



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

A RELAÇÃO ENTRE A GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA E A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Lúcia de Fátima Benevides da Silva

Professora-orientadora DraShirleide Pereira da Silva Cruz Professora monitora-
orientadora Mestre Lucilene Costa e Silva

Brasília (DF), Maio de 2013

Lúcia de Fátima Benevides da Silva

**A RELAÇÃO ENTRE A GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA E A
IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Professora-orientadora Dra Shirleide Pereira da Silva Cruz e da Professora monitora-orientadora Mestre Lucilene Costa e Silva.

TERMO DE APROVAÇÃO

Lúcia de Fátima Benevides da Silva

A RELAÇÃO ENTRE A GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA E A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:



Dra Shirleide Pereira da Silva Cruz- FE/UnB
(Professora-orientadora)



Profa. Mestre Wilcéia Pereira Stacciarini– /SEE/DF
(Examinadora externa)

Brasília, 18 de maio de 2013

DEDICATÓRIA

Pela sua importância no trabalho desenvolvido diariamente nas instituições, dedico este trabalho a todos os profissionais que atuam como coordenadores pedagógicos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos funcionários do CEF Juscelino Kubistchek pelas contribuições prestadas para a realização desta pesquisa. À orientadora desta monografia, Lucilene Costa e Silva pela orientação sempre pertinente.

EPÍGRAFE

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Paulo Freire

RESUMO

Nos últimos anos, vários indicadores apontam a necessidade de investimento na qualidade do ensino da educação básica das escolas públicas do Brasil. Diante desta necessidade surgem em sintonia com as exigências e expectativas da sociedade, políticas públicas que buscam oportunidades educativas de qualidade. Assim, esta pesquisa se inseriu no campo de investigação sobre as políticas educacionais e a relação com a gestão pedagógica da escola. A educação integral surgiu como prioridade no âmbito da política pública do Distrito Federal. Assim, se faz oportuno pesquisar os efeitos desta política na prática cotidiana. Diante disso, uma problemática surge: Qual a relação entre a gestão pedagógica da escola e a implantação da educação Integral? Visando responder a esta pergunta, esta pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre a gestão pedagógica da escola e a implantação da educação Integral no centro de ensino Fundamental Juscelino Kubitschek (CEF JK), utilizando-se a metodologia qualitativa, através da aplicação de questionários aos funcionários da instituição de ensino. O referencial teórico apresenta uma discussão acerca das Políticas e da Educação básica ao longo do tempo e da proposta de Educação Integral enquanto política que visa a busca de uma melhor qualidade no ensino público do Distrito Federal. Os resultados refletem que a implantação da educação Integral na instituição não modificou a gestão pedagógica, apresentando uma relação que ainda necessita ser repensada, integrada, para que esta política pública possa de fato fazer parte do processo ensino aprendizagem e favorecer a qualidade do ensino da instituição, porém, a pesquisa aponta perspectivas positivas de mudanças.

Palavras Chaves: Políticas Públicas, Educação Integral, Gestão Pedagógica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
1.1 Os indicadores da Educação Básica.....	14
1.2A História da Educação Integral e as experiências no Brasil	18
1.3 A Proposta da Educação Integral no início da capital.....	23
1.4 A Educação Integral como Política Pública na Educação Básica do DF.....	25
CAPÍTULO 2-METODOLOGIA.....	31
2.1 A Pesquisa Qualitativa.....	31
2.2 Estudo de Caso.....	31
2.3 Instrumento de Coleta de Dados.....	32
2.4 Participantes da Pesquisa e Justificativas das Questões.....	34
CAPÍTULO 3 –COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICE.....	52

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de uma pesquisa realizada em uma escola pública do Distrito Federal. A pesquisa procurou investigar as políticas públicas e a relação com a gestão pedagógica da escola, que atende alunos com o programa de Educação Integral proposto pela Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. Inicialmente, procurou-se contextualizar a escola pesquisada, diagnosticar uma situação problema e traçar os objetivos para que a investigação seguisse os caminhos necessários para sua consolidação.

A escola em que foi realizada a pesquisa está situada na zona urbana, em Planaltina-Distrito Federal. A mesma oferece a Educação Integral desde o ano 2009, atendendo a cada ano 3 turmas de 5º ano em horário inverso, com duração de 8 (oito) horas três vezes por semana.

A instituição oferta a Educação Infantil e o ensino fundamental, totalizando ao todo 36 turmas e uma média de 1050 alunos, assim distribuídos:

- Nos turnos matutino, que funciona das 7h30 às 12h30; e vespertino, que funciona das 13h às 18h, é oferecido o ensino fundamental de 9 anos, que abrange as etapas I, II e III do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) e 4º e 5º ano, totalizando 31 turmas.

- No turno noturno é ofertada a Educação de Jovens e Adultos – 5ª à 8ª série em um total de 5 turmas.

A Escola conta com 68 (sessenta e oito) profissionais da educação, que desenvolvem as atividades pedagógicas e administrativas: 30 (trinta) professores das séries iniciais do ensino fundamental; 7 (sete) professores das séries finais do ensino fundamental; 11 (onze) auxiliares de educação; 2 (dois) vigias; 4 (quatro) merendeiros; 4 (quatro) coordenadoras pedagógicas; 1 (um) professora da Sala de Recursos (espaço destinado ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais) 1 (uma) pedagoga, responsável pelo acompanhamento e suporte ao professor dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem) 1 (uma) supervisora pedagógica, responsável pelos encaminhamentos pedagógicos da escola, pelo acompanhamento, suporte e articulação junto à direção, coordenação e professores para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem); 1 (uma) supervisora administrativa, responsável pela parte administrativa e financeira da escola; 1 (uma) secretária e dois auxiliares,

responsáveis pelo registro do histórico escolar dos alunos) ; 1(um) vice-diretor; 1(um) diretor.

A escola não possui espaços físicos adequados para atividades fora da sala de aula, como o recreio. Há uma quadra de esportes descoberta, onde são realizadas as aulas de educação física, jogos e recreação. Possui Laboratório de Informática, uma sala muito pequena de vídeo, mas não disponibiliza nem de espaço e nem de acervo literário para Biblioteca.

A clientela atendida é bastante diversificada, no que se refere aos aspectos socioeconômicos; boa parte dos alunos apresenta condições financeiras razoáveis, com pais que trabalham e procuram apoiá-los, principalmente no que diz respeito a recursos materiais.

Respeitando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que contempla o aumento progressivo da jornada escolar, o GDF resolveu implantar, a partir de 2008, o Programa de Educação Integral nas escolas públicas da rede de ensino. Que de acordo com as Diretrizes Pedagógicas da SEEDF:

A Educação Integral, amparada legalmente no art. 205 da Constituição Federal, combinado com o art. 2º da LDB, e regulamentada pelo decreto nº 28.504, de 4 de dezembro de 2007, do GDF, constitui uma das principais metas do Plano de Desenvolvimento da Educação e objetiva promover a melhoria qualitativa e quantitativa da oferta educacional escolarizada, visando ao acesso, à permanência e ao êxito dos alunos na instituição educacional pública. (Diretrizes Pedagógicas da SEEDF, p. 17)

Nessa perspectiva, as políticas públicas da educação demandam uma análise que alcança a escola e seus processos cotidianos de forma a refletir como as ideias expressas nas intencionalidades dos documentos se materializam em ações, e como estas ações influenciam ou não na qualidade da educação.

A Instituição possui 6 (seis) turmas de 5º ano do ensino fundamental e oferece a Educação Integral para três destas seis turmas do 5º ano, surgem algumas indagações que merecem ser pesquisadas, como: Em que circunstâncias as turmas foram selecionadas? Até que ponto a educação integral vem ajudando no desenvolvimento acadêmico dos alunos atendidos? Quais os resultados positivos? Quais os desafios? De

que forma a educação integral está relacionada com o trabalho do professor regente? Como está o desenvolvimento dos alunos do 5º ano que participam da educação integral em relação aos que não participam? A educação integral está relacionada com demais atividades pedagógicas da instituição, Como se dá o desenvolvimento das aulas? Qual a influencia e participação da gestão pedagógica da escola no desenvolvimento da educação integral? Entre outros.

A base das políticas públicas é a construção da qualidade educacional, assim, a Educação Integral compreende não apenas a permanência do aluno na escola, mas, acima de tudo, uma oportunidade de realização de atividades complementares para sua aprendizagem e elevação da qualidade do ensino ofertado, por isso, se faz necessário pesquisar a relação entre a gestão pedagógica da escola e a implantação da educação Integral e como esta se desenvolve no interior do Centro de Ensino Fundamental Juscelino Kubitschek para a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem. Neste sentido, surgiu o problema de pesquisa: Qual a relação entre a gestão pedagógica da escola e a implantação da educação Integral?

Assim, diante do problema de pesquisa apresentado, alguns objetivos foram traçados com o intuito de responder à questão principal.

Objetivo geral:

Analisar a relação entre a gestão pedagógica da escola e a implantação da educação Integral no CEF JK.

Objetivos Específicos:

- Investigar qual a relação entre a Educação Integral com o fazer pedagógico da escola;
- Identificar possíveis impactos que a implantação da Escola Integral trouxe para a gestão pedagógica de uma escola;
- Identificar os desafios da gestão pedagógica diante da implantação da educação integral.

A pesquisa foi realizada com os seguintes interlocutores: 20% do conjunto de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, correspondendo a 6(seis) professores de um total de 30 (trinta); 1 (um) coordenador pedagógico, a coordenadora responsável pelo Programa; 1 (um) representante da gestão (diretor/vice ou supervisor) do Centro de Ensino Fundamental Juscelino Kubitschek, tendo em vista que estes

profissionais convivem cotidianamente com o programa e com as dificuldades do processo pedagógico, o que pode facilitar e valorizar uma análise mais interpretativa dos dados referentes à implantação da Educação Integral e a sua relação com a gestão pedagógica da instituição.

A pesquisa está estruturada em três capítulos, no primeiro a pesquisa buscou fundamentação no quadro teórico que refletiu as políticas e gestão da educação básica a nível nacional e do DF. Os indicadores de acesso e sucesso e análise de uma política pública, no caso, a proposta da Educação integral no Distrito Federal e reflexões do tema no cenário nacional. Os aspectos discutidos no referencial teórico possibilitaram uma análise mais aprofundada dos dados coletados, permitindo relacionar aspectos observáveis com os estudos realizados.

O segundo capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados, público alvo, instrumento de coleta de dados e na seqüência, no capítulo 3, são apresentadas a análise dos dados coletados, seguidas das considerações finais proporcionadas pela pesquisa.

CAPÍTULO 1

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A Gestão pedagógica de uma instituição necessita entre outros aspectos, do conhecimento necessário relacionado às políticas públicas, até mesmo para que compreenda e possa discutir tais políticas na prática cotidiana. Sabe-se que o tema é bastante complexo, devido nem sempre os ideais estabelecidos por meio das políticas públicas se efetivarem na prática de forma positiva, ou pelo menos da maneira como deveria ser.

A trajetória histórica da educação básica no Brasil tem sido fortemente marcada pela ausência de uma gestão pedagógica democrática através de planejamento participativo, levando dessa forma a divergências entre teorias e prática, resultando na descontinuidade de ações, políticas e de programas.

Muitos programas ao serem implantados se perdem no meio do caminho não alcançando os objetivos e atingindo o principal motivador da política, o aluno. Acredito que os programas devem vir da base, das reivindicações da sociedade e não verticalmente, como acontece sempre. O professor aparece apenas como aquele que executa o projeto, enquanto que o aluno, é mais uma vítima ou cobaia das inúmeras experiências muitas vezes sem sucesso, deixando sequelas irreversíveis na vida do mesmo.

