

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS

**AÇÕES DA EQUIPE GESTORA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL EM
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

**CURITIBA
2021**

SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS

AÇÕES DA EQUIPE GESTORA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL EM
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, Linha de Pesquisa – Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profª Dra. Maira Arlete Rosa

CURITIBA
2021

FICHA CATALOGRÁFICA



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS

AÇÕES DA EQUIPE GESTORA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Essa dissertação foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba, 31 de março de 2021.

Professora Orientadora Dra. Maria Arlete Rosa
Membro Titular – Presidente da Banca
Universidade Tuiuti do Paraná

Professora Dra. Maria Iolanda Fontana
Membro Titular - Externo Nupecamp/UTP

Professora Dra. Maria Alzira Leite
Membro Titular
Universidade Tuiuti do Paraná

Professora Dra. Anita Helena Schlesener
Universidade Tuiuti do Paraná – Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S237 Santos, Sandra Regina Rodrigues dos.

Ações da equipe gestora para a formação integral em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/ Sandra Regina Rodrigues dos Santos; orientadora Prof^a. Dr^a. Maira Arlete Rosa.

160f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

1. Formação integral. 2. Gestão democrática. 3. Equipe gestora. 4. Rede Municipal de Ensino de Curitiba. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 371.2

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO DA BANCA



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS

AÇÕES DA EQUIPE GESTORA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Essa dissertação foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba, 31 de março de 2021.

Professora Orientadora Dra. Maria Arlete Rosa
Membro Titular – Presidente da Banca
Universidade Tuiuti do Paraná

Professora Dra. Maria Iolanda Fontana
Membro Titular - Externo Nupecamp/UTP

Professora Dra. Maria Alzira Leite
Membro Titular
Universidade Tuiuti do Paraná

Professora Dra. Anita Helena Schlesener
Universidade Tuiuti do Paraná – Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha filha preciosa, Maria Eduarda Rodrigues dos Santos, que tanto me ensina a ser uma mulher, mãe e ser humano melhor! É para você cada suor, dedicação, conquista, pois és minha fonte de inspiração!

Que você possa ir além de onde eu conseguir ir.

Te amo!

Dedico também às crianças do meu município e país, pois todas merecem receber uma formação plena, integral e transformadora.

Meu desejo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus Vivo e Maravilhoso, que me criou de forma singular e abençoou-me como milagre da Cura. Sou grato a Ele por me proporcionar esta conquista, que faz parte do meu projeto de vida.

Agradeço ao meu esposo, amigo, companheiro Sergio dos Santos, e à minha filha amada Maria Eduarda Rodrigues dos Santos, que me apoiaram, me sustentaram com amor, motivação, carinho, compreendendo momentos de ausência durante este período de pesquisa.

Grato aos meus pais, Antonio Rodrigues e Ana Rodrigues, que me deram a vida, me sustentaram em oração, me apoiaram de forma carinhosa e compreenderam minhas poucas horas nos encontros de família.

Grato à minha sogra querida e amada, Maria dos Santos, que me apoiou com seu carinho, motivação, com suas mãos preciosas na organização da casa, sua ajuda foi preciosa.

Grato aos meus irmãos: Agnaldo, Elisangela, Edson e Jeferson; cunhadas: Silvana e Talita; cunhado: Edson; sobrinhos: Guilherme, Gustavo, Pedro Henrique, Sophia, João Victor, Ana Luiza, Julia, que fazem parte da minha história e me compreenderam durante o tempo em que precisei me dedicar mais à minha pesquisa.

Grato à minha amiga, parceira, companheira de Gestão e da vida Roberta de Cássia Copi, que me apoiou, fortaleceu, sustentou nos momentos mais frágeis, que sempre me cobriu sem nenhuma cobrança. Rô, você foi incrível!

Querida amiga e amada mãezona Lígia Ribeiro! Grato por segurar tantas situações durante esse tempo de mestrado. Deus te abençoe poderosamente, amada!

Grato à minha equipe de trabalho H'ellas, que me ensina todos os dias a ser uma pessoa e profissional melhor, me encoraja de forma inconsciente a buscar respostas em prol de uma educação pública de qualidade. Vocês fazem a diferença, obrigada pelo apoio!

Grato às crianças, elas são fonte de inspiração, são combustível que me movem a dar continuidade aos estudos, com o objetivo de me tornar uma profissional mais qualificada, para oferecer uma educação ainda melhor! Meus amores, eu acredito na formação integral e vocês merecem o pleno desenvolvimento!

Grato às queridas colegas da RME de Curitiba, Ana Cristina e Maria Figueiredo dos Reis e Maria do Carmo Souza Neto Schellin, que dedicaram seu precioso tempo na leitura e dicas valiosas para este objeto de pesquisa!

Grato à Elisangela Mantagute, por ter contribuído com dicas, correção e normas da ABNT na escrita da dissertação para a Qualificação desta dissertação.

Gratidão aos meus amigos, que compreenderam minha ausência em eventos e momentos de lazer!

Gratidão às amizades valorosas que o mestrado me deu: Adrianni, Alexandre, Aluah, Cristiane, Lígia, Luís, Márcia, Marilize, Mauro, Veridiane, especialmente às amadas Izabel Cristina e Shirlene Barreto, vocês são incríveis!

Gratidão aos professores maravilhosos que muito contribuíram com minha formação acadêmica: Ariclê Vechia, Fausto dos Santos, Joe Garcia, Maria Iolanda, Maria Arlete.

Gratidão à professora Maria Iolanda, por ter ido além da função de professora e orientadora. Você é muito importante nesta construção! Meu carinho por você é imenso, és um presente nesta minha jornada!

Gratidão à professora Maria Arlete, pela professora, orientadora, ser humano precioso, você trabalhou ao meu lado incansavelmente na última etapa. Eu reconheço, agradeço e te abençoo, querida!

Gratidão à professora Maria Alzira Leite, pelo seu jeito sábio, carinhoso e doce, você me ajudou muito com as correções de língua portuguesa, amada!

Enfim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram nesta minha jornada acadêmica, minha sincera Gratidão!

"O amor é paciente, o amor é bondoso. Não inveja, não se vangloria, não se orgulha. Não maltrata, não procura seus interesses, não se ira facilmente, não guarda rancor. O amor não se alegra com a injustiça, mas se alegra com a verdade. Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. O amor nunca perece..."

(Coríntios 13:4-8)

RESUMO

O estudo trata de ações da equipe gestora para a formação integral de estudantes do Ensino Fundamental I em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A questão de pesquisa é: **como se dão as ações da equipe gestora para a formação integral dos estudantes, na perspectiva da gestão democrática em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba?** Os objetivos de pesquisa são: geral - **analisar as ações da equipe gestora para a formação integral de estudantes em escolas públicas de ensino fundamental da RME;** Os objetivos específicos: - **Investigar a produção do conhecimento sobre a formação integral na educação básica nos bancos de teses e dissertações: ANPED, BDTD, CAPES PERIÓDICO, UFPR, USP;** - **Conhecer a atuação da equipe gestora para a formação integral em escolas da RME de Curitiba;** - **Analisar as ações desenvolvidas pela equipe gestora para a formação integral nas escolas pesquisadas.** As referências teóricas para critérios de formação integral são: Arroyo (2015), ao afirmar que não é a educação que é integral, a formação humana é que é integral; também foram considerados Moll (2009) e Pacheco (2019), entre outros. Para a gestão democrática, destacam-se Dourado (2012), Ferreira (2004) e Paro (1996). A pesquisa, de abordagem qualitativa e descritiva, foi realizada em três escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Curitiba. **Os dados foram coletados por meio de documentos e entrevistas com gestores das escolas.** São resultados desta pesquisa as seguintes proposições: **ações mais agressivas da gestão diretiva na promoção da gestão democrática para a formação integral dos estudantes da RME de Curitiba;** **ampliação da carga horária dos estudantes com oferta de projetos educativos e culturais;** **construção coletiva (comunidade escolar) de novos espaços educativos nas escolas e exploração por toda comunidade escolar;** **assegurar a formação continuada com a temática gestão democrática para as equipes gestoras;** **investimento no trabalho com projetos integrados;** **ampliação do número de aulas de campo, e, ainda, exploração dos espaços educativos nas prática docente presentes nos planejamentos dos professores.**

Palavras-chave: **Formação Integral. Gestão Democrática. Equipe Gestora. Rede Municipal de Ensino de Curitiba.**

ABSTRACT

The study deals with actions of the management team for the integral training of elementary school students in schools of the Municipal School Network of Curitiba. The research question is: how do the actions of the management team for the integral training of students take place, from the perspective of democratic management in schools of the Municipal Education Network of Curitiba? The research objectives are: general - to analyze the actions of the management team for the integral training of students in public elementary schools of the RME; to discuss democratic management and the construction of the PPP for full training; characterize the performance of the management team that contributes to the integral training of students in public schools in the city of Curitiba; and to analyze the actions of the management team for the integral training of students in the schools surveyed. The theoretical references for criteria of integral formation are: Arroyo (2015), stating that it is not education that is integral, human formation is integral; were also considered Moll (2009) and Pacheco (2019), among others. For democratic management, Golden (2012), Ferreira (2004) and Paro (1996) stand out. This research, with a qualitative and descriptive approach, was carried out in three elementary schools of the municipal network of Curitiba. Data were collected through observation; documents (Elementary School Curriculum I: Dialogues with BNCC), 14 questionnaires via electronic and 3 interviews with school managers. The following propositions are the results of the research: more aggressive actions of the management directive in the promotion of democratic management for the integral training of students of the RME of Curitiba; expansion of the workload of students offering educational and cultural projects; collective construction (school community) of new educational spaces in schools and exploitation by the entire school community; ensuring continued training with the theme democratic management for the management teams; investment in the work with integrated projects; expansion of the number of field classes, and also exploration of educational spaces in teaching practices present in teachers' planning.

Keywords: Integral Training. Democratic Management. Public School. Management Team.

RESUMEN

El estudio aborda las acciones del equipo directivo para la formación integral de los alumnos de primaria en las escuelas de la Red Escolar Municipal de Curitiba. La pregunta de investigación es: ¿cómo se llevan a cabo las acciones del equipo directivo para la formación integral de los estudiantes, desde la perspectiva de la gestión democrática en las escuelas de la Red Municipal de Educación de Curitiba? Los objetivos de la investigación son: general - analizar las acciones del equipo directivo para la formación integral de los estudiantes en las escuelas primarias públicas de la RME; discutir la gestión democrática y la construcción de la APP para la capacitación completa; caracterizar el desempeño del equipo directivo que contribuye a la formación integral de los estudiantes de las escuelas públicas de la ciudad de Curitiba; y analizar las acciones del equipo directivo para la formación integral de los alumnos en las escuelas encuestadas. Las referencias teóricas para los criterios de formación integral son: Arroyo (2015), afirmando que no es la educación lo que es integral, la formación humana es integral; también fueron considerados Moll (2009) y Pacheco (2019), entre otros. Por gestión democrática destacan Golden (2012), Ferreira (2004) y Paro (1996). La investigación, con un enfoque cualitativo y descriptivo, se realizó en tres escuelas primarias de la red municipal de Curitiba. Los datos fueron recolectados por medio de la observación; documentos (Currículo I de Escuela Primaria: Diálogos con BNCC), 14 cuestionarios vía electrónicos y 3 entrevistas con directores de escuela. Las siguientes propuestas son los resultados de la investigación: acciones más agresivas de la directiva de gestión en la promoción de la gestión democrática para la formación integral de los estudiantes de la RME de Curitiba; ampliación de la carga de trabajo de los estudiantes que ofrecen proyectos educativos y culturales; construcción colectiva (comunidad escolar) de nuevos espacios educativos en las escuelas y la explotación por parte de toda la comunidad escolar; asegurar la formación continua con el tema gestión democrática para los equipos de gestión; la ampliación del número de clases sobre el terreno, así como la exploración de los espacios educativos en las prácticas docentes presentes en la planificación de los profesores.

Palabras-chave: Formación Integral. Gestión Democrática. Escuela Pública. Equipo de Gestores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 –	Gestão Democrática	42
QUADRO 2 -	Formação Integral.....	44
QUADRO 3 –	Caracterização das Escolas A, B e C - Rede Municipal de Ensino de Curitiba - 2020	98
QUADRO 4 –	Projeto Político Pedagógico e Infraestrutura das Escolas A, B e C da Rede Municipal de Ensino de Curitiba - 2021	100
QUADRO 5 –	Síntese da atuação sobre desenvolvimento curricular da equipe gestora diretiva (diretora) das Escolas A, B e C - 2021	103
QUADRO 6–	Síntese da atuação sobre sustentabilidade da equipe diretiva (diretora) das Escolas A, B e C - 2021.....	106
QUADRO 7 –	Síntese sobre a articulação entre agentes educativos da equipe gestora diretiva (diretora) das Escolas (A, B e C) - 2021	113
QUADRO 8 –	Síntese da atuação sobre gestão da equipe diretora diretiva (diretora) das Escolas A, B e C - 2021.....	119
QUADRO 9 –	Síntese da atuação sobre metodologia da equipe diretora diretiva (diretora) das Escola A, B e C (2021).....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEN	Agência Estadual de Notícias do Estado do Paraná
AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APPF	Associação de Pais Professores e Funcionários
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caged	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEIs	Centros de Formação integral
CF	Constituição Federal
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CIC	Cidade Industrial de Curitiba
CIEP	Centro Integral de Educação Pública
CMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMEC	Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ECOS	Espaços de Contraturno Socioambientais
EPA	Equipe Pedagógica administrativa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PIÁ	Programa de Integração da Infância e Adolescência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino

SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência-
SME Secretaria Municipal de Educação
SMMA Secretaria de Meio Ambiente
UBES União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE União Nacional dos Estudantes
UTP Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FORMAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA	22
2.1	FORMAÇÃO INTEGRAL	22
2.1.1	Contribuições de Pacheco para o estudo	26
2.2	GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	32
2.3	ESTUDOS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO INTEGRAL	40
3	FORMAÇÃO INTEGRAL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	49
3.1	GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	49
3.2	POLÍTICA MUNICIPAL DE CURITIBA PARA A ESCOLA	55
3.2.1	Projeto Político da escola da rede de ensino de Curitiba	59
3.2.2	Regimento Escolar	62
3.2.2.1	Atribuições da equipe gestora	63
3.2.2.2	Atribuições do diretor	64
3.2.2.3	Atribuições do vice-diretor	67
3.2.2.4	Atribuições do suporte técnico pedagógico	68
3.3	DISCUSSÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS (A, B, C) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	71
3.3.1	Desenvolvimento Curricular	72
3.3.2	Sustentabilidade	73
3.3.3	Articulação entre agentes educativos	75
3.3.4	Gestão	78
3.3.5	Metodologia	81
4	AÇÕES DA EQUIPE GESTORA DIRETIVA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	88
4.1	CURITIBA E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO	88
4.2	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	94
4.3	ANÁLISE DAS AÇÕES DA EQUIPE GESTORA DIRETIVA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	99
4.3.1	Desenvolvimento Curricular	103
4.3.2	Sustentabilidade	105
4.3.3	Articulação entre agentes educativos	112
4.3.4	Gestão	119
4.3.5	Metodologia	126
5	CONSIDERACOES FINAIS	138

REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	146
APÊNDICE B – ENTREVISTAS.....	147
APÊNDICE C – IMAGENS DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	149

1 INTRODUÇÃO

A articulação entre a gestão democrática e formação integral na escola pública devem ser discutidas, com o objetivo de promover a reflexão sobre suas diferentes dimensões, que não apenas a cognitiva, mas ampliadas nas perspectivas estética, lúdica, físico-motora, espiritual, oralidade, cultura, diversidade, os saberes científicos, as relações interpessoais, intelectual, física, afetiva, social, ética, moral, simbólica, pensamento computacional e digital. Para tanto, cabe à equipe gestora¹, orientada pelos princípios democráticos de gestão escolar, considerar tais dimensões ao pensar, planejar, discutir e realizar suas ações no cotidiano da comunidade escolar, em sua missão de educar as futuras gerações de forma integral.

Autores como Arroyo (2014, p. 45) auxiliam com seus estudos para essa compreensão dos processos educacionais na perspectiva de formação integral, em que “o ser humano, sujeito total dotado de conhecimentos e valores, a educação deve considerar o desenvolvimento de todas as dimensões da formação humana”. Nessa perspectiva, **questiona-se: como se dão as ações da equipe gestora para a formação integral dos estudantes, na perspectiva da gestão democrática em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba? E os objetivos específicos são: - Investigar a produção do conhecimento sobre a formação integral na educação básica nos bancos de teses e dissertações: ANPED, BDTD, CAPES PERIÓDICO, UFPR, USP; - Conhecer a atuação da equipe gestora para a formação integral em escolas da RME de Curitiba; - Analisar as ações desenvolvidas pela equipe gestora para a formação integral nas escolas pesquisadas.**

A pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas – Elementos Articuladores, da Universidade TUIUTI do Paraná, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade TUIUTI do Paraná (UTP), a qual obteve sua aprovação pelo Parecer nº 4.370.223, em 29 de outubro de 2020. Ainda, destacamos a autorização de pesquisa junto às escolas, fornecida pelo DEF (25/02/21) da SME, setor da secretaria que acompanha e autoriza a realização das pesquisas nas unidades escolares regulares, após o Comitê de Ética da SME de Curitiba realizar algumas adequações referentes ao título, que mencionava a gestão democrática

¹ Equipe Gestora é o termo utilizado na gestão atual da SME de Curitiba, tendo a mesma definição que se tem por EPA (Equipe Pedagógica Administrativa), termo utilizado até 2017.

para a formação integral. Isso ocorreu devido ao documento Currículo do Ensino Fundamental I: Diálogos com a BNCC (CURITIBA, 2020), que traz a gestão democrática como princípio das ações e decisões das escolas da RME, especialmente os princípios de equidade e inclusão no processo de ensino e aprendizagem.

Consideramos que a formação integral deve ser o princípio estruturante da gestão democrática adotado pela equipe gestora escolar, ao planejar e organizar o projeto educacional, gerir os recursos humanos e financeiros, melhorar as práticas educacionais, aprimorar as metodologias de ensino, elaborar e implementar projetos pedagógicos e educativos, definir metas para otimizar a relação de ensino/aprendizagem, fazer gestão do tempo, estimular e proporcionar condições para a formação integral por meio da implantação da gestão democrática do acolhimento e afetividade.

A justificativa desta pesquisa diz respeito à relevância dos aspectos de interesse pessoal, profissional, acadêmico quanto às contribuições dos resultados gerados pelo para a área de conhecimento da formação integral, articulada à gestão democrática, os quais são razões centrais que justificam a sua realização.

Assim, o aspecto de interesse pessoal para justificar o desenvolvimento do estudo diz respeito ao fato de acreditar que minha missão de vida está vinculada aos propósitos educacionais. Posso lembrar que, desde minha infância, já tinha clareza de que a profissão escolhida por mim na fase adulta era ser professora. Em toda brincadeira do “faz de conta”, eu era a professora e meus estudantes eram os brinquedos, irmãos, primos. No Ensino Médio, optei por cursar magistério; na sequência, estudei o adicional em Educação Infantil; na graduação, Pedagogia; na especialização: Gestão da Pedagogia Empresarial, e nesta fase tenho a felicidade de mergulhar no Mestrado em Educação, com foco na Gestão Democrática para a Formação Integral na Escola Pública do Município de Curitiba.

A escolha do objeto de pesquisa está atrelada à minha experiência profissional, quando estava em sala de aula, entendia aquele espaço como limitado para a aprendizagem dos estudantes, posso lembrar o quanto me dedicava nos planejamentos das aulas em busca de metodologias que pudessem fazer sentido para meus estudantes; valorizava a exploração de diferentes espaços da escola, assim como seu entorno, minhas práticas pedagógicas eram recheadas de

diferentes linguagens, dotadas de jogos, desafios, música, brincadeiras, encanto, magia. As crianças eram motivadas, não gostavam de faltar aula.

