e Grupo Escolar Azevedo Junior. (SANTOS e LICHTI, 1996)

Observa-se que algumas escolas santistas ainda em funcionamento advêm do século passado. Hoje, o município conta com uma rede de ensino com escolas

municipais, estaduais e particulares atendendo a todos os níveis de escolarização previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para Sacristan (2008) a educação cumpre o papel de socialização, pois, com o desenvolvimento histórico da humanidade e sua complexidade, a família, a comunidade e os grupos sociais sozinhos, tornam-se ineficazes no processo de socialização. Justifica-se pensar na escola com a participação de educação formal, informal e não formal atuando interdisciplinarmente.

Segundo Paulo Freire (2000), educar é um ato político, não temos como dissociar um do outro. A reprodução da ordem social e a continuidade da forma de produção dependem da educação das futuras gerações educativo, por meio da valorização de novas ideias e concepções pedagógicas.

A Câmara Municipal de Santos, em atendimento à legislação do Governo Federal, aprovou a Resolução n.63, de fevereiro de 2001, que designou a Comissão Especial constituída por vereadores para discutir e elaborar o Plano Municipal de Educação, em sintonia com os Planos Nacional e Estadual, sendo os trabalhos concluídos somente em 2008.

Atualmente, o Município de Santos conta com seu Plano Municipal de Educação aprovado e atualizado pela Câmara Municipal.

Em seu Plano Municipal de Educação, o município de Santos, no que se refere ao Ensino Fundamental, tem diretrizes pautadas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares específicas para esse nível de Ensino, a saber:

- Viabilizar ao educando o acesso e a permanência por meio de investimentos do poder público, fortalecendo um ensino que beneficie a todos.
 - Direcionar, investimentos que resultem no aumento da oferta de Educação Integral e Jornada Ampliada nas diversas regiões do município.
 - Oferecer aos discentes do período integral e ampliado estrutura adequada para a oferta de, no mínimo, três refeições diárias, apoio às tarefas escolares, prática de esportes, além de atividades artísticas e socioculturais.
 - Reduzir os índices de distorção idade- ano, proporcionando, assim, o tempo adequado para a conclusão de Ensino Fundamental.
- (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2017, p. 28)

A Secretaria Municipal de Educação desenvolve ações articuladas entre as Secretarias Municipais de Governo com o propósito de assegurar, de forma integral

o atendimento das crianças em todas as áreas de seu desenvolvimento, por meio do Programa Escola Total.

Em 30 de outubro de 2008, Santos recebeu o selo de “Cidade Educadora”, sendo o primeiro município da Baixada Santista a receber esse título, concedido pela Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE, sediada na Espanha. O título foi outorgado na gestão do então Prefeito João Paulo Tavares Papa, sob a gestão da Secretaria de Educação, Suely Maia. A titularidade reconhece o potencial educativo do município, incentivando-o a mobilizar a comunidade, em favor da educação; favorece a criação de espaços de lazer, cultura e educação, oferece aos seus moradores a oportunidade de um melhor desenvolvimento e melhor qualidade de vida.

De acordo com a Associação Internacional das Cidades Educadoras, as cidades são educativas por si só, mas se tornam educadoras quando assumem essa intenção. A expressão *Cidade Educadora* passou a ser usada em 1990, ano em que foi realizado, em Barcelona, o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, tendo seus princípios fundamentais registrados e atualizados em 2004, em um documento com o nome de *Carta das Cidades Educadoras*. (Anexo C)

Segundo Gadotti (2006), a cidade que educa faz com que todos os seus habitantes usufruam das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece.

A proposta de educação integral no município de Santos tem como objetivo dar acesso e permanência aos alunos, ampliando os tempos e espaços da escola e compartilhando a função de educar com profissionais da educação, educadores sociais e de outras áreas da sociedade sob a coordenação da Gestão Escolar. Diferentemente das propostas relatadas, não agrega em seus espaços físicos ações inter-setoriais; porém, as mesmas acontecem utilizando os espaços da cidade. Cabe ao gestor, agregar os diversos seguimentos sociais, ambientais, culturais e da saúde para dentro e para fora da escola, utilizando a cidade como educadora.

O Programa Escola Total - Jornada Ampliada teve seu início no município de Santos, em 2005, com o projeto piloto na U.M.E. Oswaldo Justo, com atendimento de terça a quinta-feira. Em 2006, foi instituída a lei municipal 2394/06, com o lançamento do Programa Santos Criança, acompanhada da implantação de seis núcleos de atendimento. Complementando as ações na perspectiva da educação integral, em 2008, Santos recebe o título de *Cidade Educadora*, cuja concepção é ter a cida-

de como território educativo. Todos os espaços, tempos e pessoas são entendidos como agentes pedagógicos, que podem assumir a intencionalidade educativa e dar continuidade à formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades oferecidas pela sociedade (MEC, 2016).

A partir de 2009, estabeleceu-se a educação em tempo integral, sem interrupções, nos núcleos educativos. Realizou-se o I Seminário de Educação Integral em Santos e se inaugurou a quarta escola de tempo integral, a U.M.E 'Professor João Papa Sobrinho. Em 2010, ocorreu a implantação de oficinas ao ar livre nos espaços da cidade. A agenda da Educação Integral no município avançou com a construção de três unidades de ensino especificamente para atendimento em jornada ampliada, assim como a criação de mais núcleos de atendimento. Atualmente, a cidade de Santos conta com seis escolas em atendimento de tempo integral e dezoito núcleos com atividades complementares.

3.1 Funcionamento de Unidades Municipais Integrais

Quadro 2 - Funcionamento de Unidades Municipais Integrais

Portarias de Autorização de Funcionamento de Unidades Municipais Integrais		
Portaria 007	29 de dezembro de 2005	U.M.E Dos Andradas
Portaria nº 007	18 de setembro de 2008	U.M.E Padre Lúcio Floro
Portaria nº 08	5 de agosto de 2009	U.M.E. Padre Waldemar Valle Martins
Portaria nº 010	10 de Novembro de 2009	U.M.E Professor João Papa Sobrinho
Portaria nº 013	3 de setembro de 2010	U.M.E Dos Andradas II
Portaria nº 16	3 de fevereiro de 2015	U.M.E Colégio Santista

Em 2011, houve a sedimentação do Programa Escola Total - Jornada Ampliada, e os alunos passaram a ter seu registro no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGES).

A gestão do município promove a aproximação e a articulação entre os diversos setores da Secretaria de Educação, Equipes Técnicas das unidades de ensino e Educadores Sociais.

Cria-se a Matriz de Monitoramento das Aprendizagens, com a proposta de avaliação do Programa na perspectiva de subsidiar os gestores e parceiros na tomada de decisões estratégicas para o aprimoramento do Programa.

O SIGES é uma ferramenta administrativa que informatizou as escolas municipais de Santos. O SIGES tem um software que funciona via Internet para alimentação de banco de dados e informações de todas as unidades escolares, em tempo real. Com o SIGES, a administração municipal pode agilizar a promoção de ações, pelo rápido acesso aos dados da vida escolar dos alunos. Ainda, possibilita a professores e demais funcionários alocarem-se na unidade de ensino que melhor atende as suas necessidades. (MUNICÍPIO DE SANTOS, 2009)

3.2 Marcos Legais da Educação Integral do Município de Santos

Quadro 3 - Marcos Legais da Educação Integral no Município de Santos

LEI	
Lei nº 2.394	26 de maio de 2006
Decretos	
Decreto nº 4675	5 de outubro de 2006
Decreto nº 5501	26 de janeiro de 2010
Portarias	
Portaria nº 74	24 de outubro de 2006
Portaria nº 44	30 de maio de 2017

4 GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL

4.1 Gestão Educacional e Gestão Escolar

Quando discorremos sobre políticas públicas e gestão democrática, mantemos o conceito de políticas públicas como o governo promotor de ações que influenciam a vida dos cidadãos (SOUZA, 2006), estudando, portanto, o governo em ação. As políticas educacionais referem-se à multiplicidade e à diversidade da política educacional, que dizem respeito à área específica de intervenção entre elas, tais como a política de educação infantil, educação básica, educação integral, entre outras. Neste capítulo, o foco principal é a gestão democrática na perspectiva da educação integral como política pública.

Em atendimento ao processo de ampliação da jornada escolar, verifica-se a perspectiva das políticas públicas, que consideram qualquer projeto ou programa de ampliação da jornada como educação integral, acobertando as condições que realmente proporcionam a educação integral (Gomes, 2016). Em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, podemos citar:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 34º. § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (LDB, 1996)

O conceito de gestão democrática aparece como política pública na Constituição Federal, segundo Quaresma (2015), a partir de 1988. Toda ordem jurídica e política do Brasil pauta-se na democracia representativa indireta e participativa direta, que legitima a participação popular e social como algo intrínseco à democracia de uma sociedade legítima e da escola.

Em seu artigo 206, a Constituição coloca a gestão democrática do ensino público como forma de lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira reafirma, em seu artigo 3º, a participação das famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade e da escola, acentuando a autonomia pedagógica e a elaboração do Projeto Político Pedagógico em articulação com as famílias e a comunidade (Quaresma, 2015).

Apresentados os dados históricos e políticos, pressupõe-se a busca por uma escola de qualidade, que seja planejada de maneira adequada com vistas às concepções expressas nas políticas vigentes e ao atendimento da realidade social a qual pertence. Assim, a educação pública atende a bases conceituais para submissão e respeito às ordens e pelas regras impostas. Para atender a democracia, enfrenta-se o desafio de mudar a estrutura da educação para um novo modelo pedagógico e de gestão.

Para Vieira (2007), as políticas formuladas pelos governos (Poder Público), quando postas em prática, transformam-se em gestão pública que, por sua vez, é composta por três dimensões. A primeira dimensão diz respeito ao valor público, que tem como foco a intencionalidade das políticas.

Retomamos, como exemplo, o artigo 205 da Constituição, que aponta a educação como direito de todos e dever do Estado e da Família. Este artigo refere-se à de um valor público, operacionalizado por meio de ações que concretizam a gestão.

A segunda dimensão diz respeito às condições de implementação, que fazem parte do campo de atuação da prática e necessitam de planejamento, recursos e previsão orçamentária. A terceira dimensão diz respeito às condições políticas, co-

mo parte da dificuldade de gestão no seu campo de atuação, na esfera do que tem que ser feito. O que tem que ser feito não agrada necessariamente a todos, pois mudanças atingem vários segmentos da sociedade.

Ainda segundo Vieira (2007), a gestão dá-se em interação com o outro e o trabalho do gestor demanda sempre o diálogo, pois quando sua ação não agrada a vontade da maioria, ela é abandonada pelos membros que a executam, suas ideias inviabilizam-se, e não se atingem os objetivos propostos.

A gestão educacional refere-se a várias ações exercidas pelos diferentes segmentos do governo nacional, baseada na organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e das incumbências desses sistemas; das várias formas de articulação entre as instâncias que determinam as normas, executam e deliberam no setor educacional; e da oferta da educação pelo setor público e privado.

A gestão escolar, trata das incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino. Cada escola deve elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; cuidar do ensino-aprendizado do aluno, proporcionando meios para a sua recuperação; e articular-se com as famílias e a comunidade, proporcionando um processo de integração, situa-se no plano da escola e suas ações estão na abrangência do espaço escolar. Vieira (2015) coloca que a Política Educacional está para a Gestão Educacional como a proposta pedagógica está para a Gestão Escolar.

Quando nos referimos às Políticas Públicas na esfera nacional, estadual ou municipal, estamos alimentando a gestão educacional em suas diferentes esferas, sendo assim a macroesfera. A gestão escolar está situada no âmbito escolar, situado como microesfera. A gestão educacional justifica-se a partir da gestão escolar, onde a razão da existência da gestão educacional é a escola e as ações nela desenvolvidas. A gestão é local e de interesses contraditórios e conflituosos. O gestor que não é líder tende a ter dificuldades adicionais.

Sendo assim, se a palavra gestão carrega sua raiz etimológica o prefixo "ger", que denota o ato de germinar ou nascer, ela convida os sujeitos para a responsabilidade de assumir discussões e fazer brotar decisões coletivas, dentro de uma ação administrativa pautada nos princípios da comunicação pelo envolvimento e participação coletiva (QUARESMA, 2015, p.69).

Considerando a Gestão Democrática uma exigência como força de lei, na rotina escolar, deve inserir a prática da democracia a fim de promover a participação de todos. Um conjunto de atividades é inscrito na atuação da gestão escolar, com o intuito de ensinar e aprender. Neste conjunto, situam-se alunos, professores, educadores, funcionários e demais membros da comunidade escolar, famílias e membros da área de abrangência da unidade escolar.

Alguns membros da gestão escolar, muitas vezes, podem simultaneamente fazer parte da gestão educacional, fazendo parte de organizações como secretarias de educação, órgãos normativos do sistema ou de outras instituições integrantes do sistema educacional, nos diversos níveis do poder público.

Para Vieira (2015), ocasionalmente, acontecem conceitos e opiniões diferentes na comunicação entre a gestão educacional e a gestão escolar, que precisam ser desenvolvidos com a intenção de aproximá-las, pois ambas as gestões tem como finalidade única a educação como um direito de todos, com o objetivo de promover a educação integral, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para ao trabalho, como definem as legislações vigentes. Nessa perspectiva, a prática do diálogo não é uma concessão, mas sim um processo de respeito e interação, fazendo-se necessário ao exercer a prática democrática, para a construção coletiva do conhecimento e da resolução dos problemas, possibilitando a participação de todos.

Na escola, torna-se essencial fazer o levantamento e a divulgação das situações a serem resolvidas, junto à comunidade, para que ocorram as mudanças necessárias, propiciando uma construção coletiva e participativa, com ações fundamentadas, organizadas e sistematizadas.

Uma das estratégias da gestão democrática é o fortalecimento dos Conselhos de Escola, propiciando transparência, autonomia, liderança, trabalho coletivo, representatividade e competência.

Entende-se por estâncias colegiadas as organizações compostas por representantes da comunidade escolar e local (Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil, entre outras) e tem por finalidade fazer funcionar a gestão democrática no ensino público, ou seja, fazer com que sejam pensadas e decididas coletivamente as propostas de caráter educacional (Quaresma, 2015, p.72).

4.2 Competências para a Função da Gestão Escolar

Ao abordarmos as ações democráticas na escola, pensamos quais critérios de competência devem representar o gestor, a fim de colocá-la em prática em sua rotina de trabalho. Para Lück (2009), a qualidade da educação reside na competência de seus profissionais para propiciar ações que promovam o desenvolvimento do conhecimento em todas as áreas de atuação, com habilidades e atitudes para uma formação integral.

Segundo Freire (2000), educar é um ato político e não temos como dissociar um do outro. A reprodução da ordem social e a continuidade da forma de produção dependem da educação das futuras gerações. Ao fazermos nossas escolhas, dentro da proposta pedagógica, necessitamos ter bem definido o tipo de cidadãos que pretendemos formar.

Desenvolver continuamente a competência profissional é um desafio que deve ser assumido pelo profissional, pela escola e pelo sistema de ensino. Por se tratar de condição fundamental para a qualidade de ensino, a busca por essa qualidade e melhoria da educação passa pelas definições de padrões de desempenho e competência de diretores escolares e demais membros da equipe gestora. A competência para o exercício de uma função pode ter duas perspectivas: a primeira, a da função/profissão em si; e a segunda, a da pessoa a exercê-la.

Em relação à função/profissão, competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos. A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem o qual a mesma é exercida pela prática de ensaio e erro (LÜCK, 2009, p.12).

Com a definição de competência pode-se estabelecer os parâmetros necessários para orientar o exercício do trabalho, como para orientar os estudos e preparação para a formação para esse exercício. Utilizando-se da mesma definição, consegue-se constituir um sistema de avaliação de efetividade do trabalho realizado,

possibilitando um planejamento organizacional e melhores resultados, orientando assim, o aprimoramento de cada profissional.

Compete aos sistemas de ensino, selecionar os profissionais com as melhores condições para o desempenho de sua função; assim como orientar o contínuo desenvolvimento exercício dessas competências e realizar a sua avaliação para dirigir o seu aperfeiçoamento.

A pessoa para exercer a sua função com eficiência, neste caso o gestor escolar, para realizar um trabalho efetivo, deve adotar uma postura voltada a seguir as competências desse trabalho, tendo uma visão abrangente do conjunto das capacidades necessárias para o seu desempenho, identificar os desafios de cada dimensão e criar uma lista específica de competências para avaliar seu desempenho como forma de automonitoramento e avaliação.

Quadro 4 - Competências de Fundamentação Gestão Escolar

Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.
Promove, na escola, o sentido de visão social de seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir a qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos.
Promove e mantém, na escola, a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos
Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os seguimentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora.

<p>Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes, em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.</p>
<p>Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município.</p>
<p>Promove, na escola, o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientando-se por princípios e diretrizes inclusivos, de qualidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível.</p>
<p>Adota, em sua atuação de gestão escolar, uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade.</p>

A proposta de Educação Integral em Tempo Integral traz novos desafios aos gestores, que recebem legalmente a formação integral para a prática da cidadania. A escola ganha uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica, exigindo maior competência dos que nela atuam. É necessário o conhecimento da realidade em que atua o gestor, para visualizar novas perspectivas. Entre elas, estão a organização do projeto político pedagógico e a integração do currículo, além do papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que necessitam renovar e melhorar sua qualidade, tendo o aluno como seu objetivo principal.

Ao gestor, compete a liderança e a organização de todos os trabalhos desenvolvidos na escola. Cabe a ele, a orientação e direcionamento dos funcionários para que as ações desenvolvidas sejam capazes de promover um ambiente educacional e de aprendizagem na perspectiva da educação integral.

Como, pois, ser um bom diretor escolar sem conhecer quais os desafios que a sociedade apresenta para as organizações e aos cidadãos? Cabe-lhe compreender uma série de aspectos que envolvem a educação:

- Qual o sentido da educação, seus fundamentos, princípios, diretrizes e objetivos propostos pela teoria educacional e pela legislação?
- Quais os sentidos e os objetivos da educação na sociedade atual?
- Como se organiza o processo educacional nos diferentes níveis e modalidades para atender as novas demandas?
- Qual o papel da escola e seus profissionais segundo as proposições legais e as demandas sociais?
- Que princípios e diretrizes constituem uma escola efetiva?
- Quem são os alunos a quem a escola deve atender? Quais suas necessidades? Suas características pessoais e orientações para a vida?
- Quais suas necessidades educacionais e humanas, em relação ao seu estágio de desenvolvimento e seus desafios sociais?
- Em que condições aprendem melhor?
- Como se pode organizar a escola para oferecer ao aluno condições educacionais favoráveis para sua formação e aprendizagem efetiva? (LÜCK, 2009, p.17)

Para a autora, o gestor deve refletir e aprofundar seus estudos e conhecimentos sobre essas questões, desenvolvendo competências conceituais sobre a educação em geral e em todas as dimensões de seu trabalho. Aquele que atua em escola de tempo integral para educação integral deve procurar literatura pertinente para apoiá-lo em sua tarefa.

Entende-se que ao gestor cabe desenvolver nos demais profissionais da educação, sob sua liderança, as competências para aprimorar um trabalho de qualidade, para tanto se requer do gestor, o norteamento e fundamentação do trabalho educacional, por meio de uma preparação para realizá-lo.

Ao retomar os conceitos e diretrizes da Educação Integral em Tempo Integral, já descritos nos capítulos anteriores, torna-se possível integrá-los às competências específicas, de acordo com as dimensões da gestão envolvida nesta realidade. Demanda-se do gestor, porém, a capacidade conceitual sobre a Educação Integral em Tempo Integral, o papel educacional de sua realidade e dos que nela atuam, a relação da escola com a comunidade e, entre outros aspectos, a fundamentação da gestão escolar. A ampliação do horário de permanência sugere o oferecimento de atividades complementares ao currículo trabalhado no período regular, a fim de propiciar a vivência de novas experiências e novas aprendizagens.

Segundo Sacristan (1997), a escola não só prepara o aluno para o mundo do trabalho, mas também forma o cidadão para atuar na vida adulta e pública. O que

devemos observar é a intencionalidade da escola como instrumento de ideologia política.

É necessário desenvolver, atualizar e rever permanentemente os conhecimentos, por um processo de capacitação em serviço, a fim de desenvolver competências para o efetivo desempenho das funções de gestor escolar. Lück (2009) reforça a importância de conhecer, compreender e incorporar em suas ações os fundamentos e princípios da educação, as determinações legais norteadoras, que constituem metas a serem atingidas para realizar um bom trabalho de gestão.

Para o exercício pleno de seu trabalho, a autora considera que o gestor deve construir um repertório conceitual próprio em sua escola, sobre educação e liderança, de modo a transformá-lo em ação, tendo em vista as políticas educacionais, diretrizes do governo, desafios e demandas da realidade em que atua. Para o desenvolvimento desse repertório conceitual, é necessário desenvolver conhecimentos a partir de:

- Constituição Federal e Constituição Federal;
 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos diversos níveis e modalidades de ensino;
 - Legislação Educacional do seu Estado e do seu Município;
 - Instrumentos Normativos e Executivos de seu sistema e rede de ensino;
 - Estatuto do Magistério;
 - Estatuto da criança e do Adolescente;
 - Concepções teórico-metodológicas consistentes com a promoção de educação para a formação do cidadão como sujeito autônomo, participativo e capaz de posicionar-se criticamente diante de desafios e resolvê-los;
 - Problemática sociocultural de seu tempo, seu país, estado, município e comunidade, em uma sociedade global, tecnológica e centrada no conhecimento;
 - Natureza humana e seu processo de desenvolvimento, nas sucessivas etapas de vida e em relação aos seus desafios.
- (LÜCK, 2009, p.19)

A gestão escolar não é feita somente pelo gestor da unidade de ensino, pois engloba de forma associada os demais membros da equipe técnica da escola, sendo eles: o diretor, o coordenador pedagógico, o orientador educacional, o assistente de direção e o supervisor de ensino.

No âmbito da secretaria de educação, a gestão dá-se por meio das políticas públicas desenvolvidas e pensadas para aquele sistema. Segundo os princípios da

gestão democrática, também fazem parte todos os professores, secretaria da escola e comunidade escolar, que contribuem para a gestão democrática na busca pela qualidade de ensino.

Cabe a essa equipe gestora, estabelecer o direcionamento e a mobilização para dinamizar a cultura da escola, realizando ações conjuntas, associadas e articuladas, sem as quais todos os esforços despendidos para a educação integral não apresentariam resultados. É por meio da gestão que se observa a escola e os problemas educacionais; e se busca estratégias e ações interligadas, a fim de abranger os problemas que se mantêm na rede.

Ao elencarmos as competências da gestão escolar, não podemos deixar de refletir sobre a formação dos gestores que, em busca da qualidade, passa a ser um desafio para os sistemas de ensino. Sabe-se que a formação tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social (LÜCK, 2009).

Para a autora, não se pode esperar que os gestores continuem desenvolvendo suas competências na prática, por ensaio erro, sobre e especificamente a escola de tempo integral, como planejar e promover a jornada ampliada em sua unidade, articular os currículos, promover a implementação do projeto político pedagógico, além de monitorar e avaliar os resultados.

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e centrada sobre temas específicos (LÜCK, 2009, p.25).

4.2.1 Dimensões da gestão escolar

Com o objetivo focado na formação e aprendizagem dos alunos, a gestão escolar revela-se uma estratégia de intervenção organizadora, mobilizadora e norteadora no processo de desenvolvimento educacional. Para atender esse objetivo, a gestão abrange áreas e dimensões que trabalham para a realização desse propósi-

to. Segundo Lück, a gestão escolar pode ser organizada em 10 dimensões agrupadas em duas áreas: organização e implementação.

As dimensões de organização têm por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação dos trabalhos a serem realizados. Essas dimensões fornecem a base para a implementação dos objetivos educacionais propostos e da gestão escolar, sendo indispensáveis para atingir os resultados educacionais desejados. Envolvem o conhecimento da fundamentação conceitual e legal das políticas públicas e da gestão educacional, o planejamento, o monitoramento e a avaliação das ações desenvolvidas na escola.

Para o gestor da escola de tempo integral, este conhecimento deve ser complementado com os conceitos na perspectiva da educação integral, com foco na aprendizagem e formação dos alunos para a prática da cidadania.

As dimensões de organização se apresentam em quatro dimensões:

1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar;
2. Planejamento e organização do trabalho escolar;
3. Monitoramento de processos e avaliação institucional;
4. Gestão de resultados educacionais.

(LÜCK, 2009, p.27)

As dimensões de implementação são aquelas exercidas a fim de possibilitar as mudanças e transformações no ambiente escolar. Transformam as práticas educacionais, com a finalidade de melhorar a qualidade do atendimento educacional. Essa dimensão envolve todo o processo da gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão de cultura escolar e gestão do cotidiano escolar, cujo objetivo é a promoção da aprendizagem e formação integral dos alunos. (LÜCK, 2009)

As dimensões de implementação são aquelas mais diretamente vinculadas à produção de resultados:

1. gestão democrática e participativa;
2. gestão de pessoas;
3. gestão pedagógica;
4. gestão administrativa;
5. gestão da cultura escolar;
6. gestão do cotidiano escolar.

(LÜCK, 2009, p.27)

Ainda segundo a conceituada teórica, todas as dimensões são inter-relacionadas e interdependentes, com maior ou menor intensidade, conforme a situação envolvida; sendo o trabalho do gestor estreitamente encadeado e relacionado, em que cada ação demanda a combinação das mais diferentes dimensões. É um processo dinâmico e interativo, que determina a qualidade das ações do gestor.

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Investigar quais os desafios enfrentados pelos Gestores que atuam na escola de tempo integral, no município de Santos, e quais os caminhos para superá-los, quando no contexto escolar busca executar uma Política Pública que atenda às necessidades do sujeito em formação.

5.2 Objetivos Específicos

- Levantar o conhecimento dos Gestores sobre a concepção e o contexto político social e financeiro da educação integral.

- Verificar se os gestores reconhecem e atendem às normas e legislações vigentes de uma prática de gestão na perspectiva da escola de tempo e educação integral
- Analisar as experiências de gestão quanto ao planejamento, organização e acompanhamento na escola de tempo integral.
- Identificar as Tipologias de Políticas Públicas, segundo Parente (2016), do Município de Santos.

5.3 Problema

O conhecimento das políticas públicas e suas diretrizes por parte do gestor para atuar na escola de tempo integral contribui para uma prática de sucesso ou que contemple as necessidades da formação do sujeito?

5.4 Hipótese

Investir na formação da equipe gestora para uma prática articulada com os seus membros para a atuação na escola de tempo integral pode contribuir para vencer os desafios na consolidação dessa Política Pública.