Por isso, é necessário e importante a discussão em torno da busca de políticas públicas eficientes que ampare o aluno e lhe ofereça o mínimo de condição possível para concluir com sucesso sua trajetória educacional. Para esta discussão Dourado (2007) traz importantes considerações em torno do tema: “Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil”:

Políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino. Dessa forma, a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento

da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas. (DOURADO, 2007, p. 924)

Dourado aborda um aspecto importante: O envolvimento e comprometimento de todos e das prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, nacional, de sistemas e na escola. Pois, o que se percebe é que nas últimas décadas a educação tem sido palco de inúmeras discussões no sentido de viabilizar um modelo educacional que seja de acesso a todos e que atenda à função social da escola. Porém, sem resultados realmente significativos. Vários planos estão sendo colocados em prática, programas e projetos são lançados, porém, faltam políticas públicas, mas eficazes para que os resultados sejam mais positivos.

É dever do Estado analisar, fazer estatísticas de como está o ensino, elaborar planos e criar alternativas para se resolver os problemas na educação. A questão é que as decisões, tomadas em gabinetes, mesmo partindo de pesquisas, muitas vezes não refletem a realidade de cada instituição. Muitos programas são lançados sem ouvir o professor; nem tampouco se ouve a comunidade; não se ouve o aluno, que é o maior interessado do processo.

Percebe-se que há um esforço, por parte de algumas autoridades em encontrar soluções viáveis para a educação, portanto, faz-se necessária a união de todos na busca de um denominador comum. O compromisso, aliado a uma ação conjunta, pode ser um canal para avançar de maneira significativa na gestão da educação básica. O grande desafio da Educação brasileira é, sem dúvida, a questão do direito de todos aprenderem, e para vencê-lo, se faz necessário colocar o aluno no centro das políticas públicas, não políticas partidárias, mas políticas de crescimento gradativo. O Professor e a sua prática pedagógica são fundamentais para uma escola de qualidade: a formação continuada, a valorização profissional, a avaliação de desempenho, o suporte pedagógico, a motivação e o comprometimento com a qualidade, são necessários para que os direitos de aprendizagem do aluno sejam cada vez mais respeitados efetivamente.

Os direitos de aprendizagem do aluno, para serem garantidos, também se faz importante a autonomia e a democratização do espaço escolar, pois, “entende-se a autonomia num processo conjunto entre professores, alunos, técnicos e administração, e

não apenas como uma reivindicação profissional para tomada de decisão; só com autonomia há espaço para a elaboração de critérios próprios de ação” (SANTOS, 2003, p. 18). Por isso mesmo, o trabalho de qualquer gestão implica sempre conversar e dialogar muito, com os professores e alunos. Do contrário, as melhores ideias também se inviabilizam e os direitos de aprendizagem não se concretizam na prática da sala de aula.

De acordo com Santos (2003), uma boa gestão pedagógica implica em bom desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Quando nos sentimos acolhidos, respeitados e ouvidos trabalhamos melhor e com certeza, um clima harmonioso, de cooperação e participação é fundamental para que a aprendizagem ocorra, pois, os alunos sentem isso.

O coordenador pedagógico assume papel importante frente aos demais profissionais, às vezes certas atitudes devem ser tomadas para o bem comum e quando a prática assim exigir. Por isso, o conhecimento da legislação é muito importante. Vamos destacar a princípio a organização e estrutura do sistema educacional e a implantação da Educação Integral como Política Pública para a melhoria da qualidade da educação.

1.1 Os indicadores da Educação Básica

Algumas mudanças estruturais da educação brasileira têm origem na Constituição Federal de 1988 (CF). Em 1996, modificações foram introduzidas no capítulo da educação da Carta Magna, através da Emenda Constitucional nº 14/96. No mesmo ano foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9394/96) e criado e regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF – Lei Nº 9.424/96), com mais de 10 (dez) anos de vigência

A essas orientações vieram somar – se metas e prioridades estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), sancionadas pela Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Em dezembro de 2006, através da Emenda Constitucional Nº 53, em substituição ao FUNDEF, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cuja lei de regulamentação foi sancionada em 20 de junho de 2007 (Lei Nº 11.494/2007).

Segundo Dourado, a aprovação da Constituição federal de 1988 trouxe mudanças para a educação brasileira, garantindo uma concepção ampla de educação, dividindo responsabilidades entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação, destacando no âmbito das políticas educacionais as modificações de ordem jurídico-institucional.

Na década de 1990, com a reforma do estado foram implementados novos modelos de gestão. O Estado começou a exercer de forma mais abrangente a sua função fiscalizadora e controladora das políticas educacionais no Brasil. Porém, sem mudanças de cunho pedagógicos eficientes, sem a efetiva mudança na gestão educacional.

Com essa reestruturação da gestão, organização e financiamento da educação básica, vieram programas e ações do governo federal, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) pelo FUNDESCOLA e a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Tal cenário contribuiu, sobre maneira, para a desarticulação de experiências e projetos em andamento e para a adoção de medidas ligadas às políticas federais para a educação básica, em função da necessidade dos sistemas e escolas buscarem fontes complementares de recursos. Tal adesão, contudo, não provocou, necessariamente, a mudança da cultura institucional dos sistemas e das escolas. Em muitos casos, resultou em ajustes e arranjos funcionais dos processos em curso nesses espaços, alterando, por vezes, a lógica e a natureza das escolas e, em alguns casos, a sua concepção pedagógica, a fim de cumprir obrigações “contratuais” com o governo federal no âmbito da prestação de contas. (DOURADO, 2007, P. 927)

Dessa forma, como ressalta o autor, é visível que tais mudanças representaram um retrocesso tanto no plano institucional e organizativo quanto, e particularmente, no âmbito pedagógico. Percebe-se que essas mudanças se caracterizaram por políticas focalizadoras, com especial atenção ao ensino fundamental, a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários. Tais políticas vieram justificadas por um sentido, por vezes pouco satisfatório, do princípio da equidade como se este fosse substituída igualdade.

Nesse contexto, o que se verifica é que no Brasil há a expansão quantitativa das oportunidades de ensino e a deterioração qualitativa da escola pública. Uma vez que fica evidente que o Estado busca através de mecanismos diversos, fazer um controle e

fiscalização das políticas educacionais implementadas e a qualidade nem sempre aparece da forma que se busca.

O que se percebe é que cada vez mais o Estado preocupa-se em criar mecanismos de controle tanto do trabalho docente, quanto dos conteúdos a serem ministrados. A autonomia tão esperada e desejada por muitos educadores é um sonho distante. Assim, a valorização do professor e ampliação dos investimentos para melhorar a qualidade do ensino no país se fazem necessárias, pois, o aprendizado não se restringe apenas aos conteúdos curriculares, mas também à formação do cidadão.

Quando Dourado fala em cumprir obrigações contratuais com o governo federal, alterando a concepção pedagógica de programas e ações, essa é uma realidade das escolas públicas brasileiras, uma vez que muitas ações do programa são feitas às pressas nas escolas só para cumprir tabela.

Após aplicação destes indicadores que avaliam a educação básica, demora-se muito na articulação de estratégias realmente eficientes para melhoria dos resultados encontrados. A política pública na gestão educacional cria programas para avaliar a qualidade do ensino, depois para corrigir eventuais problemas apresentados nos resultados, mas falta apoio mais direto às escolas para articularem de forma mais eficaz a prática pedagógica junto aos resultados.

Os programas federais de educação básica, atravessados por concepções distintas e até antagônicas, realçam o cenário contraditório das ações governamentais. Tal perspectiva enseja a necessidade de maior organicidade entre as políticas, ações e programas. (DOURADO 2007, p. 928).

Esse posicionamento do autor também vem reforçar as mudanças na área da gestão educacional recém-reorientadas, a partir de 2003, como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação, o FUNDEB. Reforça no sentido de que a burocracia e a desarticulação teoria e prática existentes no sistema político e econômico, continuam emperrando as transformações necessárias à administração da educação. Pois, mesmo com a democracia política, a interdependência de forças desiguais ainda afetam os sistemas de ensino.

A desarticulação teoria e prática está muito relacionada com o financiamento da gestão básica, pois, os projetos pedagógicos para serem efetivados, necessitam de verbas. Às vezes, alguns se deparam com falta de recursos e terminam não sendo tão eficazes, por isso é importante conhecer o financiamento da Educação Básica, pois, de acordo com Lerche (2009) representa um dos fatores determinantes para a operacionalização das políticas públicas educacionais definidas pelo Estado, seus mecanismos de captação, destinação e utilização de recursos.

A questão do financiamento é um aspecto importante bastante para a gestão pedagógica, mas, apesar de constituir fator determinante, sua utilização é permeada por questões burocráticas dentro dos programas de financiamento, o que torna a autonomia financeira da escola inviável, pois, o que acontece é que os recursos já com seus fins destinados e muitas vezes algumas necessidades mais prioritárias deixam de ser feitas por falta de recursos financeiros.

a educação brasileira, em seus diferentes graus e modalidades, é financiada por recursos provenientes do setor público, e pelo setor privado por meio dos órgãos da administração direta e indireta das esferas federal, estadual e municipal, e pelo setor privado, que mantém escolas particulares e cobra mensalidades das famílias, associações e de outras entidades privadas (BRASIL. 1996, p. 16)

As dificuldades na prática cotidiana escolar são inúmeras, não tem como negar, e um dos critérios que muito ajudaria muito seriam a autonomia da gestão financeira, de forma mais simplificada, pois, muitas vezes nos esbarramos no distanciamento entre teoria e prática. Pensamos, temos ideias e propostas para realizações de intervenções pedagógicas a fim de melhorar o ensino e a aprendizagem, porém, não temos os recursos necessários da forma que realmente precisamos para colocar em prática.

Retomando ao exemplo do PDE e a descentralização de recursos financeiros, de acordo com Dourado (2007) sua implementação tem resultado no desrespeito ao pacto federativo, na medida em que o Programa atropela os sistemas de ensino ao redefinir novos formatos de gestão para as escolas públicas, por meio do 'estabelecimento de relações diretas entre as escolas beneficiadas e o FNDE, sem a intervenção de instâncias governamentais locais na definição e execução dos gastos'(DOURADO, 2007, p. 934, apud ADRIÃO & PERONI, 2007, p. 264).

Outro aspecto levantado pelo autor, é em relação à pequena participação da comunidade escolar, pois, ' o fato do programa não pressupor para a sua realização a efetiva democratização da gestão da esfera pública fez com quem em muitos casos, fosse pequena a desejada participação da comunidade na operação de recursos repassados'

Dessa forma, é notório observar que as mudanças estão longe de serem obtidas em curto prazo no que diz respeito a melhoria da qualidade do ensino. Como diz Gadotti (2000), os usuários da escola, ou seja, a comunidade, devem ser os dirigentes e gestores na perspectiva de uma escola democrática e não seus fiscalizadores. Por isto mudar a escola passou a ser prioridade dos sistemas educacionais, organizados pelo MEC (Ministério da Educação), implantando projetos que pouco ou nenhuma solução eficiente vem demonstrando na qualidade do ensino no país.

Porém, é importante que os órgãos competentes que administram o sistema de ensino se deem conta que os Programas e as Ações desenvolvidos pelos mesmos precisam ter continuidade e de fato favorecer aqueles que são o foco principal do ensino, aluno e professor, para tanto, tais Programas, Projetos e Ações devem ser planejados, executados, acompanhados e avaliados, com a participação da gestão escolar, incluindo professores. As ações desenvolvidas por consultores indicam apenas descontinuidade e, na maioria das vezes, causam prejuízo ao processo educacional.