Posso lembrar-me de uma colega, e professora de profissão, **recomendendo que “se os alunos não aprenderem a ler com a Sandra, pode mandar para a classe especial”**. Na época, ríamos com essa conversa, e hoje me delicio com essa conversa, me delicio porque estou mais madura enquanto ser humano e profissional. Essas práticas eram intuitivas, e hoje posso analisar meu percurso e perceber que, com a formação continuada, com as leituras, pesquisas, eu estava trilhando um bonito caminho na educação, eu estava investindo e acreditando na criança, em sua múltipla forma de aprender. Eu me utilizava de recursos e encaminhamentos diferenciados e prosseguia nesta jornada mesmo com as críticas: “cada hora essa turma está em um lugar, por que tanta cantoria? [...] Como ela mima essas crianças [...]”.

E, assim, os comentários se estendiam, mas nunca me deixei abater, eu acreditava naquela proposta de trabalho que, de fato, era muito diferente das demais profissionais. Valorizar a criança além da dimensão cognitiva está intimamente ligado à observação, escuta, ao respeito à sua singularidade e história de vida. Possibilitar as múltiplas oportunidades para que os estudantes aprendam é garantir seu pleno desenvolvimento. Essa garantia perpassa um dos princípios da gestão da escola. Assim sendo, sinto-me motivada a percorrer por teorias, autores renomados na temática, por meio da pesquisa, com o objetivo de conhecer as ações adotadas pelas profissionais das escolas do Ensino Fundamental I da RME de Curitiba, com o seguinte questionamento.

Na fase inicial, a da seleção para ingressar no mestrado na Universidade Tuiuti, apresentei o projeto de pesquisa com interesse sobre como se dá o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas escolas da RME de Curitiba, já que compartilhava propostas pedagógicas sérias, interessantes e reflexivas, mas com uma média do IDEB que não correspondia ao resultado do trabalho realizado por equipes comprometidas com a educação pública de qualidade.

Porém, no processo dos estudos e pesquisas, senti-me desconfortável em dar continuidade ao objeto, porque passei a não concordar com uma avaliação em que a proficiência se dá em apenas duas áreas do componente curricular: língua portuguesa e matemática. Incomodada com os resultados da pesquisa exploratória que realizei sobre essa temática inicial, busquei ajuda com a orientadora Prof^a Dra.

Maria Iolanda Fontana. A professora auxiliou-me a desenhar um novo projeto, que me despertou interesse e mobilização para ampliar o olhar sobre a escola e sua função social de formação humana.

Assim, me senti motivada em poder me aprofundar sobre a temática relacionada à valorização do pleno desenvolvimento da criança, ou seja, de um ser integral, em que são valorizadas as demais dimensões no seu processo de formação e não somente no aspecto cognitivo. Nesse processo, com o apoio de minha orientadora, foi possível entender que o tema de meu interesse se tratava da formação integral do estudante. Nesse sentido, deparei-me com as formas de atuação da equipe gestora em conduzir as ações nas unidades escolares e compreendi que a gestão desse processo estava relacionada à temática da gestão democrática da escola.

Trabalhar na área da Educação foi uma escolha pessoal e por ela me apaixonei. Atuo nesta área há mais de duas décadas, sendo 17 anos na RME de Curitiba, dos quais estou há 10 anos na função de gestora diretiva, de modo que posso afirmar que as ações para a formação, aprendizagem dos estudantes se efetiva pela contribuição da equipe gestora formada pela gestão diretiva e pedagógica. Hoje, enquanto gestora, digo que oportunizar a participação de todos os representantes dos segmentos da comunidade, dando-lhes voz, vez, oportunidade de decidir coletivamente, faz a diferença na educação.

Apaixonada pela minha área de atuação, venho buscando qualificação profissional, pois compreendo o percurso educativo e suas contribuições para transformações na sociedade. Ingressar no Mestrado em Educação está sendo a realização de uma busca por qualificar minha atuação profissional, contribuir com o espaço onde estarei atuando e contribuir com as pesquisas no meu país.

Justifica-se este estudo pela sua originalidade, pois, ao pesquisar nos bancos, Catálogo de Teses e Dissertações as palavras-chave “gestão democrática”, com refinamento na área da Educação, o resultado caiu para 27 publicações. Da mesma forma, as palavras-chave “formação integral”, quando a opção foi fazer o uso do refinamento na área da Educação Brasil, com a palavra-chave “formação integral da criança”, o total de trabalhos publicados foi de 53 trabalhos. Na busca gestão democrática para a formação integral, não houve nenhum resultado.

De acordo com a pesquisa, analisamos que a quantidade de produções tanto em formação integral quanto em gestão democrática é expressiva, porém a

articulação da Gestão Democrática para a Formação Integral do estudante do ensino fundamental evidencia significativa escassez, fato que justifica o aspecto da originalidade da presente pesquisa e sua contribuição para a produção do conhecimento na temática em foco.

A relevância acadêmica que justifica este estudo considera as possíveis contribuições dos resultados da pesquisa para a área da formação integral na educação pública. Buscamos conhecer o real cenário e as práticas que favorecem o desenvolvimento da criança como um todo. A formação integral é mencionada nos documentos oficiais, como na Constituição da República Federativa do Brasil de 1998, nos artigos 205 e 214, como “dever do Estado e da família garantir o pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1998).

Arroyo (2015, p. 34) contribui nessa compreensão, quando diz que a Formação Integral nada mais é do que “o pleno desenvolvimento humano dos educandos”. Entendemos que o pleno desenvolvimento só é possível por meio da formação integral na escola pública, pois, para o autor, esta formação “humaniza e recupera a humanidade roubada”², no sentido de a escola oferecer a educação plena para as infâncias injustiçadas.

A escola tem a função, especialmente pelas atribuições da equipe gestora, de promover, junto à comunidade escolar, a formação plena, integral dos estudantes. A participação coletiva implica ações assertivas, ligadas à legislação educacional e orientações legais da SME de Curitiba. Assim, ao estudar a Gestão Democrática e Equipe Gestora para a Formação Integral do estudante em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, pretende-se contribuir para a produção de conhecimento dessa temática na perspectiva de uma concepção de educação humanizadora, em que o sujeito é respeitado, valorizado em seus saberes e culturas “historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade”, garantindo a função social da escola, sem perder de vista a formação integral do sujeito (BRASIL, 2017, p. 18).

Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir com as nossas inquietações, assim como a RME de Curitiba, que tem como balizador de seu Currículo a gestão democrática e formação integral dos estudantes.

² Termo utilizado por Arroyo na entrevista concedida ao Centro de Referência em Formação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/> Acesso em: 02 abr. 2020.

Destacamos os principais autores nas referências teóricas adotadas nesse estudo para a formação integral: Arroyo (2015, p. 34), ao afirmar que “não é a educação que é integral, a formação humana é que é integral”; Moll (2009, p.34), pesquisadora renomada na temática, que considera a formação integral no enfoque de que “o indivíduo deve ser visto de forma multidimensional, englobando os mais variados aspectos que vão se desenvolvendo no decorrer da vida, para desenvolver suas dimensões”; Pacheco (2019, p. 147), ao afirmar que “a formação integral nada mais é do que contemplar a multidimensionalidade do ser humano (respeitar suas dimensões afetiva, estética, ética, cultural, etc.”.

Outro conceito que fundamenta esta pesquisa trata-se da gestão democrática, que se apoia em estudos de Dourado (2012, p. 78), ao conceituar que, como “a administração escolar constitui-se em um ato político, na medida em que requer sempre uma tomada de posição, a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política”. Ainda, Ferreira (2004), que considera que a “gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção”; as contribuições de Paro (2005, p. 16), ao afirmar que a gestão democrática deve implicar a participação da comunidade e “parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação”, isto é, é essencial e “necessária a participação efetiva de todos os representantes dos segmentos da comunidade escolar nas decisões para que, de fato, seja coletiva e participativa”. Esse conjunto de autores forneceram elementos significativos para aprofundar a compreensão e análise dos dados investigados no presente estudo.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e descritiva, foi realizada em três escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba. Os dados foram coletados por meio dos documentos (Currículo do Ensino Fundamental I: Diálogos com a BNCC, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico) e três entrevistas escritas (questionário aberto) e orais, via plataforma on-line, com a equipe gestora diretiva dessas escolas.

Os resultados da pesquisa sobre as contribuições da gestão democrática para a formação integral dos estudantes na RME de Curitiba, em síntese, são: ampliar carga horária em 2 horas, com oferta de projetos e atividades educativas que contemplem demais dimensões que a cognitiva; ampliar o trabalho com projetos; investir na ampliação de espaços educativos; exploração dos espaços educativos inseridos no plano de ensino e na prática docente; oportunizar a participação de

todos os segmentos da comunidade escolar na participação ativa das tomadas de decisões em prol ao estudante.

Ainda, as equipes gestoras diretivas evidenciaram que conhecem o significado e o peso da gestão democrática para a formação integral, no entanto, consideram que se faz necessário ampliar ações mais “agressivas” para a formação integral dos estudantes da RME de Curitiba, por meio da gestão democrática.

Para finalizar, a organização da dissertação está estruturada em quatro partes: a primeira trata dos fundamentos teóricos e dos atuais estudos sobre a formação integral e gestão democrática. A segunda parte trata da gestão democrática nas políticas públicas e da política educacional municipal de Curitiba. Na terceira, apresentamos os procedimentos de pesquisa e a análise dos dados da pesquisa relacionada às ações das equipes gestoras diretivas para a formação integral, tratado sobre a gestão democrática para a formação integral dos estudantes em escolas da RME de Curitiba, seguida pelas conclusões do estudo.

2 FORMAÇÃO INTEGRAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a gestão escolar democrática para a formação integral do estudante, que tem como princípio a participação de toda a comunidade escolar na gestão da escola pública, o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar (pais, professores, pedagogos, estudantes, auxiliar de serviços escolares, auxiliar administrativo), e contribui na construção do desenvolvimento e da autonomia para a formação integral do estudante.

A ideia de projeto pedagógico como um instrumento de gestão parece ser a força propulsora de uma agenda de pesquisa sobre a escola pública. Ela se situa como uma mediação ou uma resultante de duas outras ideias-força identificadoras da escola pública: a autonomia da escola e o trabalho coletivo. Podemos argumentar que a autonomia da escola pública pressupõe a elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), o qual, para ser autêntico e se tornar viável, pressupõe o trabalho coletivo como seu modo de organização. Em sentido oposto e complementar, podemos argumentar também que o trabalho coletivo é necessário para a elaboração do PPP e que este é indispensável para a construção da autonomia da escola (SILVA JR., 2006).

A formação integral está vinculada ao pleno desenvolvimento do indivíduo, efetivação que está vinculada às políticas educacionais da gestão democrática da escola pública, expressas no Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico, documento que norteia as ações para a formação integral. Saviani (2014) contribui para a compreensão de que a educação é tarefa de toda a sociedade, mas que o Estado é o guardião do bem público e necessitaria refletir os interesses de todos.

2.1 FORMAÇÃO INTEGRAL

A formação integral é um tema bastante discutido por pesquisadores, estudiosos desde o final do século XIX, a partir das contribuições de John Dewey, filósofo da corrente pragmatista³, que criou o conceito de “educação como reconstrução da experiência”. No Brasil, a formação integral foi difundida pelos

³ A corrente filosófica pragmatista originou-se nos Estados Unidos, na passagem do século XIX para o século XX, e tem entre seus fundadores os nomes de Charles Pierce, William James, John Dewey e George Herbert Mead. Hoje, Richard Rorty é seu mais proeminente representante. (CAVALIERE, 2002, p.247).

pioneiros da Educação com o Manifesto em 1932, entre eles, principalmente, Anísio Teixeira, que defendia uma escola pública, laica e gratuita para todos. De acordo com Mota (2006):

[...] a ideia de uma educação que pretende trabalhar com um aluno de forma integral surgiu com o movimento da Escola Nova e foi desenvolvida, principalmente por Anísio Teixeira, que além de elaborar alguns de seus princípios conceituais e práticos, constrói escolas modelos para consolidação desta educação. (MOTA, 2006, p. 4).

Aos poucos, o educador começou a desenvolver uma visão de educação escolar ampliada, que, de acordo com Cavaliere (2010, p. 250), “ainda hoje ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar”. Embora, em seus escritos, Anísio Teixeira faça pouco uso da expressão “formação integral”, como bem lembra Cavaliere (2010), essa ideia perpassa por toda a sua obra e filosofia educacional.

Em sua trajetória como intelectual e gestor, Anísio Teixeira visou reconstruir a educação escolar brasileira para mudar a realidade nacional. Para ele, educar significava preparar o educando integralmente, oferecendo-lhe condições efetivas para a vida em sociedade como cidadão consciente de deveres e direitos. Nesse sentido, a escola deveria ultrapassar a transmissão de conteúdos escolares que garantissem apenas o ler, escrever e contar, meta ainda considerada suficiente, à época, para a maioria da população. De acordo com Teixeira, a formação integral era o caminho fundamental que o Brasil deveria seguir em direção à modernidade (TENÓRIO; SCHELBAUER, 2007).

Anísio Teixeira acreditava que, para uma formação completa, ou seja, integral do estudante, a escola deveria proporcionar-lhe atividades não apenas cognitivas, mas de vivências, por meio de práticas de aprendizagens não formais, como atividades culturais e de lazer. Na década de 1950, na cidade de Salvador, Bahia, para a consolidação desta educação, foi criada como modelo a Escola Parque. Foi então que surgiu a escola de tempo integral no Brasil. Essa escola experimental atendia aos estudantes das séries iniciais e incluía, em seu ensino, ações de socialização.

A partir de então, as atividades desenvolvidas na escola não eram apenas cognitivas, mas vivenciadas por meio de práticas de aprendizagens não formais,

como atividades culturais e de lazer. Com esta experiência, surgem, de forma sistematizada, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). (MOLL, 2012).

No período da ditadura militar, a proposta da Escola Parque foi modificada em função do alto custo para seu funcionamento. A escola de tempo integral surge novamente no país, conforme Moll (2012), durante a década de 1980, destacando-se no Estado do Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, o Programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), idealizados por Darcy Ribeiro, seguidor das ideias de Anísio Teixeira. A filosofia da Formação integral para o ensino de 1º grau valorizava toda a estrutura da escola para oferecer, além da construção do conhecimento, o bem-estar social do estudante, da sua nutrição e saúde.

Nessa década, o estado de São Paulo também inseriu o Programa de Formação Integral do estudante (PROFIC), no qual as prefeituras realizavam parcerias com outras secretarias de estado e/ou organizações não governamentais, a fim de complementar a formação dos estudantes, com a possibilidade da utilização de outros espaços que não somente os da escola. Os programas criados nos anos 80, de escolas de formação integral, conforme o projeto da Escola Parque idealizada por Anísio Teixeira, não tiveram continuidade em governos seguintes (CAVALIERE, 2017).

Os autores Drabach e Mousquer (2009) afirmam que Anísio Teixeira tem seus escritos resultantes de “experiências como administrador em órgãos da educação”, lutando por uma escola popular e não para a elite, e “o que era antes destinado a uma elite minoritária agora deveria estender-se para todos, ressaltando que não se trata apenas de escolas para todos, mas de que todos aprendam” e aprendam com qualidade. Para Teixeira, essa qualidade estava atrelada ao ensino de carga horária estendido (escola de tempo integral) e as funções que são intrínsecas a este trabalho: administrar, ensinar e guiar.

Anísio Teixeira apresenta o surgimento de uma administração escolar com o intuito de romper com a ideia de uma administração que segue o modelo empresarial e das fábricas. Ele entende a administração como um processo humano e, nesse sentido, o administrador, diante de profissionais com formação, “é apenas um auxiliar de pessoas supremamente competentes” (TEIXEIRA, 1961, p. 86). No entanto, como elemento humano, remete ao papel de envolvimento do coletivo, num papel político da organização escolar com a participação de todos, e é nesse sentido

que se entende a relação entre a formação integral e gestão democrática: significa assumir um objetivo formativo comum por toda a comunidade educativa.

Carvalho (2006) traz à tona o debate sobre a visibilidade do tema formação integral na política social, bem como o questionamento acerca da compreensão do seu conceito. Alguns pensam formação integral como escola de tempo integral; outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Há os que entendem como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem. E, ainda, os que veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte (CARVALHO, 2006, p. 7).

Afinal, de qual formação integral estamos falando? Por meio de um breve passeio pela história da formação integral no país, podemos definir que há uma diferença entre educação de tempo integral (ampliação de permanência do estudante na escola) e formação integral (o pleno desenvolvimento do estudante).

Nos dias atuais, pesquisadores e estudiosos defendem a “bandeira” da formação integral. O respeitado professor e pesquisador Miguel Arroyo, uma das referências na temática, defende a educação e formação integral e afirma que,

A formação integral não é o mesmo que escola de tempo integral. Partindo da concepção de que o ser humano, sujeito total dotado de conhecimentos e valores, a educação deve dar conta de todas as dimensões da formação humana. A ideia de formação integral coincide com a ideia que requer mais tempo, mas não somente na escola. Existem outros tempos para a formação que devem ser levados em consideração. (ARROYO, 2012, p.41).

Parafraseando Arroyo, não é a educação que é integral: a formação humana é que é integral. Este é o sentido que o autor defende, o sentido de que a escola tem que se preocupar com a formação plena dos educandos, sobretudo aquelas infâncias e adolescências que a sociedade trata de maneira tão injusta, tão dura, tão cruel, aqueles a quem se nega a sua possibilidade de ser estudante, de ser adolescente, que são jogados na pobreza extrema, que trabalham para ir à escola e vão da escola para o trabalho, que moram em lugares precaríssimos.

Outra pesquisadora respeitada quando se trata deste tema é Lúcia Velloso Mauricio (2009, p. 54-55), ao afirmar que “a formação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e

intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades”. A formação integral tem como pressuposto fundamental que o ser humano é capaz de aprender, em diferentes lugares, com diferentes pessoas e ao longo de toda a vida. Trata-se de uma concepção que compreende que educar é garantir o desenvolvimento de todas e todos, em todas suas dimensões – intelectual, física, afetiva, social e simbólica.

Outra referêncianesta abordagemé Jaqueline Moll, professora na UFRS, pesquisadora e defensora de que a formação integral não é somente uma tecnologia social, mas uma nova forma de viver a vida. A concepção de formação integral⁴, para ela, é aquela que vai para além da oferta de um tempo ampliado de permanência do estudante na escola; este tempo deve ser de qualidade, o ser humano deve ser pensado de forma multidimensional, englobando os mais variados aspectos que vão se desenvolvendo no decorrer da vida. Sob esse ponto de vista, é importante considerar que a aprendizagem ocorre em diferentes contextos: familiar, social, na escola e em outros espaços formais e informais.

Para Moll (2012), a educação deve ser pensada na perspectiva das comunidades e ampliar as interações dos estudantes. Afirma a autora:

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes estende-se para, no mínimo, sete horas diárias, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo abrange o debate da formação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - no qual a critério “tempo escolar” reveste-se de relevante significado, tanto em relação a sua ampliação quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (MOLL, 2012, p.144-145).

Visa, assim, ampliar espaço e tempo na perspectiva de uma formação integral pública e de qualidade, com o objetivo de abranger todas as dimensões do ser humano.

2.1.1 Contribuições de Pacheco para o estudo

As contribuições dos estudos de Pacheco (2019) serão adotadas com prioridade em relação aos critérios para analisar os dados de campo de pesquisa,

⁴ Concepção expressa por Moll na entrevista concedida ao Centro de referência em formação integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/> Acesso em: 4 jun. 2020.

considerando o conteúdo de documentos, questionários e entrevistas.

Pacheco (2019) amplia a compreensão sobre a formação integral por meio de sua atuação⁵, ao fundar a Escola da Ponte, em 1976, na cidade de Porto, em Portugal. O autor apresenta um conceito próprio sobre a formação integral do indivíduo, em que a “Formação integral nada mais é do que contemplar a multidimensionalidade do ser humano (respeitar suas dimensões afetiva, estética, ética, cultural, etc.” (PACHECO, 2019, p. 147). Ainda, Pacheco (2019) avança sua abordagem ao afirmar que é adepto da pedagogia da intuição, pedagogia do amor, a pedagogia de lançar o olhar além dos conteúdos pragmáticos, pois, para ele, cada ser humano carrega consigo um potencial inovador.