6 MÉTODO

A pesquisa abrange uma abordagem qualitativa, com o intuito de compreender e interpretar determinados comportamentos, com base na opinião e nas expectativas dos indivíduos do grupo, para que se possa entender as formas e os motivos que levam os gestores a tomarem determinadas decisões.

Para Bardin (2006), a Análise de Conteúdo consiste na reunião de técnicas que verificam as comunicações nos diversos suportes: textual, de imagem, entre outras, necessárias à sistematização dos procedimentos de descrição.

Na prática é que se definem os procedimentos analíticos, importando a inferência de conhecimentos baseados nas condições de produção e recepção dos depoimentos, os quais viabilizam indicadores quantitativos ou não. Para isso, apresentam-se fases de organização.

Nesse sentido, a pesquisa visa investigar e compreender qual o conhecimento das Políticas Públicas e suas diretrizes por parte da Equipe Gestora para atuar na escola de tempo integral; para tanto foram construídas quatro categorias de análise. Categoria 1 - *Concepções políticas sociais e financeiras sobre Educação Integral na visão do Gestor*. Categoria 2 - *Práticas de gestão na escola de tempo integral articuladas com as normas e legislações vigentes*. Categoria 3 - *Planejamento, organização, monitoramento de processos da gestão escolar*. Categoria 4 - *Tipologias das Políticas Públicas de Educação Integral em Tempo Integral*.

6.1 Procedimento

A coleta de dados neste estudo incluirá o uso de questionários, entrevistas semiestruturadas e levantamentos normativos, a fim de obter dados qualitativos e quantitativos a respeito das pessoas e situações envolvidas em uma escola de tempo integral.

O procedimento da pesquisa seguiu as fases da teoria de Bardin (2006). Na primeira fase, foi realizada a análise inicial por meio da audição das entrevistas gravadas e da leitura atenta das transcrições de modo reiterado e sistemático. Logo após, na segunda fase, explorou-se todo o material coletado, considerando-se o contexto dos depoimentos, a demarcação do conteúdo, bem como a formulação das hipóteses, dos objetivos e de seus indicadores.

Como fontes de informação adicionais, pesquisaram-se documentos da Secretaria de Educação, pessoas envolvidas com a gestão educacional, artigos científicos publicados em periódicos nacionais nos últimos cinco anos e membros da secretaria de educação que possuem conhecimento da situação, mesmo sem estarem diretamente envolvidas nessas unidades, porém que participaram de experiências similares e desenvolvem políticas públicas em educação integral.

6.2 Sujeito

Os sujeitos investigados foram os membros das equipes gestoras de três escolas municipais em atendimento em período integral. Foram entrevistados: 2 diretores, 3 assistentes de direção, 2 coordenadores pedagógicos e 1 orientador educa-

cional, que atuam em escolas de tempo integral com características similares, na rede municipal de ensino de Santos.

6.3 Local

As entrevistas ocorreram com a participação de equipes gestoras de três escolas de tempo integral, unidades de ensino pertencentes à rede municipal de ensino da cidade de Santos, com as mesmas características de atendimento; contando com a faixa etária entre 6 e 10 anos, regularmente matriculados no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), em jornada ampliada com tempo de permanência de 10 horas de atendimento, cuja estrutura do prédio é vertical.

6.4 Instrumento

Entrevistas semiestruturadas, realizadas nos meses de setembro e outubro de 2017, transcritas e arquivadas na íntegra, em poder da pesquisadora pelo período de cinco anos.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Qual a sua função na escola de tempo integral? Quais são suas atribuições durante seu dia de trabalho? Por que você optou por ela?
2. Quais critérios são usados para você fazer parte da equipe gestora da Escola de Tempo Integral?
3. O que é educação integral em tempo integral para você?
4. Você encontra dificuldades para desenvolver seu trabalho? Quais?

5. Como se dá a relação entre o trabalho do professor e do educador social em uma escola de educação integral em tempo integral?
6. Quais as diretrizes legais que orientam seu trabalho na escola de tempo integral?
7. Quais órgãos ou documentos estabelecem essas diretrizes?
8. Quais são as ações que seu município desenvolve para a educação integral em tempo integral?
9. Como são atendidos, em seu município, os alunos de educação integral em tempo integral? Qual a abrangência desse atendimento?
10. Quais fontes de recursos mantêm sua unidade de ensino com a proposta de educação integral em tempo integral? Existe a parceria com outros segmentos públicos ou privados?
11. Quais os argumentos do seu município para a implantação da educação integral em tempo integral?
12. Quais foram os critérios de escolha da sua unidade para a implementação dessa política?
13. Quem são os responsáveis pelo desenvolvimento da educação integral em tempo integral em sua unidade?
14. Que tipo de formação os responsáveis pela educação integral têm?
15. Qual o vínculo empregatício dos profissionais que atendem à educação integral em tempo integral com seu município?
16. Existe algum tipo de parceria público-privada?
17. De que forma acontece a organização do conteúdo curricular em sua unidade de

ensino?

18. Existe uma padronização?

19. Você tem autonomia para escolha das atividades complementares?

20. Você considera que a Equipe Gestora desenvolve um trabalho integrado entre seus membros?

21. Você, gestor, participa efetivamente das atividades curriculares desenvolvidas em sua escola?

22. Descreva quais são os espaços utilizados por sua unidade para desenvolver a educação integral em tempo integral.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o levantamento de dados alcançados por meio das entrevistas realizadas com os membros das equipes gestoras das unidades de ensino do município de Santos, sendo eles: Diretores, Assistentes de Direção, Coordenadores Pedagógicos e Orientadores Educacionais. As entrevistas ocorreram entre os meses de setembro e outubro de 2017. As análises encontram-se apoiadas no levantamento teórico descrito neste trabalho.

O conteúdo das respostas dos especialistas de educação, para fins de análise, recebeu a seguinte categorização, apoiados nos objetivos da pesquisa:

- **Categoria 1** - Concepções políticas sociais e financeiras sobre Educação Integral na visão do Gestor

- **Categoria 2** - Práticas de gestão na escola de tempo integral articuladas com as normas e legislações vigentes
- **Categoria 3** - Planejamento, Organização, monitoramento de processos da gestão escolar.
- **Categoria 4** - Tipologias das Políticas Públicas de Educação Integral em Tempo Integral

Na sequência, foram observados os relatos de todos os participantes e, apoiado no referencial teórico dos autores citados, buscou-se convergências e discordâncias, com o objetivo de construir novas propostas como produto final deste trabalho.

7.1 Categoria 1 - Concepções Políticas Sociais e Financeiras sobre Educação Integral na Visão do Gestor

Nesta categoria foram analisadas as questões 10, 11, 14, 15 e 16, respondidas por 02 Diretoras, 03 Assistentes de Direção, 01 Orientador Educacional e 02 Coordenadores Pedagógicos.

10 - Quais fontes de recursos mantêm sua unidade de ensino com a proposta de educação integral em tempo integral? Existe a parceria com outros segmentos públicos ou privados?

Diretora 1 - “Tem a parceria com a subvencionada, o recurso não é da escola”.

Diretora 2 – “A prefeitura e a Pró Viver (instituição subvencionada pelo município) que contrata as pessoas para trabalhar nas atividades”.

Não se observa, por parte das diretoras 1 e 2, o conhecimento das verbas que financiam a educação no município, assim como relacionam a manutenção da escola com a subvencionada.

Assistente de Direção 2 - “Então, as escolas recebem a verba do município, uma verba destinada por aluno para a escola. Existem as verbas destinadas ao *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE), *Associação de Pais e Mestres* e parceria com a subvencionada”.

Assistente de Direção 3 - “São as fontes do Governo, que eles cedem para a Organização Social, que a gente pode contratar os educadores”.

As assistentes 2 e 3 reconhecem as diferentes fontes de verbas que financiam a escola de tempo integral, assim como os recursos próprios da escola, como a verba proveniente da Associação de Pais e Mestres, que mesmo com poucos recursos viabilizam o andamento pedagógico.

Coordenadora Pedagógica 1 - “Os educadores são de uma Organização Não Governamental. Os outros recursos eu não sei precisar, porque isso é uma parte administrativa, e aí é com a direção da escola”.

Coordenadora pedagógica 2 - “Nós temos alguma verbas destinadas, nós temos nosso parceiro da subvencionada que mantemos os educadores”.

As coordenadoras pedagógicas não reconhecem os recursos que mantêm a escola de tempo integral. Como se pode observar, as gestoras citam a existência de recursos captados pelo município, porém não especificam quais, assim como as diretoras, conhecem a entidade subvencionada como fonte pagadora dos educadores sociais.

Orientadora educacional - “Tem a OS que faz a contratação dos educadores das oficinas”.

A Orientadora Educacional especifica somente a conveniada como provedora de recursos, a fim de financiar o pagamento dos educadores.

Não se observa por parte das duas diretoras o reconhecimento das verbas que financiam a educação no município, assim como, relacionam a manutenção da escola com a subvencionada, quando afirmam que a mesma mantém o pagamento do trabalho do educador social.

A subvencionada não tem a incumbência da manutenção do prédio escolar, da merenda ou de outras necessidades financeiras. Seu contrato de convênio com o município engloba somente as responsabilidades trabalhistas com os educadores sociais.

A Prefeitura de Santos, para desenvolver o trabalho da Educação Integral, qualificou três instituições da região, sendo elas *Pro Viver*, *Educandário Santista* e *Arcanjo Rafael*, como entidades subvencionadas do município. Nesse convênio, ficou estabelecido a contratação dos educadores sociais, de acordo com a CLT sob a responsabilidade da subvencionada. O Educador Social, durante o ano letivo, fica

sob a competência pedagógica e administrativa da gestão escolar e tem a função de desenvolver oficinas para serem oferecidas aos alunos no período não formal.

Para todos os municípios brasileiros, há a captação de verba do *FUNDEB* (Fundo Nacional da Educação Básica), a fim de financiar a educação do seu território. Em fomento à educação integral, encontra-se o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, aprovado em 2007, em que se destaca o Programa Mais Educação, na portaria Interministerial nº 17/2007, regulamentada pelo Decreto nº 7.083/10.

O município participa do *Programa Mais Educação* com um convênio selado com o Ministério da Educação, porém, a verba proveniente desse programa só pode ser utilizada para a educação integral, com as escolas que aderiram ao mesmo. O município provê as escolas com as verbas do FUNDEB, PDE e recursos do próprio município para manter, entre outras políticas, a jornada ampliada nas escolas.

Desde a promulgação da Constituição de 1988, 25% das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios se encontram vinculados à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos da educação passaram a ser subvinculados ao ensino fundamental (60% de 25% = 15% dos impostos e transferências), sendo que parte dessa subvinculação de 15% passava pelo Fundef, cuja partilha dos recursos tinha como base o número de alunos do ensino fundamental atendido em cada rede de ensino. (BRASIL, 2018)

As gestoras recebem verbas anuais do *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE), enviadas pelo Ministério da Educação. Este fundo deve ser utilizado para manter a educação nas unidades de ensino com a possibilidade de aquisição de bens de consumo e permanentes. O valor do PDDE corresponde ao número de alunos matriculados nas unidades de acordo com o senso escolar realizado anualmente.

Por último, o município faz um repasse de verbas aos gestores, conhecido como *repasse per capto*, sendo que cada criança recebe mensalmente a quantia de quatro reais. Para receber essa verba é necessário desenvolver um plano de ação a ser entregue ao município com o objetivo de promover a educação em sua unidade de ensino. Para receber essa verba, celebra-se um convênio entre a gestora da unidade escolar e a prefeitura, cujo representante é o Secretário de Educação, com vigência de um ano.

Faz-se necessário a capacitação do gestão escolar para administrar essas verbas a fim de promover uma educação de qualidade. As verbas que vêm direto

para as unidades já possuem um plano de ação a ser seguido, ou seja, devem ser utilizadas para aquele fim, determinado pelo gestor e por toda a comunidade escolar; e devidamente aprovado pelo governo.

Vários são os critérios e normas para o consumo das verbas, o que leva, muitas vezes a serem reprogramadas pelos gestores devido à falta de conhecimento de como utilizá-las. Para Lück (2009), a competência para o gestor exige conhecimento, habilidades e atitudes referentes ao objeto em ação, neste caso, a escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. São necessários alguns parâmetros para orientar o exercício do trabalho tais como; conhecer as fontes dos recursos, como captá-los e aplicá-los, pode garantir o funcionamento pleno da escola.

11 - Quais os argumentos de seu município para a implantação de educação integral em tempo integral?

Assistente de Direção 1 - “Eu não sei dizer quais foram os critérios”.

Observa-se que a assistente de direção 1 desconhece quais argumentos foram utilizados para implantação da educação integral em tempo integral.

Coordenadora Pedagógica 2 - “A história que eu tenho: a princípio, o prédio era muito grande e havia a necessidade do entorno dela de se colocar um núcleo aqui, para atender a comunidade.”

A coordenadora 2 demonstra um conhecimento vivenciado, experimentado na sua prática; reconhece que o argumento parte da necessidade da comunidade, da ocupação dos territórios educativos, considerando a formação dos alunos a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais na cidade e na escola, chamado por Jaqueline Moll (2005) de *consciência dos espaços educativos*.

Diretora 1 - “Retirar as crianças da rua, construir escolas para isso, que em longo prazo todas as escolas sejam para isso”.

Diretora 2 - “No caso aqui, a princípio, foi justamente porque tinham muitas crianças que ficavam muito tempo na rua. É uma comunidade carente”.

Assistente de Direção 2 - “A oportunidade de essas crianças terem uma formação diferenciada no todo, uma educação integral, com as oficinas e tudo mais, pensando, visando um futuro para essas crianças”.

Assistente de Direção 3 - “Eu entendo que seja para dar continuidade ao período integral das creches. Acho que, depois de alguns anos, eles estejam visualizando o aluno como um todo mesmo”.

Coordenadora Pedagógica 1 – “Eu creio que é essa formação integral é tirar... Que o aluno fique assim, num ambiente seguro, em um ambiente onde ele possa estar estudando, desenvolvendo suas habilidades, eu creio que é essa proposta da prefeitura para a educação integral”.

Orientadora Educacional - “Para manter o aluno na escola mais tempo, pra evitar que fique em situação de risco, vulnerabilidade”.

Para as demais gestoras, podemos verificar que classificam o argumento de seu município para implantação de educação integral em tempo integral com argumentos de natureza social (PARENTE, 2016) e têm como critério minimizar a vulnerabilidade social e econômica do território atendido.

É fundamental que todas as crianças e todos os adolescentes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, tenham acesso à educação e, para isso, essas crianças e adolescentes devem ser protegidos. A escola integral põe em conceito, para além de conteúdos convencionais, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da coexistência solidária, à leitura e à interpretação do mundo em sua constante transformação.

Observa-se, também, que as coordenadoras pedagógicas apresentam um olhar para as questões de natureza pedagógica (PARENTE, 2016), visando oferecer ao aluno uma educação de qualidade, melhores condições de aprendizagem e equidade nas oportunidades de aprendizado.

Atendendo às questões pedagógicas na perspectiva da educação integral, que compreende o homem como ser multidimensional, a escola de tempo integral deve acolher uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive, além de ter objetivos que estabeleçam relações na direção do aperfeiçoamento humano (GUARÁ, 2006). Podemos dizer que o município de Santos desenvolve uma política pública de educação integral com argumentos de natureza pedagógica e de natureza social.

14 - Que tipo de formação os responsáveis pela educação integral têm?

Diretora 2 - “Na verdade, tirando o professor, a equipe técnica - que a gente vai nas formações, e os professores também, os funcionários mesmo não têm. Então, tem que partir do gestor, da equipe técnica para que todos tenham conhecimento, dar a formação que eles precisam”.

A diretora 2 relata a experiência quanto à formação dos educadores sociais em serviço, colocando-se como responsável por esta formação. Neste relato, não informa qual a formação dos responsáveis pela Educação Integral.

Diretora 1 - “Então, a técnica de Orientação Escolar atua como se fosse uma coordenadora. Ela atua diretamente com os educadores; ela que gerencia eles, ela é pedagoga”.

A diretora 1 relata a formação acadêmica da Técnica de Orientação Escolar, responsável pela orientação dos trabalhos dos educadores. Neste relato, não informa como procede a formação dos responsáveis pela Educação Integral, se os mesmos encontram-se devidamente licenciados para exercer sua função.

Assistente 3 - “Não, bem que seria bom a assistente foca nos educadores”

A assistente de direção 3 segue na mesma perspectiva da diretora 2. Relatando a formação em serviço, sugere que esta não acontece e que seria ideal que ocorresse, porém, não relata a formação necessária para atuação na oficina.

Assistente 2 - “Educadores com nível universitário, eles têm formação na área em que atuam”.

Coordenadora Pedagógica 1 - “A maioria formados em Pedagogia /Laboratório e Pesquisa, formados como professores”.

Coordenadora Pedagógica 2 - “Os educadores têm um diferencial. Na hora da contratação, leva-se em consideração a formação. Então são todos profissionais com uma formação específica para trabalhar”.

Orientadora Educacional 1 - “Os educadores têm que ter formação específica, os professores têm que ter curso de Pedagogia, e equipe gestora tem que ter a formação específica para os cargos”.

Segundo Parente (2016), as políticas públicas de educação integral em tempo integral podem ser classificadas quanto à formação dos responsáveis pela ação educativa. Podemos observar que os relatos das coordenadoras, da orientadora educacional e da assistente 2 retomam as normativas do município quanto aos responsáveis pela ação educativa.

Caracteriza-se nos depoimentos que, como exige a legislação, a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 2017), a fim de oferecer o atendimento da educação formal.

Relata-se também que, seguindo as normas estipuladas pela portaria municipal número 100/2017 (de 27 de outubro de 2017), o processo seletivo dos educadores leva em consideração os critérios de formação, habilitando-os para atuar em oficinas específicas, assim como abre a possibilidade de atuação para educadores sem licenciatura, porém, que apresentem formação mínima no Ensino Médio.

A coordenadora pedagógica 1 demonstra pleno conhecimento quanto à obrigatoriedade acadêmica para atuar nas oficinas de acompanhamento pedagógico, como laboratório e pesquisa. Outra normativa refere-se à oficina de esporte educativo, onde há a condicionalidade de ser desenvolvida por um professor de Educação Física, devidamente graduado.

Percebe-se que o setor pedagógico das equipes gestoras entrevistado apresenta maior domínio das condicionalidades de formação dos educadores sociais para atuar na jornada ampliada.

Também se pode verificar, segundo as respostas das demais gestoras, que o município pode ser classificado, segundo Parente (2016), com o seguinte critério quanto à formação dos responsáveis pela educação integral em tempo integral: o município opera com profissionais devidamente licenciados e incorpora outros agentes educativos que não se enquadram na categoria de profissional com licenciatura para docência. Ao possibilitar a escolha de oficinas e educadores, o município parte da concepção de currículo integrado, na perspectiva da educação e formação integral.

Frente às respostas obtidas sobre a formação do educador social, busca-se fundamentação em Felício (2011) no sentido de possibilitar a presença da educação formal e não formal nas unidades de ensino de tempo integral, como uma estratégia de atendimento voltada à concepção de um currículo integrado, para além da ampliação dos tempos e espaços das instituições escolares, possibilitando desenvolver um inventário de atividades curriculares que enriquecem a vivência dos educandos.

Observa-se como fragilidade a necessidade de formação continuada, como se pode verificar no relato da diretora 2. A formação em serviço precisa atender às necessidades de cada unidade de ensino, respeitando suas especificidades, e deve

se estender aos gestores, professores, educadores e funcionários. Esta formação em serviço deve ser realizada tanto pela Secretaria de Educação, assim como pelas equipes gestoras em suas unidades de ensino.

No município, a escola de educação e tempo integral oferece alternativas que compreendem a educação formal e não formal. A escola, enquanto educação formal, não assume de maneira exclusiva o processo educacional.

A importância da formação acadêmica dos educadores sociais remete às competências e conhecimentos para o pleno desenvolvimento de seu trabalho, oferecendo ao aluno uma qualidade de atendimento que promova seu desenvolvimento integral.

A formação em serviço é ferramenta fundamental para dar continuidade à formação acadêmica como forma de capacitação para enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos pela educação integral.

15 - Qual o vínculo empregatício dos profissionais que atendem à educação integral em tempo integral no município de Santos?

Diretora 1 - “Eles são funcionários do Educandário Santista, eles são CLT”.

Diretora 2 - “Atualmente nós estamos com a Pro Viver (instituição subvencionada pelo município), que contrata as pessoas para trabalhar”.

As diretoras 1 e 2 demonstram possuir conhecimento quanto ao tipo de contratação utilizada pelo município.

Assistente 1 - “Os educadores, eles são CLT. Eles têm carteira registrada, os professores são todos concursados. E depois todos os outros funcionários da escola são concursados”.

Assistente 2 - “O educador é um profissional contratado pela subvencionada, contratado pela ONG/CLT. No caso da manhã com o professor, este é funcionário público”.

Assistente 3 - “Os professores da manhã, do período regular, eles são concursados, os educadores da tarde, eles são de conveniadas, que são as organizações sociais”.

Coordenadora Pedagógica 1 - “Os educadores são de uma ONG, Educandário Santista”.

Coordenadora Pedagógica 2 - “Os educadores são contratados pela subvencionada/ CLT”.

Orientadora Educacional 1 - “Tem a OS, que faz a contratação dos funcionários das oficinas”.

Todas as gestoras reconhecem o tipo de contratação dos educadores, assim como dos profissionais concursados e efetivados como funcionários públicos. O município de Santos apresenta como política pública, regulamentada para contratação dos educadores que atuam nas escolas de tempo integral, o Decreto – Marco Regulatório 7585/2016 e as Portarias 3315/2017 e 3316/2017. Ficam, portanto, as entidades subvencionadas qualificadas pelo município para atuarem nas escolas de tempo integral, em parceria com o município, com o encargo pela contratação dos educadores em regime trabalhista regulamentado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) Decreto – Lei 13467/2017, que regulamenta as relações trabalhistas, das relações individuais ou coletivas.

Os educadores que atuam na escola de tempo integral têm sua vida funcional regulamentada, não atuam em caráter de voluntariado junto à unidade de ensino, ficando supervisionados pela gestão escolar, que faz a triagem para a contratação desses educadores de acordo com seu Projeto Político Pedagógico.

Segundo os critérios de categorização das políticas públicas desenvolvido por Parente (2016), e de acordo com os relatos coletados, pode-se dizer que o município de Santos utiliza-se de profissionais com diferentes vínculos profissionais.

Nesse tipo de política, além dos profissionais concursados, são contratados outros profissionais, licenciados ou não, para assumirem a função de professores, instrutores, educadores sociais ou voluntários.

Observa-se que o município procura políticas de fomento da educação integral, estabelecendo vínculo empregatício dos educadores sociais envolvidos no processo da educação integral. Esta política pública como ação do governo propicia a continuidade do educador em suas unidades de trabalho, pois se encontra com seus direitos trabalhistas regulamentados. Em outro sentido, possibilita o trabalho de formação continuada em serviço, capacitando-os na perspectiva da educação integral, a fim de obter a qualificação necessária para atuar no desenvolvimento integral de seus educandos.

Quanto maior o tempo de permanência dos educadores nas unidades de ensino, maior será a possibilidade de se desenvolver um currículo integrado, ampliando o momento educacional e a qualidade no atendimento dos educandos.

16 - Existe algum tipo de parceria público-privada?

Diretora 1 - “Temos a parceria com o Educandário Santista que mantém os educadores”.

Diretora 2 - “Temos a parceria com a Pró Viver que contrata os educadores”.

As diretoras 1 e 2 reconhecem a subvencionada da Prefeitura como única parceira dentro das unidades de tempo integral. Observamos que as gestoras não citaram nenhuma parceria feita com a própria gestão, assim como a utilização dos territórios educativos como fomento da educação integral.

A escola de tempo integral para a educação integral agrega novos desafios aos gestores. A escola ganha uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica. Para Lück (2009), ao gestor compete a liderança e a organização dos trabalhos, percebendo as possibilidades de seu território e colocando-se a serviço da escola.

Assistente 1 - “Então, parceria, eu não sei. Eu sei que tem uma ONG. Acho que é a que gerencia essa parte dos educadores, mas não sei te dizer”.

A assistente 1 tem como hipótese a parceria com a entidade subvencionada desenvolvida em sua unidade. Identifica um tipo de parceria que atende tanto à escola quanto aos educadores, porém, relata não conhecer que tipo de parceria existe, como se desenvolve e pautada em qual normatização.

Coordenadora Pedagógica 1 - “Conheço somente a conveniada”.

Coordenadora Pedagógica 2 - “Parceria da subvencionada que paga os educadores”.

As coordenadoras pedagógica 1 e 2 relatam somente a parceria com a subvencionada. Não relatam nenhum tipo de ação pedagógica em parceria com o entorno da unidade que possibilite desenvolver ações transformadoras em relação à comunidade e à prática da cidadania, assim como a elaboração de um currículo integrado.

Orientadora Educacional 1 - “Tem a OS que faz a contratação dos educadores das oficinas”.

Na resposta da Orientadora Educacional 1, observamos novamente o reconhecimento da subvencionada como parceira da escola. Assim como nos demais membros da equipe gestora, não se percebe uma ação efetiva com outras parcerias, a não ser pelo fato da manutenção dos educadores.

Pode-se observar que o município de Santos apresenta uma política pública de educação integral em tempo integral, classificada segundo Parente (2016) como aquela cuja ação educativa incorpora à unidade escolar instituições privadas em parcerias. Isso ocorre como relatam os gestores quando mencionam a subvencionada como uma instituição parceira. Temos como exemplos profissionais vinculados à instituição privada, cedidos ao serviço público, e acesso de materiais para auxiliar a implementação dessa política.

Percebe-se como fragilidade a ausência de outras parcerias seladas com a gestão escolar, com fins voltados para o desenvolvimento do currículo integrado. Observa-se que a subvencionada, somente focada no aspecto financeiro, deixa escapar o fator social, além dos muros da escola, o envolvimento com a comunidade e a transformação do espaço educativo.

Há a necessidade de uma mudança de paradigma, visando a uma nova forma de pensar as relações sociais. Para Moll (2012), faz-se necessário a valorização dos saberes comunitários no currículo e uma efetiva ação intersetorial para garantir os direitos sociais dos indivíduos.

Os gestores necessitam de capacitação para analisar e refletir sobre a própria prática no sentido de desenvolver competências para agregar os tempos e espaços da cidade como educadora, desenvolvendo parcerias com outros segmentos sociais, a fim de criar condições de agregá-los às ações desenvolvidas na escola.

Os diretores devem ser capazes de estimular a comunidade escolar e professores que concretizarão estas possibilidades de aprendizagem em ações coletivas e interdisciplinares. O desafio do gestor é criar condições para transformar a visão de como a escola, a família e a comunidade veem a educação integral.