1.2 A História da Educação integral e as Experiências no Brasil

De acordo com dados históricos, reconhe-se que a E.I já havia sido implantada em tempos passados, pois, quando a escola era privilegio apenas de um grupo da sociedade, as atividades desenvolvidas eram realizadas em período integral. Portanto, uma educação em tempo integral voltada para uma elite brasileira. Esse modelo escolar, bastante limitado socialmente, permaneceu até a década de 20 e 30 do século XX. Quando, porém, transformações no modelo econômico brasileiro determinam as demandas por uma escola universal.

Surge o movimento da Escola Nova desenvolvida principalmente por Anísio Teixeira, que além de elaborar alguns de seus princípios conceituais e práticos, constrói escolas-modelo para a consolidação desta educação. Diversas experiências que contemplam os princípios da educação integral surgiram e surgem pelo país.

Segundo Paro (1988), com o movimento da Escola Nova a escola passa a ser vista como instância transformadora da sociedade, com a capacidade de diminuir os conflitos sociais. Baseada nos ideais liberais, objetivando a formação de um “cidadão”, inserido numa sociedade democrático-burguesa. Ainda segundo o autor o escolanovismo defendia que não bastava “desalfabetizar” as grandes parcelas da população, era preciso uma reformulação interna da escola, para que esta fornecesse uma educação integral para formar o “cidadão”. Entretanto, nesse momento histórico, o país não dispunha de condições materiais suficientes para universalizar essa educação.

Portanto, somente as famílias com melhores condições financeiras tiveram acesso a ela. Na década de 50 a educação em tempo integral ressurgiu como proposta para a rede pública:

Na década de cinquenta encontramos as propostas de educação em tempo integral, só que, dessa feita, advogando-se sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares. As bases são ainda escolanovistas, preocupadas com a formação integral, só que agora voltadas para as camadas populares. (PARO, 1988, p. 191)

Em 21 de outubro de 1950, é inaugurado na Bahia o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, modelo de escola pública de tempo integral idealizado por Anísio. Percebe-se que na experiência baiana as ideias de Anísio Teixeira referem-se a uma escola preocupada explicitamente em integrar outras funções sociais (saúde, segurança etc.) a escola, que assume o papel sociocultural. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro possuía escolas-classe e uma escola-parque. Os alunos dividiam seu tempo entre a escola-classe e a escola-parque que contava com pavilhões de trabalho e educação física, jogos e recreação; biblioteca; teatro de arena e setores de socialização e artístico.

Na década de 80, educadores encontraram nos partidos um veículo para mudanças e muitas propostas foram implantadas nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro. Muitos destes projetos educacionais priorizavam o prolongamento do tempo diário da criança na escola, fato que na época foi considerado como um agravante da má qualidade do ensino público brasileiro. Nesta concepção nasceu o CIEP - Centro de Educação Pública - originalmente implantado no Estado do Rio de Janeiro no governo estadual de Leonel de Moura Brizola (PDT). Darcy Ribeiro vice de Brizola se incumbiu da sua implantação. Houve críticas a estes centros, mas também apontaram benefícios, tais

como: a possibilidade dos alunos terem contatos com experiências educacionais em relação aos alunos de escolas de educação em tempo parcial.

Os CIEPS propõem a escola de tempo integral como uma saída do caos social vivido pelas classes populares. De acordo a proposta dos CIEPs, as crianças das camadas mais pobres teriam assim assegurado um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo.

A diretriz básica do programa é a recuperação da escola pública, melhorando-a a colocando –a efetivamente ao alcance de todas as crianças e jovens do Estado. O grande objetivo, a ser cumprido dentro do quadriênio do mandato governamental é consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar, no tempo devido e com correção desejável.(DARCY RIBEIRO, 1986)

Nos anos noventa foram sendo implantadas escolas de educação em tempo integral com propostas educacionais similares às experiências anteriores. Segundo Sobrinho & Parente (1995). Surgiu o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança) em São Paulo, que tinha como principais objetivos ampliar o tempo de permanência das crianças mais pobres na escola e contribuir para a melhoria do seu desempenho escolar.

Os CEIs (Centro de Educação Integral) em Curitiba, e os CAICs em nível nacional. O projeto dos CAICs inicia-se a partir de 1990, com o então presidente Fernando Collor de Mello. Parte das políticas sociais do governo federal, visava desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes. A partir de 1993, o projeto é assumido pelo Ministério da Educação e passa a se chamar Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA – que buscava articular-se com órgãos federais, estaduais e municipais, ong's e organismos internacionais para o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente.

Os CIACs passaram a ser denominados CAICs – Centro de Atenção Integral à Criança. Como outras experiências similares, esses centros não se constituíram numa política pública duradoura e foram gradativamente abandonados com a mudança de governo em 1995.

No Estado do Rio Grande do Sul, os CIEPs, são implementados na década de 90, Neste período, são construídos noventa e dois Centros Integrados de Educação Pública,

em diversos municípios do estado, quase todos em periferia da zona urbana. Porém, com a troca de governo, não houve continuidade do programa, e grande maioria dos CIEPs, de Tempo Integral, passaram a escola regular.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação em tempo integral ganha reforço legal, pois, segundo o artigo 34:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (...)

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral a critério dos Sistemas de Ensino (LDB,1996)

Em Santa Catarina, a abrangência da educação integral é estadual. O projeto Escola Pública Integrada (EPI) tem como característica a oferta intercalada de disciplinas básicas com outras no campo das artes, esportes, línguas, ciências. Essas aulas diferenciadas têm o mesmo peso das matérias tradicionais. Implantado em 2003, o EPI fez, em 2005, parte das atividades do 6º Prêmio Itaú do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Dessa forma, verifica-se que a educação em tempo integral já vem sendo implantada, reformulada e testada de diversas maneiras até mesmo antes da criação da lei que a regulamenta. As experiências destacadas acima mostram também que as políticas educacionais surgem de acordo com as necessidades da sociedade, sendo, portanto, reflexo dos problemas da mesma. Dessa forma, observa-se também que a proposta original de acordo com os ideais de Anísio Teixeira, se difere das propostas atuais. Primeiramente, é preciso ressaltar educação ou escola em tempo integral está relacionada ao tempo diário das aulas e que educação integral refere-se ao aspecto da formação do aluno. Portanto, suas definições expressam diferentes concepções de sociedade.

A Educação integral e tempo integral têm caráter indissociável, pois, “quantidade e qualidade estão em um mesmo patamar, o que permite entender a extensão da quantidade de horas na escola – horário/tempo integral – como base e condição para o desenvolvimento da qualidade emancipadora – tempo/educação integral”. (COELHO, 1997, p. 55)

Partindo deste princípio a implantação da educação integral no DF e as diretrizes que a regulamenta, deve ter claras a relação e diferenças entre a ampliação do tempo escolar e uma educação que é entendida como integral, pois, é importante observar que nem sempre a extensão quantitativa do tempo, na escola, resulta em uma extensão igualmente qualitativa desse tempo.

Tempo integral, deve pressupor educação integral. Como afirma Coelho (2004, p. 04) “ com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Diante da diversidade dos problemas enfrentados pela sociedade atual, identifica-se, portanto, uma necessidade social da extensão do horário de atendimento da escola. A escola de tempo integral surge no Distrito Federal por iniciativa do governo com intenção de oferecer melhores condições de educação, porém, sabe-se que tal ação é permeada de ideologias de interesse político.

Os resultados dos baixos índices do desempenho dos alunos nos indicadores de qualidade apontam para uma necessidade de mudança pedagógica. Sabe-se que melhoria da qualidade do sistema educacional é um processo lento e contínuo. Portanto, é importante que haja acima de tudo continuidade das políticas públicas. Pois, o que se verifica até aqui é a descontinuidade das mesmas a cada governo. É preciso que haja compromisso político e não apenas interesses partidários.

A escola de tempo integral desde os anos 50 aponta para o fato da necessidade de uma estrutura mínima de forma a garantir uma aprendizagem eficiente, pois,

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES, 2006, p. 05)

Diante do exposto acima, verifica-se que de acordo com as escolas que já implantaram a educação integral no DF, várias ações de implementação precisam ser revistas, para que a mesma se consolide como uma política pública eficaz. Apesar de

cada escola ter autonomia e liberdade para optar pela elaboração do projeto, definindo número de alunos e turmas a serem atendidas em período integral, muitas escolas passam por dificuldades para atender os alunos em período integral. Faltam condições adequadas, infraestrutura, material de apoio, recursos financeiros e profissionais da área, capacitados para atender os alunos na complementação de atividades para sua formação. Os alunos são atendidos por monitores (alunos bolsistas e voluntários), que apesar de demonstrarem boa vontade, falta-lhes formação específica para lidar com as crianças e jovens e dessa forma, os alunos apenas permanecem mais tempo na escola, sem a preocupação com sua educação integral.

Porém, vale ressaltar que muitas escolas já colhem frutos positivos com a implantação, graças ao desempenho de seus gestores e profissionais, que aderiram à luta e procuram de todas as formas possíveis alternativas viáveis para oferecer aos alunos tempo integral com qualidade, com a ajuda de parcerias de diversos setores da sociedade.

Todo processo de concretização de uma proposta necessita de avaliações constantes, para que sejam feitos os ajustes necessários durante o seu desenvolvimento, pois isto irá permitir que estas propostas estejam em permanente aprimoramento e atinjam aos objetivos a que se propõem.

1.3 A Proposta da Educação Integral no Início da Capital

A proposta da educação integral no DF, não é uma questão nova, pois, desde a construção da capital federal, esta ideia surgiu com a criação da escola parque e escolas classe. O Sistema educacional de Brasília teve sua origem idealizada por Anísio Teixeira, com base em sua experiência no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no estado da Bahia, quando ocupava naquele estado o cargo de Secretário de Educação. Para Anísio, a escola parque seria “um ensaio de solução pra a educação primária”(1962, p. 25) , que exigia mudanças para atender os objetivos de uma sociedade em constante transformações.

Com o cargo de diretor do INEP, em 1957 Anísio Teixeira elaborou o plano educacional de Brasília, retomando a proposta de escola parque já implantada em Salvador. O modelo educacional proposto por Anísio, com base nas ideias pragmatistas de John Dewey, onde a necessidade social dava a escola não somente a função de

instruir, mas a de oferecer as crianças oportunidades de vida, estabelecia que os alunos freqüentassem diariamente a escola parque e a escola classe em turnos diferentes. Assim, o aluno passaria quatro horas nas escolas de educação intelectual e outras quatro nas atividades da escola parque. Ou seja, a escola parque completava as tarefas das escolas classe.

Nessas condições, a educação elementar associa o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a auto- educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto, o horário escolar se estende por oito horas, divididas entre as atividades de estudo e as de trabalho, de arte e de convivência social.(TEIXEIRA, 1961, p.197).

Porém, a proposta de educação integral de Anísio Teixeira não se efetivou, pois, o plano educacional de Brasília formulado por ele em 1957, previa uma população de 500 mil habitantes moradores, todos eles, independentemente do nível socioeconômico, nas superquadras do Plano Piloto. O que ocorreu foi um aumento desordenado da população, surgindo assim às cidades satélites para abrigar os trabalhadores da construção civil que se concentravam nos canteiros de obras do Planalto Central, que acabaram formando um cinturão de pobreza ao redor do Plano Piloto.

As primeiras mudanças da escola parque foram feitas em 1962: Redução do período de permanência dos alunos na instituição para 2 horas, e redução da jornada de trabalho do professor, para 6 horas, sob a justificativa de que essa medida possibilitou a incorporação de mais uma escola classe (106 Sul)

Com o aumento de matrículas nas escolas classe, a escola parque passou a atender um numero maior de alunos, em diferentes dias, alterando assim a proposta original de educação integral. “O próprio plano de Brasília não está funcionando em condições adequadas. O crescimento da matrícula já começa a por em perigo o programa em sua integridade e a instaurar a escola de tempo parcial e semi parcial”(TEIXEIRA, 1962, p.30).