O idealizador e coordenador por 28 anos da Escola da Ponte, uma escola de ensino básico que faz parte da rede pública de ensino portuguesa, caracterizava essa escola por não seguir um sistema baseado em seriação ou ciclos, em que os professores não eram responsáveis por uma disciplina ou por uma turma específica. A posição do autor é de que a aula tradicional é um sistema obsoleto de reprodução de conteúdos, sendo insuficiente quanto ao principal objetivo educacional: a humanização do indivíduo, o enxergar o indivíduo de forma integral (PACHECO, 2019).

Ainda, continua o autor mencionando que a Escola da Ponte nem sempre seguiu uma proposta inovadora: até o ano de 1976, era igual a qualquer outra escola de 1ª a 4ª séries. Cada professor permanecia em sua sala, isolado com sua turma e seus métodos. Não havia comunicação ou projeto comum. O trabalho escolar era baseado na repetição de lições, na passividade. Naquele ano, havia 3 educadores e 90 estudantes. Em vez de cada docente adotar uma turma de 30 estudantes, decidiram por reunir todos e promover a autonomia e a solidariedade entre eles. Os pais foram chamados com antecedência para receberem explicações de como iria funcionar o projeto e consultá-los sobre o que pensavam sobre o assunto. Com o apoio da proposta apresentada naquele momento, atualmente os responsáveis dos estudantes apoiam e defendem o modelo de concepção da escola.

⁵ José Francisco de Almeida Pacheco, nascido em 10 de maio de 1951 na cidade do Porto em Portugal, estudou engenharia, foi eletricitista, mas no decorrer da sua carreira mudou de profissão, dedicando-se ao ensino como professor primário e universitário, vindo a ser um educador, pedagogo e pedagogista e grande dinamizador da gestão democrática na Educação, sendo um crítico do sistema tradicional de ensino.

Nesta escola, as salas de aula foram substituídas, segundo Pacheco (2019, p.47), por “múltiplos espaços sociais (edifício-escola incluído), num anúncio da possibilidade de conceber novas construções sociais de aprendizagem”. Espaços onde cada aluno procura pessoas, ferramentas e soluções, testa seus conhecimentos e convive com os outros em diferentes espaços educativos. Designados por áreas de conhecimento, a exemplo da humanística, em que se estuda a História e Geografia; no pavilhão das ciências fica o material sobre Matemática; e a central abriga a Educação Artística e a Tecnológica. Quando estudantes e jovens chegam na escola, não é fácil a adaptação, pois não sabem como trabalhar em grupo, desconhecem a liberdade, mas conhecem a permissividade. Não sabem o que é solidariedade, somente a competitividade. São ótimos, mas ainda não têm a cultura que é cultivada na escola da Ponte. Quando se deparam com a possibilidade de definir as regras de convivência que serão seguidas por todos, é natural demonstrarem que não sabem decidir nada, ou quando participam da decisão, o fazem sem comprometimento.

Pacheco (2019, p. 62) afirma que o segredo do sucesso da proposta seguida pela Escola da Ponte está no trabalho por projetos que levam o grupo a reconhecer os objetivos comuns para a concretização. Faz-se necessário que os integrantes do grupo se conheçam e isso não significa apenas saber o nome, e sim ter intimidade, como em uma família. É nesse ponto que o trabalho por projetos se distingue. O viver em uma escola é um sentimento de cumplicidade, de amor fraterno. O autor considera 4 passos fundamentais para a inovação na educação:

- Matriz axiológica: Axiologia, também chamada de teoria de valor, é o estudo filosófico prático que busca entender a natureza dos valores e os juízos de valor e como eles surgem na sociedade, a axiologia está intimamente relacionada a dois outros domínios da filosofia: **ética e estética;**
- Carta de princípios (A carta de princípios é elaborada coletivamente pelos integrantes do núcleo, escola, com o objetivo de avançar nas discussões que visem seu aprimoramento coletivo);
- Acordos de convivência (Os alunos se agrupam de acordo com os interesses comuns para desenvolver projetos de pesquisa;
- PPP (documento que deve assegurar a coerência entre o projeto escrito e a prática efetiva do projeto (PACHECO, 2019, p. 64-78, grifos nossos).

Pacheco (2019, p. 83) diz que terá de encontrar modos de agir com responsabilidade, construir um novo jeito de fazer educação, seguindo etapas, com o objetivo de reduzir a distância entre aquilo que se diz daquilo que se faz. O escritor

ainda argumenta: faz sentido construirmos a educação do futuro, pautadas em práticas que não nos servem mais? Ele desenha um processo formativo aberto para professores, pais, alunos, gestores e curiosos, que pensam em fazer uma nova educação. Para ele, o “Aprender em Comunidade” humaniza as relações de aprendizagem, com novas formas de ressignificar a educação para o século XXI. Afirma o autor que,

[...]a Formação integral é a educação que contempla a multidimensionalidade do ser humano como um todo, vai além da dimensão cognitiva, mas também a afetiva, a emocional, a ética, a estética, a sócio-moral, a físico-motora, a espiritual, entre outras. (PACHECO, 2019, p.147).

Discorrendo sobre o percurso de Pacheco até aqui, é possível observar que ele não se conforma com ofazer engessado nas atividades da educação; ele não é o primeiro e nem será o último a desejar uma escola que fuja do modelo tradicional. Pacheco sentiu-se fortalecido quando encontrou mais dois profissionais que comungaram do mesmo princípio de queo dele, o de “desemparedar” a sala de aula. A teoria que fundamenta e sustenta a escola da Ponte, por 45 anos, tem sido aprimorada por meio de estudos, pesquisas e implantações de projetos espalhados por diversos territórios, inclusive no Brasil, no interior de São Paulo: a Escola Âncora, motivo de orgulho e sucesso.

Inconformado com a educação tradicional que ainda impera em nossas escolas, Pacheco (2019) escreveu uma obra inovadora, simples e possível, *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*, na qualele sugere propostas concretas de mudanças para todos aqueles que acreditam que a “velha escola” pode ser substituída por um “novo tipo de relação com o saber, espaço de convivência reflexiva, por uma nova visão de mundo”.No capítulo “Escolas: Espaços de construção de inovação”, apresentamos uma proposta de tarefas que já foram testadas, inclusive no Brasil, que tem como elemento principal o trabalho por projetos.

Pacheco (2019) reitera que nenhuma escola muda da noite para o dia, assim como não muda totalmente ao mesmo tempo. Essa caminhada precisa ser respeitada e consolidada. O autor apresenta 21 tarefas para mudanças de paradigmas na gestão da escola. Advoga que não precisam ser aplicadas em ordem, elas podem ser aplicadas de acordo com cada realidade e com tomada de

decisões coletiva, sendo a equipe que atua na escola e sua comunidade escolar. Seguem as tarefas:

1ª tarefa: constituição de um núcleo de projeto; 2ª tarefa: identificação da matriz axiológica do Projeto Político-Pedagógico; 3ª tarefa: carta de princípios e acordos de convivência; 4ª tarefa: identificação do potencial educativo da comunidade; 5ª tarefa: instalação de um protótipo de mudança; 6ª tarefa: adequação de espaços de aprendizagem no contexto escolar; 7ª tarefa: encontros com a direção da escola e a comunidade; 8ª tarefa: reorganização dos tempos de aprendizagem; 9ª tarefa: dispositivo de reconfiguração das práticas; 10ª tarefa: criação de uma rede de núcleos de projetos; 11ª tarefa: tutoria; 12ª tarefa: projeto de desenvolvimento pessoal e profissional; 13ª tarefa: currículo da subjetividade; 14ª tarefa: currículo da comunidade; 15ª tarefa: currículo da consciência planetária; 16ª tarefa: círculos de estudos; 17ª tarefa: realização de encontros de formação presenciais; 18ª tarefa: linha de base da qualidade da educação; 19ª tarefa: prática de uma avaliação formativa, contínua e sistemática; 20ª tarefa: equipe de acompanhamento e avaliação; 21ª tarefa: utilização de suporte virtual. (PACHECO, 2019, p. 64-78)

Pacheco (2019) aborda aspectos de inovação na educação e apresenta uma adaptação do protocolo de avaliação utilizado pelo Grupo de Trabalho da Criatividade e Inovação. A participação dessa teoria está no GT Movimento de Inovação da Educação, coordenado por Helena Singer. O documento, feito a muitas mãos, foi reconhecido como projeto inovador, recebendo do MEC o “Selo de Inovação” (PACHECO, 2019, p. 79). Essa proposta de inovação estabelece cinco parâmetros, que são: desenvolvimento curricular; sustentabilidade, articulação com agentes educativos; gestão; e metodologia, que são caracterizados como:

- 1º parâmetro: desenvolvimento curricular (PACHECO, 2019, p. 81)
Critérios para identificação: Produção de conhecimento e cultura: A escola como espaço de produção de conhecimento e cultura, que conecta os interesses, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos para transformar o contexto socioambiental; - Desenvolvimento sustentável: o currículo voltado para a formação integral da pessoa, que reconhece a multidimensionalidade da experiência humana: afetiva, ética, social, cultural e intelectual.
- 2º: sustentabilidade (PACHECO, 2019, p. 83-84). Critérios: Ambiente físico: educação humanizada, criatividade, convivência com as diferenças; - Estratégia que estimulem o diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças e a promoção da equidade; -

Sustentabilidade social, econômica, ecológica e cultural: estratégias pedagógicas que levem a uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário, uma nova visão de mundo.

- 3º: articulação entre agentes educativos (PACHECO, 2019, p. 85-86). Critérios: Estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais direitos.
- 4º: gestão (PACHECO, 2019, p. 86-87). Critérios: Corresponsabilidade na construção e gestão do Projeto Político-Pedagógico. Trabalho da equipe, organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante; Processo de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sempre prevaleçam sobre os critérios de natureza administrativa.
- 5º: metodologia (PACHECO, 2019, p. 87-89). Critérios: estratégias pedagógicas que permitem ao estudante expressar sua singularidade e desenvolver projetos de seu interesse, que impactem a comunidade e que contribuam para seu desenvolvimento.

Para o autor, inovar na educação,

É pensar novos conceitos, estruturas e metodologias para o ensino-aprendizagem, buscar diminuir as desigualdades sociais, desenvolver os alunos de forma integral, pensar o processo educativo de forma coletiva e dialógica e, acima de tudo, oferecer educação de qualidade. (PACHECO, 2019, p. 107)

Neste sentido, temos a contribuição de Paulo Freire, quando destaca que a escola é feita de gente e não de tijolos (poema: A escola é de Paulo Freire, 2003).

Repensar o modelo de escola que ainda é tido como ideal no século XXI é preciso, pois temos seguido o modelo da escola do século XIX, com prédios divididos em sala de aula, fila, silêncio, vez e voz do professor. A educação precisa ser inovada.

Uma escola feita de gente é uma escola viva, que respeita a individualidade, a história de cada pessoa que lá está. A escola precisa baixar seus muros e oportunizar aos estudantes uma visão ampla de mundo, nesse sentido, se faz necessário aprender de forma significativa, oportunizando diferentes recursos, ferramentas, espaços, com o objetivo de ampliar o repertório dos estudantes para

que tenham acesso a espaços de arte e cultura, de ciências, ampliando-se a sala de aula para além de suas paredes e a escola para além do seu espaço físico.

Esses cinco parâmetros elencados por Pacheco atribuirão suporte à análise dos documentos, questionários e entrevistas, visando ampliar a compreensão do objeto de investigação deste estudo.

A relação entre a Formação Integral e Gestão Democrática será abordada no item a seguir.

2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Este item tem como objetivo sistematizar aspectos sobre a gestão democrática da escola, articulando estudos de autores como Ferreira (2004) e Paro (1996), com aspectos estabelecidos pelas políticas educacionais.

Para Ferreira (2004, p. 1241), a gestão democrática traz inúmeras contribuições para a compreensão acerca do tema, entre as quais destacam-se: gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que a geram. Estes princípios, entretanto, não são intrínsecos à gestão como concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana (FERREIRA, 2004, p. 306).

Ferreira ainda aborda a gestão democrática da educação como aquela que tem sido estudada, examinada, discutida, defendida e explicitada por meio de ampla produção de estudiosos na temática no país e no mundo, porém, pergunta-se até que ponto as políticas públicas e a gestão da educação têm garantido, de fato, que todos os cidadãos tenham as mesmas oportunidades de ensino e possibilidades de aprendizado, a fim de lhes garantir a formação integral necessária, no sentido de possibilitar-lhes a plena participação na sociedade como seres que têm não só o direito, mas as condições necessárias para tomadas de decisões? Como podem homens e mulheres que formamos por meio da educação que lida com a formação humana não serem assegurados de igualdade de oportunidades?

Gestão Democrática significa ser responsável por garantir a qualidade da educação, é estar comprometido com o conviver, é respeitar as diferenças,

comprometer-se com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente da raça, cor, credo ou opção de vida (FERREIRA, 2004, p. 306-307). Cada pessoa que pertence à comunidade escolar é um “mundo”, isso significa que respeitar e aprender com cada “mundo” contribui para a formação e promoção humana.

É tarefa fácil? Sabemos que não, porém, é por meio da consciência coletiva que as ações poderão ser pensadas, repensadas e ressignificadas, imprimindo uma verdadeira forma de comunicação humana, na tentativa de superar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas. Ainda, a fim de se construir coletivamente na escola, na sociedade e em todos os espaços do mundo, uma nova ética humana e solidária. O diálogo é o caminho para se compreender o ponto de vista do outro, é criar a cultura do respeito, vez e voz.

Compreendemos que, na gestão democrática, a equipe gestora deve se atentar para questões fundamentais na análise da escola, decidindo e reorganizando o trabalho pedagógico, trazendo para dentro da sala de aula as questões cotidianas da comunidade escolar, “baixando o muro” e fazendo paralelos entre o exterior com o interior da escola. O papel do gestor deve ser coordenar e dispor sobre a utilização de todos os recursos e meios de forma adequada, organizando situações que visem fins determinados, conforme afirma Paro em relação à atividade administrativa (PARO, 1996, p. 19-20).

Para tanto, o gestor deve conhecer toda a atividade técnica executada dentro da escola, a qual pode se dar via formação formal e/ou na formação continuada, bem como se faz necessário investir nessa formação, a fim de que a administração não prevaleça às atividades burocráticas, mas que, de forma organizada, possa estar envolvida nas ações educativas de ordem pedagógica. Consideramos que a gestão democrática se constitui como uma condição de construção coletiva de qualidade da educação, assim como implica uma nova cultura de organização em que a junção da teoria e prática resultam em uma alternativa, a possibilidade de melhorias na escola pública.

Paro (2005, p. 162) chama a atenção para as dificuldades no contexto da gestão democrática e aponta os entraves para sua implantação quando “pretendemos agir na escola, como de resto em qualquer instância na sociedade com vistas a transformação social, não podemos acreditar que estejam já presentes condições ideais que só poderão existir como decorrência dessa transformação”. O

autor aborda o surgimento da gestão democrática como possibilidade de acabar com o autoritarismo enraizado no processo educativo no interior das escolas, o que, mesmo parecendo impossível, se torna possível quando se alargam os meios de comunicação, participação e escuta. Propor uma gestão democrática na escola é conferir autonomia à escola, que segundo Paro (2004, p. 11) “significa em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses da comunidade”.

Outro aspecto no contexto da gestão democrática diz respeito a autonomia, que não pode ser delegada, deve ser construída e conquistada, como afirmam Gadotti e Romão:

A gestão democrática [...] se constituirá numa ação prática a ser construída na escola. Ela acontecerá à elaboração do projeto político-pedagógico da escola, à implementação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciam a gestão escolar como um todo e as medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público. (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p.96).

Considera-se que o PPP precisa ser pensado, decidido, escrito coletivamente, para garantir o princípio democrático dentro da instituição. Contribui a afirmação de Paro (1996, p.151) de que a possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada.

No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão, de modo algum, desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material, que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista (PARO, 1996, p.151).

Assim, percebemos que, na esfera educacional, existem apontamentos de possibilidades para a construção da consciência crítica, que devem contribuir para uma educação que possa congrega princípios de emancipação do homem frente à

sociedade capitalista. Focar a gestão escolar com ações democráticas significa a permanente absorção de fins pedagógicos para que a escola possa almejar a sua função social. E, sendo assim, é preciso considerar a educação como processo de apropriação da cultura humana produzida historicamente, e a escola como instituição que provê a educação sistematizada. É importante ter claro que, quando se fala em objetivos de escola pública, eles tenham seu atendimento voltado às camadas trabalhadoras.

Oliveira (2008, p.64) considera que há “novas formas de organização e controle do sistema de ensino que vem resultando em mudanças nas relações de trabalho na escola[...]”. A autora aponta uma dimensão de gestão democrática que repousa na relação estabelecida no interior da escola. Neste sentido, torna-se pertinente a discussão sobre as implicações política, econômica e social, tendo em vista as reformas educacionais dos anos 90, que elegem a escola como núcleo de gestão. Sobre o termo gestão, apropriado recentemente em nossa prática, até pouco tempo a nomenclatura até então utilizada era “administração”.

Paro (2005, p.16) menciona que a gestão democrática “deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação”, ou seja, faz-se necessária a participação efetiva de todos os representantes dos segmentos da comunidade escolar nas decisões para que, de fato, seja coletiva e participativa. O papel do gestor é muito importante no chamamento dos segmentos. É preciso haver novos olhares, criatividade, diferentes abordagens da equipe gestora para despertar a “consciência” dos representantes envolvidos no Conselho de escola, Associação de Pais Professores e Funcionários (APPF).

Na visão de Dourado (2012, p. 78), a administração escolar constitui ato político, na medida em que requer sempre uma tomada de posição. A gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. Para o autor, gestão democrática da escola pública é muito mais que um sinônimo de administração, pois

[...] adquire uma dimensão muito maior do que a ideia de comando e qualidade total, presente no meio empresarial. Gerir democraticamente uma escola pública, uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades, é construí-la coletivamente. Isto significa contrapor-se à centralização do poder na instituição escolar, bem como primar pela participação dos estudantes, funcionários, professores, pais e comunidade local na gestão do estabelecimento, na melhoria da qualidade do ensino e na luta pela superação da forma como a sociedade está organizada. (DOURADO, 2006, p. 30).

Considera-se um importante desafio propor a gestão de forma coletiva, havendo a necessidade de investimentos no preparo da equipe diretiva, desde a formação acadêmica, e que deveriam ser estendidos para a formação continuada pelas instituições mantenedoras das escolas. Já que professores e pedagogos podem se candidatar para a função de diretor (a), os órgãos competentes deveriam investir em workshops, jornadas, entre outras ações que trouxessem um panorama real do gerir de forma democrática na escola pública.

Dourado (2006, p. 48-52) segue seu parecer afirmando que:

[...] a gestão democrática da escola pública faz parte da história de luta dos trabalhadores da educação e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade, social e democrática há muito tempo. Em diferentes momentos, tais lutas se travaram para garantir maior participação dos trabalhadores em educação nos destinos da escola, no fortalecimento dos conselhos escolares, na definição do projeto político-pedagógico, na defesa da eleição de diretores, da autonomia escolar e de um crescente financiamento público.

Portanto, a gestão democrática da escola pública, como princípio, jamais deve ser entendida como uma dívida do governo ou de quem quer que seja, mas, sim, como uma conquista social e política de uma parcela da sociedade brasileira (DOURADO, 2006). Dessa conquista podemos esclarecer que, não obstante seja primordial a participação para uma gestão democrática, não é possível que todo e qualquer partícipe da comunidade escolar, de forma pessoal e direta, possa intervir nas ações e projetos da escola. Porém, afirma o autor ainda que “na escola todos têm contribuições e saberes para compartilhar e que todos os processos realizados nos espaços da escola são vivências formativas e cidadãs, numa gestão democrática até a participação deve passar por uma organização”, caso contrário, ao invés de contribuir, ela poderá vir como resposta contrária ao que se almeja.