Faz-se necessário capacitar esse gestor a fim de desenvolver as competências necessárias para ser o articulador dessa mudança de concepção. O gestor deve ser o primeiro a mudar sua concepção de educação integral a fim de desenvolver ações coletivas e interdisciplinares.

7.2 Categoria 2 - Práticas de Gestão Na Escola de Tempo Integral Articuladas com as Normas e Legislações Vigentes

Nesta categoria, foram analisadas as questões 02, 03, 06, 07, 12, 17 e 18, *respondidas por*: diretora (02); assistente de direção (03); orientador educacional (01); e coordenador pedagógico (02).

2 - Quais são os critérios utilizados para você fazer parte da equipe gestora da escola de tempo integral?

Diretora 1 - “Elaborei um projeto, também estava inscrita na lista de classificação para substituição para direção escolar, foi na minha vez de escolha que havia somente a escola de tempo integral”.

A diretora 1 relata ter produzido um projeto como solicitado pela Portaria 89/2017 para escolha de substituição no cargo de especialista de educação, na perspectiva da educação integral, neste caso, a Direção. No entanto, assumiu a unidade, por figurar na lista de classificação dos especialistas de educação sem projeto para atuar em escola de tempo e educação integral.

A segunda lista de substituição para a função de especialista de educação foi regulamentada pela portaria 88/2017, pautada no Estatuto do Magistério do Município de Santos. Nesta segunda lista, inscrevem-se profissionais sem interesse em substituição em escola de educação e tempo integral especificamente. Porém, se no momento da escolha uma das unidades de tempo integral encontrar-se disponível para a função de especialista, o interessado poderá assumir esse cargo sem o pré-requisito de entrega do projeto específico para atuar em uma escola com essa característica.

Diretora 2 - “Escolhi a escola no momento da atribuição do cargo efetivo como diretora”.

A diretora 2 relata ser membro efetivo da unidade na qual trabalha, sendo sua escolha realizada no momento de fixação de sede, após aprovação em concurso público para gestão escolar.

Esta diretora, por se tratar de membro efetivo, não necessita da entrega do projeto na perspectiva de educação integral.

Assistente 1 - “Não foi uma opção inicial, única escola disponível no momento da escolha”.

A assistente de direção 1 não demonstra ter feito o projeto para atuar em uma escola de tempo integral (ETI). No entanto, pelo fato do cargo não ter sido atribuído por falta de interesse de outros membros, assumiu a função por ser a única escola disponível no momento de sua escolha.

Assistente 2 - “Elaborei um projeto para atuar como assistente de direção na escola de tempo integral. Foi uma escolha intencional”.

A assistente 2 assumiu a função de especialista com a construção de um projeto para trabalhar em uma escola de tempo integral.

Assistente 3 - “Havia duas escolas para eu escolher. Eu não sei porque o Santista ficou *martelando, martelando, martelando* na minha cabeça. Optei pelo Santista”.

A assistente 3, assim como a assistente 1, não elaborou um projeto para atuar em escola de tempo integral, tendo como opção duas unidades. Acabou por escolher a ETI sem saber ao certo o motivo da sua decisão.

Coordenadora Pedagógica 1 - “Não foi uma opção intencional. Eu queria ser assistente e não coordenadora; surgiu a oportunidade de ser CP na escola durante a escolha para substituição”.

Na observação do relato da Coordenadora Pedagógica 1, verifica-se que tanto a função quanto a unidade de ensino não foram as suas primeiras opções. Percebe-se que a intenção da coordenadora, cuja função é pedagógica, era ser assistente de direção, cargo administrativo, em uma escola de ensino de período regular. Optou por ser coordenadora, função ligada ao setor pedagógico em uma escola de tempo integral, durante a atribuição de substituição.

Coordenadora Pedagógica 2 - “Optei pela unidade escolar para dar continuidade ao trabalho desenvolvido no ano anterior, escolha feita durante a atribuição de substituição sem entrega de projeto”.

A coordenadora 2 retorna à unidade de tempo integral, a fim de dar continuidade ao seu trabalho desenvolvido no ano anterior. No entanto, não houve interesse na entrega do projeto de escola de tempo integral. Sua atribuição ocorreu por falta de interesse da unidade no momento da escolha prioritária para os membros que elaboraram o documento.

Orientadora Educacional 1 - “Eu gosto da dinâmica da escola de tempo integral. Eu acho que o trato com o educador é melhor do que com o professor”.

A Orientadora Educacional relata ter voltado a exercer sua função na escola de tempo integral por considerar ser sua atuação facilitada ao trabalhar com o educador.

Observa-se que para atuar em uma escola de tempo integral no município de Santos, os profissionais desenvolvem suas funções na gestão escolar e encontram diferentes caminhos e/ou oportunidades.

O município tem que respeitar o Estatuto do Magistério, na atribuição de cargos e na sequência de carreira. Isso implica escolhas aleatórias quanto à intencionalidade da atuação em escola de tempo integral e educação integral e quanto ao cargo pretendido.

Observa-se, ao verificar a Portaria 89/2017, a intencionalidade do município em atribuir essas unidades a profissionais interessados e com um mínimo de embasamento teórico para desenvolver suas funções na escola de tempo integral.

Porém, fica também por conta do município o respeito ao Estatuto do Magistério, quando se refere ao plano de cargos e carreira, possibilitando ao profissional sem interesse específico em ETI atuar nestas unidades e sem o mínimo de embasamento teórico ou interesse profissional.

Os gestores que fazem parte do quadro permanente de especialistas de educação, com sede fixa, como é o caso da diretora 2 (12.5%), estão desobrigados da produção do projeto para atuar em escola de tempo integral. Isso faz com que a busca pelo conhecimento teórico só aconteça quando há interesse do gestor.

Outro ponto frágil do município reside em não se responsabilizar por esses gestores de forma consistente durante seu tempo de efetivo exercício no cargo, oferecendo uma formação em serviço específica para a escola de tempo e educação integral.

As diferentes formas de acesso ao trabalho em escola de tempo integral não possibilitam ao município capacitar de forma adequada os gestores que nela atuam. Como consequência, surgem escolas que apresentam dificuldades em desenvolver um trabalho efetivo nesta perspectiva.

Outro ponto a ser observado é a questão da escolha quanto à rotatividade do especialista. Pode-se observar que anualmente o gestor pode ou não dar continuidade em seu trabalho na ETI, pois 87.5% dos especialistas estão em caráter de

substituição na função. Observa-se que somente a diretora 2 faz parte do quadro permanente de Especialista de Educação. Todos os demais membros das equipes gestoras são *Especialistas Substitutos*, que trabalham na função por período de um ano letivo, deixando a unidade no encerramento do respectivo ano.

Por diversas variáveis no momento da escolha de atribuição para o ano posterior, muitos membros das equipes gestoras não retornam para a mesma unidade. Não há uma continuidade do trabalho desenvolvido. Perde-se, assim, a qualidade no processo educacional destas unidades.

Há a necessidade do município de repensar como melhor atribuir essas unidades a fim de promover uma maior qualidade de atendimento educacional na perspectiva das Políticas Públicas da Escola de Tempo e Educação integral.

Um dos desafios do município é vencer a fragilidade do sistema de atribuição dos professores e especialistas que atuam em escolas de tempo integral. Com o atual sistema e critérios, as escolas ficam prejudicadas quanto ao sentimento de pertencimento no tempo e no espaço da educação integral.

Observa-se que as escolhas acontecem, com exceção de alguns casos, com especialistas que não têm como pretensão a escola de tempo integral. No entanto, fazem essa opção por não encontrar, em seu momento de escolha, a opção desejada ou aquela com que mais se identifica, ou ainda, a que atende a seus interesses profissionais.

Assumir a função de especialista na rede municipal de ensino de Santos significa avançar na progressão da carreira do magistério com a perspectiva de aumento salarial. Há também a possibilidade de exercer sua função de educador com outros olhares, um alcance maior do que a docência limitada à sala de aula.

Essas condições impossibilitam a escolha consciente e intencional da escola de tempo integral, o que pode prejudicar o desempenho das funções da gestão e, conseqüentemente, o desempenho da escola de tempo integral quanto ao seu papel da promoção para o desenvolvimento da educação integral.

3 - O que é educação integral em tempo integral para você?

Diretora 1 - “É um todo das 7h até as 17h (tempo integral). Sempre no meio da aprendizagem de diferentes formas, para não cansar a criança”.

A diretora 1 coloca a educação integral como um trabalho a ser desenvolvido durante o período de permanência ampliada na escola, sendo as aprendizagens trabalhadas em diferentes linguagens, com o objetivo de não cansar o aluno. Não relata o desenvolvimento do ser integral.

Diretora 2 - “Totalidade do período desenvolvendo a totalidade do ser humano”.

A diretora em tela pontua a integralidade de permanência na unidade escolar, com o objetivo do desenvolvimento integral de ser.

Assistente 1 - “Vivencia o modelo do regular de manhã e atividades variadas na parte da tarde. Outro modelo onde os alunos entram na unidade às 7h com permanência até as 16h, variando o número de educação física e arte”.

A assistente 1 relaciona a educação integral ao tempo de permanência do aluno na escola, diferenciando as atividades desenvolvidas pela manhã e pela tarde. Conhece outro modelo de escola com outro horário de atendimento, porém, não esclarece aspectos quanto à formação integral.

Assistente 2 - “Educação integral é uma educação voltada para a formação geral da criança, com atividades voltadas para o desenvolvimento da criança, não só na parte pedagógica. Essa formação é oferecida em tempo integral”.

A assistente de direção 2 coloca a educação integral como uma educação global, pontuando as atividades desenvolvidas como estratégia para alcançar o desenvolvimento pleno do aluno, não somente as potencialidades pedagógicas.

Assistente 3 - “Pra mim, trabalhar em uma escola de educação integral foi uma grata surpresa. Eu achei que eles têm bem dividido a parte da educação formal e da educação informal”.

A assistente 3 demonstra entender que a escola de tempo integral desenvolve atividades no âmbito da educação formal e informal, pois percebe a divisão bem nítida dessas atividades na unidade em que atua. No entanto, não relata a percepção das atividades como estratégia para o desenvolvimento global do aluno.

Coordenadora 1 - “Educação integral forma o aluno em todos os aspectos: social, intelectual, cognitivo. Para isso a escola tem duas vertentes: o pedagógico e as oficinas trabalhando sempre em conjunto”.

A coordenadora 1 apresenta clareza na intencionalidade das atividades propostas na escola de tempo integral. Aponta os aspectos pedagógicos e as atividades enriquecedoras como estratégia para trabalhar o desenvolvimento global do aluno.

Coordenadora 2 - “Escola de tempo integral envolve a família, a comunidade, parceiros, educador, em um só objetivo a educação integral, preocupada em formar cidadãos, dando oportunidades que os alunos possam levar para a vida”.

A coordenadora 2 reconhece plenamente o conceito de educação integral a que se propõe a desenvolver na escola de tempo integral. Pontua a participação da família, escola e comunidade em um só objetivo: a formação integral.

Orientadora Educacional 1 - “Educação integral pra mim é o aluno visto como um todo, desde a hora que ele entra na escola até a hora que ele está dormindo em casa. Porque a família também entra nesta questão da educação integral. A família tem que entender que a escola de tempo integral não é depósito”.

A orientadora educacional expressa sua visão da educação integral como a formação do ser como um todo, em tempo integral, colocando a família como participante do processo de formação do ser. Pontua que a família não entende a escola de tempo integral como formadora do ser integral, mas um local onde seus filhos possam ficar abrigados e longe das ruas.

Observa-se que os gestores reconhecem parcialmente a escola de tempo integral em sua concepção como Política Pública voltada para a formação integral do ser. Segundo Guará (2006), a concepção de educação integral que a associa à formação integral, traz a necessidade de agregar as capacidades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, empenhando-se na tarefa prioritária da educação: a formação do indivíduo, compreendido em sua totalidade.

Pode-se dizer que 62,5% dos gestores encontram-se familiarizados com a concepção de educação integral e incorporam essa noção à prática escolar. Verifica-se que 37,5% pontuam o tempo de permanência na escola como diferencial entre a educação formal e informal, sem demonstrar a intencionalidade da educação integral em sua concepção.

Nesta questão também podemos observar que o setor pedagógico encontra-se mais esclarecido em comparação ao setor administrativo da gestão escolar.

Pode-se observar que os gestores apresentam vulnerabilidade quanto à definição de educação integral e escola de tempo integral. O mesmo ocorre com as famílias, que segundo relato da orientadora educacional 1, não reconhecem a formação do ser integral, ou ainda a educação integral de seus filhos. Enxergam a escola apenas como local de acolhimento e cuidados que poderiam receber dos familiares que, por questões de razão social, são impossibilitados de cumprir seu papel.

Para Lück (2009), em sua tabela de competências para a gestão escolar, o gestor deve promover a visão social de seu trabalho, elevar suas expectativas em relação aos resultados educacionais, como condição de promover a qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos. Para obter essa competência, o gestor necessita de constante aprimoramento teórico, a fim de construir seu conhecimento na perspectiva da educação integral.

6 - Quais as diretrizes legais que orientam seu trabalho na escola de tempo integral?

7 - Quais órgãos ou documentos estabelecem essas diretrizes?

Diretora 1 - “Tem a legislação municipal - eu acho que tem a federal. *Sabe que tem*”.

Observa-se que a diretora 1 reconhece que há uma diretriz legal. No entanto, não demonstra conhecimento da mesma. Afirma saber que há uma legislação Municipal e Federal, porém desconhece o conteúdo das mesmas.

Diretora 2 - “Lei Federal 12796/PNE/ Resolução 7/2010 CNE/ Lei Municipal 3115 Subvencionadas/ Portaria 44/2017”.

A diretora 2 reconhece uma parte considerável das legislações que regulamentam as Políticas Públicas impulsionadoras da Educação Integral, tanto no âmbito Federal como no âmbito Municipal. Percebe-se que a mesma procura apropriar-se para melhor desenvolver seu trabalho.

Assistente 1 - “Não tenho certeza das leis, tenho meus princípios éticos pedagógicos, não tenho certeza das leis porque não me aprofundi”.

A assistente em tela demonstra saber que existem leis que regulamentam seu trabalho em uma escola de tempo integral, porém, segue seus princípios éticos e pedagógicos, sem ter conhecimento dos rumos vigentes na legislação.

Assistente 2 - “As diretrizes legais seriam as portarias da SEDUC e a lei de diretrizes e bases, LDB”.

A assistente 2 afirma conhecer parcialmente as legislações pertinentes a educação integral em tempo integral.

Assistente 3 - “Não sei te dizer”.

A assistente 3 desconhece qualquer legislação pertinente às políticas públicas referentes à educação integral em tempo integral.

Coordenadora Pedagógica 1 - “Regimento escolar do município e regimento interno da unidade”.

A coordenadora pedagógica 1 relata conhecer parcialmente as legislações pertinentes à educação integral em tempo integral. Reconhece somente o regimento escolar, ignorando as outras legislações pertinentes.

Coordenadora Pedagógica 2 - “As portarias, que muitas vezes subjetivas, porque elas são pensadas na rede como um todo, e muitas vezes não são tão específicas para a educação integral. A gente ainda tá vivendo naquela fase de acertos e erros. A cada secretário novo, muda a equipe e cada comissão que é estabelecida muda tudo”.

A coordenadora 2 reconhece as portarias municipais como norteadoras parciais de seu trabalho na escola tempo integral. Para a coordenadora, as portarias nem sempre atendem às unidades de ETI, sendo generalizadas para todas as escolas do município com jornadas parciais ou integrais.

Orientadora Educacional 1 - “Agora tu me pega, a LDB e as portarias da SEDUC”.

A Orientadora Educacional 1 reconhece parcialmente quais legislações orientam as Políticas Públicas de Educação integral.

Pode-se observar que 62,5% dos gestores reconhecem parcialmente as legislações que regulamentam suas ações em escola de tempo integral; 12,5% reconhecem e citam algumas legislações que orientam seu trabalho; e 25% declaram desconhecer quais legislações orientam suas ações.

Segundo Lück (2009), o gestor deve aprofundar seus estudos e conhecimentos, desenvolvendo competências conceituais sobre a educação em geral e todas as dimensões de seu trabalho. O gestor que atua em escola de tempo integral para a educação integral necessita procurar literatura pertinente para apoiá-lo em seu trabalho.

Ao retomar os conceitos e diretrizes da educação de tempo integral, torna-se possível integrá-los às competências específicas de acordo com as dimensões da gestão envolvidas nesta realidade.

Pode-se dizer que, no Município de Santos, as Políticas de educação Integral apresentam-se estruturadas e previstas em lei. O município cria documentos políti-

cos-jurídicos pedagógicos que explicitam os objetivos e concepções da educação integral normatizando-as no município.

Outra ação do município refere-se às políticas de educação Integral em tempo Integral quanto a sua formulação. Utilizando-se dos critérios desenvolvidos por Parente (2016), pode-se dizer que o município de Santos incorpora as políticas formuladas e implementadas por diferentes esferas governamentais, sendo que o município, por meio de adesão aos programas federais, passa a implementar a educação integral. Além disso, também se apresenta classificado como o município que formula e executa, em seu próprio âmbito administrativo, as Políticas de Educação Integral.

O município apresenta em sua Política Pública a fragilidade de não atingir os gestores quanto ao conhecimento dessas propostas. Percebe-se que as mesmas proposições são elaboradas de forma isolada, dentro da Secretaria de Educação ou outra instância do Governo Local ou Federal. A política pública entendida como a ação do governo trata da diversidade e da multiplicidade da política educacional; diz respeito à intervenção direta, neste caso, na educação integral.

Quando postas em prática, as políticas transformam-se em gestão pública, necessitando de planejamento, recursos e previsão orçamentária, a fim de que a gestão escolar possa efetivá-las em sua unidade.

A gestão democrática pressupõe a busca de uma escola de qualidade que seja planejada de maneira adequada de acordo com as concepções vigentes, visando ao atendimento da realidade social a qual pertence (QUARESMA, 2015).

12 - Quais foram os critérios de escolha da sua unidade para a implementação dessa política?

Diretora 1 - “Acho que foi feita para isso, par ser uma escola de tempo integral”.

A diretora 1 desconhece os motivos pelos quais sua unidade é de tempo e integral.

Diretora 2 – “A princípio seria mesmo pra acolher essas crianças mais tempo na escola, e não ficarem tanto na rua”.

A diretora 2 reconhece que o motivo foi social para retirar as crianças do risco de vulnerabilidade.

Assistente 1 - "Não conheço os critérios, mas eu imagino que foi pelo espaço físico, porque o espaço físico aqui na escola foi muito privilegiado".

A assistente 1 relata considerar que a escola tornou-se de educação e tempo integral pelo espaço físico que apresenta. Pode-se verificar nos dados históricos do município que, na realidade, a escola foi construída para ser uma escola de tempo integral como política pública do município para fomentar a educação integral.

Assistente 2 - "A necessidade da população que abrange o zoneamento".

Pode-se observar que a assistente 2 reconhece a necessidade da comunidade do território da escola e coloca este fator de mobilização para a escola de tempo integral. Observa-se que esta assistente está informada sobre os critérios do município.

Assistente 3 - "Não sei te dizer".

A assistente 3 relata não ter conhecimento por qual critério a escola tornou-se uma escola de tempo e educação integral.

Coordenadora 1 – "Não sei essa parte não".

A coordenadora 1 assim como a assistente 3, também relata não ter conhecimento por qual critério a escola tornou-se uma escola de tempo e educação integral.

Coordenadora Pedagógica 2 - "Havia a necessidade do entorno de colocar um núcleo aqui".

Observa-se que a Coordenadora 2 retoma à questão do fator social: a vulnerabilidade social.

Orientadora Educacional 1 - "Eu não sei, mas acredito que tenha sido por causa da vulnerabilidade do entorno".

A orientadora educacional coloca como critério a vulnerabilidade das crianças do território escolar.

Como se pode observar, as respostas dadas demonstram que os gestores apresentam algumas hipóteses para a implantação da escola de tempo e educação integral, sem ao certo responder com real propriedade de conhecimento.

O município de Santos tem como pressuposto para implantar a educação integral nas unidades do município, inicialmente a inclusão social e educacional do aluno, favorecer o acesso a outras linguagens, ampliando o acesso à cultura, à arte, ao esporte e minimizar o risco social, ampliando o tempo e as oportunidades de aprendizagem.

Observa-se que os gestores apresentam fragilidades no reconhecimento da comunidade e suas necessidades. Dos gestores entrevistados, 50% reconhecem a vulnerabilidade social como principal motivo para implementação da escola de tempo integral; 37.5% desconhecem qualquer motivo e somente 12.5% dos gestores pontuaram a ampliação e acesso à educação integral.

O município de Santos apresenta em seus argumentos para implantação de escolas de tempo integral, tanto as necessidades sociais correspondentes ao risco de vulnerabilidade social, como também o acesso à educação.

Para o bom desempenho da equipe gestora, a escola deve ser plenamente trabalhada, levando-se em conta a ampliação do tempo e espaço da educação. Para o gestor, esses critérios exigem maior planejamento para melhor proveito desse tempo em favor da educação integral.

17 - De que forma acontece a organização curricular em sua unidade de ensino?

Diretora 1 - “Existe a matriz que é geral para todos; aqui nós temos capoeira, temos artes visuais tem, dança, só não temos música, que eu acho que faz falta”.

A diretora 1 não reconhece o currículo da escola como um todo. Especifica somente as atividades complementares e a matriz da jornada ampliada determinada pela SEDUC.

Diretora 2 - “Tem a portaria 44, ela não é engessada, pois cada escola tem uma realidade”.

A diretora 2 cita a portaria 44 como norteadora dos eixos a serem trabalhados no município a fim de fomentar a educação integral. Afirma que as atividades enriquecedoras são de escolha da própria unidade, porém, não responde a questão quanto ao currículo integrado.

Assistente de Direção 1 - “De manhã é o currículo dos PCNs, mas à tarde a criança tem uma rotina bem diversificada”.

A assistente 1 reconhece que a escola trabalha os conteúdos formais e as atividades enriquecedoras. Relata a diversidade de atividades, mas não aponta se há uma configuração integrada dos tempos e espaços de aprendizagem.

Assistente de Direção 2 – “De manhã, base comum; à tarde, atividades complementares que se complementam. Então, por exemplo, de manhã, professora

dá aula de ciências, tá falando sobre plantas; então, a professora do laboratório desenvolve uma atividade que trabalha à tarde uma parte em conjunto”.

A assistente 2 especifica os trabalhos desenvolvidos na unidade, dentro das características da educação formal e informal; em seu relato pontua a intencionalidade de um currículo integrador.

Assistente 3 - “O conteúdo curricular vem do plano de curso da prefeitura, e educadores e professores fazem as adequações necessárias junto com os coordenadores”.

A assistente 3 traz em seu relato o plano de curso desenvolvido pela prefeitura, em integração com as atividades não formais desenvolvidas na unidade, colocando o coordenador pedagógico como o articulador desse processo.

Coordenadora Pedagógica 1 - “A gente se baseia no plano de curso fundamentalmente. Os educadores, eles trabalham com as oficinas *Santos à Luz da Leitura* dá o direcionamento das atividades”.

Esta coordenadora pedagógica relata o plano de curso do município como base nos conteúdos. Coloca as oficinas enriquecedoras desse currículo, norteadas pelo projeto *Santos à Luz da Leitura*, desenvolvido também pelo município. Observa-se que não há relato de um trabalho integrador.

Coordenadora Pedagógica 2 - “Nós temos um plano de curso que é colocado no município inteiro. Diante disso, os educadores tomam conhecimento disso e procuram, de modo junto ao professor, organizar o que eles vão trabalhar no período da tarde”.

As coordenadoras pedagógicas 1 e 2 relatam o plano de curso do município como base nos conteúdos.

A coordenadora 1 coloca as oficinas enriquecedoras desse currículo, norteadas pelo projeto *Santos à Luz da Leitura*, desenvolvido também pelo município. Observa-se que não há relato de um trabalho integrador.

A coordenadora 2 relata o trabalho dos conteúdos, já organizados pelo município, desenvolvidos na educação formal e socializados aos educadores para que estes façam as adequações em suas respectivas oficinas.

Orientadora Educacional - “A secretaria de ensino coloca as diretrizes, né, aí a gente segue as diretrizes. Tem também o planejamento do educador, tanto dos professores quanto dos que desenvolvem as oficinas”.

A orientadora educacional 1 mantém o plano de curso do município como norteador da educação formal, relatando que o planejamento deve ser desenvolvido pelos professores e educadores. Não esclarece quanto à integração desse conteúdo curricular.

Observa-se que 62.5% dos gestores entrevistados relatam a intencionalidade de um currículo integrador em suas unidades. Percebe-se também que há esforços nesse sentido. No entanto, verifica-se que não há relatos efetivos na ação da organização curricular como uma ação interdisciplinar. Assim se constata que o olhar da gestão quanto à essa organização está vinculada às orientações dadas pelo município para organização da rede de ensino.

À gestão escolar cabe a elaboração do Projeto Político Pedagógico, assegurando tempos e espaços educativos, que considerem na perspectiva da educação integral a integralidade do ser humano.

Os relatos sugerem que os trabalhos das unidades encontram-se divididos entre a educação formal e informal, na tentativa de integração entre os mesmos.

Cabe ainda à gestão escolar ter uma visão abrangente, acompanhada de uma orientação interativa, mobilizadora de talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção da educação integral.

O município de Santos apresenta documentos jurídicos que estruturam sua rede de ensino. Os mesmos podem ser interpretados como rígidos, porém, o relato da diretora 2 menciona a flexibilidade na escolha das oficinas de acordo com a realidade de cada unidade. Esta é uma das possibilidades para desenvolver um trabalho equilibrado entre os diferentes segmentos da escola, na realização dos objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora.

Esta possibilidade, no entanto, não é a única que promove a organização do currículo em uma unidade de tempo e educação integral. O gestor escolar não trabalha sozinho, pois a equipe gestora, coordenador pedagógico, orientador educacional, assistente de direção e supervisor de ensino necessitam se apresentar de forma articulada para mobilizar a cultura escolar, realizando ações associadas, para que os esforços para a educação integral apresentem resultados.

Este esforço menciona a reorganização dos tempos de aprendizagem, utilizando-se do território educativo, da cultura dos membros da comunidade escolar que promove a troca de saberes escolares, articula cidade, comunidade, escola e seus diferentes predominantemente educativos.

18 - Existe uma padronização desse conteúdo curricular?

Diretora 1 – “Existe a matriz, né, que é geral para toda essa aqui é a lista geral, então não é da escola..”..

A diretora 1 relata a existência da matriz elaborada pela Secretaria de Educação que normatiza as atividades complementares enriquecedoras.

Diretora 2 - “Não, e o que percebo não são só no município de Santos, eu já fui a fóruns de várias cidades, é assim... Ninguém tem a fórmula. Então, uma construção daquele município, às vezes, a construção daquela escola. Você não precisa trabalhar igualzinho, você trabalha de acordo com sua realidade”.