Dessa forma, a Escola Parque de Brasília se diferencia dos ideais de Anísio Teixeira, pois, a escola pública, que deveria uma instituição democrática, aberta a todas as classes sociais, circunstancialmente desfigurou-se, voltando-se para a elite.

Observa-se que a quantidade prevaleceu sobre a qualidade. O plano educacional previsto por Anísio Teixeira não foi consolidado, o que se percebe a falta de prioridade da

educação nas políticas públicas não foram suficientes para o seu sucesso e que o problema da qualidade é muito mais uma questão política, do que propriamente pedagógica.

1.4 A Educação Integral como Política Pública na Educação Básica do DF

Com origem histórica nos ideais democráticos de Anísio de Teixeira, a Educação Integral reaparece no cenário educacional com a LDB 9394/96, cuja Lei reforça o aumento progressivo da jornada escolar para os alunos do ensino fundamental, valorizando as iniciativas educacionais extraescolares, como um compromisso de toda a sociedade.

De acordo com o Programa TV Escola do MEC (Um salto para o Futuro, agosto, 2008): O Plano nacional de Educação (PDE, janeiro de 2001) objetiva a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias e defende a participação da comunidade na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares.

Em relação à Educação Integral, o programa Mais Educação preconiza a educação integral das crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades articuladas ao projeto de aprendizagem desenvolvido pela escola.

A Lei nº 11.494/2007 que regulamentou o FUNDEB através da decisão da comissão formada por especialistas de vários órgãos competentes, definiu que a educação em tempo integral será incentivada com maior oferta de recursos.

Nessa perspectiva, é fácil verificar que a proposta da educação integral a nível nacional implica não somente uma fundamentação legal no papel, mas obrigatoriedade do poder público em programar recursos e políticas para que amesma se efetive na prática. É preciso também que as instituições escolares de acordo com sua especificidade, busquem alternativas para sua implantação, pois,

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si próprio, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico

não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências. (TORRES, 2003, p. 83)

No Distrito Federal a educação integral faz parte do cenário educativo como uma das prioridades do governo distrital no âmbito da política pública. A sociedade exige, pois a violência aumenta a cada dia e as prioridades em políticas públicas nascem na sociedade. Porém vale ressaltar que a sociedade quer um tempo integral que contenha o conjunto de oportunidades de aprendizagem que se encontram dispersas nas várias políticas ditas sociais: cultura, esportes, assistência social, arte... Para tanto, faz-se necessária uma ação pública que assegure efetividade em seus resultados.

É necessário ampliar o debate sobre a implantação da escola em horário integral em todas as escolas públicas do DF, para que a comunidade escolar possa exigir do governo o cumprimento da lei que assegura a ampliação do horário integral, com qualidade acima de tudo. Afinal, entende-se que a escola precisa ser atrativa em conteúdo e estrutura física para proporcionar bem-estar à comunidade escolar, carecendo para tanto de empenho do governo para sua manutenção e boa formação de todos os profissionais que atuam na educação.

A sociedade atual encontra-se em profunda crise o que se permite uma reflexão sobre valores, atitudes e formação para a prática da cidadania. Nesse contexto de futuro incerto, a educação, por meio da gestão escolar eficaz e o compromisso de todos, inclusive do governo, são fundamentais. Pois, novos recursos e atitudes didático-pedagógicos através de políticas públicas concretas necessitam ser pensados. O ensino deve ser considerado como instrumento de luta e transformação social, levando os alunos a uma consciência crítica que supere o senso comum para que possam não somente ver os acontecimentos, mas enxergá-los de maneira mais crítica e reflexiva.

Através da inserção social, a educação caminhará para o fim da violência, fato avassalador que tanto nos amedronta na sociedade atual, pois, a educação, a formação em todos os seus aspectos é o caminho para uma sociedade mais justa, humana e digna.

Diante desta situação e dos dados referentes às políticas públicas e gestão pedagógica e dos indicadores da educação básica mencionados anteriormente, a reflexão sobre os caminhos para uma educação de qualidade e acima de tudo, para uma transformação social, merece ser colocada em prática.

Em busca da qualidade do ensino ofertado, a SEEDF, propôs várias ações para melhorar a elaboração de políticas no sistema educacional, entre eles: A implantação da Educação integral, com a participação da família e a colaboração da sociedade. Dessa forma, a Educação integral surgiu no DF por meio do decreto nº 8.503, de 04 de dezembro de 2008, que criou a Secretaria Extraordinária de Educação integral, com objetivo principal de melhorar a qualidade do ensino público no DF, reduzir a evasão escolar e oferecer a estrutura necessária para formar futuros cidadãos, através do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, com seu atendimento integral durante os turnos contrários ao do ensino regular.

Desta forma, a melhoria da educação está diretamente vinculada a implantação das políticas públicas adotadas pelos sistemas de ensino, porém, a forma como estas políticas se concretizam é que vão de fato determinar resultados positivos. Como exemplo, pode se observar que os países que obtiveram resultados significativos na melhoria da qualidade da educação o fizeram em parceria com a sociedade civil, por meio de empresas, ONGs e outras instituições ligadas à educação.

Neste sentido, a proposta da educação integral no DF poderá se apresentar como alternativa viável para elevação da qualidade da educação como aconteceu a estes países e conseqüentemente, contribuir para a diminuição no estado dos indicadores de fracasso escolar, como reprovação, abandono e evasão.

Porém, seu histórico, desde o lançamento da sua proposta em 2007, demonstra que a E.I no DF apresenta uma sequência de falhas que prejudicaram sua efetivação com resultados positivos.

A sua implantação iniciou-se em 2007 com o Governador José Roberto Arruda que colocou a mesma como prioridade na educação básica para o período de seu mandato. Através do decreto nº 28.503, do dia 4 de dezembro de 2007, instituiu a Secretaria Extraordinária para a Educação Integral. Em um ano, as escolas do ensino fundamental já começavam a adotar o processo de E. I, com características próprias e de forma gradativa.

De acordo com o Secretario de Educação da época José Luiz Valente, o objetivo era implantar uma concepção de Educação Integral que compreendesse não apenas a ampliação da jornada escolar para oito horas por dia, mas que favorecesse a aprendizagem e desenvolvesse a cidadania por meio de ações socioeducativas nas

escolas e em outros espaços, públicos ou particulares. Desta forma, foi constituída uma rede parcerias do Estado com a sociedade civil em busca de espaços e ações socioeducativas.

Neste período, acreditou-se muito na adesão das escolas e na criatividade de gestores e professores em organizar projetos para E.I de acordo com suas especificidades, em troca de suporte financeiro (com a descentralização orçamentária das escolas) e humano (que no caso seriam monitores - bolsistas) e alimentação adicional, entre outros.

Neste sentido, em 2007, o principal objetivo da Secretaria Extraordinária de Educação Integral foi a implantação de uma concepção de Educação Integral que compreendesse a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educacionais para todas as 510 escolas da rede da época.

Em 25 de outubro de 2007, o GDF implantou a Gestão Compartilhada (Lei 4.036/07) como um veículo de políticas educacionais no âmbito pedagógico e de gestão, baseado em critérios de provimento de cargo misto para os dirigentes educacionais – Diretores e Vice-Diretores das escolas públicas do DF. Sua base legal foi a Constituição Federal, nos Art. 3º, VIII, no Art.14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Art. 222 da Lei Orgânica do Distrito Federal.

Em 25 de junho de 2008, pelo Decreto nº 29.200, foi implementado o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF, com o objetivo de dar autonomia às escolas e DRE para a aquisição de materiais de consumo, de materiais permanentes e pequenas reformas. No que se refere à Educação Integral, o Decreto propôs um acréscimo de R\$ 5,00 para R\$ 10,00 por aluno em regime de educação em tempo integral.

Em 2008 e 2009, o Programa Mais Educação do MEC se efetivou em 45 instituições educacionais do Distrito Federal. Foram apresentadas 200 escolas desenvolvendo projetos na perspectiva da Educação Integral, porém, somente em janeiro de 2009, a Portaria nº 74, criou o cargo de Coordenador Pedagógico da Educação Integral, estendendo o cargo posteriormente a todas as escolas que implantarem a proposta através da Portaria nº 04, de 21 de janeiro de 2010.

A Portaria Conjunta nº 03, de 14 de maio de 2009, normatizou o regime de monitoria e o denominado Programa Bolsa Universitária do Governo do Distrito Federal,

que disponibilizou cerca de 1600 bolsistas para atuar na educação integral. Porém, em sua maioria, despreparados para as atividades de acompanhamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos junto aos alunos da educação integral, que aliado a falta de estrutura física das escolas, implantação impositiva, promessas feitas e não cumpridas, falta de material pedagógico e esportivo, contribuíram para que o Programa não alcançasse resultados satisfatórios.

Dois anos depois (2010), a Secretaria Extraordinária deu lugar a Subsecretaria para a Educação Integral Cidadania e Direitos Humanos, englobando, então, as pastas de Direitos Humanos e Diversidade, ou seja, a educação integral perdeu o status de Secretaria Extraordinária e delimitou o seu espaço de atuação paritariamente com as demais áreas do conhecimento acopladas.

Ainda sofreu com as intervenções políticas, Já que em março de 2010, o governador do Distrito Federal, José Roberto Arruda, teve seu mandato cassado, sendo sucedido por Rogério Rosso para o Governo de Transição do Distrito Federal. Em 14 de janeiro de 2011, a professora Doutora Regina Vinhaes tomou posse como Secretária de Educação com o objetivo de ampliar a oferta da Educação Integral através do Projeto de Formação Integral em Jornada Total. Segundo a SEEDF (2011, p. 5):

Numa concepção que compreende a formação integral como aquela que supera a mera “ampliação” da jornada, entendendo que o que existia até agora era uma jornada parcial e que agora se compreende a jornada total como o resgate de um direito que foi subtraído das crianças e jovens.

Porém, o que se observou foi a continuidade da desarticulação entre as atividades regulares e as atividades da educação integral. A SEEDF, criou plenárias do currículo, as quais tiveram como objetivo traçar as diretrizes e bases da Escola do Cerrado, como uma nova proposta com fundamento na educação integral. Para a nova Secretaria, a educação integral é uma proposta de formação para o ser humano em sua integralidade ou multidimensionalidade e para a sua emancipação. O processo formativo da nova escola prevê a interação da escola com a comunidade, o currículo integrado, a gestão democrática, a ampliação dos espaços educativos, tudo isto centralizado nos PPP das escolas, planejados coletivamente. A secretaria então, na época, menciona, como compromisso, o resgate da cidadania da população do DF e a preservação do bioma do Cerrado. De forma que a sua concepção de educação integral apontava, a educação

integral como eixo norteador de todas as etapas e modalidades de ensino, juntamente com Direitos Humanos e Diversidade.

Assim, em 2011, iniciou-se um processo de construção coletiva das diretrizes e bases da Escola do Cerrado, onde a educação integral passou a ser o fundamento da nova concepção de educação e eixo norteador e transversal no currículo da SEEDF.

Em 2012, uma nova estrutura organizacional foi constituída e a proposta de educação integral deixou de ser uma Subsecretaria para se constituir, atualmente, uma Coordenação de Educação Integral, englobando as pastas do Livro e Leitura e de Orientação Educacional, diminuindo ainda mais o seu status e os cargos comissionados a ela destinados.

Em 2013, foi lançado o Programa Jovem Educador Voluntário, para atuar junto as escolas na E.I, cabendo à SEDF o ressarcimento mensal no valor de R\$ 462,00(repassado diretamente às unidades escolares, por meio do Programa de Descentralização Administrativa (PDAF), para custear alimentação e transporte destes jovens educadores. Também, muitas escolas estão participando do Programa Mais Educação do Governo Federal, através de ajuda financeira, para aquisição de materiais e para pagar monitores para desenvolverem projetos junto aos alunos atendidos pela E.I.