[...] ao contrário de uma participação padronizada, tutelada, ritual, restrita e funcional, o que deve ser buscado é a participação como nova forma de

exercício do poder e, por isso, deve ser reaprendida e, se necessário, reinventada. Nesse sentido, participação não se impõe, não se decreta, constrói-se coletiva e diariamente (DOURADO, 2006, p.61).

Dourado (2006) muito bem se expressa quando menciona a participação como algo que deve ser construído diariamente, de forma coletiva, e que se necessário for deverá ser reinventada, isso porque cada comunidade escolar tem a sua identidade, seu jeito peculiar de participar, contribuir, enfim, uma consciência coletiva se constrói na caminhada, no processo diário.

Por sua vez, Moll (2009) aponta que a formação integral se dá por meio da relação entre escola e comunidade, sendo assim, os “muros da escola” devem “baixar” para que a comunidade possa participar de forma efetiva da escola e a escola possa “enxergar”, apreciar, conhecer o que a comunidade oferece de espaços educativos para “ampliar a sala de aula”:

[...] por meio de planejamento, projetos integrados e também de seu projeto pedagógico – pode proporcionar experiências, fora de seu espaço formal, que estão vinculadas a esses seus projetos institucionais, elaborados pela comunidade escolar. Encontram-se, nesse caso, por exemplo, as visitas a museus, parques e idas a outros espaços socioculturais, sempre acompanhadas por profissionais que, intencionalmente, constroem essas possibilidades educativas em outros espaços educativos que se consolidam no projeto maior – o do espaço formal de aprendizagens. (MOLL, 2009, p. 34).

A relação de aprendizagem com outros espaços que não seja a escola dever ser apresentada, discutida de forma coletiva, envolvendo a participação de todos os segmentos da comunidade, especialmente do estudante, para que, de fato, a “sala de aula” possa ser ampliada de forma consciente, quebrando-se o paradigma de “dia do passeio” para uma ampliação do repertório e aprendizagem dos estudantes. A participação nos encaminhamentos pedagógicos deve ser de conhecimento de todos os envolvidos no processo educativo.

Para Dourado (2006, p. 25), “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”. Partindo desse princípio, a equipe gestora é a responsável pela efetivação de uma política que promova o atendimento às necessidades e aos anseios da comunidade escolar.

Enquanto gestora na educação, concordamos com Arroyo quando diz que a gestão deve promover ações constantes que visem o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar nas tomadas de decisões, seja de

ordem administrativa e/ou pedagógica. Conhecendo-se as atribuições da equipe gestora e certificando-se de que são extensas e burocráticas, surge um critério de escolha de escola a ser pesquisada. Pensar em uma escola de porte grande, onde sua equipe gestora seja formada por um número maior de profissionais, com o objetivo de ter como resposta se esse número contribui para ações nos encaminhamentos pedagógicos junto à equipe docente, por meio de projetos, planos de aula mais assertivos, criativos, reflexivos.

Assim, são oportunizados encaminhamentos metodológicos que contemplem outras dimensões que não sejam somente relacionadas ao aspecto cognitivo, mas com práticas pedagógicas que possibilitem o “diálogo” entre os componentes curriculares, qualificando a aprendizagem do estudante por meio da arte, ciências e tecnologias, valores, emoções, memórias e identidades diversas.

De certa forma, Arroyo afirma que tanto a quantidade quanto a qualidade do tempo do estudante na escola são importantes para a promoção da formação integral: “para a formação integral exige-se mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais.” (ARROYO, 2012, p. 44).

Ao afirmarmos que educação é assunto sério, pois se trata da promoção humana, faz-se necessário um conjunto de ações a “muitas mãos”, para que, de fato, seja garantida a função social e de qualidade da escola. Quando falamos da função social da escola, queremos dizer que vai para além do rendimento pedagógico, contemplando dimensões social, emocional, espiritual, ética e estética. Desta forma, se torna mais atrativo pesquisar e mergulhar na gestão democrática, porque é por meio dela que construímos coletivamente um dos documentos mais importantes da unidade escolar, o PPP.

Para Ferreira (2004), o PPP é um importante instrumento para que a gestão seja democrática, de modo que essa construção se dê pela participação de toda a comunidade escolar, objetivando que as ações pensadas, planejadas sejam executadas na gestão do (a) professor (a) em sala de aula.

Enquanto gestora e pesquisadora, acreditamos que a gestão democrática e participativa por meio da elaboração do PPP, porque promove o sentimento de pertencimento e cidadania, e quando nos sentimos pertencentes, a nossa intencionalidade contribui para possibilidades de transformação da realidade. Afirmamos que o PPP é entendido como um documento orientador, é a “impressão”

da gestão da escola como um todo, para além do papel burocrático, traz luz às ações que contemplam todas as tomadas de decisões com os diferentes segmentos da comunidade escolar, partindo dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, valorização.

Nesse sentido, a escola passa a ser concebida como espaço social, marcado pela manifestação de práticas contraditórias ou não, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico (VEIGA, 2005, p.113).

Silva (2003) retrata o PPP como uma ação do “corpo coletivo” de uma escola que é pensada e organizada a partir do planejamento e das decisões e ações de forma coletiva. A autora também enfatiza, conforme expresso na LDBEN/96, que o planejamento da ação educativa deve ser feito com base em princípios, e cita a gestão democrática, autonomia, participação, descentralização, decisões colegiadas, eleição dos dirigentes escolares como elementos importantes.

Para Souza (2005), o PPP não é um produto que depois de ser construído deve ser arquivado, engavetado; ao contrário, para que haja vida, o PPP pode e deve ser realimentado, portanto, um trabalho coletivo da escola, um processo permanente de reflexão que subsidia a organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, o PPP é práxis, ou seja, ação humana transformadora, resulta de um planejamento dialógico. O movimento deve ser de ação-reflexão-ação, que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais.

Tendo em vista que a escola está inserida no contexto social, econômico e político, ela sofre determinações da sociedade capitalista globalizada, o que demanda posicionamento ideológico a serviço de uma educação verdadeiramente democrática, que promova a igualdade de direitos e saberes. O PPP pode ser a expressão do trabalho educativo para a emancipação social (SILVA, 2003, p. 298).

Silva (2003, p. 298) afirma que as equipes gestoras das escolas precisam ter a responsabilidade e o compromisso de envolver todos os segmentos da comunidade escolar nas pequenas alterações que podem ocorrer durante o ano letivo. A escola é um espaço de direitos e deveres, de construção de conhecimento e transformação, de produção de valores e autonomia. Uma escola que zela pela construção, alimentação e (re) alimentação do PPP é uma escola que respeita o ser humano e sua formação, assegurando a formação de uma consciência crítica,

humana, justa, com respeito à diversidade, com resgate aos valores e promoção da construção da cidadania.

Em síntese, considera-se que apenas ter um artigo constitucional não garante a implementação da gestão democrática, a efetivação da plena democracia se dá por pessoas, as quais precisam estudar de forma consciente sobre a temática nos cursos de formação acadêmica e formação continuada.

Ainda, conforme Libâneo (2004), a gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar: pais, professores, estudantes e funcionários, em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar (planejamento, implementação e avaliação), seja no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos quanto às questões de natureza burocrática.

Entendemos que é imprescindível compreender a gestão democrática para além do seu aspecto conceitual e institucional. Requer compreender que, na gestão democrática, a autonomia é elemento de princípio, não pode ser delegada, deve ser construída e conquistada de forma a envolver os segmentos da escola a ter o sentimento de pertencimento e cidadania daquela comunidade.

Dessa forma, considera-se que o PPP é o principal instrumento de gestão política e pedagógica na escola, onde está expressa sua identidade e é condição estruturante para a qualidade e efetividade da educação. Para que a gestão democrática aconteça, é fundamental criar processos de construção e re (construção) do PPP de forma participativa e coletiva. Para melhor compreensão, este importante documento será tratado no capítulo seguinte.

A seguir, passaremos a compreender o processo da Formação Integral no contexto da Gestão Democrática a partir dos atuais estudos sobre a relação dialética entre essas duas áreas de conhecimento.

2.3 ESTUDOS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO INTEGRAL

Este estudo fundamenta-se no levantamento em que se buscou conhecer as produções sobre a formação integral e gestão democrática na educação básica, desta forma, iniciamos pesquisando o Catálogo Teses e Dissertações da CAPES, na área da Educação, com as palavras-chave “gestão democrática”. Devido ao número elevado de publicações, optamos pelo refinamento em “gestão democrática escolar”;

porém o número de publicações ainda foi elevado, então refinamos para a área de concentração em Educação, obtendo-se o resultado total de 27 publicações.

No mesmo Catálogo, demos início à pesquisa com a palavra-chave “formação integral”, e o resultado foram 1.315 publicações; então, optamos pelo uso do refinamento com a palavra-chave “formação integral do estudante”, e mais ainda, na área da “Educação, Brasil”, totalizando 53 trabalhos publicados.

Após a opção pelos refinamentos, o número de produções baixou significativamente e, dentre elas, a maioria das produções não estavam relacionadas à área de interesse da pesquisa. O próximo passo foi por ampliara busca da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde percorremos o mesmo caminho e encontramos número elevado de publicações com a palavra-chave “gestão democrática”, que também passou por refinamento, com a palavra-chave “gestão democrática escolar”. Dando sequência, a palavra-chave foi “formação integral”, com refinamento para “formação integral do estudante”, com o objetivo de obter trabalhos próximos ao que pretendíamos pesquisar, porém os resultados foram semelhantes à pesquisa no Catálogo da CAPES, ou seja, pouquíssimas produções sobre a formação integral do estudante.

Dando sequência nas pesquisas, optamos por conhecer os trabalhos apresentados nas reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente o GT 5: Estado e Política Educacional. Foram analisados os trabalhos apresentados nas reuniões científicas, desde o ano de 2004. As palavras-chave utilizadas para esta pesquisa foram “Gestão Democrática”, que passou por refinamento com as palavras-chave “gestão democrática escolar”, resultando em 6 trabalhos, e, na sequência, a pesquisa foi ampliada com as palavras-chave “Formação Integral”, e refinamento “formação integral do estudante” (na opção por refinar a pesquisa com as palavras-chave, não obtivemos nenhuma publicação).

Nas buscas, encontramos muitos trabalhos publicados com a temática formação integral, porém as produções são direcionadas para escolas de tempo integral. Na busca por gestão democrática escolar, encontramos apenas uma pesquisa relacionada à formação integral do estudante. Conforme o levantamento acima mencionado, foram utilizadas duas expressões na busca de teses, dissertações e artigos, na intenção de abranger um maior número de exemplares para contribuir com a fundamentação da presente investigação.

Na Tabela 1, apresentamos os dados quantitativos da pesquisa realizada com as palavras-chave: “Gestão democrática”, “Gestão democrática escolar”, “formação integral” e “formação integral do estudante”.

TABELA 1– Levantamento de produções científicas – teses, dissertações e artigos

	GESTÃO DEMOCRÁTICA	GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR	FORMAÇÃO INTEGRAL	FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE
ANPED/artigos GTnº5	19	6	6	0
BDTD/teses e dissertações	961	37	4122	82
Capes/ Teses e dissertações	1242	27	1315	53
TOTAL	2222	70	5443	135
TOTAL GERAL	2292		5578	

Fonte: Organização da autora, 2020.

No total de 70 publicações sobre gestão democrática escolar, foram selecionadas apenas 5 publicações pelo fato de as produções não estarem alinhadas ao Ensino Fundamental I. Selecionamos 2 artigos publicados no GT nº5 da Anped/Nacional, 1 do ano de 2004 e outro do ano de 2009; 1 dissertação publicada no ano de 2015 e 1 tese publicada no ano de 2018, conforme mostra o Quadro 1.

QUADRO 1 – Gestão Democrática

TÍTULO	BASE DE DADOS ARTIGO/TESE/ DISSERTAÇÃO	AUTORES	ANO
Gestão democrática da educação: entre as políticas oficiais e a prática escolar	ANPED GT/5 Artigo	SOUZA, Neusa Maria Marques de	2004
Gestão escolar: estudo de caso	BDTD Tese de doutorado Universidade Estadual Paulista	TAVEIRA, Ana Maria Braga	2018
Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática	ANPED GT/5 Artigo	DE SOUZA, Ângelo Ricardo	2009
A gestão democrática na educação Uma leitura da produção acadêmica em torno do tema (1996 – 2015)	CAPE PUCPR Dissertação	CARVALHO, Gislene	2016
Gestão escolar: ações que desencadeiam a melhoria do IDEB no estado do Maranhão	CAPE PUC CAMPINAS Dissertação	CARREIRO, Félix Barbosa	2015

Fonte: Organização da autora, 2020.

As três escolas pesquisadas não têm marca do princípio de uma gestão democrática, isso porque são escolas supervisionadas pela mantenedora, o que gera o enfraquecimento das ações de uma gestão democrática. A gestão democrática é condição estruturante para a qualidade e efetividade da educação Souza (2004).

A relação de afetividade com o estudante é muito importante para seu desenvolvimento, o “olhar” humano dos profissionais que atuam com os estudantes é um elemento que favorece a gestão democrática no espaço escolar, porém não podemos afirmar que a gestão se faz democrática com apenas este elemento. Compõe a gestão democrática um conjunto de ações, com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar (TAVEIRA, 2018).

Uma das escolas pesquisadas apresenta a afetividade como ponto forte, onde gestores, professores, funcionários conhecem os estudantes pelos seus nomes, são carinhosos, mas têm uma gestão enfraquecida pelo fato de não haver discussões, tomadas de decisões, avaliação do processo de forma coletiva e participativa.

Outro resultado importante sobre a gestão democrática escolar foi a análise de 3990 respostas de questionários respondidos, com o objetivo de identificar quem são as pessoas que dirigem as escolas e conhecer as relações entre a política escolar e a democracia na gestão. O resultado desta pesquisa foi que os gestores escolares ainda estão percorrendo o caminho para a gestão democrática, isso porque são “impedidos”, pelas secretarias da educação, de terem liberdade e autonomia para fazer gestão.

Carvalho (2016) aponta que as formações continuadas para os gestores da educação deveriam ter foco nos elementos com os quais o gestor se depara diariamente, pois os desafios são inúmeros. Já que os cursos de graduação não preparam para essa função, a autora destaca que a mantenedora pública ou privada deveria ofertar formação continuada para melhorar a atuação desses profissionais. Infelizmente, o único curso de licenciatura que oferece gestão escolar em sua grade horária é a graduação de Pedagogia, mas com carga horária insuficiente, já que a oferta da disciplina tem como foco a legislação educacional e não aborda elementos para destacar a criatividade, o conhecimento e a experiência que a função exige.

Dentre as pesquisas, em *Gestão escolar: Ações que desencadeiam a melhoria do IDEB no estado do Maranhão* Carreiro (2015, p. 7) relata que a gestão

gerencial de cunho tecnicista se opõe à gestão democrática escolar pública, por considerar redundante a construção coletiva da proposta pedagógica e restringir a possibilidade de qualidade da educação básica pública a resultados quantitativos, advindos de exames padronizados de larga escala.

As escolas observadas apresentaram um crescimento bastante significativo no resultado do IDEB, porém, as gestoras escolares entrevistadas afirmaram que o crescimento se deve às ações relacionadas à infraestrutura física escolar; recursos pedagógicos e tecnologias da informação e comunicação; gestão escolar e formação continuada de professores e gestores escolares, entre outras ações pontuais de cada escola pesquisada. A investigação apontou para a necessidade de as gestoras terem mais autonomia em suas funções, pois relataram que as ordens vêm de cima para baixo, dificultando a concretização da gestão democrática na educação pública maranhense.

A pesquisa sobre formação integral do estudante tem um total de 135 trabalhos, dentre os quais foram selecionados 5 (a escolha foi feita pelo título e resumo). Referente à palavra-chave “Formação integral do estudante”, escolhemos uma dissertação publicada no ano de 2014, na GT nº09 da Anped/Nacional. Na sequência, uma tese publicada no ano de 2019 e uma dissertação publicada em 2013, ambas pesquisadas na BDTD. Ainda, foi selecionada uma dissertação do ano de 2018 e uma tese em 2010 na CAPES, conforme mostra o Quadro 2.

QUADRO 2 - Formação Integral

TÍTULO	PERIÓDICO	AUTORES	ANO
Formação integral, trabalho e processo formativo no Instituto Politécnico de Cabo Frio/RJ	ANPED GT/09 Dissertação	MACIEL, Cosme Leonardo Almeida	2014
Equipe multiprofissional e educação omnilateral: a experiência nas escolas municipais de Foz do Iguaçu de 2006 a 2016	BDTD Tese	VOLPATO, AdrieliCraveiro	2019
Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: permanências e mudanças	CAPES Dissertação	VALENTIM, Gustavo Antônio	2018
O programa escola de tempo integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino	CAPES Tese	DIB Marlene Aparecida Barchi	2010
Escola de tempo integral: os sentidos e significados atribuídos pelo estudante	BDTD UFGO Dissertação	NUNES, Gilda Aparecida Nascimento	2013

Fonte: Organização da autora, 2020.

Maciel (2014) aborda um estudo realizado no Instituto Politécnico de Cabo Frio-RJ, no Ensino Médio, em que defende a formação integral como um trabalho que visa a transformação e, neste sentido, os conteúdos devem atender a necessidade da transformação social e não da reprodução e conformação. O autor apresenta a pedagogia do projeto, cujo objetivo é superar a forma fragmentada de promover o conhecimento escolar. Utiliza como ferramenta metodológica a construção e reconstrução do objeto de estudo, e sua apreensão em sua totalidade, numa perspectiva dialética. Os projetos visam construir objetos socialmente úteis, isto é, que tenham um fim proveitoso, sobretudo para a comunidade escolar.

Dessa forma, a produção material está sustentada pela teoria, assim como a busca pela teoria é motivada pelas questões oriundas da prática. Acredita que a educação ou é integral ou não é, e a escola que aí está e se propõe a passar conhecimentos acaba por fracassar, porque é parcial (PARO, 2005). Como desafio, devemos buscar outro modelo de escola, que não se limite à reprodução e transmissão de conhecimentos desconexos com a realidade concreta.

Volpato (2019) aborda a educação na perspectiva omnilateral, que vai para além das disciplinas curriculares convencionais, possibilitando um pensar e repensar a sociedade, ou seja, uma educação para a vida. Em sua pesquisa, conclui que as escolas de Foz do Iguaçu que contam com equipe multifuncional—composta por psicóloga, assistente social, fisioterapeuta, fonoaudióloga, coordenadora—conseguem ir além dos componentes curriculares tradicionais e promovem uma formação mais integradora e integral para o estudante.

Na dissertação de Dib (2010), é abordado o programa Escola de Tempo Integral que foi criado no estado de São Paulo, por meio da Resolução SE 89/2005, e implantado em 508 escolas da rede pública paulista, com vistas a ampliar o tempo de permanência dos alunos do Ensino Fundamental, a partir de 2006, de 4 para 9 horas diárias, compostas pelo currículo básico e oficinas curriculares, com o objetivo de promover aumento no índice das avaliações de larga escala.

Reconhecemos que os resultados do rendimento escolar dos alunos numa avaliação externa como a do SARESP são dignos de referência, porém, não nos permitem, por si só, concluir que o fato de 9 das 150 escolas terem oferecido a ampliação do tempo escolar aos alunos possa ser o único fator responsável por essa diferença de desempenho. Trouxeram um novo cenário as ações que promovem a formação integral dos alunos, como: investimentos na articulação entre

os professores do currículo básico e os das oficinas curriculares; o estudo individual e coletivo pelos professores; a capacitação em serviço de forma centralizada e descentralizada; o apoio dos supervisores e orientações técnicas e, sobretudo, a dedicação e o compromisso dos gestores e professores para que todas as dificuldades fossem superadas, com os investimentos financeiros em materiais didático-pedagógicos e estrutura física da escola, otimizando, desta forma, espaços adequados para a realização das atividades específicas de cada oficina curricular. Em 1930, Anísio Teixeira já dizia que a escola não deve ser apenas uma escola de letras, mas de formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática.