A diretora 2 afirma que existe uma construção do município, que pode ser respeitada enquanto padronização, ou ao chegar à unidade escolar, a gestão tem a autonomia de criar um currículo de acordo com sua realidade.

Assistente de direção 3 - “Não”.

A assistente 3 afirma categoricamente que não existe uma padronização curricular. Não reconhece a matriz que fundamenta a entrada das oficinas nas unidades de ensino e os demais documentos norteadores.

Coordenador Pedagógico 1 - “Quando entrei, a grade das oficinas já estava montada. Creio que foi a gestora e a coordenadora do ano anterior que fez isso, deve ter sido feito no final do ano para este ano”.

A coordenadora 1 desconhece as diretrizes que regulamentam a escolha das oficinas para a unidade, pontua que, no momento de sua atribuição de coordenadora, a escolha das oficinas já havia sido feita pelas especialistas do ano anterior.

Coordenador Pedagógico 2 - “No início deste ano, a secretaria sugeriu uma matriz que a gente não sabe dizer muito ao certo de onde veio, porque aquilo foi colocado. A escola já tinha um projeto, com um estudo anterior da clientela, do que a escola precisava ter como oficinas, que traria ganho para o aluno, que não fosse para cumprir uma grade, mas que despertasse no aluno um interesse maior”.

A coordenadora 2 esclarece que há padronização da matriz das oficinas. Observa-se em seu relato que ocorrem questionamentos quanto aos critérios para a construção dessa política de educação integral, pois a matriz apresentada não atende às necessidades da unidade em que atua.

Orientador Educacional 1 - “Tem uma diretriz, mas é levado em conta também qual a sua clientela”.

A orientadora educacional 1 acredita na possibilidade de adequar a matriz enviada como política pública que se padroniza ao currículo, de forma a adequá-la à unidade, levando-se em consideração as necessidades da clientela escolar.

A coordenadora pedagógica 1 retoma a questão da fragilidade da escolha para substituição do especialista em educação para atuar na unidade de tempo e educação integral. A vulnerabilidade na continuidade dos especialistas nas unidades acarreta a descontinuidade das ações educativas. Assim como o especialista que inicia em outros tempos do período letivo, desconhece a realidade em que atua, podendo fazer intervenções não favoráveis ao processo educativo.

O município de Santos apresenta uma política pública que regulamenta a escolha das oficinas a serem desenvolvidas nas unidades municipais de educação. Determina campos de experiência como: artes, esporte e movimento e orientação pedagógica; que possibilitam às unidades de ensino, respeitando suas características, de executar as opções das oficinas como: artes visuais, teatro, dança, lutas, atletismo, entre outras, que compõem esses referidos campos.

Esta ação do município como política pública possibilita ao gestor uma autonomia legitimada, promovendo a prática da gestão pública democrática. Permite ainda que a escola seja planejada de maneira adequada, com vistas à legislação vigente e ao atendimento da realidade social à qual atende (QUARESMA, 2015).

7.3 Categoria 3 - Planejamento, Organização, Monitoramento de Processos da Gestão Escolar

Nesta categoria foram analisadas as questões 01; 04; 05; 22; 13; 19; 20; 21, respondidas por: diretora (02); assistente de direção (03); orientador educacional (01); e coordenador pedagógico (02).

1 - Qual sua função, na escola de tempo integral? Quais são suas atribuições durante seu dia de trabalho?

Diretora 1 - “Diretora de escola, a rotina e organização... Tudo, praticamente tudo: das faltas de professores, quem vai ficar onde, organização de festas de even-

tos, de reuniões... Supervisionar a escola, o compete de cada um, meio que fiscalizar e organizar.”

A diretora 1 coloca-se como a responsável pela unidade em todos os segmentos, como fiscalizadora e responsável pelo cumprimento dos pertences de cada membro da unidade escolar, organização e gerenciamento da unidade.

Diretora 2 - “Além das funções administrativas, o diretor também olha o pedagógico, gestão de pessoas, infraestrutura. O diretor tem que ter tudo e estar em todos os lugares”.

A diretora 2 afirma lidar com as funções administrativas e pedagógicas, assim como com a gestão de pessoas e infraestrutura. Apresenta uma postura de quem tem que oferecer tudo a todos e estar sempre presente em todos os lugares.

Assistente de Direção 1 - “Eu sou assistente de direção, estou substituindo no cargo, além de cuidar da parte administrativa, como apoio à diretora, acabo muitas vezes andando pelos corredores, observando o andamento da escola”.

A assistente de direção 1 é uma especialista de educação, em caráter de substituição como relata. Esta assistente é uma docente concursada, que respeitando os critérios do estatuto do magistério e do funcionalismo público, pode ocupar a função de assistente de direção, em caráter de substituição.

Assistente de Direção 2 - “Assistente de direção, eu cuido da parte administrativa, funcionários, ponto e tudo mais que a diretora me pede”

Assistente de direção 3 - “Assistente de direção. Minha função aqui é administrativa, cuido da parte estrutural do prédio e também das substituições, da organização dos professores e educadores, quando esses faltam”.

As assistentes de direção 1, 2 e 3 relatam ter como competência as funções administrativas da unidade escolar. Além disso, auxiliam a direção em sua organização para o funcionamento da unidade escolar.

Coordenadora Pedagógica 1 - “Coordenadora pedagógica. Acompanho o dia de trabalho dos professores. A gente acaba também fazendo outras coisas, cuida da parte dos alunos também; acompanho a avaliação, o rendimento do aluno, verifico o diário do professor para ver se o plano de curso está sendo cumprido”.

Coordenadora pedagógica 1 relata ter como atribuições as funções pedagógicas de acompanhamento dos docentes e seu trabalho com os alunos. Acompanha o processo de avaliação das aprendizagens.

Coordenadora Pedagógica 2 - “Coordenadora pedagógica. Minha função é unir, juntar, tanto o período da manhã como da tarde, fazendo com que a escola fique articulada, organizada e que os projetos estejam sendo desenvolvidos como um todo. É o papel principal que eu desenvolvo aqui na escola”.

A coordenadora pedagógica 2 afirma ter como função as ações pedagógicas, sendo a ponte entre o trabalho dos docentes e educadores. Preocupa-se com a integração das ações desenvolvidas na unidade, organizando a unidade para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Orientadora Educacional 1 - “Orientadora Educacional. Faço o acompanhamento dos alunos que apresentam alguma dificuldade, tanto na integração deles quanto alguma dificuldade pedagógica - alunos de inclusão. Faço a articulação com a família, tento trazer a família para dentro da escola”.

A orientadora educacional 1 aponta como sua função o acompanhamento pedagógico dos alunos, suas dificuldades. Acompanha os alunos com deficiência e outras dificuldades a fim de promover sua integração. Articula com as famílias, na perspectiva de trazê-las para “dentro da escola”.

Segundo o regimento das escolas municipais de Santos, são atribuições do diretor escolar: representar oficialmente a Unidade Municipal de Educação perante entidades, órgãos governamentais e outros; assegurar o cumprimento da legislação em vigor e determinações legais das autoridades competentes; presidir e gerenciar as atividades escolares e instituições auxiliares, responsabilizando-se por seu funcionamento; garantir o planejamento e a avaliação do projeto político pedagógico, entre outras funções.

O relato da diretora 2, que reconhece suas funções administrativas e pedagógicas, assim como a gestão de pessoas e infraestrutura, traz um sentimento de quem tem que oferecer tudo a todos e estar sempre presente em todos os lugares.

Para exercer a gestão, segundo Lück (2009), a equipe gestora necessita apresentar competências para orientar o exercício das responsabilidades e atitudes, que caracterizam a função que desempenha.

Os professores efetivos na rede municipal assumem suas funções na equipe gestora por meio do plano de cargo e carreiras do magistério.

O ponto suscetível do município encontra-se na falta de conhecimento prévio dos gestores ao assumirem suas funções. Ao assumir suas funções, as equipes técnicas não recebem nenhum tipo de formação a fim de se apropriarem das mesmas,

com o objetivo de desenvolver as competências necessárias para um desempenho satisfatório.

A escola de tempo integral apresenta características próprias que exigem conhecimentos específicos dos quais as equipes técnicas precisam ter entendimento.

Estas competências desenvolvem-se ao longo da experiência dos gestores nas unidades, ou não, pois dependem de variáveis como: grau de comprometimento na função interesse em obter conhecimento, oportunidade de aprendizagem, formação em serviço, entre outras.

Oferecer uma formação antes de assumirem suas funções é uma estratégia para capacitar as equipes gestoras, a fim de orientar o aprimoramento de cada profissional para enfrentar os desafios da escola de tempo e educação integral.

4 - Você encontra dificuldades para desenvolver seu trabalho? Quais?

Diretora 1 - “Não encontro as dificuldades para exercer a função”

A diretora 1 afirma não encontrar nenhum tipo de dificuldade para exercer sua função. Observa-se que mesmo a diretora não relatando encontrar dificuldades, percebe-se que não reconhece as diretrizes da educação integral do município e desconhece os motivos pelos quais sua unidade tem atendimento em tempo integral,

Diretora 2 - “São muitas as dificuldades, uma delas é o trabalho com pessoas que nunca tinham trabalhado com alunos, nunca tinham trabalhado com a educação. A gente tinha uma dificuldade tremenda com isso”.

A diretora 2 relata como dificuldade o trabalho com funcionários que nunca atuaram em uma unidade de ensino.

Assistente 1 - “Dificuldade de integração do trabalho do educador com o professor. Não há momento para que eles se encontrem”.

A assistente de direção 1 revela que sua dificuldade encontra-se em integrar o trabalho do professor com o do educador.

Assistente 2 - “Encontro algumas dificuldades porque a partir do momento que a gente lida com o ser humano, nem todo mundo é igual; então a gente cria expectativas, e que depois a gente tem decepções. A falta de coleguismo entre o funcionalismo, por exemplo, a abertura da escola, a formação da sala os professores em si. Cada um só olha o seu lado”.

A assistente de direção 2 pontua como dificuldade as relações com os diferentes setores da unidade e a complexidade pelo fato dos membros da unidade não compartilharem um trabalho integrador, colaborativo.

Assistente de Direção 3 - “O tamanho da escola, a falta de retorno de quando a gente precisa de material, da parte estrutural, de conserto, a gente peca bastante em relação a isso”.

A assistente 3 apresenta suas dificuldades pautadas na infraestrutura, falta de material, estrutura física da unidade. Considera que o município falha no atendimento das unidades.

Coordenadora Pedagógica 1 - “Dificuldades com a falta de funcionários, estamos sem assistente de direção, temos que assumir as tarefas dos cargos ausentes”.

A coordenadora 1 pontua a dificuldade enfrentada pelo município em completar seu quadro de funcionários, a fim de que as equipes gestoras estejam completas nas unidades de ensino.

Coordenadora Pedagógica 2 - “A maior dificuldade está na resistência dos professores. Eles acham que a escola de tempo integral é eles chegarem e despejarem o conteúdo e acabou. Às 11h30min, guardam tudo dentro do armário e vão embora”.

A coordenadora pedagógica 2 acredita que a sua dificuldade deve-se à falta de integração do trabalho docente com os educadores na perspectiva da educação integral.

Orientadora Educacional 1 - “A maior dificuldade é o tempo em relação ao número de alunos e os problemas que aparecem. Aqui, na escola, é a quantidade de alunos, e é o tempo que a gente apaga incêndio acaba prejudicando o trabalho efetivamente”.

A orientadora educacional 1 relata a dificuldade de trabalhar em uma escola de tempo integral na perspectiva da educação integral com um número de matrículas amplo. Afirma que leva muito tempo de seu trabalho solucionando problemas do que desenvolvendo suas funções como orientadora em prol da educação integral.

Observa-se que as dificuldades elencadas nem sempre estão relacionadas à competência da gestão escolar e sim, à gestão educacional sob a competência do município. Em Santos, a manutenção do número de funcionários, a manutenção das escolas assim como provê-las com material é de competência do município. Quando

as gestoras pontuam tais ações como dificuldades, estão relatando que o município encontra obstáculos em atender ao solicitado.

Quando há relato da falta de uma assistente como pontua a coordenadora pedagógica 1, retomamos novamente a questão 2, ao observamos que 87.5% dos profissionais que atuam em escolas de tempo integral não são funcionários efetivos em seus cargos e sim , ocupam a função em caráter de substituição. Verifica-se a vulnerabilidade das escolas na continuidade e manutenção do processo pedagógico e administrativo.

As trocas das equipes acontecem anualmente antes do início do ano letivo, porém, muitas vezes, alguns cargos não são providos por vários motivos, sendo um deles a complexidade que se apresenta na unidade no momento da escolha.

As escolas de tempo integral são vistas como complexas e muitos profissionais não se identificam com o trabalho a ser desenvolvido nas mesmas. Durante o ano letivo, as escolas podem ficar sem membros da equipe em uma função ou outra, e também durante o ano letivo, estas funções podem ser preenchidas. O prejuízo encontra-se mais uma vez na falta de continuidade do trabalho dentro da unidade escolar.

A dificuldade pontuada pela coordenadora 2 está vinculada à falta de conhecimento dos que atuam em escola de tempo e educação integral, outra fragilidade do município no momento de atribuição desses funcionários.

O professor ou qualquer funcionário que vá desenvolver seu trabalho na escola de tempo e educação integral deveria, no mínimo, ter algumas competências desenvolvidas na perspectiva da educação e tempo integral.

As equipes gestoras por sua vez também apresentam lacunas quanto a essas competências. Portanto, qualquer condução em uma ETI pode não ser muito satisfatória devido à falta de conhecimento dos próprios membros da equipe técnica.

Há uma resistência dos professores, pelo fato de sentirem seus espaços violados pela presença da educação não formal dentro da unidade. Essa resistência dificulta o trabalho interdisciplinar e integrado.

Como relatado pela diretora 2, houve a necessidade de uma intervenção no trabalho do educador para que o mesmo se apropriasse do espaço institucional chamado escola.

As escolhas dos docentes, funcionários e equipe gestora acontecem de forma aleatória às necessidades das escolas de tempo e educação integral. Tal fato dificulta consideravelmente o trabalho da gestão nestas unidades de ensino.

5 - Como se dá a relação entre o trabalho do professor e do educador social em uma escola de tempo integral e educação integral?

Diretora 1 - “Acho que é uma relação boa, dentro do possível, porque eles não têm tanto tempo de contato... A gente acha que deveria ter mais reuniões como a RA, que nem a gente teve ontem. Eu acho que escola de tempo integral deveria ter uma vez por mês esse entrosamento entre eles. Essa conversa para saber o que é que nós estamos trabalhando, o que vocês estão trabalhando”.

A diretora 1 considera que a relação dos docentes e dos educadores sociais é boa. Afirma que falta tempo disponível para a unidade propiciar maior interação entre os grupos, a fim de promover trocas significativas para o fomento da educação integral.

Diretora 2 - “A gente tem muita dificuldade em fazer o professor entender essa nova realidade, eles não aceitam. Os educadores estão abertos a tudo, Todos estão fazendo Pedagogia. Então, eles se esforçam para isso. E essa aproximação, eu tenho mais dificuldade com os professores do que com os educadores”.

A diretora 2 aponta que há dificuldade em trazer o grupo de professores abertos e participativos na troca com o educador social.

Assistente 1 - “Não existe contato entre os professores e os educadores. Quem faz essa mediação é a coordenadora. “Eles não têm um momento que possam planejar juntos. Talvez fazer uma integração entre o que acontece de manhã para que pudesse dar continuidade à tarde”.

Pode-se verificar que a assistente 1 considera faltar tempo para que os professores e educadores possam compartilhar seus trabalhos e desenvolver um planejamento integrado. Faz referência à coordenadora pedagógica como responsável por essa ação.

Assistente 2 - “Ao meu ver, o ideal seria um complementar o outro, andar juntos. Só que na realidade, a gente aqui na escola tem certa dificuldade, porque os professores, infelizmente, ainda não entenderam o que é uma educação integral.

Então, a gente tem dificuldade em fazer um trabalho uniforme, uma coisa só, mas acho o ideal um complementar o trabalho do outro

A assistente 2 pontua a dificuldade de interação dos docentes com os educadores, estabelece que tal dificuldade resulta do não reconhecimento por parte dos docentes, das diretrizes da educação integral.

Assistente 3 - “Eu acho que ainda falta muito, por mais que alguns se conversem, ainda falta bastante. Acho que o período de quinze minutos para troca entre professor e educador é pouco, falta mais interação”.

A assistente de direção 3 considera que o encontro de quinze minutos diários entre os docentes e os educadores não atende às necessidades dos grupos para uma troca efetiva. Considera ainda que essa relação está distante do ideal para fomentar a educação integral.

Coordenadora Pedagógica 1 - “O professor trabalha com o pedagógico com o plano de curso, né: com as disciplinas. Quando tem eventos, a gente sempre procura que as atividades sejam manhã e à tarde, seguindo o calendário escolar. Por exemplo, a *Semana do Brincar* que esteja contemplando os dois períodos, para que todos estejam envolvidos, e os educadores trabalham as oficinas”.

A coordenadora pedagógica 1 não esclarece como se dá as relações entre o professor e o educador. Relata a tentativa da unidade em integrar as atividades que desenvolvem.

Coordenadora Pedagógica 2 - “É uma grande dificuldade que está sendo quebrada. Já houve um avanço quanto a isso. Hoje, há um diálogo maior e os professores já conseguem visualizar e se inteirar do que acontece no período da tarde. O professor precisa acreditar no trabalho que está sendo realizado”.

A coordenadora pedagógica 2 revela o impedimento que encontra para que a relação do docente com o educador seja permeada por ações agregadoras e integradoras. Reconhece que ocorreu um avanço, e que os professores encontram-se mais receptivos, porém relata que o professor precisa ser sensibilizado quanto aos caminhos da educação integral.

Orientadora Educacional 1 - “Eu acho que ele tem que ser bem articulado, tem que ter ali uma conversa, os dois têm que andar juntos, e não é isso que a gente vê, porque o professor que vem para cá não tem essa noção do que é uma escola de tempo integral”..

A orientadora educacional 1 considera que há a necessidade da equipe gestora desenvolver um trabalho articulador entre os grupos, a fim de que ambos possam trabalhar na perspectiva da educação integral.

Observa-se outro desafio a ser enfrentado pela gestão educacional e a gestão escola: o período de permanência dos docentes e dos educadores nas unidades de tempo integral é determinado por meio das políticas públicas desenvolvidas pelo município.

Por se tratar de um aspecto desafiador com implicações que exigem planejamento, ordenação e provisão de recursos, cabe ao município detectar as falhas e desenvolver políticas que reorganizem os tempos de permanência de docentes e educadores nas unidades de tempo integral, a fim de possibilitar momentos sistêmicos e cíclicos de trabalho em conjunto.

Ao tratar da gestão escolar, deve-se ponderar se cabe aos gestores desenvolver ações que promovam a integralidade do PPP, assim como planejar e organizar o trabalho escolar, monitorar os processos de avaliação, com os conceitos na perspectiva da educação integral.

Isso significa como já pontuou a diretora 2, fazer um trabalho de formação para todos que atuam na unidade, para que cada um entenda seu papel no contexto do trabalho com a educação integral.

O gestor necessita trabalhar questões que integrem o trabalho docente com a prática centrada na aprendizagem dos alunos, dedicando a esses professores atenção especial quanto à capacidade de relação e de comunicação, a fim de promover uma ação interdisciplinar durante o tempo de permanência na escola.

Na experiência diária vivida na escola, observa-se que o docente recém formado, que ingressa em uma escola de tempo integral, desconhece seu contexto pedagógico, absorve um conceito pré-estabelecido por outros docentes, e passa a repetir os mesmos comportamentos.

A formação em serviço minimiza esses comportamentos. Assim, o município necessita investir nessa formação e criar outros critérios de escolha para que o docente possa atuar em ETI.

22 - Descreva quais são os espaços utilizados por sua unidade para desenvolver a educação integral em tempo integral.

Diretora 1 - “Isso é um problema, desde que eu cheguei aqui, eu não acho que seja um espaço adequado, porque eu não acho que a criança tenha que ficar dentro da sala de aula o dia inteiro. Existem atividades que podem ser feitas no pátio, na biblioteca, mas tem atividade que não dá. Eu pretendo, não sei se vou conseguir, é fazer salas ambientes no espaço do multiuso”.

Para a diretora 1, a escola não apresenta um espaço adequado para desenvolver as atividades a favor da educação integral. Defende a ideia de que a criança não deve ficar na sala de aula o dia todo; já que na unidade há uma área projetada para ser um espaço amplo e vazio onde os alunos podem fazer atividades diversificadas. Para essa diretora, em termos de organização e planejamento, o recomendado seria ocupar esse espaço com a construção de salas ambiente.

Diretora 2 - “Você tem que ter na escola de tempo integral, dentro dela mesmo, você tem que ter o espaço, porque as crianças têm dez horas de atendimento. Hoje é organizado, mas quando eu iniciei tudo acontecia ao mesmo tempo no mesmo espaço. Algumas escolas utilizam os espaços alugados pelo município para desenvolver suas atividades”.

A diretora 2 pontua que reorganizou os espaços de sua unidade a fim de que possa dar um atendimento de melhor qualidade aos seus alunos. Esta unidade foi construída pela prefeitura para ser uma escola de atendimento em tempo integral

Assistente 1 - “A gente tem uma sala de teatro, uma sala de dança, uma brinquedoteca, uma sala de leitura. Eu nunca tinha vivenciado uma escola assim, espaços pensados para aquela função”.

A assistente 1 relata que os espaços da unidade onde atua encontra-se organizada para trabalhar na concepção da educação e tempo integral. Esta unidade foi construída pela prefeitura para ser uma escola de tempo integral.

Assistente 2 - “A escola onde trabalho é enorme, tem espaço verde, com jardim, tem parque, auditório, sala de informática, além da sala de aula, laboratório de ciências, cantina, tem ginásio poliesportivo. Isso aqui é um paraíso”.

A assistente 2 relata que a escola onde atua encontra-se preparada para trabalhar as concepções da educação integral. Demonstra que estes espaços são organizados e planejados para utilização dos alunos.

Assistente 3 - “Todos os espaços da escola que temos acesso, desde quadra, pátio, salas de aula... todos os espaços”.

A assistente 3 esclarece que a escola organiza todos os espaços para dar acesso aos alunos, planejando-os na perspectiva da educação integral.

Coordenadora Pedagógica 1 - “É tudo dentro da escola. Eles não saem para fazer nada fora da escola, a não ser que a Secretaria de Educação mande algum ônibus, alguma atividade fora, mas é raro”.

A coordenadora pedagógica 1 relata que todas as ações educativas acontecem dentro da unidade escolar. Reconhece a necessidade do uso da cidade como território educativo e coloca como dificuldade a ausência de ônibus para transportar os alunos.

Coordenadora Pedagógica 2 - “Tudo acontece na escola, todos os espaços são utilizados para desenvolver as atividades. Todos os espaços são usados para a aprendizagem. O foco é tirar o aluno da sala de aula”.

A coordenadora 2 afirma que a escola organiza seus espaços a fim de promover as atividades na perspectiva da educação integral. Pode-se observar que há um planejamento intencional para que os alunos não permaneçam confinados em sala de aula.

Orientadora Educacional 1 - “A própria escola. As atividades que a escola desenvolve no final de semana, a própria região, também. O entorno faz algumas ações no final de semana, para justamente tirar essas crianças da rua”.

A orientadora educacional 1 relata que são organizados os espaços escolares para o desenvolvimento das atividades na perspectiva da educação integral. Pode-se observar que a unidade escolar abre aos finais de semana para dar acesso à comunidade, colocando a proposta de política pública social em ação.

Verifica-se que as equipes gestoras organizam seus espaços educativos na perspectiva da educação integral. No entanto, observa-se que não ocupam os territórios educativos. Assumem uma preocupação com o tempo de permanência na escola e o tempo em sala de aula, reconhecendo a necessidade de ocupar outros espaços para desenvolver suas atividades. Pontuam ainda a dificuldade do município em oferecer condições para as unidades utilizarem os espaços educativos da cidade.

Relatam que as escolas encontram-se aptas para receber os alunos em tempo integral, com as devidas organizações que se fazem necessárias para atender ao PPP.

A diretora 1 relata que não considera o espaço de sua unidade apto para o atendimento adequado ao tempo de permanência dos alunos.

Para Lück (2009), a organização dos espaços educativos tem por objetivo o preparo para possibilitar os trabalhos a serem realizados.

13 - Quem são os responsáveis pelo desenvolvimento da educação em tempo integral em sua unidade?

Diretora 1 - “Os professores, educadores, técnico de orientação escolar”.

A diretora 1 reconhece os docentes, educadores e técnico de orientação escolar como os responsáveis pelo desenvolvimento da educação integral em tempo integral em sua unidade. Na perspectiva da educação integral, também participam desta ação, a família, os funcionários e a comunidade onde se situa o território escolar.

Diretora 2 - “Todos, porque todos estão envolvidos nessa proposta, a partir do momento... Desde a cozinheira até os funcionários da limpeza, todos os funcionários têm esse compromisso, não só o professor, não só o educador, não só a equipe técnica, mas funcionários também, todos”.

A diretora 2 reconhece plenamente os responsáveis pela educação integral em sua unidade, sob a perspectiva das políticas públicas de educação integral. Apenas não cita qualquer participação da família e da comunidade.

Assistente 1 - “Como é uma escola de tempo integral, o que se pensa é que todos façam parte dessa educação integral em tempo integral”.

A assistente 1 reconhece a concepção de educação integral, colocando como responsáveis por essa educação todos os envolvidos nesse processo. No entanto, não esclarece quanto à participação da família e da comunidade.

Assistente 2 - “Os responsáveis são os professores, educadores, inspetores, porteiros, cozinheiros. Toda a comunidade”.

A assistente 2 identifica como responsáveis pela educação integral em sua unidade todos os membros da escola, assim como a comunidade.

Assistente 3 - “A minha diretora, é verdade... é ela que coloca para a gente, que explica o funcionamento de uma escola de período integral, quais são os critérios para o bom funcionamento”.

A assistente 3 considera o gestor como o principal responsável pela educação integral, por reconhecê-lo como o articulador de todos os segmentos da unidade, com o objetivo de promover ações que ofereçam a escola de tempo e educação integral.

No município de Santos, a educação integral é oferecida através do trabalho desenvolvido pelo corpo docente, educador social, família e comunidade. Ao gestor, cabe lidar com o planejamento, a organização e o acompanhamento das ações, de forma a integrar esses elementos na concepção da educação integral.

19 - Você tem autonomia para a escolha das atividades complementares?