CAPÍTULO 2

2. METODOLOGIA

2.1 A Pesquisa Qualitativa

De acordo com Minayo (1993), a pesquisa é a atividade básica das Ciências em seus questionamentos a respeito da realidade humana e configura-se como uma combinação entre as teorias e os dados coletados; reflete posições frente à realidade, preocupações e interesses de classes e grupos determinados. Para Gil (1999, p. 42), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Demo (1996, p. 34) insere a pesquisa como atividade cotidiana considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

Para o desenvolvimento do presente estudo, optou-se pelo uso de uma abordagem qualitativa de pesquisa porque a mesma busca ir além da análise puramente estatística dos dados e as questões são estudadas no ambiente em que eles se apresentam possibilitando ao pesquisador desenvolver conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados investigados, Neste sentido, mediante o contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto do estudo o pesquisador procura entender os fenômenos de acordo com as perspectivas dos participantes da situação encontrada.

De acordo com Ludke & André (1986) a pesquisa qualitativa pode se manifestar de várias formas, mas as mais comuns são o estudo de caso e a pesquisa etnográfica, também, muito usada nas questões relacionadas à escola.

2.2 Estudo De Caso

O objetivo proposto aqui foi o responder à questão principal: Qual a relação entre a gestão pedagógica da escola e a implantação da educação Integral? Assim, pretendeu-se através desta pesquisa analisar a relação entre a gestão pedagógica da escola CEF JK e a implantação da educação Integral nesta instituição, buscando alcançar os seguintes objetivos: Investigar como a Educação Integral está relacionada com o fazer pedagógico da escola; Identificar possíveis impactos que a implantação da Escola Integral trouxe para a gestão pedagógica da escola; Identificar os desafios da gestão pedagógica diante da implantação da educação integral. Dessa forma escolheu-se o estudo de caso porque é um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente o contexto e seus elementos, pois determina suas características por duas circunstâncias: a de natureza e a de abrangência; tendo como premissa a fundamentação teórica, que serve de orientação no trabalho do investigador.

Ludke & André (1986) e Triviños (1987), enfatizam as características do estudo de caso como estudos que partem de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas procuram manter-se constantemente atentos a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão. Para Triviños (1987), entre os tipos de pesquisas qualitativas característicos, o estudo de caso seja um dos mais importantes e que vem conquistando crescente aceitação na área da educação. O mesmo busca investigar os pontos de vista e circunstâncias que são peculiares a todos os envolvidos na problemática em questão, evidenciando sua identidade própria. É uma investigação que se assume como particularística.

Ludke & André (1986, p. 13) afirmam que a grande aceitação na área da educação da pesquisa qualitativa e o estudo de caso se devem “ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. Pois, o estudo de caso pressupõe que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas. Diante do exposto, entendemos o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa relevante no processo investigativo da escola.

2.3 Instrumentos de Coleta de Dados

O instrumento de coleta de dados utilizado junto aos 10(dez) sujeitos colaboradores da pesquisa foi o questionário, sendo, é um instrumento de coleta de dados constituído

por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito com ou sem a presença do entrevistador.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 2006 p.129).

O questionário pareceu ser nesse caso, o mais indicado para investigar a problemática a partir das situações vivenciadas pelos atores diretamente envolvidos na realidade da escola. Este instrumento pretende assegurar com mais definição a qualidade da pesquisa diante do contexto e dos diferentes fatores que nele interferem.

Diante dos objetivos propostos, ele deu respostas a algumas indagações e dúvidas que permeavam as mentes dos pesquisadores. Os questionários foram propostos por escrito aos pesquisados e auto aplicados. Pois, como afirma Gil (1999), a utilização do questionário é importante por se apresentar como técnica de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais, com enorme flexibilidade, sendo uma técnica por excelência na investigação social, o que permitiu identificar, comprovar hipóteses, investigar necessidades e orientar outras fases da pesquisa.

O questionário, como técnica de investigação, possibilita atingir tanto um grande número de pessoas como um grupo pequeno em um curto espaço de tempo, garantindo o anonimato das respostas. Além disso, inspira a resposta pela necessidade e identifica os pontos de vista que são peculiares a todos os envolvidos de forma direcionada de acordo com os objetivos da pesquisa facilitando a leitura e interpretação dos dados e respostas obtidas.

Por outro lado, o questionário possibilita a ocorrência de interpretações diferentes, pois não houve o auxílio ao pesquisado caso este não tenha entendido as perguntas corretamente, diferente do que ocorre numa entrevista. Outro ponto importante é que o questionário impediu o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade da resposta. Para que seja viável o mesmo envolverá um número pequeno de perguntas que poderá conduzir a resultados bastantes críticos em relação à objetividade.

A construção de um questionário segundo Gil (2006, p. 129), consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas irão

proporcionar os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema da pesquisa.

Para dar consistência ao trabalho de pesquisa, diante dos tópicos analisados através de métodos e técnicas de pesquisa social, de Antônio Carlos Gil, o questionário utilizado constou de questões fechadas e abertas cujo conteúdo será sobre questões de fatos, atitudes e crenças, com um número de 10 perguntas específicas fechadas e 3 abertas. As perguntas fechadas facilitam o trabalho do pesquisador e a tabulação. As respostas são mais objetivas, apesar de restringirem a liberdade das respostas, porém, serão suficientes para o estudo e compreensão do problema de pesquisa.

2.4 Participantes da Pesquisa e Justificativa das Questões

O questionário foi aplicado ao coordenador da Educação Integral, dois representantes da gestão escolar, um coordenador pedagógico, seis professores regentes do ensino fundamental do CEF JK. Estes participantes foram escolhidos porque, estão diretamente envolvidos com a gestão pedagógica e com a Educação Integral da instituição. Também, por ter em vista que os mesmos convivem cotidianamente com as dificuldades do processo educativo, o que poderia facilitar e valorizar uma análise mais interpretativa dos dados referentes às necessidades educativas de docentes e discentes. Estão também diretamente atuando no processo ensino aprendizagem e os dados levantados de natureza administrativa, ou seja, de gestão, devem não só influenciar, mas também estarem relacionados às necessidades educativas de docentes e discentes em prol de melhorias na qualidade do processo pedagógico.

Os questionários foram aplicados pessoalmente pelo pesquisador e estruturado da seguinte forma: As questões partiram do contexto mais geral a cerca da Educação Integral no Distrito Federal para questões mais específicas, relacionadas à realidade local e aos objetivos da pesquisa. Desta forma foi agrupado em questões que procuraram levantar dados referentes ao conhecimento, opinião, organização, possibilidades e representação que os mesmos possuem acerca desta política pública, tanto no âmbito geral como a nível local e a sua relação com a gestão pedagógica da escola.

Acredita-se que a visão crítica do professor, gestor e coordenador pedagógico sobre seu papel como elemento constitutivo do processo educativo é um dos caminhos para redimensionar a escola e seu trabalho, resgatando significação política de sua prática pedagógica.

Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a Educação Integral foi implantada para contribuir na elevação dos indicadores de aprendizado dos estudantes brasileiros, gerando a possibilidade das crianças e jovens desenvolverem talentos, habilidades e competências em áreas-chaves para um bom desempenho no futuro. Neste sentido, se faz importante observar que a Educação Integral não deve, portanto, se reduzir a simples ampliação da carga horária ou o tempo de permanência do aluno na escola, mas incorporar avanços na forma de ensinar e desta maneira jogar um papel central na elevação do aprendizado.

Até mesmo porque os dados da educação no estado, diante de avaliações externas, indicam que o desempenho dos alunos se encontra abaixo do esperado em comparação ao padrão de qualidade de países desenvolvidos. Assim, esta política pública surge como uma alternativa para elevação da qualidade na educação.

Para que a referida pesquisa venha contribuir para o alcance dos objetivos propostos as questões também procuraram relacionar as especificidades da escola com a educação integral, como: projetos, recursos humanos disponíveis, participação dos professores e da gestão no seu desenvolvimento, qualidade e efeitos provocados na aprendizagem dos alunos atendidos, turmas priorizadas para atendimento, etc. Uma vez que a SEEDF deixou a critério de cada instituição a escolha das turmas ou alunos para participarem da educação integral em casos de implantação gradativa, por isso é importante investigar quais critérios foram levados em conta pela gestão da escola na hora desta seleção. Até mesmo porque a educação integral deve implicar não somente uma obrigatoriedade prevista em Lei, mas o planejamento pelo poder público de recursos e políticas para consolidação na prática, assim como o planejamento e organização no âmbito escolar, por parte da gestão pedagógica.

A partir destas questões foi possível analisar a gestão pedagógica da escola e a sua relação com a educação integral do ponto de vista dos entrevistados, verificando assim, como esta política pública vem sendo praticada e os impactos da mesma na gestão pedagógica da instituição pesquisada.

CAPÍTULO 3

3. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O questionário foi aplicado a 10 profissionais da instituição pesquisada, entregues pessoalmente a todos os selecionados, que orientou a todos de uma única vez, explanando a importância da pesquisa e os objetivos da investigação com o intuito de fornecer informações ao pesquisado, facilitando assim a sua compreensão sobre o tema em estudo.

Após a explicação, cada um procurou responder seu questionário de forma individual, porém, com auxílio da pesquisadora que circulou entre os participantes, para esclarecimentos, desta forma, as dúvidas foram sanadas de forma individual, à medida que foram surgindo.

Logo no início houve a necessidade de uma intervenção geral, pois, na questão 4 que perguntava como são estruturados e organizados os (tempos, os horários, as turmas, as atividades, os projetos, etc.) de E.I na escola?, houve a necessidade de ser incluído mais uma alternativa de resposta: “Não sei”. Pois, alguns profissionais apontaram que nenhuma das alternativas seria opção de resposta. Assim, foi explicado a todos que poderiam acrescentar, caso necessário, outras alternativas que melhor traduzissem suas respostas, caso às apresentadas fossem insuficientes. Na questão 10, quando solicitados que indicassem numa escala de 1 a 5 os desafios da gestão pedagógica diante da educação integral, houve algumas dúvidas, que foram sanadas, pois, estavam interpretando a questão de formas diferentes.

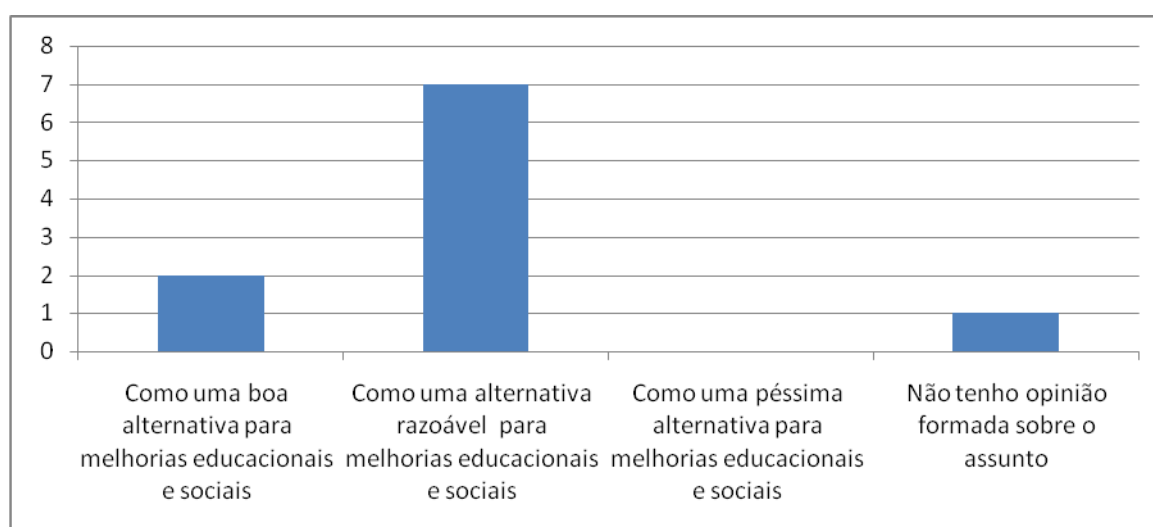
Durante a aplicação do questionário foi possível perceber que o grupo de professores participantes apresentaram mais dúvidas em relação as respostas, demonstrando mais dificuldades em identificar e até mesmo conhecer a proposta de educação integral implantada na instituição de ensino.