Valentim (2018) traz uma reflexão importante sobre a temática. Com o objetivo de ofertar formação integral para os estudantes matriculadas nas escolas de tempo integral, a mantenedora optou por contratar profissionais para exclusividade do projeto a partir de um processo seletivo único e específico, com o objetivo da garantia do programa formação integral. Portanto, a autora conclui que a metodologia aplicada é de caráter tecnicista, com alguns elementos que maquiagem o programa como se fossem uma ofertadasações para a formação integral do estudante. A pesquisa de campo e análise documental à luz de Cellard (2010) deixa claro que a formação integral do estudante não é contemplada nas escolas pesquisadas.

Nunes (2013) traz as falas dos estudantes, os quais demonstram que sentem que elas são acolhidas no ambiente escolar e, apesar de a escola não apresentar a estrutura necessária, a formação integral vai além de um espaço de que o estudante dispõe para brincar, interagir, se alimentar e estudar, elementos que a escola de tempo integral pesquisada oferece. O autor traz a questão dos espaços organizados e com função pedagógica, pois observou espaços precários e sem função, assim como uma organização pedagógica sem comprometimento com o desenvolvimento integral para o estudante.

Objetivamos analisar os conteúdos das produções selecionadas e entendidas como pertinentes à presente pesquisa, com a intenção de refletir sobre a prática pedagógica da gestão democrática na ação de diretores e pedagogos de escolas do município de Curitiba que ofertam o Ensino Fundamental dos anos iniciais

A partir da revisão de literatura sobre a gestão democrática, concluímos que, ainda que este princípio esteja amparado pela Constituição de 1988, pela LDB e

PNE, os gestores escolares ainda têm dificuldade de fazer gestão com o envolvimento dos representantes de todos os segmentos da escola, inclusive com o segmento dos estudantes. Isso porque há registros de gestores que não tiveram a oportunidade de fazer sua formação continuada e, segundo Carvalho (2016), a falta de formação continuada e com foco nas tratativas dos gestores os impedem de ter ações assertivas, já que esta formação apresenta lacuna na graduação; ou mesmo pelo fato de as mantenedoras exercerem os comandos de cima para baixo, dificultando a participação dos segmentos da comunidade escolar, e, por conseguinte, que a gestão democrática seja, de fato, exercida.

Diante das pesquisas e leituras sobre a formação integral, podemos concluir que há uma escassez de pesquisas e estudos sobre a formação integral do estudante. Diante do levantamento realizado, observamos que os autores relacionam a formação integral com a escola de tempo integral, ou se mencionam a formação integral, isso ocorre no campo da educação infantil, área da saúde, da psicologia, da educação física, entre outros.

As políticas públicas de extensão do tempo escolar apresentam-se como estratégia para a melhoria da qualidade da educação, articuladas à ampliação de oportunidades e das condições de aprendizagem. Desta forma, aparecem dois tipos de experiências: a jornada ampliada e o tempo integral. A formação integral não deveria ser relacionada à escola de tempo integral, nem com estudantes que ficam na escola em tempo integral. A educação é – por definição – integral, na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano, e será como processo ao longo de toda a vida. Faz-se necessário tirar o pano de fundo e entender e lutar pelo cumprimento da lei presente na Constituição de 1988, Art. 205, e no ECA de 1990, no artigo 53, quando fazem referência ao “Pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988).

O resultado desta revisão de literatura revelou a escassa produção de conhecimentos que abordam a formação integral e sua relação com a gestão democrática, por isso, temos por objetivo pesquisar a gestão democrática da equipe gestora administrativa e pedagógica para a formação integral do estudante. Analisando as pesquisas mencionadas, podemos dizer que a formação integral precisa ser descortinada no país por meio de pesquisas e produções sérias nesta temática.

A formação integral é, em sua amplitude, a formação do ser humano em todos os seus aspectos e não se caracteriza pela formação em atendimento às necessidades mínimas do indivíduo. A formação integral na escola regular deve contribuir para a emancipação do estudante e sua maturidade intelectual.

No Capítulo 3, a seguir, será abordada a presença da gestão democrática nas políticas educacionais, com destaque para a política municipal de educação de Curitiba.

3 FORMAÇÃO INTEGRAL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, serão tratados três itens expressos por subtítulos. No primeiro item, discorreremos sobre a Gestão Democrática nas Políticas Educacionais; no segundo item, abriremos espaço para uma reflexão sobre a Política Municipal de Curitiba para a Escola; e no terceiro item, abordaremos a discussão sobre a gestão democrática para a formação integral nos documentos das escolas pesquisadas, considerando os parâmetros de Pacheco (2019) para uma educação inovadora.

3.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas educacionais fazem parte da área de políticas públicas sociais do país, que visa garantir o direito universal à educação de qualidade, assim como a gestão democrática como condições para garantir o pleno desenvolvimento do educando para a formação integral⁶.

Na trajetória de construção da política educacional brasileira, destacam-se documentos que foram cruciais no processo de sua implantação. Diante dos atuais desafios e dificuldades educacionais do Brasil, está o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que configurou um marco na definição de prioridades e metas educacionais que necessitavam serem efetivadas. O documento, como o próprio título faz referência, foi o pioneiro e notável instrumento de regulamentação da situação educacional brasileira, não funcionando apenas como um alerta à sociedade, mas, também, como inspiração ao surgimento das Leis que regem a nossa educação.

A Constituição de 1934 marcou o início de uma nova fase no país, especialmente no capítulo sobre educação, porém vigorou por pouco tempo, até a introdução do Estado Novo, em 10 de novembro de 1937, sendo substituída pela Constituição de 1937.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país, logo após a queda do Estado

⁶ Para a redação deste tópico, contribuíram as referências teóricas estudadas na disciplina obrigatória do curso de Mestrado de Educação, em que foi possível sistematizar nossa compreensão sobre as políticas educacionais em sua trajetória e seus impactos para garantir a escola pública e a gestão democrática da educação.

Novo (1937-1945). Foi promulgada somente em 1961, com o nº 4.024, e duas vezes reformulada: pela Lei nº 5.692/1971 e pela Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1961; 1971; 1996).

O projeto recebeu numerosas emendas, porque se tratava de uma grandiosa luta entre a defesa de um ensino obrigatório, gratuito e laico, e interesses na destinação dos recursos para as instituições particulares. Ocorreram muitas mobilizações e manifestações, especialmente no estado de São Paulo, onde o debate atingiu maior intensidade e contou com forças mais organizadas. Chegou-se à institucionalização do Movimento de Defesa da Escola Pública, que promoveu palestras e outras atividades do gênero, com vistas a mobilizar a sociedade na luta pela expansão de um ensino público de qualidade e acessível a todos.

Após a crise desencadeada pela renúncia do presidente Jânio Quadros, em agosto de 1961, e posse do vice-presidente João Goulart, sob regime parlamentarista, o Congresso compôs um texto conciliador das várias tendências e foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, sancionada em 20 de dezembro do mesmo ano. Em essência, a lei nada mudou e teve como vantagem o fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional. As mudanças no cenário político nacional ocorridas em fins da década de 1970 imprimiriam novos contornos à educação nacional, a Lei nº 9.394/1996.

Com a instalação, em 1º de fevereiro de 1987, da Assembleia Nacional Constituinte, foram organizadas subcomissões e comissões temáticas que elaboraram propostas que deram origem ao anteprojeto da nova Carta Constitucional, apresentado em junho de 1987. Com a promulgação da nova Constituição, em 5 de outubro de 1988, teve início o processo de tramitação de um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A tramitação do projeto ficou praticamente paralisada até o segundo semestre do ano de 1992, em decorrência do processo de *impeachment* do presidente Collor. A temática da escola pública foi ponto de debates acirrados pelos partidos progressistas na defesa da escola pública e a manutenção do sistema, os demais que rejeitavam a atuação do Estado e defendiam a presença da iniciativa privada.

Em 20 de dezembro de 1996, o texto da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394, conhecida como Lei Darcy Ribeiro – foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, e em 23 de dezembro foi publicado no Diário Oficial da

União (BRASIL, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu dois níveis de ensino, a saber, a educação básica e a educação superior. Definido no artigo 21 da lei, o conceito de educação básica congregou, articuladamente, as 3 etapas da educação nacional: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Trata-se, pois, de um conceito amplo que reconhece a importância da educação escolar nas diferentes fases do desenvolvimento da vida do educando.

Destacam-se, na LDB, os princípios para a gestão democrática sobre os quais deveria ser ministrado o ensino. O artigo 3 estabelece que o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (inciso III), a gestão democrática (inciso VIII) e a valorização da experiência extraescolar (inciso X) são os princípios norteadores para a gestão escolar. Ainda, no artigo 14 desta Lei estabelece que os sistemas de ensino devem definir as normas para a gestão democrática do ensino público na educação básica, conforme suas peculiaridades. Também, garantir a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Outro instrumento para garantir a gestão democrática da escola trata-se da obrigatoriedade e a gratuidade para o Ensino Fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria. O artigo 4 da LDB estabelece que tal atribuição é dever do Estado para com a educação escolar pública. Este mesmo artigo introduziu outra novidade na legislação educacional brasileira, ao estabelecer o atendimento especializado e gratuito a educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

O ensino da religião foi considerado parte integrante da formação do cidadão e, portanto, com oferta obrigatória; teria, no entanto, frequência optativa. De acordo com o artigo 33, ficou assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa, bem como foi vedada qualquer forma de proselitismo (BRASIL, 1996).

Em 2003, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro, incluiu no currículo oficial dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira, abrangendo o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, seu papel e contribuição na formação da sociedade nacional (BRASIL, 2003). O fato foi considerado, pelos movimentos de luta dos negros em todo o país, como uma importante conquista no sentido da

conscientização e valorização da participação das populações de origem africana na formação nacional e, em 20 de novembro, ficou estabelecido no calendário escolar nacional como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Recorrendo aos documentos elementares na produção das Políticas Educacionais do país, deparamo-nos com políticas educacionais comprometidas com a escola pública e gratuita, a começar pela Constituição de 1934, onde encontramos um capítulo inteiro sobre a educação. O estado é palco de lutas longas, não basta repasse de verbas, mas alinhamento de políticas e, nas esferas municipal, estadual e federal. Nesse sentido, a formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais, critérios para a estrutura das escolas, podem e precisam ser combinados em todos os níveis, ou seja, essas esferas precisam de diálogo.

As escolas públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática. A Gestão Democrática Escolar está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários), sendo estes sujeitos dotados de direito em participar de todo processo de tomadas de decisões na escola a qual pertence (DOURADO, 2006, p.79). Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Art. 206, o ensino será ministrado com base em princípios, como o princípio VI, que trata a gestão democrática do ensino público; na LDBEN Lei N.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, sobre a gestão democrática, cabe refletir sobre como as políticas públicas vêm direcionando ações para a efetividade deste princípio (BRASIL, 1996).

O ensino público (ou educação pública) é aquele oferecido a todos os indivíduos pelo Estado, por meio de impostos. Os sistemas de educação pública são diversos, variando conforme o país que o oferece, os períodos de educação básica e média e, em muitos casos, também o ensino superior são “garantidos” aos indivíduos. A ideia de escola pública está ligada à lógica do direito à educação, assegurado no texto da Constituição Federal (CF), no Capítulo III da Seção I Da Educação (BRASIL, 1988, Art. 208), ao estabelecer que é dever do Estado garantir: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

O princípio da gestão democrática presente na CF/1988 e na LDBEN/1996 tem seus desdobramentos em diretrizes da educação básica e no atual Plano Nacional de Educação (PNE). São 8 as estratégias previstas para a implementação da Meta 19 no PNE, que trata da efetivação da gestão democrática da educação. Pode ser conferido, na íntegra, o texto da Lei que traz essa meta e estratégias. Abrangemos orientações referentes a,

1. Nomeação de diretores;
2. Formação de conselheiros para acompanhamento e controle social do FUNDEB;
3. Constituição de Fóruns permanentes de educação para acompanhar a execução do PNE;
4. Constituição de grêmios estudantis;
5. Conselhos escolares e conselhos municipais de educação como meio de participação e fiscalização da gestão democrática;
6. Participação comunidade escolar na formulação do PPP;
7. Autonomia na gestão financeira da escola;
8. Programas de formação de gestores. (BRASIL, PNE, 2014)

A Lei estabelece, no Art. 14, que os sistemas de ensino definam as normas de gestão democrática seguindo o princípio da participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP da escola (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) de 9anos, instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010, retratam o PPP como processo participativo, revelando que o projeto educativo deve ser construído pela comunidade escolar, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, aprovado pela Lei N.º 13.005 de 25 de junho de 2014, estratégia 19.6 da Meta 19, traz, dentre as questões, a efetivação da gestão democrática, apresentando a participação dos profissionais da educação, alunos e familiares na formulação do PPP (BRASIL, PNE, 2014).

A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, destaca os princípios sobre os quais deveria ser ministrado o ensino, e o artigo 3 destacou, entre outros, a pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (inciso III); a gestão democrática (inciso VIII), e a valorização da experiência extraescolar (inciso X).

Nesse sentido, estabeleceu princípios democráticos de organização do ensino, definindo, ainda, no artigo 14, a incumbência de os sistemas de ensino definirem as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, conforme suas peculiaridades e considerando, ainda, a participação dos

profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ser democrático é respeitar os ritmos, as dificuldades, a linguagem e a cultura de cada um, em suas diferenças. As propostas não podem ser impostas, precisam ser construídas e reconstruídas com as pessoas envolvidas, e isso pressupõe maior aprofundamento teórico para que a prática seja consolidada com fundamentação e, principalmente, com autonomia. A proposta de formação humana integral precisa ser construída na elaboração do PPP pela gestão democrática da escola e, para isso, é necessário o aprofundamento teórico da comunidade escolar sobre a formação humana, na perspectiva das diretrizes da SME, conforme segue,

A escola seja um espaço educativo que trabalhe em prol de uma formação humana integral, inclusiva e equitativa, em que existe a valorização de cada um dos sujeitos da educação, com suas culturas, experiências de vida, formas de aprender, de expressar-se e de viver. (CURITIBA, 2020, p.17).

Sobre as oito estratégias previstas para a implementação da Meta 19 no PNE, ressalta-se a estratégia número 6, que indica a participação da comunidade escolar na formulação do PPP, dos currículos e planos de gestão, o que representa estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos Projetos Político-Pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BRASIL, 2014).

A gestão democrática pressupõe, como já referido, a participação efetiva dos representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar (pais, professores, estudantes e funcionários). A gestão democrática é princípio fundamental para garantir a qualidade e efetivação da educação pública, seja por meio do planejamento de ações, implantação de projetos educativos, avaliação ou até mesmo para tomadas de decisões burocráticas que ocorrem na escola.

Conforme a LDB nº 9.394/96, artigo 14, a gestão democrática é condição estruturante para a efetividade da educação dos estudantes que está registrado no PPP (documento que retrata a “alma” da escola), pois é nela que está registrada a identidade, a caracterização da comunidade escolar, condições socioculturais,

condições ambientais, condições físicas, a estrutura pedagógica e administrativa, princípios filosóficos e pedagógicos, áreas do conhecimento, organização escolar, organização do trabalho pedagógico, organização de tempos e espaços, ações educativas complementares, o processo de avaliação do estudante, o processo de aprimoramento da prática pedagógica e administrativa, a gestão escolar, o regime escolar e a avaliação institucional.

Mesmo não sendo tarefa fácil, a cultura do diálogo, da participação e da transparência precisam ser inseridas nos espaços escolares para que por meio da gestão democrática seja cumprida também a Constituição de 1988, Art. 205, e no ECA de 1990, no artigo 53, o direito do pleno desenvolvimento do estudante, defendida por Arroyo (2012), como sendo a formação integral do estudante.

Considera-se que a gestão democrática deve ser construída com a participação da comunidade escolar em um processo constante, para superar as dificuldades do cotidiano escolar e buscar qualidade nas relações de ensino aprendizagem.

Os principais aspectos apresentados pela LDB para uma gestão democrática estão no diálogo, na participação de todos os segmentos da comunidade escolar, na participação coletiva da construção do PPP, tomadas de decisões diversas, na autonomia da escolha de diretores, formação de Conselho de Escola (com a função de orientar, opinar, decidir e avaliar as ações coletivas e da equipe gestora), autonomia na gestão de recursos financeiros de forma transparente e compartilhadas decisões e informações sobre os custos-benefício sobre os investimentos prioritários, avaliação dos resultados da administração e busca de meios para solucionar os problemas administrativos e pedagógicos de forma participativa e coletiva.

A seguir, serão desenvolvidos aspectos relacionados à política municipal de ensino de Curitiba, que regulamenta o sistema de ensino e estabelece as diretrizes para a gestão escolar e seus instrumentos.

3.2 POLÍTICA MUNICIPAL DE CURITIBA PARA A ESCOLA

A gestão democrática na RME de Curitiba é marcada pela garantia da equidade e inclusão, por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (CURITIBA, 2020, p.14). Assegurar os direitos dos estudantes passa pela gestão

democrática e participativa. As tomadas de decisões nas escolas da RME devem ser de forma coletiva, contemplando a participação de todos os representantes dos segmentos da comunidade escolar.

Considera-se que a formação integral perpassa a gestão democrática e participativa da escola, as tomadas de decisões devem ser coletivas e garantir a participação dos vários segmentos - pais, professores, funcionários, pedagogos, equipe diretiva - em prol de uma escola pública de qualidade, onde o estudante seja o maior beneficiado nas decisões tomadas pela comunidade escolar, tendo em vista que as decisões devem ser voltadas em prol ao seu desenvolvimento integral.

As ações pensadas, discutidas, devem promover o desenvolvimento de todas as dimensões, não somente a cognitiva, mas também a estética, lúdica, físico-motora, espiritual, oralidade, cultura, diversidade, os saberes científicos, as relações interpessoais, intelectual, física, afetiva, social, ética, moral, simbólica, pensamento computacional e digital (CURITIBA, 2020, p. 33).

É preciso dizer que os documentos que regem a escola devem retratar sua verdadeira identidade, ou seja, o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar precisam ser elaborados com a participação coletiva dos profissionais da escola, dos pais e responsáveis e dos estudantes, com o objetivo de que todos se sintam pertencentes àquela comunidade escolar e possam, por meio da construção dos documentos, imprimir a “cultura local” de forma democrática e em prol a formação integral do estudante.

A RME de Curitiba apresenta, no currículo de Ensino Fundamental, a articulação da gestão democrática para a formação integral quando traz a questão da cidade educadora como um espaço plural, que estimula inúmeras possibilidades sustentáveis, educadoras e democráticas, em que cidadãos e cidadãs têm direito a desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, de oportunidades de formação, entretenimento, desenvolvimento pessoal e coletivo, conforme segue,

Educar para uma Cidade Educadora pressupõe que a escola seja um espaço educativo que trabalhe em prol de uma formação humana integral, inclusiva e equitativa, em que existe a valorização de cada um dos sujeitos da educação, com suas culturas, experiências de vida, formas de aprender, de expressar-se e de viver (AIETA; ZUIN, 2012). De acordo com Moll (2009), a escola necessita ter um projeto integrador em que se acolha as necessidades e os saberes dos estudantes, superando a fragmentação entre a escola e a sociedade. Dessa forma, uma escola equânime e inclusiva potencializa as dimensões lúdicas, estéticas, físico-motoras, espiritual, entre outras. Reafirma-se, portanto que a inclusão e a equidade

são princípios defendidos pelas escolas da RME, com o objetivo de garantir o direito à aprendizagem. (CURITIBA, 2020, p.17).

Dessa forma, o estudante é respeitado e valorizado como ser singular, com o direito de avançar em seus saberes de estudante, a partir de sua vivência e experiência anteriores à escola e fora dela. Quando a comunidade se sente acolhida e pertencente à escola, com o direito de voz e vez (por meio da participação nas ações de cunho burocrático e pedagógico promovidas por ela, na implantação de projetos, aquisição de materiais, aplicação de verbas, ou rendimento escolar do estudante), terá o sentimento de pertencimento, valorizando ainda mais a escola.