Diretora 1 - “Eu não sei como é feito isso porque eu cheguei aqui e já era isso. Então, eu não sei direito quem que escolhe. Acho que deveria ser a diretora”.

A diretora 1 relata desconhecer como foi realizada a escolha das oficinas em sua unidade. Acredita que a direção deveria ter a autonomia para essa escolha.

Diretora 2 - “A gente tem essa escolha, tem como eu relatei anteriormente, a possibilidade de contratar a pessoa qualificada para trabalhar naquilo que desejamos”.

A diretora 2 relata ter autonomia no momento da construção de suas oficinas, e também em relação à triagem dos educadores que irão atuar em sua unidade.

Assistente de direção 1 - “A escola pode escolher suas oficinas”.

A assistente 1 reconhece a autonomia da unidade na escolha das oficinas.

Assistente de direção 2 - “Esse ano, houve uma tentativa da SEDUC em padronizar as oficinas nas escolas, mas voltaram atrás. Na minha unidade, mantiveram o que a diretora havia escolhido para a escola para atender à comunidade.

A assistente de direção relata ter ocorrido um momento em que o município tentou padronizar as oficinas nas unidades de tempo integral. Afirma que a política pública foi revogada e a escola manteve a autonomia para a escolha as oficinas.

Assistente de direção 3 - “Esse ano, houve uma tentativa de mudar a grade, mas a escola manteve suas escolhas”.

A assistente de direção 3 informa a tentativa do município em alterar as oficinas unidade, tornando-a padronizada; porém foi revogada, e a escola manteve sua autonomia.

Coordenadora Pedagógica 1 - “Quem montou a grade foi a diretora da escola com a coordenadora pedagógica, eu acho, quando cheguei já estava pronta”.

A coordenadora pedagógica 1 menciona a escolha das oficinas como decisão da gestão, apresentando autonomia para essa escolha. Evidencia a fragilidade da escolha e permanência dos gestores nas unidades para dar continuidade nos trabalhos desenvolvidos

Coordenadora Pedagógica 2 - “O Santista teve essa autonomia, escolher as oficinas de acordo com a comunidade”.

A coordenadora em tela relata que a unidade apresenta autonomia para a escolha das oficinas.

A orientadora educacional 1 simplesmente confirma a autonomia da equipe gestora.

Os gestores declaram ter autonomia para a escolha das oficinas de suas unidades. Fica evidenciado pelos relatos que o período e os critérios de escolha dos especialistas interferem no processo da unidade escolar. O relato da diretora 1 e da coordenadora 1, corroboram apontando esta vulnerabilidade. Durante o relato das assistentes 2 e 3, também se evidencia a tentativa do município em padronizar as oficinas desenvolvidas nas unidades, sem considerar as características e necessidades de cada comunidade.

Além disso, percebe-se que o próprio município reconsiderou essa política, construindo uma nova matriz com a possibilidade da escolha ser realizada pelas unidades de ensino.

20 - Você considera que a equipe gestora desenvolve um trabalho integrado entre seus membros?

Diretora 1 - “Sim, desenvolve!”

A diretora 1 considera que em sua unidade de ensino a equipe gestora desenvolve um trabalho integrado entre seus membros.

Diretora 2 - “Então, isso é uma pergunta interessante porque a gente brinca que é a *dança das cadeiras*. Comecei o ano com três membros da equipe técnica novos, que não tinham esse conhecimento de período integral. Até elas entende-

rem.... A própria coordenadora tem uma dificuldade muito grande.... é importante a continuidade da equipe.”

A diretora 2 relata a dificuldade em manter sua equipe preparada para atuar em sua unidade devido à falta de continuidade dos membros da equipe gestora. Pontua também que os especialistas recebem essa atribuição sem estar preparados para atuar em uma escola de tempo integral, na perspectiva da educação integral.

Assistente de direção 1 - “Aqui sim, o meu abrange um pouquinho pra cá um pouquinho pra lá... Então, a gente tem uma liberdade de diálogo, de conversa. Isso facilita muito a gestão”.

A assistente 1 afirma que sua equipe gestora desenvolve um trabalho integrado, que é colaborativo, com a possibilidade de diálogo facilitador da gestão.

Assistente de direção 2 - “Infelizmente, eu acho que não.. a SEDUC precisa de um olhar mais atencioso para nós”. Por exemplo, membros da equipe técnica que nunca trabalharam em escola de tempo integral e não fizeram o projeto, isso complica um pouco do desenvolvimento das atividades. É porque quando a gente chega numa escola de período integral, é difícil entender porque a gente não tem o preparo prévio.

Para a assistente 2, os critérios de escolha para função de especialista na equipe gestora dificultam a integração dessa equipe em virtude da complexidade da unidade de tempo integral e o despreparo dos membros que recebem essa função.

Assistente de Direção 3 - “Considero”.

A assistente de direção 3 relata somente considerar um trabalho integrado de sua equipe.

Coordenadora Pedagógica 1 - “Sim, com certeza”.

Para a coordenadora pedagógica 3, há um trabalho integrado pelos membros da equipe gestora.

Coordenadora pedagógica 2 - “Não, é necessário maior conhecimento de todos”.

A coordenadora pedagógica 2 não considera um trabalho integrado dos membros de sua equipe, pelo fato desses membros não apresentarem conhecimento específico para atuar em escola de tempo integral.

Orientadora Educacional 1 - “Acredito que a maioria da equipe, sim aqui estamos caminhando”.

A orientadora educacional relata que sua equipe, em sua maioria, faz um trabalho integrado. Considera que esta integração encontra-se em processo de desenvolvimento.

A integração das equipes gestoras está relacionada à leitura que cada membro faz da unidade em que atua, assim como o conhecimento do trabalho a ser desenvolvido na sua função. Quando os membros não compartilham do mesmo ideal de educação ou visualizam a escola como o espaço onde se desenvolve a educação integral, as ações tornam-se desarticuladas, dificultando o desenvolvimento da proposta pedagógica e até mesmo a sua construção.

21 - Você, gestor, participa efetivamente das atividades curriculares desenvolvidas em sua escola?

Diretora 1 - “Sim, eu faço questão”.

A diretora 1 afirma fazer parte efetivamente das atividades desenvolvidas na unidade.

Diretora 2 - “Sim, participo. Chamo todos para fazer uma reunião de avaliação. Você tem um material rico ali, que você pode aproveitar para melhorar o seu trabalho.

A diretora 2 diz que participa efetivamente das atividades curriculares desenvolvidas em sua unidade, dando atenção às reuniões de avaliação, a fim de promover a qualidade em seu trabalho.

Assistente de Direção 3 - “Participamos”.

A assistente de direção 3 declara apenas reconhecer que a equipe gestora participa das atividades curriculares desenvolvidas na escola.

Coordenadora Pedagógica 1 - “Participo, eu procuro estar sempre acompanhando. A gente precisa saber o que está acontecendo... eu gosto, né!”

A coordenadora pedagógica 1 relata participar efetivamente das atividades curriculares, apresentando real interesse em estar presente, assim como declara gostar do que faz.

Coordenadora Pedagógica 2 - Sim, em todos os momentos, a fim de possibilitar a integração dos trabalhos.

Orientadora Educacional 1 - “Dentro do possível, a gente consegue. A escola é muito grande, temos uma demanda diária intensa”.

A orientadora educacional 1 relata participar das atividades curriculares desenvolvidas em sua unidade; porém com ressalvas pela complexidade que a escola apresenta quanto ao tamanho da mesma.

Todos os gestores relatam participar das atividades curriculares de sua unidade. A diretora 1 afirma ter, nesse momento, a oportunidade de avaliar sua unidade e seu trabalho, a fim de oferecer um melhor atendimento.

A orientadora educacional 1 atua em uma unidade de complexidade alta, tendo como decorrência uma maior demanda de atendimento que a impede de participar com maior frequência.

A coordenadora pedagógica 1 pontua o prazer em desenvolver seu trabalho, participando efetivamente das atividades curriculares.

Observa-se que as gestoras reconhecem a importância e a necessidade de efetivo envolvimento a fim de promover a organização da escola. É importante focar na promoção da aprendizagem, respeitando as determinações processuais das políticas públicas estabelecidas pelo município produzidas durante o ano letivo pelo meio das ações desenvolvidas pela secretaria de educação.

7.4 Categoria 4 - Tipologias das Políticas Públicas de Educação Integral em Tempo Integral

Os motes pertencentes a esta categoria já foram analisadas nas categorias anteriores, as questões que se seguem atingiram mais de um objetivo proposto, sendo elas: 09; 06;10;16;11;22;14;15;18;17, respondidas por: diretora (02); assistente de direção (03); orientador educacional (01); e coordenador pedagógico (02). Esta análise torna possível identificar quais Políticas Públicas de Educação Integral são desenvolvidas no município de Santos utilizando-se os critérios desenvolvidos por Parente (2016).

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Abrangência da política

9 - Como são atendidos em seu município os alunos de educação integral em tempo integral? Qual a abrangência desse atendimento?

Diretora 1 - “Primeiro ao quinto, e uma escola de sexto ao nono.”

Diretora 2 - “Escolas do regular e Escolas de tempo integral, ambos os ensino fundamental I.”

Assistente de Direção 1 - “Nossa escola atende um pouco mais de duzentos alunos.”

Assistente de Direção 2 - “O município implantou educação integral em tempo integral; pôs ser uma meta do Ministério da Educação.”

Assistente de Direção 3 - “A faixa etária é do Infantil, de zero a três anos, depois de três a seis, Fundamental I e Fundamental II e Núcleos.”

Coordenadora Pedagógica 1 - “Nossa escola atende a crianças de outros municípios pelo fato dos pais trabalharem em Santos.”

Coordenadora Pedagógica 2 - “Não sei precisar quantos núcleos são e as escolas.”

Orientadora Educacional 1 - “Fundamental I, II e Infantil.”

Diretora 1 - “Primeiro ao quinto e uma escola de sexto ao nono.”

A diretora 1 reconhece o atendimento abrangendo uma escola de Ensino Fundamental I (alunos de 1º ao 5º ano) e uma unidade de Ensino fundamental II (alunos de 6º ao 9º ano).

Diretora 2 - “Escolas do regular e Escolas de tempo integral, ambos ensino fundamental I.”

A diretora 2 reconhece escolas do ensino regular, sem a jornada ampliada, com atendimento realizado por núcleos; e as escolas de atendimento com jornada ampliada, todas do Ensino Fundamental I.

Assistente de Direção 1 - “Nossa escola atende um pouco mais de duzentos alunos.”

A assistente de direção 1 cita somente os alunos atendidos em sua unidade.

Assistente de direção 3 - “A faixa etária é do Infantil, de zero a três anos, depois de três a seis, Fundamental I e Fundamental II e Núcleos.”

A assistente de direção 3 reconhece o atendimento em tempo integral com a abrangência da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Fundamental II. Os núcleos dão atendimento ao Ensino Fundamental I.

Coordenadora Pedagógica 1 - “Nossa escola atende a crianças de outros municípios, pelo fato dos pais trabalharem em Santos.”

A coordenadora 1 relata que o município de Santos atende a crianças de outros municípios, cujos os pais procuram essas unidades por trabalharem no território dessas escolas.

Coordenadora Pedagógica 2 - “Não sei precisar quantos núcleos são e as escolas.”

A coordenadora Pedagógica 2 não sabe identificar a abrangência do atendimento oferecido.

Orientadora Educacional 1 - “Fundamental I, II e Infantil.”

A orientadora educacional 1 relata o atendimento no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação Infantil.

O município de Santos, em termos de atendimento educação integral, tem como abrangência a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, contemplando assim a educação básica.

Seguindo os critérios de Parente (2016), pode se caracterizar o município de Santos como aquele que atende a todas as escolas do ensino fundamental de sua rede, sendo que uma parte abarca escolas de período integral e a outra demanda de alunos é atendida em escolas de período regular, com atendimento em núcleo.

Os *Núcleos*, como são chamados, fazem parte dos territórios da cidade que atendem em horário complementar ao período regular, com o objetivo de desenvolver as atividades complementares.

Uma outra característica do município é o atendimento em tempo integral na Educação Infantil, com prioridade de atendimento às crianças de zero a três anos, As demais faixas etárias são atendidas como opção dos responsáveis de acordo com a disponibilidade da unidade em oferecer a jornada ampliada.

Seguindo os critérios de Parente (2016), pode se caracterizar o município de Santos como aquele que atende a todas as escolas do ensino fundamental de sua rede. No entanto, se levarmos em consideração o fato de que esses atendimentos não contemplam a 100% dos alunos matriculados, sua abrangência pode ser considerada parcial, levando-se em conta a quantidade de matrículas.

A fragilidade do município encontra-se na oferta de vagas e locais apropriados para o atendimento em período integral, visto que os espaços e os equipamentos do município nem sempre possibilitam a execução da jornada ampliada.

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Normatização da Política

6 - Quais as diretrizes legais que orientam seu trabalho na escola de tempo integral?

Diretora 1 - “Tem a legislação municipal- eu acho que tem a federal. *Sabe que tem.*”

Observa-se que a diretora 1 reconhece que há uma diretriz legal, porém, não demonstra conhecimento da mesma. Relata saber que há uma Legislação Municipal e Federal, mas desconhece o conteúdo das legislações.

Diretora 2 - “Lei Federal 12796/PNE/ Resolução 7/2010 CNE/ Lei Municipal 3115 Subvencionadas/ Portaria 44/2017.”

A diretora 2 aponta uma parte considerável das legislações que regulamentam as Políticas Públicas impulsionadoras da Educação Integral, tanto no âmbito federal quanto no âmbito municipal. Percebe-se que a mesma procura apropriar-se para melhor desenvolver seu trabalho.

Assistente 1 - “Não tenho certeza das leis. Tenho meus princípios éticos pedagógicos, não tenho certeza das leis porque não me aprofundi”

A assistente em tela demonstra saber que existem leis que regulamentam seu trabalho em uma escola de tempo integral, porém, segue seus princípios éticos e pedagógicos, sem aprofundar o conhecimento dos rumos vigentes na legislação.

Assistente 2 - “As diretrizes legais seriam as portarias da Seduc e a lei de diretrizes e bases, LDB.”

A assistente 2 relata conhecer parcialmente as legislações pertinentes à educação integral em tempo integral.

Assistente 3 - “Não sei te dizer.”

A assistente 3 desconhece qualquer legislação pertinente às políticas públicas da educação integral.

Assistente 3 - “Não sei te dizer.”

A assistente 3 desconhece completamente quais legislações orientam as Políticas Públicas de Educação integral.

Coordenadora Pedagógica 1 - “Regimento escolar do município e regimento interno da unidade.”

A coordenadora pedagógica 1 relata conhecer parcialmente as legislações pertinentes à educação integral em tempo integral. Reconhece somente o regimento escolar, ignorando outras legislações pertinentes.

Coordenadora Pedagógica 2 - “As portarias, que muitas vezes subjetivas, porque elas são pensadas na rede como um todo, e muitas vezes não são tão específicas para a educação integral. A gente ainda tá vivendo naquela fase de acertos e erros. A cada secretário novo, muda a equipe e cada comissão que é estabelecida muda tudo.”

A coordenadora 2 reconhece as portarias municipais como norteadoras parciais de seu trabalho na escola tempo integral. Para a coordenadora, as portarias nem sempre atendem às unidades de ETI, sendo generalizadas para todas as escolas do município com jornadas parciais ou integrais.

Orientadora Educacional 1 - *“Agora, tu me pega, a LDB e as portarias da SEDUC.”*

A Orientadora Educacional 1 reconhece parcialmente quais legislações orientam as Políticas Públicas de Educação integral.

Pode-se observar que 62,5% dos gestores reconhecem parcialmente as legislações que regulamentam suas ações em escola de tempo integral; 12,5% reconhecem e citam algumas legislações que orientam seu trabalho e; 25% dos profissionais entrevistados declaram desconhecer quais legislações orientam suas ações.

Pode-se dizer que no município de Santos as políticas de educação Integral apresentam-se estruturadas, sendo previstas em lei. O município cria documentos políticos, jurídicos e pedagógicos que explicitam os objetivos e concepções da educação integral, normatizando-os no município. Portanto, seguindo os critérios de Parente (2016), pode-se caracterizar o município como aquele que apresenta suas políticas estruturadas.

Outra ação política do município refere-se às políticas de educação Integral em tempo Integral quanto a sua formulação. O município de Santos incorpora as políticas formuladas e implementadas por diferentes esferas governamentais. Através da adesão aos programas federais, passa a implementar a educação integral. Além disso, Santos apresenta-se como o município que formula e pratica em seu próprio âmbito administrativo as Políticas de Educação Integral.

Segundo Parente (2016), o município apresenta-se, de acordo com esta classificação quanto à formulação da política, como aquele que mescla em sua ação tanto as políticas formuladas pelas esferas governamentais como também as políticas formuladas no próprio município.

A gestão democrática pressupõe a busca de uma escola de qualidade que seja planejada de maneira adequada, visando às concepções vigentes, ao atendimento da realidade social à qual pertence (QUARESMA, 2015).

O município tem em sua Política Pública a fragilidade de não atingir os gestores quanto ao conhecimento dessas propostas. Percebe-se que as mesmas são elaboradas de forma isolada, dentro da Secretaria de Educação ou outra instância do Governo local ou Federal. A política pública, entendida como a ação do governo, trata da diversidade e da multiplicidade da política educacional; diz respeito à intervenção direta, neste caso, na educação integral.

Quando postas em prática, as políticas transformam-se em gestão pública, necessitando de planejamento, recursos e previsão orçamentária, a fim de que a gestão escolar possa efetivá-las em sua unidade.

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Origem dos Recursos para sua Implementação.

10 - Quais fontes de recursos mantêm sua unidade de ensino com a proposta de educação integral em tempo integral?

Orientadora Educacional - “Tem a OS que faz a contratação dos educadores das oficinas.”

As fontes de recurso que mantêm as escolas de tempo integral no município são oriundas dos recursos próprios da prefeitura e os repasses do Ministério da Educação. Segundo legislação do Governo Federal, o Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB) financia a educação básica pública. Pelo menos 60% dos recursos dos Estados, Distrito Federal e Municípios devem ser utilizados para o pagamento de professores, diretores e orientadores educacionais. O restante é destinado a despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino; formação continuada de professores; aquisição de equipamentos; manutenção, construção e conservação de instalações.

Diretora 1 - “Tem a parceria com a subvencionada, o recurso não é da escola.”

Diretora 2 – “A prefeitura e a *Pró Viver que contrata as pessoas para trabalhar nas atividades.*”

Não se observa, por parte das duas diretoras, o conhecimento das verbas que financiam a educação no município. Relacionam a manutenção da escola com a subvencionada, esta por sua vez tem somente a incumbência de garantir a presença dos educadores sociais na unidade.

Assistente de Direção 2 - “Então, as escolas recebem a verba do município, uma verba destinada por aluno para a escola. Existem as verbas destinadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Associação de Pais e Mestres e parceria com a subvencionada.”

Assistente de Direção 3 - “São as fontes do Governo, que eles cedem para a Organização Social, que a gente pode contratar os educadores”.

As assistentes 2 e 3 reconhecem as diferentes fontes de verbas que financiam a escola de tempo integral, assim como os recursos próprios da escola, como é o caso da associação de pais e mestres, que mesmo com poucos recursos viabiliza o andamento pedagógico.

Coordenadora Pedagógica 1 - “Os educadores são de uma Organização Não Governamental; os outros recursos eu não sei precisar, porque isso é uma parte administrativa, e aí é com a direção da escola.”

Coordenadora pedagógica 2 - “Nós temos algumas verbas destinadas. Nós temos nosso parceiro da subvencionada que mantemos educadores”.

As coordenadoras pedagógicas reconhecem parcialmente os recursos que mantêm a escola de tempo integral, como se pode observar. Ambas citam a existência de recursos captados pelo município, porém não especificam quais. Assim como as diretoras, conhecem a entidade conveniada como fonte pagadora dos educadores sociais.

Orientadora educacional - “Tem a OS que faz a contratação dos educadores das oficinas.”

A Orientadora Educacional especifica somente a entidade conveniada como provedora de recursos, a fim de financiar o pagamento dos educadores.

As respostas mostram que o município de Santos pode ser classificado, segundo os critérios de Parente (2016), como o município que desenvolve uma política

pública de educação e tempo integral praticada, com recursos provenientes de esferas públicas, sendo beneficiado pelas instituições privadas por meio de recursos humanos.

A Prefeitura de Santos, para desenvolver o trabalho da Educação Integral, qualificou três instituições da região, sendo elas: *Pro Viver, Educandário Santista e Arcanjo Rafael*, como entidades subvencionadas do município. Nesse convênio, ficou estabelecida a contratação dos educadores sociais, de acordo com a CLT sob a responsabilidade da subvencionada. O Educador Social, durante o ano letivo, fica sob a competência pedagógica e administrativa da gestão escolar e tem a função de desenvolver oficinas para serem oferecidas aos alunos no período não formal.

Assim como em todos os municípios brasileiros, há a captação de verba do FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica), a fim de financiar a educação do seu território.

Em fomento à educação integral, encontra-se o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, aprovado em 2007, em que se destaca o Programa Mais Educação, a portaria Interministerial nº 17/2007, regulamentada pelo Decreto nº 7.083/10.

O município participa do *Programa Mais Educação*, através de convênio selado com o Ministério da Educação, porém a verba proveniente desse programa só pode ser utilizada para a educação integral, beneficiando as escolas que aderiram ao mesmo.

O município provê as escolas com as verbas do FUNDEB, PDE e recursos do próprio município para manter, entre outras políticas, a jornada ampliada nas escolas.

As gestoras recebem verba anual do *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE), enviada pelo Ministério da Educação. Este fundo deve ser utilizado para manter a educação nas unidades de ensino com a possibilidade de aquisição de bens de consumo e permanentes. O valor do PDDE corresponde ao número de alunos matriculados nas unidades, de acordo com o senso escolar realizado anualmente.

Por último, o município faz um repasse de verbas aos gestores, conhecido como *repasse per capto*, sendo que cada criança recebe mensalmente a quantia de 4 reais, a fim de promover a educação em sua unidade de ensino.

Para receber essa verba, celebra-se um convênio entre a gestora da unidade escolar e a prefeitura, com vigência de um ano.

Quanto à gestão escolar, o município encontra dificuldade em administrar essas verbas, a fim de promover uma educação de qualidade.

As verbas que vêm direto para as unidades são conhecidas como *verbas carimbadas*, ou seja, devem ser utilizadas para um único fim, determinado em um plano de ação desenvolvido pelo gestor e por toda a comunidade escolar; sendo devidamente aprovado pelo governo.

Vários são os critérios e normas para o consumo das verbas, o que leva, muitas vezes, a serem reprogramadas pelos gestores devido à falta de conhecimento de como utilizá-las.

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Existência de Relações Intersetoriais

Esta tipologia foi identificada durante a pesquisa do contexto histórico do município quando da referência do município de Santos como Cidade Educadora.

Para Parente (2016), as políticas referentes à Educação Integral, no que concerne à existência de relações intersetoriais, são aquelas desenvolvidas e implementadas por parcerias com outras secretarias do município.

Um dos principais critérios para receber o título de Cidade Educadora diz respeito às ações articuladas entre todas as secretarias do município para atendimento à criança. Pode-se dizer, portanto, que Santos apresenta uma Política Pública de Educação Integral desenvolvida e baseada em relações intersetoriais de atendimento.

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Existência de Parcerias Público-privadas

16 - Existe algum tipo de parceria público-privada?

Diretora 1 - “Temos a parceria com o Educandário Santista que mantém os educadores.”

Diretora 2 - “Temos a parceria com a Pró Viver que contrata os educadores.”

As diretoras 1 e 2 reconhecem a subvencionada da Prefeitura como única parceria, dentro das unidades de tempo integral. Observamos que as gestoras não cita-

ram nenhuma parceria feita com a própria gestão, assim como a utilização dos territórios educativos como fomento da educação integral.

A escola de tempo integral para a educação integral agrega novos desafios aos gestores. A escola ganha uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica. Ao gestor compete a liderança e a organização dos trabalhos, percebendo as possibilidades de seu território e colocando-se a serviço da escola.

Assistente 1 - “Então, parceria eu não sei. Eu sei que tem uma ONG - acho que é a que gerencia essa parte dos educadores, mas não sei te dizer.”

A assistente 1 reconhece parcialmente a parceria público-privada desenvolvida em sua unidade. Identifica um tipo de parceria que atende tanto à escola quanto aos educadores, porém, relata não conhecer que tipo de parceria é, como se desenvolve e pautada em que normatização.

Coordenadora Pedagógica 1 - “Conheço somente a conveniada.”

Coordenadora Pedagógica 2 - “Parceria da subvencionada que paga os educadores.”

As coordenadoras pedagógicas 1 e 2 relatam somente a parceria com a subvencionada. Não relatam nenhum tipo de ação pedagógica em parceria com o entorno da unidade, que possa desenvolver ações que modifiquem a comunidade, favoreçam a prática da cidadania e viabilizem um currículo integrado.

Orientadora Educacional 1 - “Tem a OS que faz a contratação dos educadores das oficinas.”

Na resposta da Orientadora Educacional 1, observamos novamente o reconhecimento da subvencionada como parceira da escola. Assim como por meio das respostas dos demais membros da equipe gestora, não se percebe uma ação mais efetiva com a parceria, a não ser a manutenção dos educadores.

Pode-se observar que o município de Santos apresenta uma política pública de educação integral em tempo integral, classificada segundo Parente (2016) como aquela cuja ação educativa incorpora à unidade escolar vínculos com instituições privadas em parcerias. Tem como exemplo, profissionais vinculados à instituição privada, cedidos ao serviço público e cessão de materiais para auxiliar a implementação dessa política.

Percebe-se a ausência de parcerias com fins voltados para o desenvolvimento do currículo integrado. Além disso, considera-se a subvencionada somente como

foco no financeiro, deixando de lado o fator social além dos muros da escola: o envolvimento com a comunidade e a transformação do espaço educativo.

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto ao Argumento para sua Formulação e Implementação

11 - Quais os argumentos de seu município para implantação de educação integral em tempo integral?

Assistente de Direção 1 - “Eu não sei quais foram os critérios.”

Observa-se que a assistente de direção 1, desconhece quais argumentos foram utilizados para implantação da educação integral em tempo integral.

Coordenadora Pedagógica 2 - “A história que eu tenho a princípio: o prédio era muito grande e havia a necessidade do entorno dela de se colocar um núcleo aqui, para atender a comunidade.”

A coordenadora 2, demonstra um conhecimento vivenciado, experimentado na sua prática, reconhece que o argumento parte da necessidade da comunidade, da ocupação dos territórios educativos, considerando a formação dos alunos a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais na cidade e na escola, chamado, por Jaqueline Mol, de *consciência dos espaços educativos* (2005).

Diretora 1 - “Retirar as crianças da rua, construir escolas para isso, que em longo prazo todas as escolas sejam para isso.”