A análise dos dados teve como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitassem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Dessa forma, a mesma foi rigorosamente pautada pelas respostas dos questionários. Os dados coletados foram analisados e as respostas organizadas através

de gráfico, em forma de dados, tornando-se mais fácil e clara a amplitude das respostas, expressando, assim, o pensamento de maneira geral.

De acordo com os dados coletados, a maioria (sete) dos entrevistados vê a proposta do GDF para a Educação Integral como uma alternativa razoável para melhorias educacionais e sociais, enquanto apenas 2 (dois) veem como uma boa alternativa e 1 (um) respondeu não ter opinião formada sobre o assunto.

Enquanto política pública de educação, como você vê a proposta da Educação Integral (E.I) no Distrito Federal?



Fonte: Dados coletados pelo autor

As respostas obtidas nos remetem ao referencial teórico quando se enfatizou que a SEEDF, propôs a implantação da Educação integral com objetivo principal de melhorar a qualidade do ensino público no DF, reduzir a evasão escolar e oferecer a estrutura necessária para formar futuros cidadãos. Percebe-se, portanto, que no caso desta instituição investigada, a Educação Integral ainda não é vista como uma boa alternativa para as melhorias educacionais, desta forma, não alcançando com êxito os objetivos da E.I na rede de ensino.

Talvez, esta visão negativa do programa seja resultado das falhas ocorridas desde a sua implantação, como já mencionado: estrutura física das escolas; falta de recursos humanos e a sua baixa qualificação; falta de recursos financeiros e

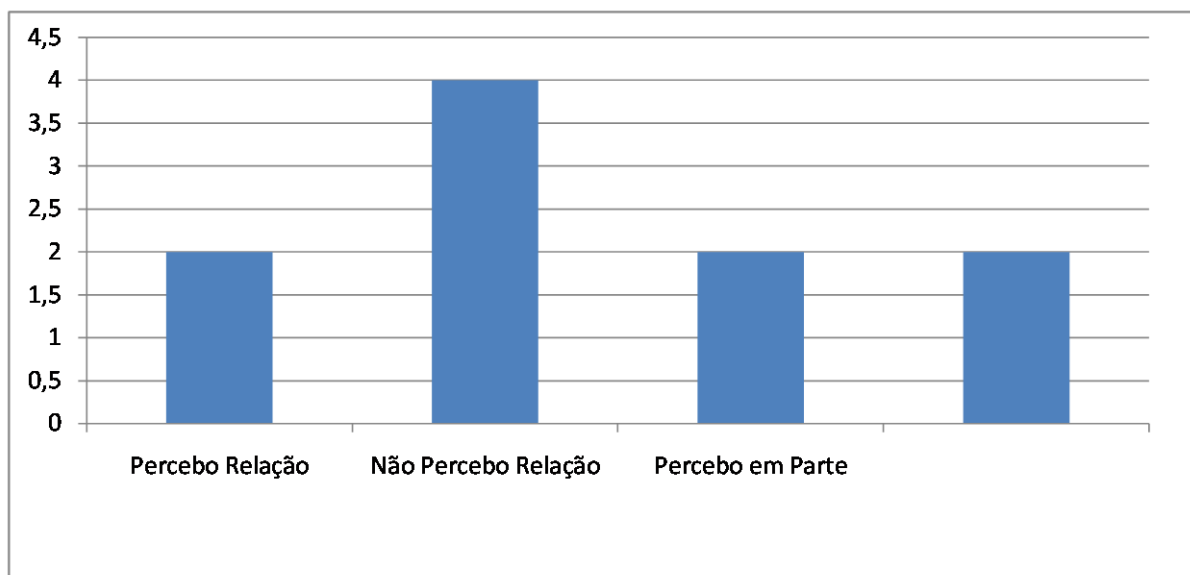
principalmente, a desarticulação entre a gestão pedagógica e administrativa, que no cotidiano escolar refletem de forma ineficaz, pois,

“Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem do educando, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população”.(DOURADO, 2007, p. 940).

O autor enfatiza ainda que uma educação de qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra - escolares que se referem às condições de vida, contexto social, cultural e econômico dos alunos e sua família e à própria escola e neste sentido, a E.I deve estar articulada a estes fatores, buscando melhorias educacionais.

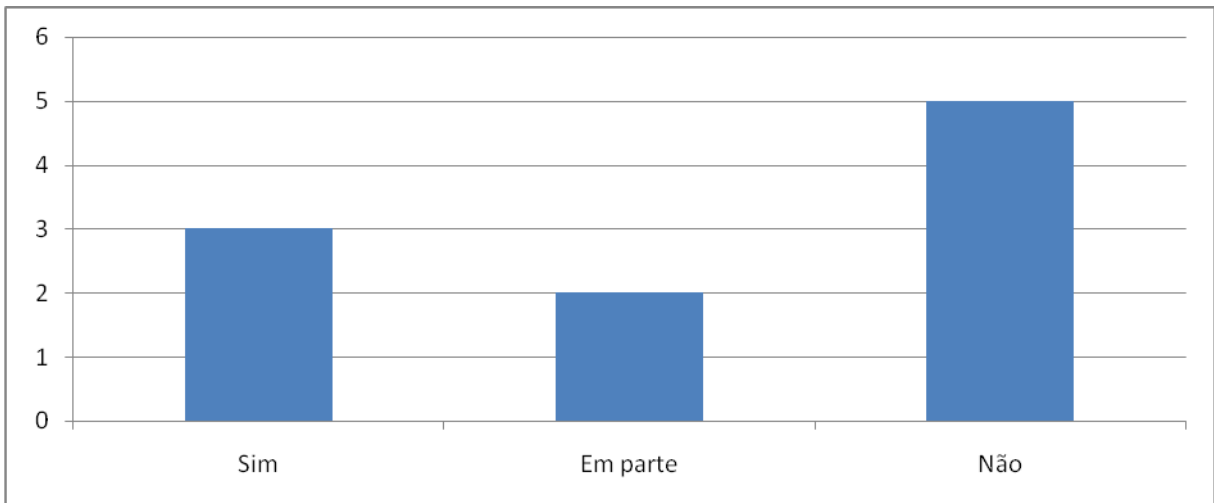
O objetivo principal deste estudo foi analisar a relação entre a gestão pedagógica da escola e a implantação da educação Integral no CEF JK. Os dados coletados nas questões 2, 5, 6, 7, demonstram que a gestão pedagógica e a educação integral não estão integradas, ou seja, agem de forma isolada, os profissionais não estão envolvidos pedagogicamente com a educação integral.

Você percebe relação entre a proposta de E.I e a coordenação pedagógica da escola?



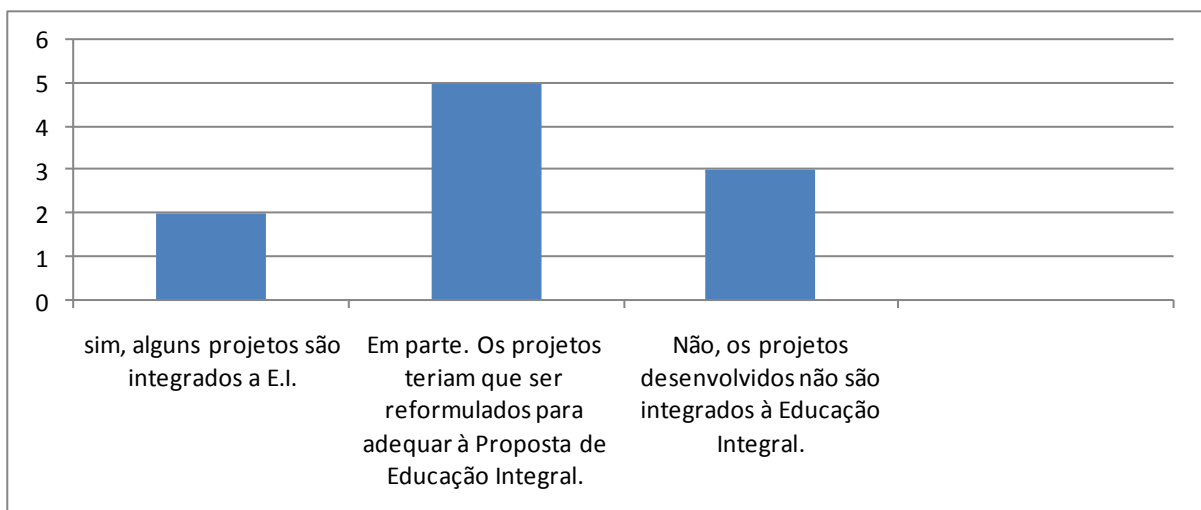
Fonte: Dados coletados pelo autor.

Você considera que a proposta da E.I se articula com o Projeto Político Pedagógico e atividades pedagógicas da escola?



Fonte: Dados coletados pelo autor

Os projetos pedagógicos existentes na escola são integrados com a EI?



Fonte: Dados coletados pelo autor

O que vai contra ao que foi mencionado anteriormente no referencial teórico por Dourado (2007) de que políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino.

A participação dos docentes na concepção da educação integral é imprescindível e para tanto requer sua formação e valorização, assim como é necessária organização das escolas e sistemas, no sentido de caminhar para a democratização na gestão educacional. Porém, percebe-se que é justamente o grupo de professores que mais se encontram alheios a proposta pedagógica da educação integral.

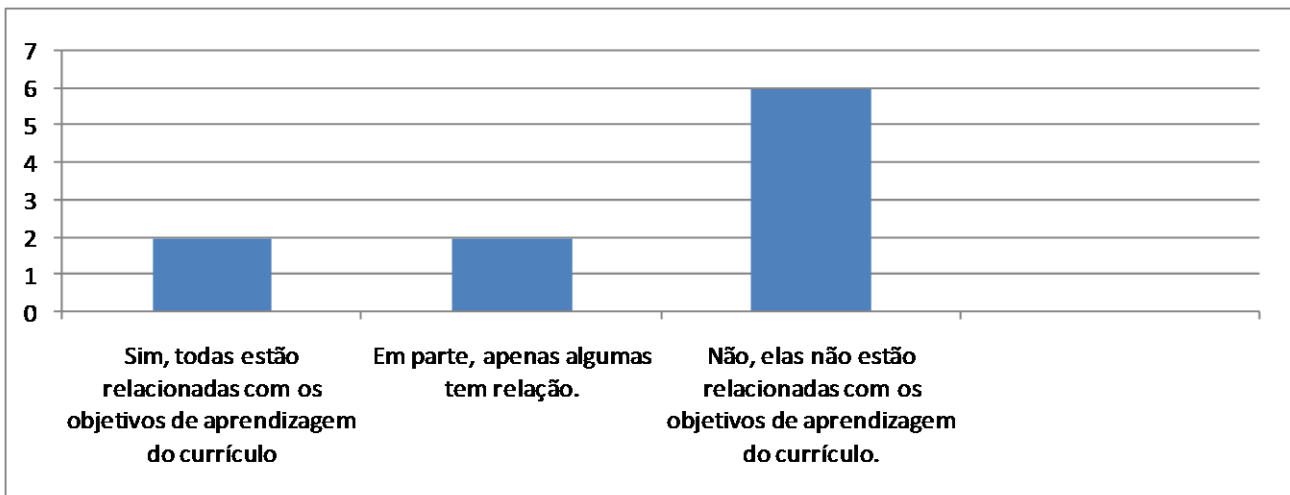
Levando em consideração que o estudo de caso pressupõe que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas e buscando respostas para um dos objetivos deste estudo que é investigar como a educação integral está relacionada com o fazer pedagógico da escola, pode-se perceber que a educação integral não está relacionada com o fazer pedagógico da instituição, em âmbito geral, quando perguntados se consideravam que a proposta da E.I se articulava com o projeto político pedagógico e atividades pedagógicas da escola e se os projetos pedagógicos existentes na escola são integrados com a E.I. As respostas mostram que a maioria acredita que a educação integral ainda não interfere no fazer pedagógico da prática educativa na instituição. Ou seja, a E.I não está contemplada na proposta pedagógica, até mesmo pelo fato de ser um programa que não é discutido no coletivo.