Ainda que haja responsáveis que não sejam da educação, é importante comunicar a eles o processo de ensino aprendizagem do estudante de forma clara e didática, pois escola e família precisam falar a mesma linguagem para garantir o pleno desenvolvimento do estudante.

Nas escolas da RME de Curitiba, é utilizado o relatório Avalia (documento oficial e padrão de registro) com informações referentes ao percurso e estágio da aprendizagem do estudante (CURITIBA, 2020). Esse relatório é disponibilizado aos responsáveis trimestralmente, e quando eles o recebem, é necessário o olhar e sensibilidade da equipe gestora e docente para com a família do estudante, comunicando-lhes o percurso das aprendizagens com uma linguagem mais próxima do seu entendimento, porque só assim a escola e família irão trilhar juntas em favor dos avanços pedagógicos do estudante.

A avaliação institucional é um item importante e está atrelada à gestão democrática da RME de Curitiba. Trata-se de um instrumento que permite a participação e tomadas de decisões na (re)organização do trabalho em prol do ensino, por meio do questionamento do currículo em ação para ganhos significativos e qualitativos (FERNANDES; FREITAS, 2008). Esse instrumento é aplicado uma vez por ano (geralmente no mês de outubro, em um sábado letivo, para contemplar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar).

Os segmentos avaliam as ações, processos adotados pela unidade escolar de forma on-line, e os responsáveis que não têm aparelhos de celular ou acesso à internet podem usar os equipamentos da escola, com o auxílio de um profissional. Após o preenchimento das questões, a escola recebe o resultado do número de participantes e o resultado do preenchimento do instrumento, com o objetivo de que se possa elaborar um plano de ação juntamente ao Conselho de Escola, para consolidar os itens que apresentam fragilidade.

A articulação da gestão democrática para a formação integral na Escola Municipal Pública Curitibana perpassa por ações coletivas e participativas, especialmente nas tomadas de decisões e transparências dos resultados que essas decisões foram tomadas pelos representantes dos diferentes segmentos que formam a comunidade escolar.

Na Portaria nº 29 de outubro de 2016 da SME de Curitiba, o documento apresenta a adequação dos estabelecimentos de ensino da RME de Curitiba na organização do ensino, gestão do espaço e distribuição de recursos humanos para garantia do direito à educação pública de qualidade. O Art. 2 retrata sobre a classificação dos critérios nas unidades escolares do município:

As atividades das Instituições de Educação e Ensino da RME são classificadas em cinco critérios, sendo a critério I e IV para as funções de Diretor, Vice-diretor e Pedagogos escolares: I - Direção (Diretor, Vice-Diretor; IV - Pedagogia Escolar. (Regimento Escolar da RME de Curitiba, 2016)

O Art. 3º traz o dimensionamento dos profissionais da Equipe Gestora das Escolas da RME de Curitiba. Na mesma Portaria, são apresentados os quadros de dimensionamento de pessoal para o Ensino Fundamental. Estabelece o dimensionamento para a Pedagogia Escolar, sendo: 2 pedagogos até 600 estudantes matriculados, 4 pedagogos para o número de 601 a 1050 estudantes matriculados, 6 pedagogos para escola com o número de 1051 a 1500 estudantes matriculados, 8 pedagogos para matrículas de 1501 a 1950 estudantes, 10 pedagogos para o número de 1951 a 2400 estudantes e 12 pedagogos para escolas que tenham acima de 2401 estudantes matriculados. O número de pedagogos é dividido para atuação nos turnos manhã e tarde. Todas as Escolas do Município de Curitiba são compostas por um Diretor e um Vice-Diretor.

As equipes gestoras das Escolas da Rede Municipal de Curitiba são formadas pelo diretor(a), vice-diretor(a) escolar e pedagogos(as) dos turnos em que a escola atende os estudantes. O trabalho desses profissionais é regido pelo Decreto Municipal. Sobre a função do(a) pedagogo(a), este teve a última alteração realizada no ano de 2016, com o n.º 35 de 14 de janeiro, que trata sobre as atribuições do pedagogo na SME de Curitiba.

A escola é uma organização social, cultural e humana viva. A atuação da equipe gestora é fundamental na articulação das ações que acontecem dentro dela.

Cada escola possui características específicas, ritmos, ritos, linguagens, modos de regulação e transgressão, enfim, seu próprio regime de produção e de gestão de símbolos (CURITIBA, 2020, p.14).

Dessa forma, a pesquisa documental e de campo poderá contribuir para os anseios da pesquisadora que selecionou 3 unidades escolares distintas para conhecer como se dão as ações dessas equipes para a formação integral dos estudantes nas escolas da RME de Curitiba, tendo em vista que cada unidade escolar tem sua singularidade e exerce uma ação educativa mesmo fazendo parte da mesma rede de ensino. Não se pode deixar de lado que as aprendizagens perpassam os âmbitos da escola ao valorizar o seu entorno, sua forma arquitetônica, cultural, social e estas irão refletir de certo modo no comportamento dos estudantes, dos pais, professores e de toda a comunidade envolvida (FRAGO, 2001, p. 33). O ambiente motivador, participativo, de reflexão, conhecimento, colaboração, ações com o envolvimento da comunidade escolar, de forma democrática, se dá por meio da gestão da equipe gestora da escola.

Partindo do pressuposto de que a equipe diretiva é composta pelo diretor (a) e vice-diretor (a) e a equipe técnico pedagógico escolar é composta por todos (as) pedagogos (as), a nomenclatura da união dessas duas equipes passou a ser nomeada desde 2018 pela SME de Curitiba, como Equipe Gestora.

3.2.1 Projeto Político da escola da rede de ensino de Curitiba

O PPP está na LDBEN Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. No Art. 14, consta que os sistemas de ensino definam as normas de gestão democrática seguindo o princípio da participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP da escola (BRASIL, 1996). O PNE 2014-2021, 4 aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, estratégia 19.6 da meta 19, traz a efetivação da gestão democrática e apresenta a participação dos profissionais da educação, alunos e familiares na formulação do PPP.

A função dos gestores administrativos e pedagógicos é fundamental para que “a garantia dos direitos perpassa pela gestão democrática e participativa da escola. As tomadas de decisões devem ser coletivas e garantir a participação dos vários segmentos.” (CURITIBA, 2020, p. 14).

O direito à aprendizagem, portanto, democrática, baliza as ações e decisões das escolas da RME. Dessa forma, deve-se asseverar que cada uma, nos seus PPPs e na consolidação de suas propostas educativas, garanta a equidade e a inclusão como princípios a serem defendidos por todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. (CURITIBA, 2020, p. 14).

A equidade e inclusão estão registradas de forma clara e objetiva no documento maior da escola (este documento é escrito por várias cabeças pensantes e mãos atuantes), o PPP é um dos documentos que rege e formaliza as ações que vão sendo construídas pela comunidade escolar. Nos dados coletados e análise dos documentos: PPP e Regimento Escolar, percebeu-se que eles estavam de fácil acesso para que pudesse realizar a consulta e pesquisa.

A RME de Curitiba é uma rede estruturada, organizada com registros, onde cada escola tem sua identidade e deve ser conhecida, reconhecida e respeitada como tal. Vale ressaltar a importância de todos os segmentos terem acesso ao PPP e, da mesma forma, participar e acompanhar as alterações via (re) alimentação quando necessário, porque nele está impresso a “cara” da escola. Sendo o PPP a “cara” da escola, ele precisa estar de fácil acesso à equipe docente, para que, ao planejar, o (a) professor (a) possa articular o planejamento às necessidades dos estudantes que estão expressas em seus contextos.

Libâneo (2017) diz que planejar é um processo de racionalização da prática educativa, cabe então aos profissionais planejar as atividades dentro das concepções de ensino e de aprendizagem que devem estar articuladas com o trabalho que se propõe a fazer de forma sistematizada própria do trabalho pedagógico e por que não com o objetivo de promover a formação integral do estudante?

Sendo o PPP um documento vivo, ele precisa conversar também com as práticas docente, tê-lo à vista, e às mãos dos profissionais irá facilitar a consulta ao pensar e planejar novas ações pedagógicas e administrativas.

O PPP da escola deve contemplar a organização da transição entre etapas e fases, de forma que haja construção coletiva para a definição desses processos, respeitando o pluralismo de ideias e os anseios dos estudantes. Assim, a articulação da educação escolar com a prática social pode cooperar para a garantia da “Educação Básica como direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania (CURITIBA, 2020, p. 32).

A educação humanizada contempla a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, retrata a construção coletiva dando vida a esse documento tão importante que é o PPP.

O PPP pode ser a expressão do trabalho educativo para a emancipação social. A escola está inserida no contexto social, econômico e político, nesse sentido, sofre determinações da sociedade capitalista globalizada, o que demanda posicionamento ideológico a serviço de uma educação verdadeiramente democrática, que promova a igualdade de direitos e saberes.

O PPP precisa imprimir a verdadeira identidade de sua comunidade escolar e junta dela avançar rumo a uma educação de qualidade. No Parágrafo Único e Capítulo I do Conselho de Escola do Regimento Escolar do Município de Curitiba o PPP é apresentado como:

A definição do projeto pedagógico da escola, eixo norteador das ações a serem desenvolvidas, é da responsabilidade de todos os componentes da comunidade escolar, representados no Conselho de Escola, assegurando-se a sua legitimidade (CURITIBA, 2016).

O Conselho de Escola é órgão maior dentro da instituição de ensino e este é formado por representantes de todos os seguimentos da comunidade escolar (diretor, vice-diretor, pedagogos, professores, funcionários, pais e estudantes). O Art. 13 do mesmo documento trata sobre a finalidade do Conselho de Escola:

a) promover a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, a fim de garantir o cumprimento da sua função que é educar; b) estudar e interpretar os dados da aprendizagem, na sua relação com o trabalho do professor, na direção do processo de ensino-aprendizagem, de acordo com a proposta pedagógica; c) realizar diagnósticos, acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos; d) analisar os resultados da aprendizagem, contextualizando-os na seleção e organização dos conteúdos e no encaminhamento metodológico proposto e desenvolvido; e) analisar o cumprimento dos objetivos e metas da proposta pedagógica, tendo em vista sua realimentação. (CURITIBA, 2016).

São confiadas aos representantes do Conselho de Escola tomadas de decisões importantes, sendo assim, os encontros necessitam ser de caráter formativo, estudo sobre os documentos que balizam as ações nas unidades escolares. O Currículo do Ensino Fundamental (CURITIBA, 2020) apresenta o PPP e o Regimento Escolar como documentos que devem ser elaborados por meio da

participação coletiva dos profissionais da escola, dos pais e responsáveis e dos estudantes. Dessa forma, cabe destacar que:

No projeto político-pedagógico e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, deve ser considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social. Como sujeito de direitos, ele deve tomar parte ativa na discussão e implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola [...]. (CURITIBA, 2020, p. 15).

O PPP e o Regimento Escolar contêm as ações que permeiam todo o processo educativo, constituindo o guia de todo trabalho a ser realizado na escola, apontando os caminhos a serem trilhados para alcançar uma educação de qualidade.

Na RME, considera-se o PPP como um instrumento teórico-metodológico que direciona o trabalho da escola, definindo a ação educativa a ser realizada. Marca, portanto, sua intencionalidade, pois é um plano coletivo e participativo da comunidade educativa, com possibilidades de transformação da realidade. Além disso, o documento expressa a identidade por meio de diagnóstico da realidade local, concepções de sociedade, ser humano, estudante, ensino e aprendizagem, o que corrobora com a formação humana integral e com os processos de aprendizagem (CURITIBA, 2020, p. 20).

Assim, confirmamos que o PPP é um documento de extrema importância para as escolas da RME de Curitiba, pois é ele quem rege e formaliza as ações que vão sendo construídas pela comunidade escolar, isso porque é por meio dele que conhecemos a identidade da unidade escolar. A escola está inserida no contexto social, econômico e político, e o PPP pode e deve ser a expressão do trabalho educativo para a emancipação social. Junto deste importante documento, as unidades escolares também são regidas por outro documento não menos importante, que iremos tratar a seguir, o Regimento Escolar, que regulamenta o funcionamento da unidade escolar.

3.2.2 Regimento Escolar

O Regimento Escolar é um instrumento de política pública municipal ao estabelecer a regulamentação para o funcionamento da unidade escolar. Deve ser conhecido por todos os segmentos, pois ele imprime a organização e o

funcionamento da instituição de ensino em suas esferas administrativa, didática, pedagógica e disciplinar. Nele estão impressas as atribuições dos profissionais que atuam na unidade escolar e, juntamente com o PPP da escola, são os marcos regulatórios da gestão escolar.

Dessa forma, o Regimento Escolar apresenta as normas, as “regras” que regem as ações, bem como descreve o papel de cada segmento que compõe a comunidade escolar, ao passo que, no PPP, são apresentadas as ações educativas necessárias ao ensino e aprendizagem.

Faremos a apresentação dos documentos que regulamentam as funções das equipes gestoras: diretores, vice-diretores e suporte pedagógico nas escolas municipais curitibanas. Assim, será possível conhecer as atribuições determinantes para o processo de formação integral do estudante por meio da gestão democrática.

3.2.2.1 Atribuições da equipe gestora

As equipes gestoras das escolas que pertencem à SME de Curitiba são formadas por um(a) diretor(a), um vice-diretor(a) e pedagogos escolar, de acordo com o número de estudantes matriculados. Em escolas de porte pequeno (até 700 estudantes), fazem parte do setor pedagógico um(a) pedagogo(a) para cada período; escolas com mais de 700 estudantes matriculados têm o direito a ter dois pedagogos(as) por período. Essa organização é chamada de dimensionamento, sendo o número de profissionais do setor pedagógico pelo número de estudantes matriculados.

Os profissionais que compõem as equipes gestoras das escolas na RME de Curitiba têm por atribuição, segundo o regimento escolar, o que segue:

Art.9º- A gestão escolar é o processo que rege o funcionamento da escola, compreendendo tomada de decisão, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões administrativas e pedagógicas, promovendo a participação da comunidade escolar, numa ação democrática.

Art.10- A gestão escolar, como decorrência do princípio da constitucionalidade da democracia e colegialidade, terá órgão máximo de direção o Conselho de Escola.

Art.11- A comunidade escolar é o conjunto constituído pelos profissionais da educação, alunos, pais ou responsáveis pelos alunos e funcionários, que protagonizam a ação educativa da escola. (CURITIBA, 2016).

Na RME de Curitiba, o suporte técnico pedagógico tem por nomenclatura gestora pedagógico, ao passo que a direção e vice-direção recebem a nomenclatura de gestora diretiva. A união dessas duas equipes é nomeada por Equipe Gestora da escola (até 2018, a equipe tinha por nomenclatura Equipe Pedagógica Administrativa–EPA). A mudança não está somente na nomenclatura, ela expressa a unidade de trabalho do gerir dos gestores administrativos e pedagógicos, trabalho coletivo, compartilhado com foco, metas, objetivos alinhados em prol do desenvolvimento do estudante, assim como apresentada no Regimento Escolar, a Equipe Gestora tem por atribuições promover a participação de toda comunidade escolar representada por seus segmentos em favor de ações educativas para a promoção do estudante.

3.2.2.2 Atribuições do diretor

A direção das escolas municipais de Curitiba é composta pelo diretor e vice-Diretor, sendo estes professores ou pedagogos do quadro da escola, que tenham interesse em se candidatar para a função de coordenar o processo político-pedagógico-administrativo em consonância com as diretrizes emanadas pela Secretaria Municipal da Educação.

Os candidatos apresentam suas propostas de trabalho e serão eleitos pela comunidade escolar, mediante eleição direta e uninominal, por meio do voto secreto, sendo vedado o voto por representação (profissionais que atuam na escola e responsáveis pelos estudantes), conforme a lei nº 14.528/ DE 20/10/2014.

Todas as escolas municipais elegem o diretor e vice-diretor, lei nº 15.111/2017). O mandato tem a duração de 3 anos podendo ser reeleito em mais um mandato. O Regimento Escolar das escolas da RME de Curitiba é um documento de suma importância, que traz as atribuições dos profissionais da escola.

Vamos apresentar abaixo, o rol de atribuições dos sujeitos da presente pesquisa: Equipe Gestora das escolas da RME de Curitiba.

Segue as atribuições do diretor:

CAPÍTULO I e Sessão I Da Equipe Gestora.

No Art.15 Atribuições específicas do cargo de diretor (a) da Unidade escolar, além de outras que lhe forem delegadas, respeitada a legislação pertinente à função (Decreto nº. 1.000/07): I. definir em conjunto com a equipe escolar, o Projeto Político-Pedagógico da escola; II. administrar a

escola consoante à legislação vigente, de forma a assegurar a execução do projeto definido; III. promover condições técnico-pedagógicas que possibilitem o avanço educacional, articulando a execução do Projeto Político-Pedagógico da escola, em consonância com as diretrizes definidas pela Secretaria Municipal da Educação; IV. promover canais de comunicação de forma a garantir o fluxo de informações na escola e com Departamentos da Secretaria Municipal da Educação, visando à qualidade do processo administrativo-pedagógico; V. assegurar o cumprimento do Calendário Escolar, garantindo a carga horária e dias letivos exigidos por lei; VI. organizar a grade curricular de forma a garantir o cumprimento da exigência legal dos componentes curriculares; VII. promover ações conjuntas com órgãos que possibilitem a melhoria do trabalho da escola; VIII. promover ações conjuntas com a comunidade, articulando-a no Projeto Político-Pedagógico da escola; IX. coordenar Programas propostos pela mantenedora e Conselho de Escola que visam a integração escola-família-comunidade; XII. definir alternativas de soluções, com o suporte técnico-pedagógico e a equipe da Unidade, para as dificuldades que se apresentarem, atendendo encaminhamentos do Conselho de Escola; XIII. organizar em conjunto com o suporte técnico-pedagógico a distribuição das funções, considerando a legislação vigente e os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal da Educação; XIV. efetivar a gestão do Programa de Descentralização de recursos, atendendo legislação vigente e diretrizes da Secretaria Municipal da Educação; XV. presidir o Conselho de Escola - órgão máximo de direção da Unidade - garantindo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e respondendo pelas decisões consensadas no colegiado; XVI. efetivar parcerias aprovadas pelo Conselho de Escola, atendendo legislação vigente e diretrizes da Secretaria Municipal da Educação. (CURITIBA, 2016).

Como se lê, as atribuições do diretor no município de Curitiba são desafiadoras, a demanda é grande e muita responsabilidade, porém o gestor diretivo precisa estar envolvido com o pedagógico da escola, sendo este o “coração” (vital), já que o administrativo está para servir o pedagógico e fortalecer ações em favor de melhores encaminhamentos pedagógicos junto aos pedagogos e professores em prol do estudante.

Dentre todas as atribuições descritas acima, se tornam imprescindível para a formação integral, o cumprimento dos incisos I: A definição do PPP em conjunto é uma ação democrática e somente a equipe diretiva pode abrir este espaço de participação com o convite motivador e acolhedor à equipe escolar e segmento de pais; III e IV: O diretor deve ser a “ponte” entre a SME e pedagogos para que haja avanço educacional, especialmente para a formação integral dos estudantes foco desta pesquisa; VII: É função do diretor e vice-diretor, promover ações por meio de parcerias com o órgão da mantenedora SME em favor de melhorias do trabalho da escola, pois a equipe de trabalho, estudantes e responsáveis fizeram a escolha de quem estará os representando em favor de uma educação pública de qualidade; VIII: A promoção de ações com a comunidade escolar é de extrema importância para o

avanço das metas estabelecidas nos planos de ação que foram estabelecidas junto da comunidade. É função da equipe gestora motivar e trazer a comunidade escolar por meio de seus representantes para a construção do PPP que se torna a “alma” da escola; IX: Escola e família precisam caminhar juntas e não na contramão. Essa via de mão dupla pode e faz a diferença nas tomadas de decisões e ações no âmbito da escola; XIV: Os recursos financeiros que a escola recebe, precisa ser pensada e aplicada de acordo com as necessidades mais emergentes da escola, porém sem deixar de lado os diferentes setores da escola como: almoxarifado, secretaria, papelaria, jogos pedagógicos, materiais de higiene e limpeza, materiais para conservação do prédio. Para que esta aplicação seja responsável o diretor e vice-diretor precisam estar gerenciando a escola por meio da gestão democrática para que todos os investimentos sejam transparentes e necessários; XV: Para garantir a participação de todos os segmentos da comunidade escolar se faz necessário uma gestão pautada na democracia; XVI: Todo e qualquer tipo de parceria deve ser feita com a aprovação dos representantes de todos os segmentos do Conselho de Escola e SME, pois a escola não é dos gestores, mas pública, ou seja, de todos.