Diretora 2 - “No caso aqui, a princípio foi justamente porque tinham muitas crianças que ficavam muito tempo na rua, é uma comunidade carente.”

Assistente de Direção 2 - “A oportunidade de essas crianças terem uma formação diferenciada no todo - uma educação integral, com as oficinas e tudo mais, pensando, visando um futuro para essas crianças.”

Assistente de Direção 3 - “Eu entendo que seja para dar continuidade ao período integral das creches. Acho que depois de alguns anos eles estejam visualizando o aluno como um todo mesmo.”

Coordenadora Pedagógica 1 – “Eu creio que é essa formação integral é tirar... Que o aluno fique assim, num ambiente seguro, em um ambiente onde ele

possa estar estudando, desenvolvendo suas habilidades, eu creio que é essa proposta da prefeitura para a educação integral.”

Orientadora educacional - “Para manter o aluno na escola mais tempo, pra evitar que fique em situação de risco, vulnerabilidade.”

As demais gestoras, como podemos verificar, classificam o argumento de seu município para implantação de educação integral em tempo integral como alegação de natureza social (Parente 2016), tendo como critério minimizar a vulnerabilidade social e econômica do território atendido.

É fundamental que todas as crianças e todos os adolescentes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, tenham acesso à educação e, para isso, devem ser protegidos. A escola Integral tem como conceito, para além de conteúdos convencionais, teor sociocultural e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da coexistência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação.

Observa-se, também, que as coordenadoras pedagógicas apresentam um olhar voltado para as questões de natureza pedagógica, visando oferecer ao aluno uma educação de qualidade, melhores condições de aprendizado e equidade quanto às oportunidades de aprendizado.

Podemos dizer que o município de Santos desenvolve uma política pública de educação integral fundamentada em argumentos pedagógicos e de natureza social.

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto ao Espaço da Ação Educativa

22 - Descreva quais são os espaços utilizados por sua unidade para desenvolver a educação integral em tempo integral.

Diretora 1 - “Isso é um problema, desde que eu cheguei aqui, eu não acho que seja um espaço adequado porque eu não acho que a criança tenha que ficar dentro da sala de aula o dia inteiro. Existem atividades que podem ser feitas no pátio, na biblioteca, mas tem atividade que não dá. Eu pretendo, não sei se vou conseguir, é fazer salas ambientes no espaço do multiuso.”

Para a diretora 1, a escola não apresenta um espaço adequado para desenvolver as atividades a favor da educação integral. Defende a ideia de que a criança

não deve ficar na sala de aula o dia todo, já que há na unidade uma área projetada para ser um espaço amplo e vazio onde os alunos podem fazer atividades diversificadas. Para essa diretora, em termos de organização e planejamento, o recomendado seria ocupar esse espaço com a construção de salas ambiente.

Diretora 2 - “Você tem que ter na escola de tempo integral, dentro dela mesmo. Você tem que ter o espaço, porque as crianças têm dez horas de atendimento. Hoje é organizado, mas quando eu iniciei, tudo acontecia ao mesmo tempo no mesmo espaço. Algumas escolas utilizam os espaços alugados pelo município para desenvolver suas atividades.”

A diretora 2 pontua que reorganizou os espaços de sua unidade a fim de propiciar um atendimento de melhor qualidade aos seus alunos. Esta unidade foi construída pela prefeitura para ser uma escola de atendimento em tempo integral

Assistente 1 - “A gente tem uma sala de teatro, uma sala de dança, uma brinquedoteca, uma sala de leitura. Eu nunca tinha vivenciado uma escola assim, espaços pensados para aquela função.”

A assistente 1 relata que os espaços da unidade onde atua encontram-se organizados para trabalhar a concepção da educação e tempo integral. Esta unidade foi pensada e construída pela prefeitura para ser uma escola de tempo integral.

Assistente 2 - “A escola onde trabalho é enorme, tem espaço verde, com jardim, tem parque, auditório, sala de informática, além da sala de aula, laboratório de ciências, cantina, tem ginásio poliesportivo. Isso aqui é um paraíso.”

A assistente 2 relata que a escola onde trabalha encontra-se pronta para trabalhar as concepções da educação integral. Afirma que estes espaços são organizados e planejados para utilização dos alunos.

Assistente 3 - “Todos os espaços da escola que temos acesso, desde quadra, pátio, salas de aula... todos os espaços.”

A assistente 3 relata que a escola organiza todos os espaços para dar acesso aos alunos, planejando-os na perspectiva da educação integral.

Coordenadora Pedagógica 1 - “É tudo dentro da escola, eles não saem para fazer nada fora da escola, a não ser que a Secretaria de Educação mande algum ônibus, alguma atividade fora, mas é raro.”

A coordenadora pedagógica 1 relata que todas as ações educativas acontecem dentro da unidade escolar. Reconhece a necessidade do uso da cidade como

território educativo e coloca como dificuldade a ausência de ônibus para transportar os alunos.

Coordenadora Pedagógica 2 - “Tudo acontece na escola, todos os espaços são utilizados para desenvolver as atividades. Todos os espaços são usados para a aprendizagem. O foco é tirar o aluno da sala de aula.”

A coordenadora 2 relata que a escola organiza seus espaços a fim de promover as atividades na perspectiva da educação integral. Pode-se observar que há um planejamento intencional para que os alunos não permaneçam confinados em sala de aula.

Orientadora Educacional 1 - “A própria escola. As atividades que a escola desenvolve no final de semana, a própria região também. O entorno faz algumas ações no final de semana, para justamente tirar essas crianças da rua.”

A orientadora educacional 1 relata que são organizados os espaços escolares para o desenvolvimento das atividades na perspectiva da educação integral. Assim, pode-se verificar que a unidade escolar abre aos finais de semana para dar acesso à comunidade, colocando a proposta de política pública social em ação.

As equipes gestoras organizam seus espaços educativos na perspectiva da educação integral. No entanto, observa-se que não ocupam os territórios educativos. Assumem uma preocupação com o tempo de permanência na escola e o tempo em sala de aula, reconhecendo a necessidade de ocupar outros espaços para desenvolver suas atividades. Pontuam o despreparo do município em oferecer condições para as unidades utilizarem os espaços educativos da cidade.

Observa-se que o município de Santos elabora políticas públicas de tempo integral quanto ao espaço da ação educativa não se atendo ao espaço escolar, utilizando a cidade como território educativo, configurando a cidade como educadora. Apresenta para as escolas de tempo integral a possibilidade de uso de outros espaços fora das unidades, porém, não oferece as condições necessárias como transporte e acesso aos locais.

Outro obstáculo encontrado está na infraestrutura dos espaços e na adequação dos equipamentos para o atendimento aos alunos.

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Formação do Responsável pela Ação Educativa

14 - Que tipo de formação os responsáveis pela educação integral têm?

Diretora 2 - “Na verdade, tirando o professor, a equipe técnica - que a gente vai nas formações, e os professores também, os funcionários mesmo não têm. Então, tem que partir do gestor, da equipe técnica para que todos tenham conhecimento, dar a formação que eles precisam.”

A diretora 2, relata a experiência quanto à formação dos educadores sociais em serviço, colocando-se como responsável por esta formação a fim de melhor qualificar os educadores, para que os mesmos possam desenvolver um trabalho de melhor qualidade dentro do Projeto Político Pedagógico da unidade.

Diretora 1 - “Então, a técnica de Orientação Escolar, atua como se fosse uma coordenadora. Ela atua diretamente com os educadores, ela que gerencia eles, ela é pedagoga.”

A diretora 1 relata a formação acadêmica da Técnica de Orientação Escolar, responsável pela orientação dos trabalhos dos educadores. Neste relato, não informa como procede a formação dos responsáveis pela Educação Integral, se os mesmos encontram-se devidamente licenciados para exercer sua função.

Assistente 3 - “Não, bem que seria bom a assistente focar nos educadores.”

A assistente de direção 3 segue na mesma perspectiva da diretora 2, relata a formação em serviço, sugere que esta não acontece e que o ideal seria que ocorresse, porém, não define a formação necessária para atuação na oficina.

Assistente 2 - “Educadores com nível universitário, eles têm formação na área em que atuam.”

Coordenadora Pedagógica 1 - “A maioria formados em pedagogia/ laboratório e pesquisa, formados como professores.”

Coordenadora Pedagógica 2 - “Os educadores têm um diferencial, na hora da contratação, leva-se em consideração a formação. Então, são todos profissionais com uma formação específica para trabalhar.”

Orientadora Educacional 1 - “Os educadores têm que ter formação específica, os professores têm que ter curso de Pedagogia, e equipe gestora tem que ter a formação específica para os cargos.”

Segundo Parente (2016), as políticas públicas de educação integral em tempo integral podem ser classificadas quanto à formação dos responsáveis pela ação

educativa. Podemos observar que os relatos das coordenadoras, da orientadora educacional e da assistente 2 retomam as normativas do município quanto aos responsáveis pela ação educativa.

Conclui-se, com base nos depoimentos prestados, que os professores apresentam a formação docente para dar o atendimento da educação formal, como exige a atual legislação.

As entrevistas retratam também que, seguindo as normas estipuladas pela Portaria Municipal número 100/20017 (de 27 de outubro de 2017), o processo seletivo dos educadores leva em consideração os critérios de formação, habilitando-os para atuar em oficinas específicas. Assim como também se abre a possibilidade de atuação para educadores sem licenciatura, porém, que apresentem formação mínima no ensino médio.

A coordenadora pedagógica 1 demonstra possuir pleno conhecimento quanto a obrigatoriedade acadêmica para atuar nas oficinas de acompanhamento pedagógico, como laboratório e pesquisa. Outra normativa refere-se à oficina de esporte educativo, com a condição das atividades serem desenvolvidas por um professor de Educação Física, devidamente graduado.

Percebe-se que o setor pedagógico das unidades entrevistadas apresenta maior domínio das condicionalidades de formação para atuar na jornada ampliada.

Também se verifica que o município pode ser classificado segundo os critérios de Parente (2016), como aquele que opera com profissionais devidamente licenciados e incorpora outros agentes educativos que não se enquadram na categoria de profissional com licenciatura.

No município, a escola de educação e tempo integral oferece alternativas que compreendem a educação formal e não formal; a escola enquanto educação formal, não assume de maneira exclusiva o processo educacional. Felício (2011) aponta esta política de atendimento, cuja concepção contribui para a elaboração de um currículo integral para além da ampliação da permanência do educando nas instituições educacionais. Desenvolve-se assim um rol de atividades curriculares que enriquecem a vivência dos educandos.

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto ao Vínculo Profissional do Responsável pela Ação Educativa

15 - Qual o vínculo empregatício dos profissionais que atende à educação integral em tempo integral no município de Santos?

Diretora 1 - “Eles são funcionários do Educandário Santista, eles são CLT.”

Diretora 2 - “Atualmente, nós estamos com a *Pró Viver*, que contrata as pessoas para trabalhar.”

As diretoras 1 e 2 demonstram conhecimento quanto ao tipo de contratação utilizada pelo município.

Assistente 1 - “Os educadores, eles são CLT. Eles têm carteira registrada, os professores são todos concursados. E depois, todos os outros funcionários da escola são concursados.”

Assistente 2 - “O educador é um profissional contratado pela subvencionada. Contratado pela ONG/ CLT, no caso da manhã com o professor, este é funcionário público.”

Assistente 3 - “Os professores da manhã, do período regular, eles são concursados. Os educadores da tarde, eles são de conveniadas, que são as organizações sociais.”

Todas assistentes de direção reconhecem o tipo de contratação dos educadores, assim como dos funcionários concursados e efetivados como funcionários públicos. Objetivo: Levantar o conhecimento do Gestor sobre a concepção e o contexto político social e financeiro da educação integral.

O município de Santos apresenta como política pública, regulamentada para contratação dos educadores que atuam nas escolas de tempo integral, o Decreto – Marco Regulatório 7585/2016 e as Portarias 3315/2017 e 3316/2017. Ficam, portanto, as entidades subvencionadas qualificadas para atuarem nas escolas de tempo integral, em parceria com o município, responsáveis pela contratação dos educadores em regime trabalhista regulamentado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) Decreto – Lei 13467/2017, que regulamenta as relações trabalhistas, das relações individuais ou coletivas.

Os educadores que atuam na escola de tempo integral têm sua vida funcional regulamentada, não atuam em caráter de voluntariado, junto à unidade de ensino. Ficam supervisionados pela gestão escolar, que faz a triagem para a contratação desses educadores, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico.

Segundo a tipologia de Políticas Públicas de Educação Integral, desenvolvida por Parente (2016), pode-se dizer que o município de Santos utiliza-se de profissionais com diferentes vínculos profissionais. Neste tipo de política, além dos profissionais concursados, são contratados outros profissionais licenciados ou não para assumirem a função de professores, instrutores, educadores sociais ou voluntários.

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Organização Curricular

18 - Existe uma Padronização desse Conteúdo Curricular?

Diretora 1 – “Existe a matriz, né, que é geral para toda essa aqui é a lista geral, então, não é da escola...”

A diretora 1 relata a existência da matriz elaborada pela Secretaria de Educação que normatiza as atividades complementares enriquecedoras.

Diretora 2 - “Não, e o que percebo, não são só no município de Santos, eu já fui a fóruns de várias cidades, e assim... Ninguém tem a fórmula. Então, uma construção daquele município, às vezes, a construção daquela escola. Você não precisa trabalhar igualzinho, você trabalha de acordo com sua realidade.”

A diretora 2 relata que existe uma construção do município, que pode ser respeitada enquanto padronização ou, ao chegar na unidade escolar, a gestão tem a autonomia de criar um currículo de acordo com sua realidade.

Assistente de Direção 3 - “Não.”

A assistente 3 afirma categoricamente que não existe uma padronização curricular. Não reconhece a matriz que fundamenta a entrada das oficinas nas unidades de ensino ou os demais documentos norteadores.

Coordenador Pedagógico 1 - “Quando entrei, a grade das oficinas já estava montada. Creio que foi a gestora e a coordenadora do ano anterior que fez isso, deve ter sido feito no final do ano para este ano.”

A coordenadora 1 desconhece as diretrizes que regulamentam a escolha das oficinas para a unidade. Em seu relato, retomamos a questão número 2, que diz respeito à escolha do especialista em educação para atuar na unidade de tempo e educação integral. A não continuidade dos especialistas nas unidades acarreta a interrupção das ações educativas. Assim como, o especialista, que inicia em outros

tempos do período letivo, desconhece a realidade em que atua, podendo fazer intervenções não favoráveis ao processo educativo.

Coordenador Pedagógico 2 - “No início deste ano, a secretaria sugeriu uma matriz que a gente não sabe dizer muito ao certo de onde veio, porque aquilo foi colocado. A escola já tinha um projeto, com um estudo anterior da clientela, do que a escola precisava ter como oficinas, que traria ganho para o aluno, que não fosse para cumprir uma grade, mas que despertasse no aluno um interesse maior.”

A coordenadora 2 confirma a padronização da matriz das oficinas. Observa-se em seu relato que ocorrem questionamentos quanto aos critérios para a construção dessa política de educação integral. Ela relata que a matriz em tela não atende às necessidades da unidade em que atua.

Orientador Educacional 1 - “Tem uma diretriz, mas é levado em conta também qual a sua clientela.”

A orientadora educacional 1 aponta a possibilidade de adequar a matriz enviada como política pública que padroniza ao currículo, de forma a adequá-la à unidade, levando-se em consideração as necessidades da clientela escolar.

O município de Santos apresenta uma política pública que regulamenta a escolha das oficinas a serem desenvolvidas nas unidades municipais de educação. Determina campos de experiência como: artes, esporte e movimento e orientação pedagógica; que possibilitam às unidades de ensino, respeitando suas características, executar as opções das oficinas como: artes visuais, teatro, dança, lutas, atletismo, entre outras atividades que compõem esses referidos campos.

Esta ação do município como política pública possibilita ao gestor uma autonomia legitimada, promovendo a prática da gestão pública democrática. Permite ainda que a escola seja planejada de maneira adequada, com vistas à legislação vigente e ao atendimento da realidade social à qual atende (QUARESMA, 2015).

Ainda de acordo com Parente (2016), o Município pode ser categorizado segundo o critério de autonomia de escolha do currículo, como sendo padronizado por uma política estruturada e regularizada. No entanto, observa-se que ao chegar à unidade escolar, esta política em ação, pode ser considerada, como não padronizada, pois oferece a oportunidade de escolha das oficinas de acordo com a realidade da escola.

Políticas de Educação Integral em Tempo Integral Quanto À Integração Curricular

17 - De que forma acontece a organização curricular em sua unidade de ensino?

Diretora 1 - “Existe a matriz que é geral para todos. Aqui, nós temos capoeira, temos artes visuais tem, dança. Só não temos música, que eu acho que faz falta”

Diretora 1 não reconhece o currículo da escola como um todo, especifica somente as atividades complementares e a matriz da jornada ampliada, determinada pela SEDUC.

Diretora 2 - “Tem a portaria 44, ela não é engessada, pois cada escola tem uma realidade.”

A diretora 2 cita a portaria 44 como norteadora dos eixos a serem trabalhados no município a fim de fomentar a educação integral. Coloca que as atividades enriquecedoras são de escolha da própria unidade, porém, não responde quanto ao currículo integrado.

Assistente de Direção 1 - “De manhã, é o currículo dos PCNs, mas à tarde, a criança tem uma rotina bem diversificada.”

A assistente 1 reconhece que a escola trabalha os conteúdos formais e as atividades enriquecedoras. Relata a diversidade de atividades, mas, não esclarece se há uma configuração integrada dos tempos e espaços de aprendizagem.

Assistente 2 – “De manhã base comum, à tarde, atividades complementares que se complementam. “Então, por exemplo, de manhã professora dá aula de ciências tá falando sobre plantas, então a professora do laboratório desenvolve uma atividade que trabalha à tarde uma parte em conjunto.”

A assistente 2 especifica os trabalhos desenvolvidos na unidade, dentro das características da educação formal e informal. Em seu relato, pontua a intencionalidade de um currículo integrador.

Assistente 3 - “O conteúdo curricular vem do plano de curso da prefeitura, e educadores e professores fazem as adequações necessárias junto com os coordenadores.”

A assistente 3 traz em seu relato o plano de curso desenvolvido pela prefeitura, em integração com as atividades não formais desenvolvidas na unidade, apontando o coordenador pedagógico como o articulador desse processo.

Coordenadora Pedagógica 1 - “A gente se baseia no plano de curso fundamentalmente. “Os educadores eles trabalham com as oficinas *Santos à Luz da leitura*, dá o direcionamento das atividades.”

A coordenadora pedagógica em tela relata o plano de curso do município como base dos conteúdos. Coloca as oficinas enriquecedoras desse currículo norteadas pelo projeto *Santos à Luz da Leitura*, desenvolvido também pelo município. Observa-se que não há relato de um trabalho integrador.

Coordenadora Pedagógica 2 - “Nós temos um plano de curso que é colocado no município inteiro. Diante disso, os educadores tomam conhecimento disso e procuram, de modo junto ao professor, organizar o que eles vão trabalhar no período da tarde.”

A coordenadora 2 relata o trabalho dos conteúdos já organizados pelo município, desenvolvidos na educação formal e socializados aos educadores para que estes façam as adequações em suas respectivas oficinas.

Orientadora Educacional - “A secretaria de ensino coloca as diretrizes, né, aí a gente segue as diretrizes, tem também o planejamento do educador, tanto dos professores quanto dos que desenvolvem as oficinas.”

A orientadora educacional 1 mantém o plano de curso do município como norteador da educação formal. Confirma a existência do planejamento a ser desenvolvido pelos professores e educadores, mas não esclarece quanto a integração desse conteúdo curricular.

Observa-se que 62.5% dos gestores entrevistados relatam a intencionalidade de um currículo integrador em suas unidades. Percebe-se também que há esforços nesse sentido. No entanto, observa-se que não há relatos efetivos na ação da organização curricular como uma ação interdisciplinar. Constata-se que o olhar da gestão quanto a essa organização está vinculada às orientações dadas pelo município para organização da rede de ensino.

À gestão escolar, cabe a elaboração do Projeto Político Pedagógico, que assegure tempos e espaços educativos, considerando a perspectiva da educação integral, visando à integralidade do ser humano.

Os relatos sugerem que os trabalhos das unidades encontram-se divididos entre a educação formal e informal, com a tentativa de integração entre os mesmos.

Ainda cabe à gestão escolar uma visão abrangente, acompanhada de uma orientação interativa, mobilizadora de talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção da educação integral.

O município de Santos apresenta documentos jurídicos que estruturam sua rede de ensino, sendo que os mesmos podem ser interpretados como rígidos. Porém, o relato da diretora 2 menciona a flexibilidade na escolha das oficinas de acordo com a realidade de cada unidade. Esta é uma das possibilidades para se desenvolver um trabalho equilibrado entre os diferentes segmentos da escola, na realização dos objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora.

Esta possibilidade, no entanto, não é a única que promove a organização do currículo em uma unidade de tempo e educação integral. O gestor escolar não trabalha sozinho, a equipe gestora – coordenador pedagógico, orientador educacional, assistente de direção e supervisor de ensino – necessita se apresentar de forma articulada para mobilizar a cultura escolar, realizando ações conjuntas, associadas e articuladas. Assim, os esforços para a educação integral possibilitam a apresentação de resultados efetivos.

Esta dedicação conjunta relaciona-se à reorganização dos tempos de aprendizagem, utilizando-se do território educativo, da cultura dos membros da comunidade escolar. Com isso, promove-se a troca de saberes escolares, articulando cidade, comunidade, escola e seus diferentes predominantemente educativos.

Pode-se dizer que o município de Santos, seguindo os critérios de categorização desenvolvidos por Parente (2016) quanto às Políticas Públicas de Educação Integral em Tempo Integral, na questão da integração curricular, oferece um atendimento através de atividades do núcleo comum obrigatório, desenvolvidas pelo corpo docente, no período antagônico às atividades desenvolvidas pelos educadores sociais.

Constata-se, assim, o desafio da superação dos obstáculos da cultura escolar, na tentativa de impulsionar a interação do papel do professor com o papel do educador social, em uma ação única que promoverá educação integral.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender as políticas públicas desenvolvidas no município de Santos, elaboradas a partir da concepção da educação integral e da gestão democrática, faz-se necessário conhecer as principais fragilidades apresentadas no processo de investigação e os desafios enfrentados pela gestão escolar, a fim de encontrar os caminhos para superá-los.

Categoria 1 - Concepções políticas sociais e financeiras sobre Educação Integral na visão do Gestor

Com relação à categoria 1, pode-se dizer que os gestores ainda demonstram pouca eficiência em agregar os tempos e espaços da cidade como educadora, desenvolvendo parcerias com outros segmentos sociais a fim de criar condições de incorporá-los às ações desenvolvidas na escola.

A fragilidade que se mostra clara é a dificuldade encontrada pela gestão escolar em administrar as verbas provenientes do governo federal e do próprio município, parcerias seladas por meio de convênio com a prefeitura, a fim de promover uma educação de qualidade.

Vários são os critérios e normas para o consumo das verbas, o que leva, muitas vezes, à reprogramação por parte dos gestores, devido à falta de conhecimento de como utilizá-las.

Categoria 2 - Práticas de gestão na escola de tempo integral articuladas com as normas e legislações vigentes

As diferentes formas de acesso ao trabalho em escola de tempo integral não possibilitam uma continuidade do trabalho desenvolvido. Perde-se, assim, a qualidade no processo educacional das escolas de tempo integral.

O município apresenta em sua Política Pública a fragilidade de não atingir os gestores quanto ao conhecimento das propostas de educação integral em tempo integral. Percebe-se que as proposições são elaboradas de forma isolada, dentro da Secretaria de Educação ou outra instância do Governo Local ou Federal. A política pública, entendida como a ação do governo, trata da diversidade e da multiplicidade

da política educacional; e diz respeito à intervenção direta, neste caso, na educação integral.

Categoria 3 - Planejamento, Organização, monitoramento de processos da gestão escolar.

A escola de tempo integral apresenta características próprias que exigem conhecimentos específicos, dos quais as equipes técnicas precisam ter entendimento.

Estas competências desenvolvem-se ao longo da experiência dos gestores nas unidades, ou não, pois dependem de variáveis como: grau de comprometimento na função, interesse em obter conhecimento, oportunidade de aprendizagem, formação em serviço, entre outras.

As unidades de tempo integral são vistas como complexas e muitos profissionais não se identificam com o trabalho a ser desenvolvido nas mesmas. Durante o ano letivo, as escolas podem ficar sem membros da equipe em uma função ou outra, e também durante o ano letivo, estas funções podem ser preenchidas. O prejuízo encontra-se mais uma vez na falta de continuidade do trabalho dentro da unidade escolar.

Categoria 4 - Tipologias das Políticas Públicas de Educação Integral em Tempo Integral

Segundo os critérios desenvolvidos por Parente (2016), podemos dizer que o município de Santos pode ser classificado com as seguintes Tipologias de Políticas Públicas em Educação Integral:

• Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à abrangência da política:

Pode-se caracterizar o município de Santos como aquele que atende a todas as escolas do ensino fundamental de sua rede. No entanto, se levarmos em consideração o fato de que esses atendimentos não contemplam a 100% dos alunos matriculados, sua abrangência pode ser considerada parcial, levando-se em conta a quantidade de matrículas.

• Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à normatização da política:

O município apresenta-se, de acordo com esta classificação quanto à formulação da política, como aquele que mescla em sua ação tanto as políticas formula-

das pelas esferas governamentais como também as políticas formuladas no próprio município.

• Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à origem dos recursos para sua implementação:

As respostas mostram que o município de Santos pode ser classificado como o município que desenvolve uma política pública de educação e tempo integral praticada com recursos provenientes de esferas públicas, sendo beneficiado pelas instituições privadas por meio de recursos humanos.

Quanto à gestão escolar, encontra-se dificuldade em administrar essas verbas, a fim de promover uma educação de qualidade.

• Políticas de Educação Integral em Tempo Integral Quanto à Existência de Relações Intersectoriais:

O município de Santos apresenta uma Política Pública de Educação Integral desenvolvida e baseada em relações intersectoriais de atendimento, pautada na certificação de Cidade Educadora.

Apresenta como principal fragilidade a dificuldade de se desenvolver um trabalho integrado, tanto por parte da gestão municipal, como por parte da gestão escolar, no que se refere à articulação dos equipamentos municipais em favor do atendimento da criança.

• Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à existência de parcerias público-privadas:

O município de Santos apresenta uma política pública de educação integral em tempo integral, classificada como aquela cuja ação educativa incorpora à unidade escolar vínculos com instituições privadas em parcerias.

Percebe-se que a participação público-privada encontra-se muito restrita à subvencionada da unidade escola, tendo as possibilidades de participação de outros segmentos sociais atuando efetivamente dentro das unidades de ensino pouco exploradas.

• Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto ao argumento para sua formulação e implementação:

Podemos dizer que o município de Santos desenvolve uma política pública de educação integral fundamentada em argumentos pedagógicos e de natureza social.

● **Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto ao espaço da ação educativa:**

Observa-se que o município de Santos elabora políticas públicas de tempo integral quanto ao espaço da ação educativa não se atendo ao espaço escolar, utilizando a cidade como território educativo, configurando assim a cidade como educadora. Apresenta para as escolas de tempo integral a possibilidade de uso de outros espaços fora das unidades. Porém, não oferece as condições necessárias como transporte e acesso aos locais.

● **Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à formação do responsável pela ação educativa:**

O município opera com profissionais devidamente licenciados e incorpora outros agentes educativos que não se enquadram na categoria de profissional com licenciatura; porém com competências que complementam a educação na perspectiva da formação integral. Desenvolve-se, assim, um rol de atividades curriculares que enriquecem a vivência dos educandos.

● **Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto ao vínculo profissional do responsável pela ação educativa:**

A cidade de Santos utiliza-se de profissionais com diferentes vínculos profissionais. Neste tipo de política, além dos profissionais concursados, são contratados outros profissionais, licenciados ou não, para assumirem a função de professores, instrutores, educadores sociais ou voluntários.

● **Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à organização curricular:**

A organização curricular do município é padronizada por uma política estruturada e regularizada. No entanto, observa-se, que ao chegar à unidade escolar, esta política em ação, pode ser considerada como não padronizada, pois oferece a oportunidade de escolha das oficinas de acordo com a realidade da escola, adequando-se às necessidades do Projeto Político Pedagógico.

● **Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à integração curricular:**

Pode-se dizer que o município de Santos, seguindo os critérios de categorização desenvolvidos por Parente (2016) quanto às Políticas Públicas de Educação Integral em Tempo Integral, na questão da integração curricular, oferece um atendimento por meio de atividades do núcleo comum obrigatório, desenvolvidas pelo cor-

po docente, no período antagônico às atividades desenvolvidas pelos educadores sociais.

Constata-se, assim, o desafio da superação dos obstáculos da cultura escolar, na tentativa de impulsionar a interação do papel do professor com o papel do educador social, em uma ação única que promoverá educação integral.

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

ELIANA APARECIDA MIRANDA PAULO

GESTÃO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
GETI

SANTOS
2018

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	124
2 PROJETO DE FORMAÇÃO	127
3. OBJETIVOS.....	135
3.1. Objetivo Geral.....	135
3.2. Objetivos Específicos	135
4 PLANO DE AÇÃO.....	136

1 INTRODUÇÃO

A proposta de trabalho apresentada neste produto é fruto de uma pesquisa de dois anos sobre a Educação Integral e o Município de Santos, intitulada *A Gestão na Escola de Tempo Integral: Trilhando os Caminhos de Santos*; e teve como objetivo geral investigar quais os desafios enfrentados pelos Gestores que atuam na escola de tempo integral, no município de Santos, e quais os caminhos para superá-los, quando se busca executar no contexto escolar uma política pública que atenda às necessidades do sujeito em formação.

O método utilizado da pesquisa foi uma abordagem qualitativa, com o delineamento de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2006), e teve como intuito compreender e interpretar determinados comportamentos, com base na opinião e nas expectativas dos indivíduos do grupo de gestores (Diretor, Assistente de Direção, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional) das escolas de jornada ampliada do município de Santos, a fim de se entender os desafios e os motivos que levam os gestores a tomarem determinadas decisões com o objetivo de superá-los, além de compreender a política pública que possa contemplar a formação dos alunos na perspectiva da Educação Integral.

De acordo com a coleta dos dados, foram construídas quatro categorias de análise que incorporaram os objetivos específicos da pesquisa: Categoria 1 - *Concepções políticas sociais e financeiras sobre Educação Integral na visão do Gestor*; Categoria 2 - *Práticas de gestão na escola de tempo integral articuladas com as normas e legislações vigentes*; Categoria 3 - *Planejamento, Organização, monitoramento de processos da gestão escolar* e Categoria 4 - *Tipologias das Políticas Públicas de Educação Integral em Tempo Integral*.

Ao término da pesquisa, observaram-se pontos relevantes, os quais fundamentaram a base científica para a construção do presente produto:

Categoria 1 - *Concepções políticas sociais e financeiras sobre Educação Integral na visão do Gestor*.

- A) Constata-se que para a gestão escolar fazer uso das verbas provenientes da captação do FUNDEB, PDDE e Convênio selado com o Município de Santos, a fim de financiar a educação do seu território, necessita de uma

formação específica com o objetivo de compreender e aplicar tais verbas com seus respectivos fluxos de aplicação.

- B) Verifica-se que a gestão escolar desconhece as Políticas Públicas impulsionadoras da Educação Integral, de âmbito Federal, Estadual e Municipal.
- C) Constata-se que o Município de Santos desenvolve suas próprias Políticas Públicas de Educação Integral tanto no âmbito social como no âmbito pedagógico.
- D) Observa-se que a gestão escolar necessita de capacitação para analisar e refletir sobre a própria prática a fim de desenvolver competências para agregar os tempos e os espaços da Cidade como Educadora

Categoria 2 - Práticas de gestão na escola de tempo integral articuladas com as normas e legislações vigentes.

- A) Constata-se, pelas respostas dadas nesta categoria, que os gestores têm conhecimento a definição de educação integral e escola de tempo integral.
- B) Observa-se que as gestoras reconhecem a importância e a necessidade de efetivo envolvimento a fim de promover a organização da escola. É importante focar na promoção da aprendizagem, respeitando as determinações processuais das políticas públicas estabelecidas pelo município.
- C) Verifica-se se que os trabalhos das unidades encontram-se divididos entre a educação formal e informal na tentativa de integração entre os mesmos. No entanto, verifica-se que não há relatos efetivos na ação da organização curricular como uma ação interdisciplinar.
- D) Constata-se que os gestores reconhecem parcialmente as legislações que regulamentam suas ações em escola de tempo integral, pois fica somente por conta do gestor que apresente interesse em se apropriar desse conhecimento.

A escola de tempo integral apresenta características próprias que exigem conhecimentos específicos dos quais as equipes técnicas precisam ter entendimento. Estas competências desenvolvem-se ao longo da experiência dos gestores nas unidades, ou não, pois dependem de variáveis como: grau de comprometimento na

função, interesse em obter conhecimento, oportunidade de aprendizagem, formação em serviço, entre outras.

Categoria 3 – Planejamento, Organização, monitoramento de processos da gestão escolar .

- A) Constata-se que os professores efetivos na rede municipal assumem suas funções na equipe gestora por meio do plano de cargo e carreiras do magistério. O ponto suscetível do gestor encontra-se na falta de conhecimento prévio ao assumirem suas funções. As escolas podem ficar sem membros da equipe em uma função ou outra e, também durante o ano letivo, estas funções podem ser preenchidas.
- B) Os gestores relatam trabalhar questões que integrem o trabalho docente com a prática centrada na aprendizagem dos alunos, dedicando a esses professores atenção especial quanto à capacidade de relação e de comunicação, a fim de promover uma ação interdisciplinar durante o tempo de permanência na escola.

Categoria 4 - Tipologias das Políticas Públicas de Educação Integral em Tempo Integral

Constata-se que o Município de Santos desenvolve suas próprias Políticas Públicas, na perspectiva da Educação Integral. Verifica-se, também, que as equipes gestoras em seus relatos não identificam essas Políticas Públicas em sua prática diária.

2. PROJETO DE FORMAÇÃO

GESTÃO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – GETI

A Educação Integral e a jornada ampliada vêm em progressiva ampliação, já sinalizada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, pelo Plano Nacional de Educação (2001-2010), Lei 10.712/2001, e pelo Plano Nacional de Educação de 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, convertendo-se em ideal no âmbito das Políticas Federais (GOMES, 2016, p.40).

A concepção filosófica de homem integral atende às suas necessidades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, cujo objetivo prioritário é a formação do homem como ser integral. Na perspectiva da educação integral, que compreende o homem como ser multidimensional, a escola de tempo integral deve acolher a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. A escola de tempo inteiro deve ter objetivos que estabeleçam relações na direção do aperfeiçoamento humano integral, compreendendo sua totalidade.

É fundamental que todas as crianças e todos os adolescentes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, tenham acesso à educação e, para isso, essas crianças e adolescentes devem ser protegidos. A escola integral põe em conceito, para além de conteúdos convencionais, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da coexistência solidária, à leitura e à interpretação do mundo em sua constante transformação.

Para todos os municípios brasileiros, há a captação de verba do *FUNDEB* (Fundo Nacional da Educação Básica), a fim de financiar a educação do seu território.

Em fomento à educação integral, encontra-se o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, aprovado em 2007, em que se destaca o Programa Mais Educação, na portaria Interministerial nº 17/2007, regulamentada pelo Decreto nº 7.083/10.

No Brasil, os projetos elaborados na perspectiva da educação integral demonstram a necessidade de expansão do tempo de permanência do educando na escola, já que propicia o avanço na qualidade de ensino e cria oportunidades legítimas

mas, com o objetivo de oferecer um melhor processo para aprendizagem e desenvolvimento.

Para Felício (2011), várias são as formas de adequar as escolas, sobretudo no quesito espaço, entre elas a parceria com diferentes instituições que atendam às dimensões - formal e não formal - da educação. A escola entendida como educação formal, responsável pelo conhecimento acumulado pela humanidade, culturalmente selecionados no currículo escolar, é apenas uma das formas do processo educacional e não deve ser tomada como exclusiva.

Os diretores devem ser capazes de estimular a comunidade escolar e professores que concretizarão estas possibilidades de aprendizagem em ações coletivas e interdisciplinares. O desafio do gestor é criar condições para transformar a visão de como a escola, a família e a comunidade veem a educação integral.

Faz-se necessário capacitar esse gestor a fim de desenvolver as competências necessárias para ser o articulador dessa mudança de concepção. O gestor deve ser o primeiro a mudar sua concepção de educação integral a fim de desenvolver ações coletivas e interdisciplinares.

Observa-se que para atuar em uma escola de tempo integral no município de Santos, os profissionais desenvolvem suas funções na gestão escolar e encontram diferentes caminhos e/ou oportunidades.

O município tem que respeitar o Estatuto do Magistério, na atribuição de cargos e na sequência de carreira. Isso implica escolhas aleatórias quanto à intencionalidade da atuação em escola de tempo integral e educação integral e quanto ao cargo pretendido.

Observa-se, ao verificar a Portaria 89/2017, a intencionalidade do município em atribuir essas unidades a profissionais interessados e com um mínimo de embasamento teórico para desenvolver suas funções na escola de tempo integral.

Porém, fica também por conta do município o respeito ao Estatuto do Magistério, quando se refere ao plano de cargos e carreira, possibilitando ao profissional sem interesse específico em ETI atuar nestas unidades e sem o mínimo de embasamento teórico ou interesse profissional.

As diferentes formas de acesso ao trabalho em escola de tempo integral não possibilitam ao município capacitar de forma adequada os gestores que nela atuam. Como consequência, surgem escolas que apresentam dificuldades em desenvolver um trabalho efetivo nesta perspectiva.

Outro ponto a ser observado é a questão da escolha quanto à rotatividade do especialista. Pode-se observar que anualmente o gestor pode ou não dar continuidade em seu trabalho na ETI, pois 87.5% dos especialistas estão em caráter de substituição na função. Observa-se que somente a diretora 2 faz parte do quadro permanente de Especialista de Educação. Todos os demais membros das equipes gestoras são *Especialistas Substitutos*, que trabalham na função por período de um ano letivo, deixando a unidade no encerramento do respectivo ano.

Por diversas variáveis no momento da escolha de atribuição para o ano posterior, muitos membros das equipes gestoras não retornam para a mesma unidade. Não há uma continuidade do trabalho desenvolvido. Perde-se, assim, a qualidade no processo educacional destas unidades.

Assumir a função de especialista na rede municipal de ensino de Santos significa avançar na progressão da carreira do magistério com a perspectiva de aumento salarial. Há também a possibilidade de exercer sua função de educador com outros olhares, um alcance maior do que a docência limitada à sala de aula.

Essas condições impossibilitam a escolha consciente e intencional da escola de tempo integral, o que pode prejudicar o desempenho das funções da gestão e, conseqüentemente, o desempenho da escola de tempo integral quanto ao seu papel da promoção para o desenvolvimento da educação integral.

Há a necessidade do município de repensar como melhor atribuir essas unidades a fim de promover uma maior qualidade de atendimento educacional na perspectiva das Políticas Públicas da Escola de Tempo e Educação integral. Observa-se que os gestores reconhecem parcialmente a escola de tempo integral em sua concepção como Política Pública voltada para a formação integral do ser.

Segundo Guará (2006), a concepção de educação integral que a associa à formação integral, traz a necessidade de agregar as capacidades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, empenhando-se na tarefa prioritária da educação: a formação do indivíduo, compreendido em sua totalidade.

Pode-se dizer que 62,5% dos gestores encontram-se familiarizados com a concepção de educação integral e incorporam essa noção à prática escolar. Verifica-se que 37.5% pontuam o tempo de permanência na escola como diferencial entre a educação formal e informal, sem demonstrar a intencionalidade da educação integral em sua concepção. Pode-se dizer que 62,5% dos gestores encontram-se familiari-

zados com a concepção de educação integral e incorporam essa noção à prática escolar.

Verifica-se que 37,5% pontuam o tempo de permanência na escola como diferencial entre a educação formal e informal, sem demonstrar a intencionalidade da educação integral em sua concepção.

Pode-se observar que 62,5% dos gestores reconhecem parcialmente as legislações que regulamentam suas ações em escola de tempo integral; 12,5% reconhecem e citam algumas legislações que orientam seu trabalho; e 25% declaram desconhecer quais legislações orientam suas ações.

Ao término da pesquisa, detectou-se quais os desafios enfrentados pelos gestores que atuam na escola de tempo integral, no município de Santos, e quais os caminhos para superá-los, quando no contexto escolar buscam executar uma política pública que atenda as necessidades do sujeito em formação. Para atender a esse objetivo, constituiu-se um curso de formação intitulado **Gestão em Escola de Tempo Integral (GETI)** para especialistas de educação que compõem as equipes gestoras das escolas de tempo integral pertencentes ao sistema de ensino do Município de Santos.

A formação em serviço é ferramenta fundamental para dar continuidade à formação acadêmica, como forma de capacitação para enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos pela educação integral.

Esta formação deverá ser elaborada a fim de oferecer subsídios que promovam o desenvolvimento necessário das competências e dimensões de gestão escolar na perspectiva da educação integral.

O período de formação precederá a escolha dos especialistas de educação que pretendem atuar nas unidades municipais que apresentem como característica a jornada ampliada, sendo critério de condicionalidade sua conclusão satisfatória para assumirem suas funções.

Os especialistas aptos após formação poderão compor uma lista classificatória exclusiva de especialistas que tem como interesse as unidades de ensino de tempo integral.

Entre a formação e o processo de escolha das unidades, considera-se um ano de trabalho contínuo com o grupo formador.

Oferecer uma formação antes de assumirem suas funções é uma estratégia para capacitar as equipes gestoras, a fim de orientar o aprimoramento de cada pro-

fissional para enfrentar os desafios da escola de tempo e educação integral e promover um atendimento educacional pleno.

Faz-se necessário capacitar esse gestor a fim de desenvolver as competências necessárias para ser o articulador dessa mudança de concepção.

Apresentados os dados históricos e políticos, pressupõe-se a busca de uma escola de qualidade, que seja planejada de maneira adequada com vistas às concepções expressas nas políticas vigentes e ao atendimento da realidade social a qual pertence. Assim, ainda segundo Quaresma (2015), a educação pública atende a bases conceituais para submissão e respeito às ordens e pelas regras impostas.

Sendo assim, gestão educacional refere-se a várias ações exercidas pelos diferentes segmentos do governo. Na gestão escolar, ela se situa no plano da escola e suas ações estão na abrangência do espaço escolar. Vieira (2015) esclarece que a Política Educacional está para a Gestão Educacional como a proposta pedagógica está para a Gestão Escolar. Quando nos referimos às Políticas Públicas na esfera nacional, estadual ou municipal, estamos alimentando a gestão educacional em suas diferentes esferas, sendo assim a macroesfera. A gestão escolar está situada no âmbito escolar, situado como microesfera. A gestão educacional justifica-se a partir da gestão escolar, onde a razão da existência da gestão educacional é a escola e as ações nela desenvolvidas. A gestão é local de interesses contraditórios e conflituosos. O gestor que não é líder tende a ter dificuldades adicionais.

Ao abordarmos as ações democráticas na escola, pensamos quais critérios de competência devem representar o gestor, a fim de colocá-la em prática em sua rotina de trabalho. Para Lück (2009), a qualidade da educação reside na competência de seus profissionais para propiciar ações que promovam o desenvolvimento do conhecimento em todas as áreas de atuação, com habilidades e atitudes para uma formação integral. Segundo Freire (2000), educar é um ato político e não temos como dissociar um do outro. A reprodução da ordem social e a continuidade da forma de produção dependem da educação das futuras gerações. Ao fazermos nossas escolhas dentro da proposta pedagógica necessitamos ter bem definido que tipo de cidadãos queremos formar.

Desenvolver continuamente a competência profissional é um desafio que deve ser assumido pelo profissional, pela escola e pelo sistema de ensino. Por se tratar de condição fundamental para a qualidade de ensino, a busca por essa qualidade e melhoria da educação passa pelas definições de padrões de desempenho e com-

petência de diretores escolares e demais membros da equipe gestora. A competência para o exercício de uma função pode ter duas perspectivas: a primeira a da função /profissão em si e a segunda a da pessoa a exercê-la.

O curso para assumir a gestão de escola de tempo integral deverá ser regulamentado por Portaria, com a finalidade de constituí-lo como pré-requisito para atuar em escola de tempo integral. Ao término da formação, os gestores que dela participarem deverão produzir um projeto voltado às suas funções na perspectiva da educação integral.

A proposta de Educação Integral em Tempo Integral traz novos desafios aos gestores, que recebem legalmente a formação integral para a prática da cidadania. A escola ganha uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica, exigindo maior competência dos que nela atuam. Junto ao aprofundamento de estudos científicos e legais sobre o tema, é necessário o conhecimento da realidade em que atua o gestor, para visualizar novas perspectivas. Entre elas, está a organização do projeto político pedagógico e a integração do currículo, além do papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que necessitam renovar e melhorar sua qualidade tendo o aluno como seu objetivo principal.

É necessário desenvolver, atualizar e rever permanentemente os conhecimentos, por um processo de capacitação em serviço, a fim de desenvolver competência para o efetivo desempenho das funções de gestor escolar. Lück (2009) reforça a importância de conhecer, compreender e incorporar em suas ações os fundamentos e princípios da educação, as determinações legais norteadoras, que constituem metas a serem atingidas para realizar um bom trabalho de gestão. Para o exercício pleno de seu trabalho, a autora considera que o gestor deve construir um repertório conceitual próprio em sua escola, sobre educação e liderança, de modo a transformá-lo em ação, tendo em vista as políticas educacionais, diretrizes do governo, desafios e demandas da realidade em que atua.

Houve uma imersão nas políticas públicas desenvolvidas no município, assim como em seu contexto histórico de implantação das mesmas e no caminhar da Educação Integral como uma ação do governo em atender a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, impulsionadas por programas interministeriais e desenvolvidas pelo Ministério da Educação. Segundo os estudos de Paulo (2018), constatou-se que o município de Santos enquadra-se nas seguintes categorias:

Classificação das Políticas Públicas do Município de Santos na perspectiva da Educação Integral

<p>1 Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Abrangência da Política</p>
<p>O município apresenta-se, de acordo com esta classificação quanto à formulação da política, como aquele que mescla em sua ação tanto as políticas formuladas pelas esferas governamentais como também as políticas formuladas no próprio município.</p>
<p>3 Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Origem dos Recursos para sua Implementação</p>
<p>As respostas mostram que o município de Santos pode ser classificado, como o município que desenvolve uma política pública de educação e tempo integral praticada, com recursos provenientes de esferas públicas, sendo beneficiado pelas instituições privadas por meio de recursos humanos. Quanto à gestão escolar, encontra dificuldade em administrar essas verbas, a fim de promover uma educação de qualidade</p>
<p>4 Políticas de Educação Integral em Tempo Integral Quanto à Existência de Relações Interseoriais</p>
<p>O município de Santos apresenta uma Política Pública de Educação Integral desenvolvida e baseada em relações intersetoriais de atendimento, pautada na certificação de Cidade Educadora.</p>
<p>5 Políticas De Educação Integral em Tempo Integral quanto à Existência de Parcerias Público-Privadas</p>
<p>O município de Santos apresenta uma política pública de educação integral em tempo integral, classificada como aquela cuja ação educativa incorpora à unidade escolar vínculos com instituições privadas em parcerias. Percebe-se a participação público-privada muito restrita á subvencionada da unidade escolar, as possibilidades de participação de outros segmentos sociais atuando efetivamente dentro das unidades de ensino pouco exploradas.</p>
<p>6 Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto ao Argumento para sua Formulação e Implementação</p>
<p>Podemos dizer que o município de Santos desenvolve uma política pública de educação integral fundamentada em argumentos pedagógicos e de natureza social.</p>
<p>7 Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto ao Espaço da Ação Educativa</p>
<p>Observa-se que o município de Santos elabora políticas públicas de tempo integral quanto ao espaço da ação educativa não se atendo ao espaço escolar, utilizando a cidade como território educativo, configurando a cidade como educadora. Apresenta para as escolas de tempo integral a possibilidade de uso de outros espaços fora das unidades, porém, não oferece as condições necessárias como transporte e acesso aos locais.</p>

8 Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Formação do Responsável pela Ação Educativa

O município opera com profissionais devidamente licenciados e incorpora outros agentes educativos que não se enquadram na categoria de profissional com licenciatura, porém com competências que complementam a educação na perspectiva da formação integral, desenvolve-se assim um rol de atividades curriculares que enriquecem a vivência dos educandos.

9 Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto ao Vínculo Profissional do Responsável pela Ação Educativa

A cidade de Santos utiliza-se de profissionais com diferentes vínculos profissionais. Neste tipo de política, além dos profissionais concursados, são contratados outros profissionais licenciados ou não para assumirem a função de professores, instrutores, educadores sociais ou voluntários.

10 Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Organização Curricular

A organização curricular do município é padronizada por uma política estruturada e regularizada. No entanto, observa-se que ao chegar à unidade escolar, esta política em ação, pode ser considerada, como não padronizada, pois oferece a oportunidade de escolha das oficinas de acordo com a realidade da escola adequando às necessidades do Projeto Político Pedagógico.

11 Políticas de Educação Integral em Tempo Integral quanto à Integração Curricular

Pode-se dizer que o município de Santos, quanto às Políticas Públicas de Educação Integral em Tempo Integral, na questão da integração curricular, oferece um atendimento através de atividades do núcleo comum obrigatório, desenvolvidas pelo corpo docente, no período antagônico às atividades desenvolvidas pelos educadores sociais. Constata-se, assim, o desafio da superação dos obstáculos da cultura escolar, na tentativa de impulsionar a interação do papel do professor com o papel do educador social, em uma ação única que promoverá educação integral

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Capacitar, tecnicamente e cientificamente, especialistas de Educação tendo como eixos integradores as políticas públicas em Educação Integral, gestão escolar, formação integral, legislação e aplicação de recursos financeiros enviados direto à escola.

3.2 Objetivos Específicos

a) Desenvolver nos gestores a capacidade de aplicar as políticas sociais e financeiras sobre Educação Integral na escola de tempo integral;

b) Proporcionar a formação de especialistas I e II no quadro com sólida formação em planejamento, organização e monitoramento de processos da gestão na perspectiva da Educação Integral;

c) Oferecer aos especialistas I e II uma formação profissional dotada de competências e habilidades que lhes permitam o pleno cumprimento de sua responsabilidade perante às práticas de gestão na escola de tempo integral articuladas com as normas e legislações vigentes.

Sujeitos: Especialistas de educação I e II pertencentes ao quadro dos funcionários do município de Santos que aspiram ao exercício profissional da gestão escolar na perspectiva da Educação Integral.

Local: Secretaria de Educação do Município de Santos.

4. PLANO DE AÇÃO

PLANO DE CURSO

O curso terá a duração de um ano sendo dividido em três módulos compostos pelas seguintes disciplinas:

MÓDULO I

Concepções políticas sociais e financeiras sobre Educação Integral na gestão escolar
Disciplinas
Políticas Públicas I
Políticas Públicas II

MÓDULO II

Práticas de gestão na escola de tempo integral articuladas com as normas e legislações vigentes
Disciplinas
Práticas de Gestão Democrática em Escola de Tempo Integral
Educação Formal e Informal e a Participação Cidadã

MÓDULO III

Planejamento, Organização, monitoramento de processos da gestão escolar
Disciplinas
Educação Integral e o Município de Santos
Planejamento, Organização, monitoramento de processos da gestão escolar

Avaliação

Desenvolver um projeto para atuar como integrante da equipe gestora em escola de tempo integral, demonstrado competência e habilidade para atuar de acordo com sua função.

PLANO DE ENSINO

Disciplina: Educação Formal e Informal e a Participação Cidadã	Código:
Curso (s): GETI - Gestão em Escola de Tempo Integral	
Professor responsável: Eliana Paulo	
Pré-requisito (s): Graduação	
Co-requisito (s): Formação	

Objetivo (s):

1. Apropria-se dos conceitos da educação formal e não formal e sua participação no desenvolvimento da Educação Integral
2. Compreender o conceito de política e educação segundo Paulo Freire

Ementa:

Oferecer ao Gestor Escolar conhecimentos sobre a educação formal e informal e a atuação de ambas no desenvolvimento da educação integral e na formação para a prática da cidadania. Apresenta o intuito de identificar os desafios e as possibilidades de tal construção que apontem para uma concepção integral de educação, a partir da superação das dificuldades de organização do funcionamento, da estrutura curricular e do desenvolvimento coletivo. Superar a distinção existente entre a educação formal e informal e assumir a construção de um único currículo, a fim de realizar um trabalho coletivo, com um olhar crítico para o seu cotidiano, sendo capazes de propor ações que sejam fruto de uma interação com a comunidade e a cultura onde atuam.

Conteúdo Programático (com respectiva carga horária) e Avaliações:

- 1 - O conceito de cidadania e de ser cidadão;
- 2 - Educação e Política;
- 3 - O conceito de educação formal e informal;
- 4 - O conceito de currículo integrado

Avaliações:

Avaliação I - Elaboração de uma proposta pedagógica produzida a partir de concepções trabalhadas no decorrer da disciplina.