Neste sentido, os dados mostraram a necessidade de se investir na qualidade do ensino e o compromisso político no investimento de políticas públicas eficazes, pois, constata-se, que vários indicadores educacionais apontam uma série de problemas relacionados à qualidade da educação no país. Como tem afirmado Vieira (2009) o Brasil avança na quantidade, ampliando o acesso à escola pública, porém, com pouca qualidade.

Faz-se necessário, portanto, que as políticas públicas implantadas efetivamente façam parte da prática cotidiana da sala de aula, ou seja, reflitam no trabalho pedagógico de forma a favorecer a qualidade do ensino ofertado, eliminando a série de problemas que afetam a educação. e impedem melhor qualidade.

Na questão 7 quando perguntado se as atividades desenvolvidas na E.I estão relacionadas com os objetivos do currículo escolar, a maioria dos entrevistados responderam que não, que as atividades não estão relacionadas com os objetivos do currículo.

As atividades desenvolvidas na E.I estão relacionadas com os objetivos do currículo escolar?



Fonte: Dados coletados pelo autor

Este resultado nos remete a refletir que a educação integral mais uma vez, neste caso investigado, não cumpre com os princípios da educação integral referenciado tanto nos estudos como nos documentos oficiais sobre a E.I para a organização do currículo enfatizando a integração dos conhecimentos a partir de abordagens interdisciplinares, experiências e conhecimentos diversos.

Todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES, 2006, p. 05)

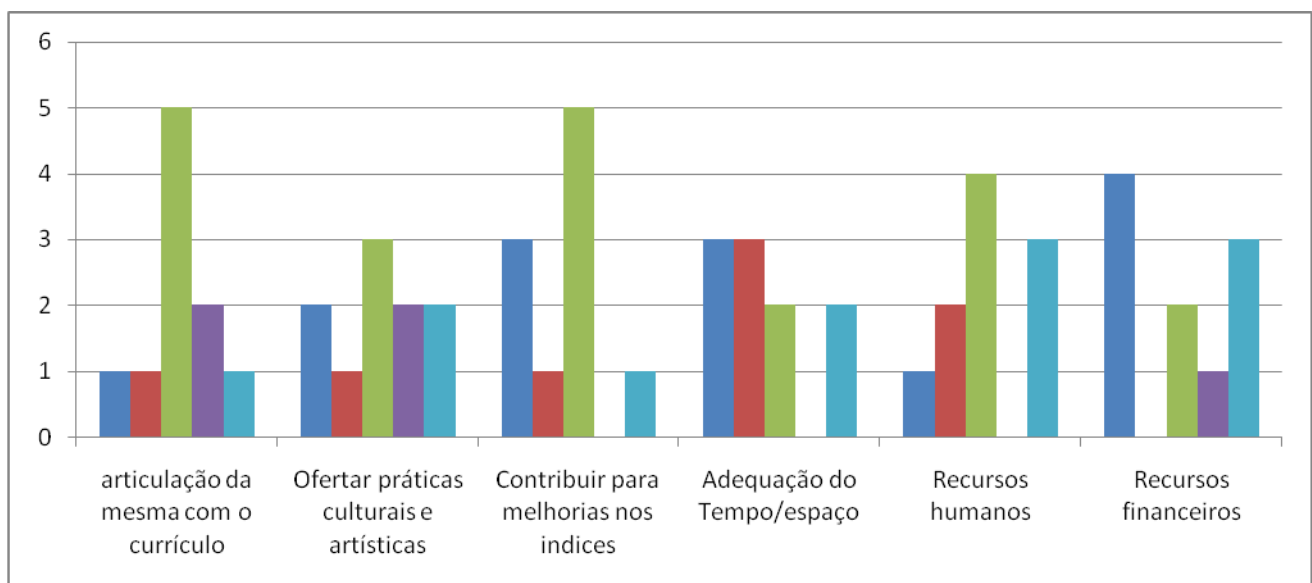
Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas na E.I devem estar integradas ao currículo, desencadeando conhecimentos articulados entre si a partir de práticas pedagógicas condizentes com as necessidades de aprender do aluno. E este fazer está necessariamente relacionado com a gestão pedagógica e sua articulação com a prática da E.I.

Assim, é interessante observar que os saberes curriculares têm importância fundamental para o bom desenvolvimento das práticas educativas. Por sua vez, a E.I aponta para a necessidade de se conjugar os saberes associados ao currículo formal com a integração dos mesmos para além dos limites da escola e das políticas educacionais. Pois, pensar E.I significa pensar-las como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. O que difere de um horário ampliado, e nos permite destacar,

de acordo com a pesquisa, que os profissionais no cotidiano do seu trabalho pedagógico, não possui definição clara e segura sobre educação integral e diversificação curricular.

Na questão 10, quando solicitados que indicassem numa escala de 1 a 5 os desafios da gestão pedagógica diante da educação integral e na questão 11 quando questionado quais áreas foram influenciadas de forma positiva com a implantação da educação integral, se procurou atender aos objetivos da investigação que era identificar os desafios da gestão pedagógica diante da implantação da educação integral e identificar possíveis impactos que a implantação da Escola Integral trouxe para a gestão pedagógica da escola.

Indique numa escala de 1 a 5 os desafios da gestão pedagógica diante da educação integral.



Fonte: Dados coletados pelo autor

Quais áreas foram influenciadas de forma positiva com a implantação da educação integral?

Dentre as respostas obtidas, 4 pessoas afirmaram não terem conhecimento, não conseguirem identifica ou não percebem de forma perceptível. Outros responderam de forma mais abrangente, ressaltando aspectos em que a mesma pode ajudar, como desenvolvimento social, cognitivo, não focando a Educação Integral da instituição. Outros

apontaram a diminuição da violência, maior prática de esportes, organização das salas e área curricular devido a linguagem tecnológica oferecida pela Educação Integral aos alunos atendidos.

Os dados obtidos refletem que os principais desafios da gestão é a articulação da E.I com o currículo e a contribuição da mesma para melhorias nos índices de aprovação, evasão, violência.

Analisando estes dados foi possível perceber que a implantação da E.I na instituição ainda não trouxe impactos positivos em relação a qualidade do processo ensino aprendizagem no ensino regular, talvez pelo fato do currículo ministrado nas aulas regulares não terem relação com as aulas da E.I. Não é que as aulas destinadas a E.I, não tenham cunho pedagógico, didático, mas não é extensão do currículo e não está diretamente relacionada as aulas trabalhadas no contra turno. Tanto, que não há intercâmbio entre os professores e os monitores ou coordenadores da E.I, por exemplo, no planejamento das aulas.

Assim, diante do problema de pesquisa apresentando, a gestão pedagógica e principalmente, a atuação do coordenador pedagógico deve ter uma relação muito ampla com a E.I, pois, como vimos, se faz importante que entre outros aspectos, este profissional se envolva com diversas questões, como “currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos” (VASCONCELLOS, 2006, p. 84).

A relação da gestão pedagógica deve ser, portanto, de um trabalho integrado, articulador, a fim de sanar as dificuldades dos professores, alunos e escola. Assim, a E.I não deve estar dissociada do pedagógico como um todo. Uma vez que

a gestão da escola configura-se em um ato político, pois requer sempre uma tomada de posição. Ou seja, a gestão escolar não é neutra, pois todas as ações desenvolvidas na escola envolvem atores e tomadas de decisões [...] ações simples, como a limpeza e a conservação do prédio escolar, até ações mais complexas, como as definições pedagógicas, indicam uma determinada lógica e um horizonte de gestão, pois são ações que expressam interesses e compromissos que permeiam um determinado cotidiano escolar (DOURADO, 2002, p. 158).

A investigação também apontou que apesar da E.I não fazer parte do fazer pedagógico da instituição de forma satisfatória e até mesmo muitos demonstrarem não terem conhecimentos suficientes da prática desta política pública na instituição, cinco (5) dos entrevistados acreditam que a EI facilita a aprendizagem dos alunos no ensino regular e quatro (4) acreditam que as atividades realizadas no programa buscam contribuir para a formação integral do aluno, porém, com observações em busca de um trabalho mais significativo. O que nos permite repensar o que já foi antes afirmado por Gonçalves (2006) de que não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Uma oportunidade para que os conteúdos propostos, possam ser protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

Em relação aos impactos, os dados mostram que os alunos melhorariam em todos os níveis, desde que o estado desse toda a necessária infraestrutura física e humana, visto que os recursos por hora disponíveis na instituição são insuficientes.

Os impactos também serão positivos à medida que ocorrer mudanças acerca da metodologia de ensino da educação integral e os recursos humanos que não sejam bolsistas, mas sim, pessoas qualificadas para que os impactos sejam de fatos positivos, e que os gestores articulem positivamente com a comunidade escolar para que a educação dos alunos objetive a formação de indivíduos pensantes e críticos.

Neste sentido, a gestão pedagógica precisa ser a articuladora, mediadora de todo o processo do trabalho com o corpo docente e a comunidade escolar. Precisa conseguir que todos sejam participantes ativos de todas as ações da escola. É preciso, portanto, que os integrantes adquiram consciência que o sucesso escolar depende do empenho de cada um, da tolerância e do saber conviver com as diferenças.

As entrevistas deixaram pistas para futuras pesquisas que se detenham mais na E.I enquanto extensão do currículo escolar, com formação integral e não como ampliação do tempo na escola, desenvolvendo atividades, que embora, educativas, não se relacionam com o conteúdo e as aulas ministradas no horário inverso. O que dá margem para que esta pesquisa avance através da continuação do estudo, focando em uma E.I global. Até mesmo porque uma educação de qualidade não se reduz ao rendimento escolar, pois de acordo com o estudo realizado uma educação com qualidade social é caracterizada por fatores intra e extra-escolares, onde o trabalho é desenvolvido a partir

da necessidade da comunidade, abandonando assim os modelos vazios e incoerentes com a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa percebeu-se que a história da educação integral no Brasil não é nova. Desde então, os sistemas de ensino brasileiro passaram a adotar projetos e métodos através de experiências observadas em estados onde o projeto tem sido positivo. Assim, com o intuito de dar suporte ou apoio à educação na sua forma plena, o Distrito Federal tem desde 2008 implantado a educação integral nas instituições para oportunizar a qualidade de ensino. Contudo, as experiências aos longos dos anos tem mostrado que nem sempre, esses projetos garantiram o sucesso na aprendizagem dentro do que era proposto, e isso se deu por muitas razões.