Essas são as atribuições de uma gestão pautada na democracia, ela favorece as tomadas de decisões em favor da formação integral do estudante com a participação de toda comunidade escolar.

A demanda burocrática administrativa conforme descrita no rol do documento Regime Escolar, é grande, porém esta tem se tornado ainda mais desafiadora com pandemia Covid-19. Com a chegada do vírus, as aulas passaram a ser no formato remoto e híbrido e para gerenciar este novo formato, a direção tem por atribuição acompanhar o preenchimento de tabelas, leituras das mesmas preenchidas por todos os funcionários da escola, organizar listagens com os nomes dos estudantes por grupos para entrega responsável dos kits alimentação e atividades pedagógicas, levantamento dos estudantes que tem ou não acesso às vídeos aulas (via TV aberta ou Youtube), aquisição de produtos (tapete sanitizante, totem, álcool 70%, álcool em gel, sabonete líquido, água sanitária, papel toalha, termômetro, máscara, face shield para todos os funcionários) e organização do local com o objetivo de promover segurança para a comunidade escolar.

3.2.2.3 Atribuições do vice-diretor

Assim como o diretor, o vice-diretor também tem a função de coordenar o processo político-pedagógico-administrativo em consonância com as diretrizes emanadas pela Secretaria Municipal da Educação.

O vice-diretor é escolhido pelo diretor e este também será eleito conforme a Lei nº 15.111/2017). Seu mandato tem a duração de 3 anos podendo ser reeleito em mais um mandato.

O mesmo capítulo e sessão apresentam, no Art. 16, as atribuições específicas do cargo de vice-diretor (a) da unidade escolar, além de outras que lhe forem delegadas, respeitada a legislação pertinente à função (Decreto n.º 1.000/07):

I. definir, em conjunto com o diretor e a equipe escolar, o Projeto Político-Pedagógico da escola; II. auxiliar o diretor na administração da escola, de forma a assegurar a execução do Projeto Político-Pedagógico definido, principalmente no período noturno; III. promover, juntamente com o Diretor, condições pedagógicas que possibilitem o avanço educacional, em consonância com as diretrizes definidas pela Secretaria Municipal da Educação; IV. estabelecer canais de comunicação em conjunto com o diretor, de forma a garantir o fluxo de informações na escola, visando à qualidade do processo administrativo-pedagógico; V. assegurar, em conjunto com o diretor, o cumprimento do calendário escolar, garantindo a carga horária e dias letivos exigidos por lei; VI. organizar, em conjunto com o diretor, a matriz curricular; VII. auxiliar o diretor na articulação das ações conjuntas com órgãos que possibilitem a melhoria do trabalho da escola; VIII. auxiliar o diretor na promoção de ações conjuntas com a comunidade, articulando-a com o Projeto Político-Pedagógico da escola; IX. definir, juntamente com o diretor, diretrizes de funcionamento da escola, consonância com a legislação vigente; X. auxiliar na coordenação de programas propostos pela mantenedora e Conselho de Escola que visam à integração escola-família-comunidade; XII. colaborar na definição de alternativas de soluções, com o suporte técnico-pedagógico e a equipe da Unidade, para as dificuldades que se apresentarem, atendendo encaminhamentos do Conselho de Escola; XV. efetivar a gestão do Programa de Descentralização de Recursos, atendendo legislação vigente e diretrizes da Secretaria Municipal da Educação; XVI. presidir o Conselho de Escola - órgão máximo de direção da Unidade – nos impedimentos do diretor; XVII. colaborar na efetivação de parcerias aprovadas pelo Conselho de Escola, atendendo legislação vigente e diretrizes da Secretaria Municipal da Educação (CURITIBA, 2016)

As atribuições do vice-diretor no Município de Curitiba também é desafiadora e mesma forma está para servir o pedagógico e fortalecer ações em favor de melhores encaminhamentos e resultados pedagógicos junto aos pedagogos, professores e diretor em prol do estudante.

Dentre todas as atribuições descritas acima, se tornam imprescindível para a formação integral, o cumprimento dos incisos I, II, III, IV, VII, VIII, X, XII, XV, XVII, que foram descritos nas atribuições do diretor, uma vez que essa equipe trabalha, pensa, planeja e age juntas em favor dos estudantes. Sem a efetivação das atribuições descritas no Regimento Escolar, a gestão se torna enfraquecida, sem créditos. A gestão democrática se faz importante para favorecer a formação integral dos estudantes.

3.2.2.4 Atribuições do suporte técnico pedagógico

O suporte técnico pedagógico que atua em escolas da RME de Curitiba é composto por professoras que passaram por concurso interno na RME de Curitiba e têm por função coordenar a organização do trabalho pedagógico junto ao coletivo de profissionais da unidade, no acompanhamento dos processos educativos relativos ao currículo, planejamento e avaliação, na formação continuada, nas relações com as famílias e no fortalecimento da gestão democrática.

Como tarefas típicas, estão coordenar, em conjunto com a equipe diretiva, a elaboração, efetivação, avaliação e realimentação do Projeto Político Pedagógico e Regimento da unidade. No Art.30, estão descritas as atribuições do suporte técnico pedagógico, além de outras que lhe forem delegadas, respeitada a legislação pertinente à função:

Orientar e assessorar a equipe pedagógica, aprimorando o processo ensino-aprendizagem, com vistas à permanente melhoria da qualidade de ensino; coordenar, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, o planejamento dos conteúdos do currículo escolar, bem como proceder à avaliação contínua do mesmo, de acordo com a legislação vigente; identificar as características da clientela escolar, diagnosticando a realidade e propondo formas de atuação que viabilizem o processo pedagógico; participar de reuniões pedagógico-administrativas, Conselho de Escola, Conselho de Classe e outros, contribuindo para a efetivação das propostas pedagógicas; propor, acompanhar e avaliar a aplicação de projetos pedagógicos, objetivando a melhoria do processo educativo; elaborar projetos educacionais pertencentes à sua área de atuação; assessorar o processo de seleção de livros didáticos, respeitando critérios previamente estabelecidos pela Secretaria Municipal da Educação; efetivar, em conjunto com os demais profissionais da escola, a proposta pedagógica, em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação; participar de eventos promovidos pela escola, além de cursos e assessoramentos, nas áreas do conhecimento do currículo básico e em sua especialidade, repassando os conteúdos dos mesmos aos professores; definir, acompanhar e rever continuamente, em conjunto com os profissionais da escola, o sistema de avaliação de aprendizagem, sanando

as dificuldades existentes; assessorar, orientar e acompanhar o corpo docente em suas atividades de planejamento, docência e avaliação, ocupando o horário de permanência; participar da elaboração e realimentação do Regimento Escolar; elaborar, com a equipe docente, os programas de recuperação a serem proporcionados aos alunos que obtiveram resultados de aprendizagem abaixo dos definidos no sistema de avaliação da escola; participar da elaboração, avaliação e efetivação do projeto político-pedagógico; detectar, junto ao corpo docente, casos de alunos que apresentem problemas específicos, tomando decisões que proporcionem encaminhamento e/ou atendimento adequado pela escola, família e outras instituições; promover, em conjunto com a direção, eventos que possibilitem maior integração dos pais com a escola, bem como o aprimoramento e a dinamização do processo educativo; analisar, avaliar e emitir parecer sobre adaptação e revalidação de estudos, classificação e reclassificação, de acordo com a legislação vigente; propor alternativas e fornecer subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante do corpo docente; orientar o professor na seleção, elaboração e utilização de recursos didáticos; assessorar a direção na definição de critérios para composição de classes, remanejamento de alunos, avaliação, recuperação, adaptação de alunos e outros; coordenar e orientar elementos significativos do âmbito escolar, familiar e da comunidade, inseridos na ação educativa, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral do educando; coordenar a reunião do Conselho de Classe; informar aos pais sobre a vida escolar do aluno, quando necessário e conforme a normatização interna da escola; pesquisar e combater as causas do fracasso escolar; desempenhar outras atividades correlatas (CURITIBA, 2016).

O pedagogo escolar tem muitas atribuições, de modo que conta com o apoio interativo e parceiro da equipe diretiva para que suas ações sejam consolidadas em favor dos estudantes. Desta forma, as equipes gestoras, formadas pela direção, vice direção e suporte técnico pedagógico precisam estar alinhadas na reflexão-ação-reflexão do fazer pedagógico, com o propósito de garantir uma educação pública de qualidade, com ações que venham a promover a formação integral dos estudantes, de forma humana, harmônica e democrática.

As gestoras pedagógicas têm tido acréscimo em suas atribuições com o formato das aulas híbrido e remoto. Além de acompanhar, pensar, planejar, propor ações, estudos com a equipe docente, realizar encaminhamentos de estudantes, atendimento a pais e responsáveis, foi acrescida à função a necessidade de acompanhar os estudantes e professores que estão no formato remoto, em casa. Cabe ressaltar que este trabalho também se torna bastante burocrático e administrativo, pois se faz necessária a criação de listas, tabelas e gráficos para melhor acompanhamento deste processo.

Em síntese, acompanhamos o roldas atribuições das equipes gestoras, vale ressaltar quedelas dependem os resultados para a qualidade da educação, por meio do trabalho coletivo, motivador, sistematizado com a equipe docente, funcionários,

estudantes e responsáveis dos estudantes. Pensando sobre essas atribuições, vamos conhecer as ações das equipes gestoras das escolas da RME de Curitiba, se elas contribuem para a formação integral dos estudantes, porque pensar na ESCOLA E na sua função social é extremamente necessário na atualidade.

Como vemos, as atribuições da equipe gestora devem se atentar para questões fundamentais na análise da escola, decidindo e reorganizando o fazer pedagógico, trazer para dentro da escola e sala de aula questões cotidianas de vivências e experiências da comunidade escolar e sociedade. Entender essa configuração da comunidade escolar, que vai para além do espaço escolar, é pensar em formas e ações para que os estudantes sejam desenvolvidos de forma integral.

Enquanto profissional da gestão em uma das escolas do município de Curitiba, afirmo que as atribuições da direção, vice-direção e pedagogo são distintas, mas se completam, já que o administrativo está a favor do pedagógico, na construção do conhecimento, da formação integral dos estudantes. A equipe gestora precisa estar alinhada, pois somente a decisão coletiva poderá ser capaz de possibilitar que uma situação seja modificada.

Os estudos de Paro (2005, p. 16) contribuem para ampliar a compreensão sobre as atribuições da equipe gestora em relação à participação social na gestão escola:

[...] é importante que a gestão escolar seja organizada e reflita sobre a intencionalidade da ação educativa individual e coletiva dos envolvidos. Em relação a isso, é relevante a participação da comunidade e existe a necessidade de superar limites e avançar nesta participação: mas a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades [...] (PARO, 2005, p. 16).

A conquista da autonomia requer construção e será possível com a democratização do poder, o que pressupõe uma necessidade de interação para participar e opinar sobre questões relativas à escola, ou seja, exige um aprendizado político e organizacional. Segundo Paro (2005, p. 17),

[...] é neste contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido, de partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade de ensino.

Paro (1996) destaca a relação da atividade administrativa (gestão diretiva e pedagógica) e seu papel, que deve ser de coordenar e dispor sobre a utilização de todos os recursos e meios de forma adequada, organizando situações que visem fins determinados.

Na sequência, serão apresentados os estudos de Pacheco (2019, p.79-89), que considera os questionamentos frente ao modo tradicional de administração escolar. O autor trata de quais ações fazem conexão entre uma gestão democrática e do próprio gestor como difusor deste modelo de administração, em que o papel do gestor é o de assegurar o direito de participação de todos os envolvidos no processo escolar.

3.3 DISCUSSÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS (A, B, C) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Neste item, buscaremos atender ao primeiro objetivo específico da presente pesquisa: discutir a gestão democrática e a construção do Projeto Político Pedagógico - PPP para a formação integral. Para tanto, serão analisados os documentos que implementam as políticas educacionais municipais de Curitiba nas escolas pesquisadas, como: Currículo do Ensino Fundamental I; Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico de cada uma das três escolas pesquisadas.

A metodologia adotada para a análise dos documentos está baseada nos parâmetros de Pacheco (2019), o qual revela cinco parâmetros para o auxílio do reconhecimento de uma inovação educacional: desenvolvimento curricular, sustentabilidade, articulação entre agentes educativos, gestão e metodologia. A obra nos permite aprender e partilhar saberes com alguns dos mais notáveis educadores. Este projeto recebeu “selo de inovação” do MEC (PACHECO, 2019, p. 79).

Com o intuito de desvendar alguns mitos e crenças da educação e trazer inovações para a realidade escolar, esta obra traz propostas concretas de mudanças, atos primordiais, destinados àqueles que ousarem começar a criar alternativas à velha escola.

Alves (2004, p. 12) apresenta a Escola da Ponte como uma estrutura nada arcaica da escola tradicional, a escola que nos apresenta, é uma escola que dá voz e vez, que ensina o respeito ao outro. O autor fala de um ambiente amistoso que

favorece a aprendizagem por meio de um contexto escolar não cansativo e entediante como é na escola tradicional. Para Alves, a escola tem que ter vida, cor, movimento, interação, construção.

Idealizador da Escola da Ponte, Pacheco afirma que “Na Ponte” vive-se, cultiva-se, respira-se a delicadeza no trato, suavidade na voz, a afabilidade para com o colega, a disponibilidade, a atenção ao outro, a capacidade de expor e de se expor. A interajuda permanente acontece em todo o sistema de relações, a partir do exemplo dado pelo trabalho em equipe dos professores (PACHECO, 2007, p. 67-82). O autor afirma que a Escola da Ponte prepara o aluno para encontrar a sociedade e fazer parte dela, de tal forma que esteja capacitado para superar quaisquer obstáculos. Uma escola que não prepara seu aluno para a sociedade contribui para que este seja “mais um” na sociedade capitalista e competitiva, pois não terá condições de sustentar seus argumentos para os enfrentamentos do cotidiano.

Pacheco argumenta que, na Escola da Ponte, os alunos aprendem a ser solidários, mas também competitivos quando necessário, para não serem “engolidos” pela sociedade. Aprendem a trabalhar tanto em grupo como sozinhos, a seguir os seus próprios planos, como os planos do orientador educativo, ações que fazem parte do Currículo Inovador da Escola da Ponte (Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos). A Escola da Ponte trabalha no sentido de não criar indivíduos incompatíveis com o sistema que existe na sociedade na qual todos estão inseridos (SILVA; PACHECO, 2011, p. 41).

Quando a pesquisadora se propõe a compreender a história da Escola da Ponte, a qual oferece uma educação sólida e inovadora há 45 anos, nasce então a certeza de que os parâmetros adotados por Pacheco poderão contribuir na análise dos documentos que são implementados nas políticas educacionais nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Desse modo, segue a análise de cunho documental que tais documentos foram coletados, em cada uma das três escolas pesquisadas.

3.3.1 Desenvolvimento Curricular

Este critério está intimamente ligado à produção de conhecimento e cultura, de acordo com o interesse dos estudantes, os saberes comunitários e acadêmicos para a transformação de um currículo voltado para a formação integral.

Pacheco (2019) apresenta a prática da formação integral na superação de lógicas fragmentadas, integrando as contribuições não só dos agentes educativos locais, mas também com a família e social. Desta forma, as atribuições passam a ser compartilhadas para que os objetivos sejam atingidos em prol da formação do estudante. Complementando, o Regimento Escolar da RME apresenta, nos incisos III e IV do Capítulo I e Sessão I da Equipe Gestora, no Art.15:

O diretor deve ser a “ponte” entre a SME e pedagogos para que haja avanço educacional, especialmente para a formação integral dos estudantes foco desta pesquisa que conta com as atribuições da equipe gestora para a consolidação das ações planejadas e desempenhadas por todos os envolvidos (Regimento Escolar da RME de Curitiba, 2016).

A educação vai além da escolarização, ela perpassa os muros da escola, que oferece elementos importantes para uma formação integral dos estudantes por meio do acolhimento e valorização das suas vivências e experiências. Neste viés, Pacheco nos apresenta, neste parâmetro, o seguinte critério:

Produção de conhecimento e cultura: estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos para transformar o contexto socioambiental. (PACHECO, 2019, p. 81)

A produção do conhecimento a partir dos saberes comunitários propicia a transformação da comunidade local, pois reconhece sua experiência. Dentro desse critério apresentado por Pacheco, é possível que as escolas da RME de Curitiba deem conta de estarem dentro do critério desenvolvimento curricular para ofertar uma escola inovadora e de muita qualidade, pois os documentos utilizados pelas escolas pesquisadas têm o reflexo da produção de conhecimento e cultura, de acordo com o interesse dos estudantes, os saberes comunitários e acadêmicos para a transformação de um currículo voltado para a formação integral.

3.3.2 Sustentabilidade

Neste critério, iremos explorar estratégias que estimulem o diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças e a promoção da equidade

(PACHECO, 2019). A sustentabilidade está intimamente ligada à gestão democrática, social, econômica, ecológica e cultural: estratégias pedagógicas que levem a uma nova forma de relação.

O que as Diretrizes Municipais da Educação Ambiental de Curitiba expressam quanto à sustentabilidade:

Currículo do Ensino Fundamental promove diálogo, integração, reflexões e ações de Educação Ambiental por meio de temas socioambientais, que permeiam a construção do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, rompendo, dessa forma, com uma visão fragmentada de meio ambiente. As experiências promovidas são voltadas ao exercício da cidadania comprometida com a responsabilidade pessoal e social e com as comunidades de vida, de forma integrada em suas múltiplas e complexas relações. Nesse sentido, a RME, por meio do Currículo do Ensino Fundamental, reafirma seu compromisso com a formação socioambiental cidadã de seus 62 estudantes, comprometida com os fundamentos que embasam e fortalecem a Cidade Educadora. Assim, no contexto de Curitiba como Cidade Educadora, a RME sustenta no Ensino Fundamental o entendimento da Educação Ambiental em prol da sustentabilidade, da solidariedade, da democracia, da equidade social, da justiça social, do respeito à pluralidade e diversidade, seja individual, coletiva, racial, social, cultural, econômica, entre outras. (CURITIBA, 2020b, p. 50-51). Nas abordagens sobre as problemáticas socioambientais, é previsto o trabalho com as legislações ambientais, considerando as diferentes formas de organização social, de ocupação do solo, de demarcação de terras dos povos originários, quilombolas e do campo, bem como o respeito às diferentes culturas. A Educação Ambiental no Ensino Fundamental considera as inter-relações entre sociedade, espaço e natureza, além disso em seu “caráter integrador, constante e ininterrupto, contempla, enquanto dimensão da educação, uma complexidade de saberes, conhecimentos e fazeres inter-relacionados, que possibilitam o desenvolvimento do trabalho pedagógico”. (CURITIBA, 2020b, p. 50).

A promoção do diálogo e integração com o intuito de quebrar a visão fragmentada de mundo visa a sustentabilidade socioambiental em prol da qualidade de vida. Como Cidade Educadora, Curitiba reconhece a importância das relações integradoras, apresentando a sustentabilidade na perspectiva crítica e transformadora. Uma cidade assim pensada deve ter suas ações educativas compartilhadas, integradas, com espaço para discussões e tomadas de decisões de forma coletiva.