Bibliografia:

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos - **A Instituição Formal e a Não-Formal na Construção do Currículo De Uma Escola de Tempo Integral**, Educação em Revista Belo Horizonte, v.27, n.03, p.163-182, dez. 2011.

FREIRE, Paulo - **Política e educação: ensaios / Paulo Freire** – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23) Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/PoliticaeEducao.pdf>>

GOHN, Maria da Glória - **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**, Ed. Cortez, 2010.

Data de emissão: / /

Docente responsável

Coordenador de Curso

PLANO DE ENSINO

Disciplina: Educação Integral e o Município de Santos	Código:
Curso (s): GETI - Gestão em Escola de Tempo Integral	
Professor responsável: Eliana Paulo	
Pré-requisito (s): Graduação	
Co-requisito (s): Formação	

Objetivo (s):

- Conhecer o contexto histórico e político do município de Santos na perspectiva da Educação Integral;
- Apropriar-se das políticas públicas desenvolvidas pelo município de Santos com foco na Educação Integral;
- Classificar as Políticas Públicas existentes no Município de Santos segundo Categorização de Cláudia Parente.

Ementa:

Oferecer ao Gestor Escolar conhecimentos sobre o contexto histórico e político do município de Santos, possibilitando à gestão a compreensão dos caminhos e metas do município, a fim de melhor desenvolver as ações escolares para atingir tais metas. Oferecer a oportunidade ao gestor de aplicar as políticas públicas do município ao contexto escolar na perspectiva da educação integral.

Conteúdo Programático (com respectiva carga horária) e Avaliações:

1. Município de Santos: contexto histórico da Educação Básica
2. Município de Santos: Políticas Públicas na perspectiva da Educação Integral
3. O Município de Santos e o título de Cidade Educadora
4. Avaliação e Monitoramento da Educação Integral no Município de Santos

Avaliações:

Avaliação I: Categorizar as políticas públicas desenvolvidas no município de Santos.

Avaliação II: Desenvolver um plano de ação para praticar uma política pública de Educação Integral do Município de Santos.

Bibliografia:

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **CONSTRUINDO UMA TIPOLOGIA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016

SANTOS (Câmara Municipal). **Plano Municipal de Educação**. Disponível em: <<http://www.portal.santos.sp.gov.br>>

SANTOS (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Escola Total: monitoramento e a avaliação da jornada ampliada**. Santos, 2011.

Data de emissão: / /

Docente responsável

Coordenador de Curso

PLANO DE ENSINO

Disciplina: Planejamento, Organização, monitoramento de processos da gestão escolar	Código:
Curso (s): GETI - Gestão em Escola de Tempo Integral	
Professor responsável: Eliana Paulo	
Pré-requisito (s): Graduação	
Co-requisito (s): Formação	

Objetivo (s):

- Conhecer as áreas e dimensões que abrangem o trabalho da gestão escolar na organização e implementação da educação integral na unidade escolar.
- Conhecer as dimensões do trabalho da gestão escolar segundo Heloísa Lück.

Ementa:

Oferecer ao Gestor Escolar conhecimentos sobre planejamento, organização e monitoramento de processos da gestão escolar, que promovam o desenvolvimento de habilidades e competências para trabalhar plenamente as potencialidades da unidade e da comunidade escolar em prol do desenvolvimento da educação integral. A gestão é a ação mais importante, uma vez que institui objetivos para o ensino-aprendizagem, propõe metas para a concretização das propostas pedagógicas e realiza sua avaliação.

Conteúdo Programático e Avaliações:

- Fundamentos e Princípios da Educação e da Gestão Escolar;
- Dimensões da Gestão Escolar segundo Heloísa Lück;
- Planejamento e organização do trabalho escolar;
- Gestão democrática e participativa;
- Gestão de pessoas;
- Gestão pedagógica;
- Gestão de Resultados Educacionais.

Avaliações:

Avaliação I: Elabora um plano de gestão escolar que contemple todas as dimensões da gestão.

Bibliografia:

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**, Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MOLL, J. **Juventude, cidade e espaços de convivência e aprendizagem: novos olhares**. Palestra proferida no Seminário: Escola sem muros – uma nova geografia do aprendizado. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. São Paulo, 28 de setembro de 2005. Disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/trilhas.doc>. Acesso em: 06/06/2017.

QUARESMA, D. G. **Gestão Democrática na Escola de Ensino Integral: Limites e Possibilidades**. 2015. Disponível em: <<https://sapiencia.pucsp>>. Acesso em: 09/12/2016.

Data de emissão: / /

Docente responsável

Coordenador de Curso

PLANO DE ENSINO

Disciplina: Políticas Públicas I	Código:
Curso (s): GETI - Gestão em Escola de Tempo Integral	
Professor responsável: Eliana Paulo	
Pré-requisito (s): Graduação	
Co-requisito (s): Formação	

Objetivo (s):

- Conhecer o conceito de política pública como o Estado em ação;
- Adquirir conhecimento das políticas sociais e financeiras sobre Educação Integral;
- Identificar as Políticas Públicas Impulsionadoras da Educação Integral no âmbito Nacional.

Ementa:

Esta disciplina tem como objetivo a compreensão do desenvolvimento das políticas públicas como ação governamental e como objeto de análise das Políticas Públicas de Educação Integral. Buscar-se-á apresentar os conceitos básicos necessários ao entendimento das políticas públicas impulsionadoras da Educação Integral, bem como explorar algumas noções de Estado, Governo e cidadania. Será abordado o papel do Estado frente às demandas do cidadão e a concepção e implementação de políticas públicas, assim como a identificação das tipologias de educação integral desenvolvidas pelo município de Santos.

Conteúdo Programático e Avaliações:

- Definição de Estado
- Definição de Políticas Públicas
- Tipologia Das Políticas Públicas de Educação Integral
- Cidade Educadora
- Políticas impulsionadoras da Educação Integral
- O Poder Local

Avaliações:

Avaliação I: Trabalho em grupo com resolução de situação-problema
 Avaliação II: Produção de Paper Individual

Bibliografia:

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10/05/2017.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação PNE**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10/09/2017.

BRASIL. **Educação Integral**. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/documentos>>. Acesso em: 07/06/2017.

BRASIL. **Planejando a Próxima Meta – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 04/12/2016.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**¹ RBPAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007

Data de emissão: / /

Docente responsável

Coordenador de Curso

PLANO DE ENSINO

Disciplina: Políticas Públicas II	Código:
Curso (s): GETI - Gestão em Escola de Tempo Integral	
Professor responsável: Eliana Paulo	
Pré-requisito (s): Graduação	
Co-requisito (s): Formação	

Objetivo (s):

- Adquirir conhecimento das políticas sociais e financeiras sobre Educação Integral;
- Identificar o fluxo administrativo de aplicação das políticas financeiras;
- Demonstrar autonomia técnica na administração dos recursos captados pela unidade.

Ementa:

Esta disciplina tem como objetivo reconhecer as verbas que impulsionam e mantêm a Educação Integral no Município de Santos, assim como a compreensão do fluxo de aplicação dos recursos financeiros recebidos direto nas unidades municipais de ensino, a fim de utilizá-los para promover a educação integral.

Conteúdo Programático e Avaliações:

- FUNDEB
- PDDE
- Repasse/ Convenio com a Prefeitura
- Novo Mais Educação
- A.P. M
- Mais Alfabetização

Avaliações:

Avaliação I: Plano de trabalho para aplicação das verbas
 Avaliação II: Simular a aplicação dos recursos em uma situação recriada
 Avaliação III: Preenchimento das planilhas de prestação de contas
 PDDE/APM

Bibliografia:

BRASIL, MEC/SECAD/DEIDHUC. **Mais Educação passo a passo**. Brasília: 2009
 FUNDEB. **Fundo De Desenvolvimento Da Educação**. Disponível em:
 <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>>. Acesso em: 30/05/2016

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 30/05/2016>. Acesso em: 03/12/2016.

Data de emissão: / /

Docente responsável

Coordenador de Curso

PLANO DE ENSINO

Disciplina: Práticas de Gestão Democrática em Educação Integral	Código:
Curso (s): GETI - Gestão em Escola de Tempo Integral	
Professor responsável: Eliana Paulo	
Pré-requisito (s): Graduação	
Co-requisito (s): Formação	

Objetivo (s):

- Estabelecer relações entre os conceitos de Educação Integral e a construção do ser integral;
- Construir o conceito de Educação Integral, a fim de identificar os argumentos estabelecidos pelo Município de Santos quando desenvolve uma política pública de natureza pedagógica e social;
- Oferecer subsídios para capacitar o gestor e fazê-lo promover uma ação integrada e democrática.

Ementa:

Capacitar a gestão escolar a desenvolver estratégias democráticas que possibilitem de forma participativa a construção do projeto político pedagógico e ampliem a relação com a comunidade e o território, diversificando as oportunidades educativas e articulando uma rede de proteção social que trabalha pelo desenvolvimento integral das crianças e adolescentes

Conteúdo Programático e Avaliações:

- O conceito de Educação Integral à luz de Paulo Freire e Moacir Gadotti;
- O conceito de Cidade que educa à luz de Angela Antunes, Paulo Roberto Padilha e Moacir Gadotti;
- O Município de Santos e o título de Cidade Educadora;
- A escola e as parcerias com a comunidade à luz de Antunes e Padilha.

Avaliações:

Avaliação I: Elaborar um plano estratégico de ação democrático envolvendo escola família e comunidade a fim de promover a educação integral.

Bibliografia:

Antunes, A., Padilha, P.R. **Educação Cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo, Ed. Instituto Paulo Freire, 2010.

Gadotti, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**, São Paulo, Ed. Instituto Paulo Freire, 2009

MOLL, J. **Juventude, cidade e espaços de convivência e aprendizagem: novos olhares**. Palestra proferida no Seminário: Escola sem muros – uma nova geografia do aprendizado. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. São Paulo, 28 de setembro de 2005. Disponível em:

<http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/trilhas.doc> Acesso em: 06/06/2017

Data de emissão: / /

Docente responsável

Coordenador de Curso

MATRIZ CURRICULAR					
Componentes Curriculares		Período de Oferecimento	Dia da Realização	Carga Horária	
				Teórica	Projeto
1	Políticas Públicas I	1	3 ^a	60	
2	Políticas Públicas II	1	5 ^a	60	
3	Práticas de Gestão Democrática em Escola de Tempo Integral	2	3 ^a	60	
4	Educação Formal e Informal e a Participação Cidadã	2	5 ^a	60	20
5	Educação Integral e o Município de Santos	3	3 ^a	60	20
6	Planejamento, Organização, Monitoramento de Processos de Gestão Escolar	3	5 ^a	60	50
TOTAL		450		320	90

CALENDÁRIO DO CURSO

1º semestre - 2018	2º semestre - 2018
<p>Março</p> <p>3ª feira: 06,13,20 e 27 5ª feira: 08,15, 22 e 29</p> <p>Abril</p> <p>3ª feira: 03, 10, 17, 24 5ª feira: 05, 12, 19, 26</p> <p>Mai</p> <p>3ª feira: 08, 15, 22 e 29 5ª feira: 03, 10,17 e 24</p> <p>Junho</p> <p>3ª feira: 05, 12, 19 e 26 5ª feira: 07, 14, 21 e 28</p> <p>Julho Recesso</p>	<p>Agosto</p> <p>3ª feira: 06,13,20 e 27 5ª feira: 08,15, 22 e 29</p> <p>Setembro</p> <p>3ª feira: 04, 11, 18 e 25 5ª feira: 06, 13, 20 e 27</p> <p>Outubro</p> <p>3ª feira: 02, 09, 16, 23 e 30 5ª feira: 04, 11, 18 e 25</p> <p>Novembro</p> <p>3ª feira: 06, 13, 20 e 27 5ª feira: 01, 08, 22 e 29</p>

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Editora Edições 70, 2009

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 10/05/2017.

_____. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação PNE.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em 10/09/2017.

_____. **Educação Integral.** Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/documentos>>. Acesso em 07/06/2017.

_____. **Planejando a Próxima Meta – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 04/12/2016.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____, MEC/SECAD/DEIDHUC. **Mais Educação passo a passo.** Brasília, 2009.

CÂMARA MUNICIPAL DE SANTOS. **Plano Municipal de Ensino.** Disponível em: <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc>>. Acesso em 09/01/2018.

CAVALIERE, A.M. **Escola Pública De Tempo Integral No Brasil: Filantropia Ou Política De Estado?** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>>. Acesso em 17/07/2017.

COELHO, L. M. Escola Pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, A. e MOLL, J. **Para além do fracasso escolar.** Campinas: Papyrus, 2004.

ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

FELICIO, H.M.S. **A Instituição Formal e a Não-Formal na Construção do Currículo de uma Escola de Tempo Integral.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a09.pdf>>. Acesso em 09/10/2017.

FERREIRA, N.S.C. **Repensando e resignificando a gestão democrática da educação na cultura globalizada.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em 06/06/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia; Saberes Necessários á Prática Educativa**, 16º ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. **Políticas Públicas de Responsabilização na Educação, Educação e Sociologia**, volume 33, nº119, Campinas Apr./June 2012.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo.** São Paulo: ED, L, 2009.

GOMES, M. P. **O Prescrito e o Vivido: Estudo da Política da Ampliação da Jornada Escolar em escolas de Tempo Integral da rede Municipal de Educação de Goiânia**, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em 06/06/2017.

GUARÁ, I. M. F.R. **É Imprescindível Educar Integralmente. Cadernos Cenpec. Pesquisa e ação Educacional** volume I, número II, 2006

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 30/05/2016>. Acesso em 03/12/2016.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**, Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MOLL, J. **Juventude, cidade e espaços de convivência e aprendizagem: novos olhares.** Palestra proferida no Seminário: Escola sem muros – uma nova geografia do aprendizado. CIDADE ESCOLA APRENDIZ. São Paulo, 28 de setembro de 2005. Disponível em: <[http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria / trilhas.doc](http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/trilhas.doc)> Acesso em: 06/06/2017.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Mais Educação).

QUARESMA, D. G. **Gestão Democrática na Escola de Ensino Integral: Limites e Possibilidades.** 2015 <https://sapiencia.pucsp>, acesso em 09/12/2016

RABELO, M.K.O. **Educação Integral como Política Pública**. A sensível arte de (re)significar os tempos e espaços educativos In: Moll, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros espaços educativos, Porto Alegre: Penso, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ, Gomes A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS (Município). Secretaria Municipal de Educação **Programa Escola Total**: monitoramento e a avaliação da jornada ampliada. Santos, 2011.

SANTOS, M.F. e LICHTI, F. M. **Histórias de Santos: Poliantéia Santista**. São Vicente: Ed. Caudex Ltda, volume 3, 1986.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura**, Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45,

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**.1 RBPAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007

ANEXOS

Anexo A



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Dados de Identificação

Nome :

Função que exerce dentro da unidade escolar:

Documento de Identidade Nº :.....

Sexo: () M () F

Data de Nascimento:...../...../.....

Endereço:Nº:.....

Complemento.....

Bairro:..... Cidade:.....

CEP:..... Telefone:.....

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: **A Gestão na Escola de Tempo Integral: Trilhando os Caminhos do Município de Santos**

Pesquisador: Eliana Aparecida Miranda Paulo

Documento de Identidade Nº15966085-3/SP Sexo: feminino

Cargo/Função: Professor

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:

Esta pesquisa tem como objetivo Investigar quais os desafios enfrentados por um gestor que atua na escola de tempo integral, no município de Santos, e quais os caminhos para superá-los, quando no contexto escolar busca executar uma política pública que atenda as necessidades do sujeito em formação. Para fins da pesquisa será aplicado um questionário por meio de entrevistas aos gestores de escola de tempo integral e membros da Secretaria de Educação.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

Pesquisadora: Eliana Aparecida Miranda Paulo

e-mail: elianampaulo@uol.com.br

Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13)

3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: xandu@unimes.br

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;

3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade;

V- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Identidade:

Endereço:

Tel:

Assinatura do pesquisador

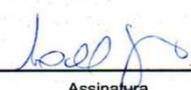
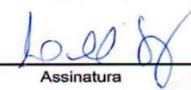
(carimbo ou nome legível)

Anexo B



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O PAPEL DO GESTOR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Multidisciplinar			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Luana Carramillo Going			
6. CPF: 770.042.488-87		7. Endereço (Rua, n.º): OSWALDO CRUZ 446 BOQUEIRO 242 SANTOS SAO PAULO 11045100	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 13997066800	10. Outro Telefone:	11. Email: luanagoing@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>28 / 06 / 2017</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (13) 3226-3400		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Luana Carramillo Going</u>		CPF: <u>770 042 488-87</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora</u>			
Data: <u>28 / 06 / 2017</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			

17. Nome: 6021 PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS ESTANCIA BALNEARIA	18. Telefone: 3211818	19. Outro Telefone:
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.		
Nome: <u>Márcia Iúdia Trancoso</u>	CPF: <u>04168408-66</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora de Formação</u>	Email: <u>judiatrancoso@santos.sp.gov.br</u>	
Data: <u>10 / 07 / 2017</u>	 Assinatura	

Anexo C

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

Declaração de Barcelona (1990) INTRODUÇÃO Hoje mais do que nunca a cidade, grande ou pequena, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. De uma forma ou de outra contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral. A cidade educadora é uma cidade com uma personalidade própria, integrada no país onde se situa. A sua identidade, portanto, é deste modo interdependente da do território de que faz parte. É também uma cidade que não está fechada sobre si mesma mas que mantém relações com o que a rodeia - outros núcleos urbanos do seu território e cidades com características semelhantes de outros países -, com o objectivo de aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida dos seus habitantes. A cidade educadora é um sistema complexo em constante evolução e pode exprimir-se de diferentes formas, mas dará sempre prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente da sua população. A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. As razões que justificam esta nova função devem ser procuradas, precisamente, em motivações de ordem social, económica e política, assim como, e sobretudo, em motivações de ordem cultural e educativa. O grande desafio do século XXI é investir na educação de cada indivíduo, de maneira que este seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu próprio potencial humano. Potencial feito de individualidade, construtividade, criatividade e "sentido de responsabilidade assim como de um sentido de comunidade - capacidade de diálogo, de confrontação e de solidariedade. Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela. As cidades representadas no Primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar na cidade de Barcelona em Novembro de 1990, propuseram-se sistematizar numa Carta os princípios básicos que devem formar o perfil educativo da cidade, dado que o desenvolvimento dos seus habitantes não pode ser deixado ao acaso. Com efeito, a cidade dispõe de um extenso leque de iniciativas educadoras, de origem, intenção e responsabilidades diversas. Ela dispõe de instituições de educação formal, de meios de intervenção não formais com objectivos pedagógicos preestabelecidos, assim como propostas ou experiências que surgem de uma forma aleatória ou nascem de critérios comerciais. E ainda que o conjunto das propostas apresente, algumas vezes, contradições, ou evidencie desigualdades já existentes, elas encorajarão sempre, a aprendizagem permanente de novas linguagens, oferecerão oportunidades de conhecer a mundo, permitirão o enriquecimento individual e a partilha de forma solidária. As cidades educadoras irão desenvolver uma colaboração bilateral ou multilateral para a troca das suas experiências; num espírito de cooperação apoiar-se-ão mutuamente no que respeitar a projectos de estudo e de investimento, quer directamente, quer como intermediários em organismos internacionais. Por seu lado, as crianças e os jovens deixaram de ser protagonistas passivos da vida social e, por conseguinte, da cidade. A Convenção das Nações Unidas, de 20 de Novembro de 1989, que desenvolve e considera obrigatórios os Princípios da Declaração Universal de 1959, tornou-os cidadãos de pleno direito ao outorgar-lhes direitos civis e políticos. Podem, portanto, associar-se e participar em função do seu grau de maturidade. Por esta razão, a protecção das crianças e dos jovens na cidade já não consiste só em privilegiar a sua condição mas também em encontrar o lugar que verdadeiramente os coloca

ao lado dos adultos, considerando-se uma virtude de cidadania a satisfação mútua que deve presidir à coexistência entre gerações. Em conclusão, afirmas-se um novo direito dos habitantes da cidade: o direito à cidade educadora. E, como primeiro passo nesse sentido, é necessário ratificar o compromisso que, com base na Convenção, se assumiu na Cimeira Mundial para a Infância (realizada em Nova-Iorque, nos dias 29 e 30 de Setembro de 1900).

PRINCÍPIOS

1. Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento que a cidade oferece, Para que isso seja possível, devem ter-se em conta todas as categorias, cada uma delas com as suas necessidades particulares. Dever-se-á promover uma educação destinada a favorecer a diversidade, a compreensão, a cooperação e a paz internacional. Uma educação que permita evitar a exclusão motivada pela raça, sexo, cultura, idade, deficiência, condição económica ou outros tipos de discriminação. No planeamento e governo da cidade tomar-se-ão todas as medidas necessárias para eliminar os obstáculos (incluindo as barreiras físicas) que impeçam o exercício do direito da igualdade. Serão responsáveis por este empreendimento, para além da Administração Municipal, outros organismos da Administração que nela intervêm. Os habitantes envolver-se-ão tanto pessoalmente como através dos vários tipos de associação a que pertençam.
2. Os municípios exercerão com eficácia as competências que lhes são atribuídas em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance dessas competências, eles deverão desenvolver uma política educativa exaustiva de índole global, com o fim de incluir todas as modalidades de educação formal e não formal, as diversas manifestações culturais, as fontes de informação e os meios de descoberta da realidade que existam na cidade. O papel da Administração Municipal é, por um lado, obter as disposições legislativas provenientes da Administração Central e Regional e, por outro lado, estabelecer as políticas locais que se revelem possíveis; ao mesmo tempo estimulando a participação dos cidadãos no projecto colectivo, a partir das instituições e organizações civis e sociais ou de outras formas de participação espontânea.
3. A cidade deverá encarar as oportunidades de formação de modo global. O exercício das competências em matéria educativa será levado a cabo dentro de um contexto mais amplo de qualidade de vida, de justiça social e de promoção dos seus habitantes.
4. Para que a sua acção seja adequada, os responsáveis pela política municipal da cidade devem ter conhecimento directo da situação e das necessidades dos seus habitantes. Para este efeito promoverão a realização de estudos, que manterão actualizados e farão públicos, e formularão propostas concretas e de política geral que deles resultem.
5. No quadro das suas competências, o município deve conhecer - encorajando a inovação - o desenvolvimento da acção formativa que se realiza nos centros de ensino estruturado da sua cidade, sejam estes de âmbito local, nacional, público ou privado. Deve ainda conhecer e promover iniciativas de educação não formal, nos aspectos do seu curriculum e objectivos que se refiram ao conhecimento real da cidade e à formação e informação dos seus habitantes - para uma cidadania responsável.
6. O município avaliará o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou outras, e das realidades que as crianças e os jovens recebam sem mediação alguma; nestes casos, o Município deverá, sem dirigismos, tentar empreender acções que dêem lugar a uma justificação ou interpretação razoáveis. Deverá também procurar estabelecer um equilíbrio entre a necessidade de protecção e a autonomia necessária para a descoberta. Proporcionará, assim, fóruns de debate incluindo o intercâmbio entre as cidades, para que os seus habitantes possam utilizar plenamente as mudanças geradas pelo mundo urbano.
7. A satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá ter em conta o impacto das mesmas.
8. A

cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Neste sentido, deverá promover projectos destinados aos educadores em geral e divulgará as instruções necessárias a todas as pessoas em contacto com as crianças - quer se trate de particulares, funcionários ou empregados dos serviços públicos. O município também assegurará que estas instruções sejam assumidas pelos organismos de segurança e de protecção civil que de si dependam directamente. 9. A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocupar um lugar na sociedade; aconselhá-los sobre a sua orientação pessoal e profissional e facultar a sua participação numa ampla gama de actividades sociais. No âmbito específico da relação educação/trabalho é importante assinalar a estreita relação que deverá existir entre a planificação educativa e as necessidades do mercado de trabalho. As cidades definirão estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborarão com as organizações de trabalhadores e empresários na criação de postos de trabalho. 10. A cidade deverá conhecer os mecanismos de exclusão e marginalização que as afectam e as formas de que se revestem, assim como desenvolver as intervenções compensatórias adequadas. Deverá prestar uma atenção especial aos indivíduos recém chegados, emigrados ou refugiados, têm direito a sentir com liberdade que aquela cidade é a sua. 11. As intervenções destinadas a corrigir as desigualdades podem assumir múltiplas formas mas deverão partir de uma visão global do indivíduo, de uma concepção) global que satisfaça os seus interesses, assim como do conjunto de direitos comuns a todos. Qualquer intervenção significativa pressupõe a garantia, através duma responsabilidade específica, da coordenação entre as Administrações implicadas e os respectivos serviços. 12. A cidade incentivará o Associativismo com o fim de formar os jovens para a tomada de decisões, canalizar actuações ao serviço da sua comunidade e obter e difundir informação - materiais e ideias para promover o seu desenvolvimento social, moral e cultural. 13. A cidade educadora deverá ensinar os seus habitantes a informar-se, formar na informação. Estabelecerá instrumentos úteis e linguagens adequadas para que os seus recursos estejam ao alcance de todos num plano de igualdade. Certificar-se-á que a informação abranja os habitantes de todos os níveis e idades. 14. Se as circunstâncias o exigirem, as crianças disporão de locais de informação, e de auxílio, especializados, e, se necessário, de um conselheiro. 15. Uma cidade educadora deverá saber encontrar, preservar e divulgar a sua própria identidade. Deste modo estará a fazer algo único que servirá de base a um diálogo fértil com os seus habitantes e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e das suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atractiva sem desvirtuar o seu ambiente natural e social. 16. A transformação e o crescimento de uma cidade deverão ser regidos pela harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituem claras referências do seu passado e da sua existência. O planeamento urbano deverá ter em conta o impacto deste no desenvolvimento de todos os indivíduos, a integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra a segregação de gerações, as quais têm muito a aprender mutuamente. O ordenamento do espaço físico urbano deverá realçar o reconhecimento das necessidades de recreio e de lazer e propiciar a abertura a outras cidades e à natureza, tendo em corda a interacção entre elas e o resto do território. 17. A cidade deverá garantir a qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com o seu meio natural. 18. A cidade favorecerá a liberdade e a diversidade cultural. Acolherá tanto as iniciativas de vanguarda como a cultura popular. Contribuirá para corrigir as desigualdades que sujam na promoção cultural, resultantes de critérios exclusivamente comerciais. 19. Todos os habitantes da cidade têm o direito de reflectir e participar na criação de programas educativos, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projecto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na

qualidade de vida que oferece nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de os escutar. 20. Uma cidade educadora não segregará as gerações. Os princípios enunciados são o ponto de partida para o desenvolvimento do potencial educativo da cidade em todos os seus habitantes. Esta Carta deverá, por consequência, ser completada nos aspectos não tratados nesta ocasião.

Novembro de 1994