Conforme esta referida pesquisa vários indicadores educacionais apontam uma série de problemas relacionados à qualidade da educação no país. A proporção de alunos com desempenho escolar inadequado é grande. Apesar da quase universalização do acesso ao ensino fundamental, o ensino oferecido aos alunos ainda sofre de sérios problemas, por falhas diversas no sistema educacional, que vão desde a prédios e instalações inadequadas, inexistência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, número adequado de alunos em sala de aula, entre outros. Assim, visando buscar melhor qualidadeeducacionak, surge a Educação Integral como uma possibilidade de formação integraldo aluno.

A instituição investigada oferece a E.I há quase 5 (cinco) anos e pode se concluir que de acordo com o contexto em que a escola está inserida a pesquisa constatou que a implantação da Educação Integral na instituição apesar de contribuir em parte para oportunizar aos alunos do 5º ano situações de aprendizagem, ainda está muito longe dos ideais de educação integral que o programa objetiva. O problema investigado nesta pesquisa: Qual a relação entre a gestão pedagógica da escola e a implantação da educação Integral? Apontam os seguintes resultados:

Na Instituição de ensino pesquisada, a E.I não é vista como parte integrante do gestão pedagógica. Porém, o estudo mostra que se faz necessário que a E.I seja parte integrante da gestão pedagógica, como um programa que deve sim estar relacionado com o fazer pedagógico da sala de aula, ou melhor, que seja visto como uma extensão do

trabalho do professor e de toda a escola, ou seja, fazer parte do Projeto Político Pedagógico.

Neste sentido, é preciso, portanto, uma participação mais efetiva por parte da gestão pedagógica da escola, pois, a gestão participativa se configura como um caminho para o sucesso para a conquista da autonomia, para a construção de um trabalho de parceria entre escola e comunidade, de discussão e prática do Projeto Pedagógico da escola.

A E.I necessita modificar a gestão pedagógica da instituição e se articular com o Projeto Político Pedagógico, pois, o que se percebeu durante a investigação empírica que os professores envolvidos estavam muito alheios a proposta da E.I. o que significa que a mesma não faz parte da realidade cotidiana dos professores, ou seja, que as atividades da E.I não estão relacionadas com o projeto político pedagógico da escola e são atividades isoladas e distantes do ensino formal da sala de aula. As atividades pedagógicas, projetos, currículo, não sofreram nenhuma modificação com a sua implantação.

A E.I deve ser na prática um conjunto de atividades diversificadas integradas ao currículo escolar. O que se considera, portanto que o conceito de educação integral é muito amplo e não pode ser confundido apenas com a ampliação do tempo na escola, pois, se assim o for, será dada ao fracasso e não se consolidará como uma política pública eficiente, capaz de promover a formação integral do educando. O que necessita de espaços de aprendizagem que sejam favoráveis ao seu desenvolvimento como cidadãos. É importante que o aluno permaneça mais tempo na escola, porém, que este tempo seja utilizado em favor de uma aprendizagem mais eficiente e que a escola possa oferecer a todos os alunos um ambiente propício para uma boa aprendizagem. Talvez, desta forma, a E.I possa contribuir para melhorias nos índices de aprovação, evasão, violência, que hoje ainda se apresenta como um desafio para a gestão pedagógica.

Com tempo e espaço planejados e adaptados, com a participação coletiva e integrada a gestão pedagógica, os resultados da E.I com certeza se refletirão na melhoria da qualidade do ensino aprendizagem, onde aos alunos será possível articular o horário destinado a educação integral com o currículo escolar e dessa forma relacionar todo o tempo destinado a escola com os projetos e demais atividades pedagógicas que já existem na escola de uma forma mais organizada e dinâmica, contribuindo

conseqüentemente para vencer os maiores desafios da gestão pedagógica diante da educação integral, como apresentado na pesquisa.

Esta pesquisa revelou que é preciso urgentemente políticas públicas eficazes para que o aluno não tenha somente o acesso à escola, mas que tenha acima de tudo qualidade no processo ensino aprendizagem. Como está previsto na LDB 934/96, não se trata apenas da jornada integral para manter o aluno na escola, mas a oportunidade de experiências educativas que contribuam para sua formação. É preciso que o aluno seja visto como um ser individual, que merece atenção, carinho, proteção e boa formação. O mesmo não pode ser visto apenas estatisticamente.

Para tanto se faz necessário maior investimento por parte dos governantes e compromisso profissional de todos aqueles envolvidos com a educação. Neste caso, a gestão pedagógica pode e muito contribuir para o sucesso da educação integral, pois, um coordenador, por exemplo, deve ter a capacidade de priorizar o que realmente é importante transformando dificuldades em oportunidades. Até mesmo porque oficialmente, dentre inúmeras atribuições do coordenador pedagógico, está o acompanhamento do projeto pedagógico e o exercício constante do pensar, do descobrir e do saber o modo de avançar nas ações, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade.

Os estudos revelam que a experiência atual de educação integral do DF iniciou de forma equivocada, mais preocupada com fins políticos do que pedagógicos, por isso, hoje esta política pública, se apresenta como um grande desafio para o alcance do sucesso esperado desde o seu lançamento em 2007. Um dos fatores de deve ao fato da pouca reflexão pedagógica sobre a proposta, especialmente no ambiente escolar, entre gestores, professores, alunos e pais, o que pode ter causado desmotivação e descompromisso por parte dos envolvidos diretamente no processo educativo.

Outro fator que também merece ser destacado e que não contribuiu para uma visão e impacto positivo foi a imposição para que as escolas implantassem a E.I, sem o mínimo de estrutura física e material, ou seja, deixando que o programa funcionasse precariamente, sem espaço físico e sem recursos humanos qualificados e assim, o programa não passou a ser visto como uma boa alternativa para melhorias educacionais.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados e podemos reconhecer que a relação entre a E.I ea gestão pedagógica da instituição não são estreitas, porém, a pesquisa deixa pistas de que há possibilidade de mudanças significativas e que a E.I pode contribuir para a construção de uma aprendizagem de qualidade e para a formação mais completa possível para o ser humano.

Os dados mostram que se faz necessário que na instituição pesquisada, o programa seja reorganizado e pautado pela integração pedagógica e administrativa e que principalmente faça parte do projeto pedagógico e que tenha melhor infraestrutura para o desenvolvimento das atividades. O mesmo precisa deixar de ser visto como parte isolada do processo educativo, o que deverá contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação dos alunos atendidos no programa na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

A partir do momento em que a E. I modificar e se constituir como parte integrante do fazer pedagógico da escola, como uma continuidade das atividades desenvolvidas na sala de aula regular, a mesma poderá trazer impactos positivos e elevar a qualidade do ensino da instituição. E os resultados se destacarão a partir do momento em que os indicadores de qualidade apontar uma perceptível melhora na aprendizagem.

Contudo, sabemos que na educação as transformações e conquistas ocorrem a passos lentos, pois a escola não trabalha sozinha, ela depende de investimentos por parte dos sistemas de ensino e ela também faz parte de uma sociedade que exige resultados, mas pouco contribui para melhorar o conhecimento e a formação do cidadão, a fim de prepará-lo para transformar a sociedade, até mesmo porque a aprendizagem do aluno não constitui como fator relevante da escola, devido às próprias políticas públicas na área social do Brasil, que estão alicerçadas atualmente em princípios da política neoliberal, onde se privilegiamo foco na produção para atender o mercado e não na pessoa humana, como deve ser a prática de um processo formativo.

A referida pesquisa será apresentada a comunidade escolar para reflexão e análise junto a gestão pedagógica contribuindo dessa forma para aprimoramento da E.I enquanto política pública que busca melhorar a qualidade da educação na instituição e no Distrito Federal.

REFERENCIAS

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, 1988

BRASIL, MEC. TV escola. *Educação integral*. Agosto de 2008 (Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br>)

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996

DOURADO, Luiz Fernandes. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, Syria Carapeto;

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

Fonte de Dados: SIGRH - Janeiro/2009 / SE/SEADJ/DPE/GATES (Disponível em <http://www.se.df.gov.br/>) - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC)

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, Maria Cecília. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro/São Paulo: Hucitec - Abrasco, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei Nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

PARO V. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Brasília, MEC, 2007. TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 1999.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: 2ª Ed. EDUSP, 2003

SEEDF. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Diretrizes Pedagógicas 2009/2013 Disponível em <http://www.se.df.gov.br/> .Acesso em 26/09/2012.

TEIXEIRA, Anísio. (1962). *Uma experiência de educação primária integral no Brasil*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 38 (87): 21-33, jul./set.

TORRES, Rosa Maria. *A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem*. In: *Muitos lugares para aprender*. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. São Paulo: 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação Básica Política e Gestão da Escola*. 2009

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

O presente questionário que o (a) Sr.(a) vai preencher é parte da pesquisa que esta sendo realizada como requisito para aprovação no Curso de Pós Graduação em Coordenação Pedagógica realizado pela Universidade de Brasília. A mesma visa investigar a relação entre a gestão pedagógica e a implantação da educação Integral nesta instituição.

MARQUE APENAS A RESPOSTA QUE MAIS SE APROXIMA DA SUA REALIDADE

1. Enquanto política pública de educação, como você vê a proposta da Educação Integral (E.I) no Distrito Federal?

- Como uma boa alternativa para melhorias educacionais e sociais.
- Como uma alternativa razoável para melhorias educacionais e sociais.
- Como uma péssima alternativa para melhorias educacionais e sociais.
- Não tenho opinião formada sobre o assunto.

2. Você percebe relação entre a proposta de E.I e a coordenação pedagógica da escola

- Percebo relação.
- Não percebo relação.
- Percebo em parte.
- A E.I não modifica a gestão pedagógica já implantada.

3. Qual o critério utilizado para escolha das turmas participantes no projeto?

- Índice de distorção idade-série
- Indisciplina
- Índice de evasão e ou reprovação
- Dificuldades de Aprendizagem
- Turno
- Horário dos monitores e coordenador
- Não sei

4. Como são estruturados e organizados os (tempos, os horários, as turmas, as atividades, os projetos, etc) de E.I na escola?

- Pela equipe diretiva da escola (Diretor/Vice Diretor, Supervisores)
- Pelo grupo de professores, coordenadores e equipe diretiva
- Pela Coordenação regional de Ensino

5. Você considera que a proposta da E.I se articula com o Projeto Político Pedagógico e atividades pedagógicas da escola?

- Sim
- Em parte
- Não

6. Os projetos pedagógicos existentes na escola são integrados com a EI?

- sim, alguns projetos são integrados a E.I.
- Em parte. Os projetos teriam que ser reformulados para adequar à Proposta de Educação Integral.
- Não, os projetos desenvolvidos não são integrados à Educação Integral.

7. As atividades desenvolvidas na E.I estão relacionadas com os objetivos do currículo escolar?

- Sim, todas estão relacionadas com os objetivos de aprendizagem do currículo.
- Em parte, apenas algumas tem relação.
- Não, elas não estão relacionadas com os objetivos de aprendizagem do currículo.

8. A EI na escola tem contribuído para melhor o rendimento e desempenho dos alunos atendidos.

- Sim
- Em parte
- Não

9. Como você avalia a participação dos alunos no Programa?

- Demonstram interesse em participar da E.I
- Demonstram em parte interesse em participar da E. I
- Demonstram desinteresse em participar da E.I

10. Indique numa escala de 1 a 5 os desafios da gestão pedagógica diante da educação integral.

- articulação da mesma com o currículo

- () Ofertar práticas culturais e artísticas
- () Contribuir para melhorias nos índices de aprovação, evasão, violência
- () Adequação do Tempo/espço
- () Recursos humanos
- () Recursos financeiros

11. Quais áreas foram influenciadas de forma positiva com a implantação da educação integral?

12. As atividades realizadas no programa buscam contribuir para a formação integral do aluno?

13. Você acredita que na sua escola a EI facilita a aprendizagem dos alunos no ensino regular?

Obrigado!