Conforme acompanhamos neste critério sustentabilidade, as escolas da RME de Curitiba trazem em seus documentos uma política que está intimamente ligada à gestão democrática, social, econômica, ecológica e cultural: estratégias pedagógicas que levem a uma nova forma de relação, nos apontando para a possibilidade de

termos escolas inovadas dentro deste critério tão importante, onde a gestão democrática está para a formação integral do estudante.

As Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental de Curitiba abordam o critério sustentabilidade com uma visão muito parecida com a teoria de Pacheco (2019, p. 82-83), que defende a sustentabilidade como uma educação humanizada, potencializadora da criatividade, com os recursos disponíveis para uma convivência enriquecedora das diferenças com recursos de estratégias que estimulem o diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, mediação de conflitos, bem estar de todos, valorização da diversidade e das diferenças e a promoção da equidade.

O currículo do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Curitiba apresenta Curitiba titulada Cidade Educadora (CURITIBA, 2020, p. 51), onde valoriza a sustentabilidade social, econômica, ecológica e cultural, e a educação se faz em diferentes espaços, como: culturais, de ciência e arte, considerando que todo conhecimento é válido, sendo o de vivência e experiência da comunidade local ou de forma formal.

Nas Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental (2020, p.12). “A sustentabilidade de uma sociedade se mede por sua capacidade de incluir a todos e garantir-lhes os meios de uma vida suficiente e decente”. O documento incentiva o estímulo de práticas que possam ressignificar estratégias metodológicas diversificadas, contemplando a criatividade, a ludicidade de forma interdisciplinar, trazendo a sustentabilidade para o centro das discussões. Esse encaminhamento visa contribuir para o diálogo entre os componentes curriculares, qualificando o tempo escolar e promovendo a formação socioambiental cidadã (CURITIBA, 2020, p. 63).

3.3.3 Articulação entre agentes educativos

Nesse critério, será evidenciada a importância do envolvimento da comunidade escolar, assim como o investimento em espaços educativos com o objetivo de que sejam frequentados pelos estudantes e pela comunidade escolar.

Abordar a escola como espaço que não seja formado apenas por sala de aula, mas promover o “desemparedamento” da escola, pode tornar-se realidade, por meio da participação de todos os segmentos da comunidade local. Ainda que os

professores estejam mais tímidos ao movimento do “desemparedar”, vale investir e ampliar as relações dos estudantes com outros espaços que não sejam a escola. Para consolidar essa nova visão, se faz necessário realizar um trabalho de constância, especialmente da equipe gestora.

O Regimento Escolar como um dos instrumentos de Gestão da escola busca a articulação entre os agentes educativos: assumir que as escolas são pessoas; libertar o professor do gueto; conceber novas construções sociais de aprendizagens; garantir a estabilidade das equipes de projetos; promover pesquisas com os agentes. O Regimento Escolar é uma ferramenta democrática de gestão, que está subdividida por capítulos que abordam: Dos Direitos, Deveres; Proibições e Ações Educativas Pedagógicas e Disciplinares dos Estudantes. Mais especificamente na Seção Das Ações Pedagógicas, Educativas e Disciplinares.

O Regimento Escolar é um instrumento de política pública municipal, o que estabelece a regulamentação para o funcionamento da unidade escolar. O ideal deste documento é que seja construído por todos, pois promove o entendimento, a colaboração, o conhecimento e o fortalecimento da participação da comunidade na gestão escolar. O documento deve ser conhecido por todos os segmentos da comunidade escolar, pois imprime a organização e o funcionamento da instituição de ensino em suas esferas administrativa, didática, pedagógica e disciplinar. Nele estão impressas as atribuições dos profissionais que atuam na unidade escolar e, juntamente com o PPP da escola, são os marcos regulatórios da gestão escolar.

Pacheco (2019) apresenta, neste parâmetro, a importância da participação dos segmentos da comunidade escolar e a partilha na responsabilidade de educar, já que a educação se faz a muitas mãos, por meio da participação responsável dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Assumir que as escolas são pessoas que agem em espaços públicos, nós de redes comunitárias, incubadoras de projetos de desenvolvimento local sustentável, devolvendo as escolas às comunidades, na partilha da responsabilidade de educar (PACHECO, 2019, p. 84).

O autor aponta a necessidade da interação escolar, familiar e social como devendo ser ativa e educativa tanto dentro como fora do prédio-escola, no sentido de contribuir para a coesão social e erradicar a separação entre a família, escola e social com o intuito de garantir a plena formação do estudante. As equipes gestoras

das escolas que pertencem à SME tem o compromisso de desenvolver projetos locais e sustentáveis, articulando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico da escola, como o principal instrumento de gestão da escola, é responsável por formular e normatizar a concepção de organização curricular da escola. Nele são apresentadas as ações educativas necessárias ao ensino e aprendizagem.

Como já referido, a RME de Curitiba trata da gestão democrática para a formação integral, no currículo de Ensino Fundamental, quando traz a questão da cidade educadora como espaço plural, estimulando cidadãos e cidadãs a desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, de oportunidades de formação, entretenimento, desenvolvimento pessoal e coletivo.

Concorda-se com Alves e Pacheco, ao afirmarem que uma escola arcaica deve ser “desmontada”, uma escola organizada de forma que cada turma fique fechada em sua sala, sem barulhos, participação, interação não promove condições para formar de forma integral seus estudantes.

Alves (2004) atenta para o fato de que a escola é feita de gente, gente que pensa, participa, interage, se comunica com o seu redor (ruas, comércio, praças, espaços do bairro onde a escola está localizada), com a cidade em espaços culturais, de ciências, inovação, entre outros.

Para Pacheco (2019, p. 86), apoiar e avaliar redes de projetos inovadores e disponibilizar as condições para a criação de redes de escolas envolvidas em processos de mudança educacional sustentável fazem parte de ações para a formação integral do estudante.

Enquanto gestora na educação, é fato que a comunidade escolar se sente acolhida e pertencente à escola quando sua participação nas ações promovidas pela escola é valorizada, de forma que todos tenham o direito de voz e vez; quando ela é motivada a participar com seus talentos, criatividade em projetos de ordem pedagógico e/ou administrativo.

Considera-se, portanto, que a participação dos representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar contribui nas tomadas de decisões, seja de ordem administrativa ou pedagógica.

Compreende-se que a análise dos documentos dentro do conceito do critério articulação entre agentes educativos, tratados por Pacheco, nos aponta para

grandes possibilidades de termos escolas inovadoras que possibilitem a formação integral do estudante, já que o currículo da RME de Curitiba apresenta, em seu registro, uma escola que seja equânime e inclusiva, que potencializa as dimensões lúdicas, estéticas, físico-motoras, espiritual, entre outras. Reafirma-se, portanto, que a inclusão e a equidade são princípios defendidos pelas escolas da RME, com o objetivo de garantir o direito à aprendizagem (CURITIBA, 2020, p. 17).

3.3.4 Gestão

O termo gestão deriva do latim *gestione* e significa gerir, gerência, administração. Administrar é planejar, organizar, dirigir e controlar recursos, visando atingir determinado objetivo. Gerir é fazer as coisas acontecerem e conduzir à organização para seus objetivos. Portanto, gestão é o ato de conduzir para a obtenção dos resultados desejados (OLIVEIRA; PEREZ JÚNIOR; SILVA, 2002, p. 136), e, neste contexto, a gestão para a formação integral do estudante.

Neste critério, a gestão democrática garante a participação e tomadas de decisões de todos os representantes dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. Assegurar o cumprimento dos planos de ação, a análise dos percursos no interior da escola com a garantia de que os critérios pedagógicos prevaleçam ao administrativo fazem parte das atribuições da equipe gestora nas escolas da RME de Curitiba.

O Regimento Escolar é um instrumento de gestão da política municipal de educação ao estabelecer a regulamentação para o funcionamento da unidade escolar. Deve ser conhecido por todos os segmentos, pois ele imprime a organização e o funcionamento da instituição de ensino em suas esferas administrativa, didática, pedagógica e disciplinar. Nele estão impressas as atribuições dos profissionais que atuam na unidade escolar e, juntamente com o PPP da escola, são os marcos regulatórios da gestão escolar.

Faremos a apresentação do parâmetro gestão por Pacheco (2019), que assume uma versão inovada de compromisso com a educação.

Extinguir estruturas autocráticas e burocratizadas, bem como o “dever de obediência hierárquica”. Acatar o princípio de que aquele que cumpre funções de gestão deve desempenhá-las em espaços de aprendizagem, e não em contextos de alheamento da realidade que pretende gerir (PACHECO, 2019, p. 87).

Embora nas escolas da RME de Curitiba a equipe gestora assume a função de “chefia”, esta não é regida pela autocracia. Este modelo de gestão não permite a participação e o engajamento da comunidade escolar nas tomadas de decisões em prol ao desenvolvimento do estudante.

A primeira parte e Sessão I Da Equipe Gestora, Art.15 do Regimento Escolar da RME de Curitiba, apresenta as atribuições de todos os profissionais que atuam no contexto escolar, no entanto, apresentaremos somente as atribuições da equipe gestora que fazem parte do sujeito da presente pesquisa. As atribuições descritas no documento vêm ao encontro do compromisso de uma educação pautada na democracia, na qualidade e inclusão de toda comunidade escolar.

Seguem algumas das atribuições da equipe diretiva: VII: É função do diretor e vice-diretor promover ações por meio de parcerias com o órgão da mantenedora SME em favor de melhorias do trabalho da escola, pois a equipe de trabalho, estudantes e responsáveis fizeram a escolha de quem estará os representando em favor de uma educação pública de qualidade; VIII: A promoção de ações com a comunidade escolar é de extrema importância para o avanço das metas estabelecidas nos planos de ação que foram estabelecidas junto da comunidade. É função da equipe gestora motivar e trazer a comunidade escolar por meio de seus representantes para a construção do PPP, que se torna a “alma” da escola; IX: Escola e família precisam caminhar juntas e não na contramão. Essa via de mão dupla pode e faz a diferença nas tomadas de decisões e ações no âmbito da escola.

A equipe diretiva desempenha um importante papel de assegurar o efetivo cumprimento do PPP, juntamente à equipe pedagógica. No Art.30 estão descritas as atribuições do suporte técnico pedagógico, além de outras que lhe forem delegadas, respeitando a legislação pertinente à função.

As atribuições elencadas a seguir fazem parte do fazer educação nas escolas municipais de Curitiba. Enquanto pedagoga e gestora diretiva, destacando as atribuições na íntegra, pois compreende que todas elas são de suma importância para que o contexto escolar possa “respirar” educação de forma séria, comprometida e direcionada.

Orientar e assessorar a equipe pedagógica, aprimorando o processo ensino-aprendizagem, com vistas à permanente melhoria da qualidade de

ensino; coordenar, em conjunto com a equipe pedagógico-administrativa, o planejamento dos conteúdos do currículo escolar, bem como proceder à avaliação contínua do mesmo, de acordo com a legislação vigente; identificar as características da clientela escolar, diagnosticando a realidade e propondo formas de atuação que viabilizem o processo pedagógico; participar de reuniões pedagógico-administrativas, Conselho de Escola, Conselho de Classe e outros, contribuindo para a efetivação das propostas pedagógicas; propor, acompanhar e avaliar a aplicação de projetos pedagógicos, objetivando a melhoria do processo educativo; elaborar projetos educacionais pertencentes à sua área de atuação; assessorar o processo de seleção de livros didáticos, respeitando critérios previamente estabelecidos pela Secretaria Municipal da Educação; efetivar, em conjunto com os demais profissionais da escola, a proposta pedagógica, em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação; participar de eventos promovidos pela escola, além de cursos e assessoramentos, nas áreas do conhecimento do currículo básico e em sua especialidade, repassando os conteúdos dos mesmos aos professores; definir, acompanhar e rever continuamente, em conjunto com os profissionais da escola, o sistema de avaliação de aprendizagem, sanando as dificuldades existentes; assessorar, orientar e acompanhar o corpo docente em suas atividades de planejamento, docência e avaliação, ocupando o horário de permanência; participar da elaboração e realimentação do Regimento Escolar; elaborar, com a equipe docente, os programas de recuperação a serem proporcionados aos alunos que obtiveram resultados de aprendizagem abaixo dos definidos no sistema de avaliação da escola; participar da elaboração, avaliação e efetivação do projeto político-pedagógico; detectar, junto ao corpo docente, casos de alunos que apresentem problemas específicos, tomando decisões que proporcionem encaminhamento e/ou atendimento adequado pela escola, família e outras instituições; promover, em conjunto com a direção, eventos que possibilitem maior integração dos pais com a escola, bem como o aprimoramento e a dinamização do processo educativo; analisar, avaliar e emitir parecer sobre adaptação e revalidação de estudos, classificação e reclassificação, de acordo com a legislação vigente; propor alternativas e fornecer subsídios que possibilitem a atualização e o aperfeiçoamento constante do corpo docente; orientar o professor na seleção, elaboração e utilização de recursos didáticos; assessorar a direção na definição de critérios para composição de classes, remanejamento de alunos, avaliação, recuperação, adaptação de alunos e outros; coordenar e orientar elementos significativos do âmbito escolar, familiar e da comunidade, inseridos na ação educativa, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral do educando; coordenar a reunião do Conselho de Classe; informar aos pais sobre a vida escolar do aluno, quando necessário e conforme a normatização interna da escola; pesquisar e combater as causas do fracasso escolar; desempenhar outras atividades correlatas. (CURITIBA, 2016)

O rol de atribuições do pedagogo (a) é extensa, a pesquisadora toma por decisão trazê-la na íntegra conforme citado acima porque acredita que essas atribuições poderão determinar o processo de formação integral do estudante por meio da gestão junto à equipe diretiva.

Pacheco (2019, p.86) nos apresenta o seguinte argumento: a estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação que orienta a cultura

institucional e os processos de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sempre prevaleçam sobre os critérios de natureza administrativa, fazem parte das práticas efetivas da gestão democrática. Concluímos que a gestão democrática, participativa e coletiva é de suma importância no fazer educação na escola pública.

Compreende-se que a educação humanizada contempla a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, retrata a construção coletiva dando vida a esse documento tão importante que é o PPP. Essa pode ser a expressão do trabalho educativo para a emancipação social. A escola está inserida no contexto social, econômico e político, nesse sentido, sofre determinações da sociedade capitalista globalizada, o que demanda posicionamento ideológico a serviço de uma educação verdadeiramente democrática, que promova a igualdade de direitos e saberes.

O critério gestão nos apresenta a gestão democrática como aquela que valoriza a participação coletiva, ou seja, que permite a contribuição dos diferentes segmentos da comunidade escolar, oportunizando que todos tenham voz e vez em suas representatividades. Os documentos analisados mostram a possibilidade de as escolas da RME de Curitiba garantirem uma formação integral, por meio da participação coletiva nas tomadas de decisões, revelando a possibilidade de serem escolas inovadas, conforme conceituado por Pacheco (2019).

3.3.5 Metodologia

Este critério irá abordar estratégias pedagógicas que permitem ao estudante expressar sua singularidade; o fortalecimento no trabalho em equipe; a organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante, um processo de aprendizagem e de tomada de decisões, com o objetivo de garantir os critérios de natureza pedagógica.

Para compor este documento, Pacheco (2019) apresenta a ampliação da participação da comunidade escolar, dos atendimentos aos estudantes por uma equipe interdisciplinar integrada, formada por psicólogos, terapeutas, sociólogos, pedopsiquiatras e agentes educativos locais, na eficácia de uma metodologia inovadora, onde os estudantes poderão ainda contar com especialistas em alfabetização da língua portuguesa e matemática, garantindo, dessa maneira, o

direito de se desenvolverem. Para tanto, extrapolando os muros da escola em busca de parceiros que possam atender essas necessidades e fragilidades de estudantes que necessitem de fono, psicologia, neurologia, oftalmologia, psiquiatria, entre outros, em casos de demora via Unidade de Saúde. É sabido que algumas necessidades vão além do pedagógico, demandam uma rede de profissionais.

No presente critério de metodologia, há um limite revelador de que as escolas da RME de Curitiba não contam com uma equipe interdisciplinar, conforme é citado por Pacheco (2019), porém, existem outras veredas pelas quais a equipe gestora pode trilhar para realizar os encaminhamentos adequados dos estudantes que necessitam de outras avaliações e atendimentos que não sejam somente de ordem pedagógica.

Em síntese, vale ressaltar que os resultados para a qualidade da educação dependem do trabalho coletivo, motivador, sistematizado com toda equipe docente, funcionários, estudantes, responsáveis dos estudantes, núcleo de educação, SME, CMAEE e profissionais da saúde.

O PPP tem como atribuição trabalhar a concepção de educação e de escola como marco teórico metodológico em seu processo de elaboração participativa. A atuação da comunidade escolar é fundamental nas ações que acontecem dentro dela. Cada escola possui características específicas, ritmos, ritos, linguagens, modos de regulação e transgressão, enfim, seu próprio regime de produção e de gestão de símbolos (CURITIBA, 2020).

Dessa forma, Pacheco (2019) propõe reflexão, conhecimento e estratégias pedagógicas que permitem ajudar os estudantes a expressar-se em sua singularidade e desenvolver projetos de seu interesse e ao encontro das necessidades da comunidade. No parâmetro metodologia apresentada por Pacheco (2019), podemos nos inteirar de algumas ações para a inovação educacional: a reconfiguração das práticas escolares, conferindo-lhes fundamento na lei e numa ciência prudente; formação continuada de qualidade para os professores; melhoria na formação inicial dos professores; dispensa da importação de outros modelos de ensino que não sejam a pedagógica brasileira; apoiar estágios inovadores; fazer o uso das tecnologias de forma racional, pois equipamentos caros não são sinônimo de inovação, a inovação está na prática inclusiva que garanta ao estudante o direito de se desenvolver de forma plena.

Para a análise documental das escolas da RME de Curitiba, os cinco parâmetros apresentados por Pacheco contribuem para a compreensão neste estudo, uma vez que trazem elementos que dão clareza e segurança dentro da proposta de uma escola inovadora, que pensa, acredita e faz uma educação voltada para a formação integral do estudante.

Dessa forma, quanto à presença da gestão democrática no conjunto de políticas educacionais, considera-se como limitada a constatação de que os documentos não apresentam a gestão democrática para a formação integral do estudante. Tais documentos analisados, como a Constituição de 1988, Art. 205; ECA de 1990, no artigo 53 e LDBEN (Lei nº 9.394/1996), no Art. n.º 14, trazem a importância da gestão democrática como conquista de muitas lutas durante décadas, que traz a formação integral como pleno desenvolvimento do estudante, mas não traz que, para a formação integral, se faz necessária uma gestão pautada na democracia. Percebemos que, mesmo com a lei explícita, os cidadãos têm dificuldade em cumpri-la, o que leva a mensurar se a lei não estiver escrita de forma clara e objetiva.

Sendo assim, apresentamos como proposta uma emenda específica sobre a gestão democrática para a formação integral, como garantia de que os estudantes terão a possibilidade de ter direito a uma boa formação assegurada. Quanto às possibilidades, consideramos importante inserir uma emenda para retratar a gestão democrática como elemento essencial para a formação integral do indivíduo, haja vista que ela amplia o conceito de educação, abrindo espaço para o envolvimento e a responsabilidade de toda a comunidade escolar e de toda a sociedade na formação das novas gerações.

Com relação ao item que aborda a Política Municipal de Curitiba Para a Escola, consideramos como aspectos de limites neste estudo que os documentos do Currículo do Ensino Fundamental poderiam imprimir com mais destaque a gestão democrática para a formação integral, uma vez que o documento valoriza a formação integral dos estudantes e todas as decisões devem ser tomadas no coletivo, com a participação de toda a comunidade escolar.

Quanto ao aspecto de possibilidades, evidenciamos neste estudo que os documentos pesquisados apontam para uma gestão democrática na RME de Curitiba como aquela que é garantida especialmente na questão da equidade e inclusão, por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O

Currículo do Ensino Fundamental I da RME de Curitiba como proposta assegurar uma gestão democrática e participativa, com tomadas de decisões nas escolas da RME, por meio da participação de todos os representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, tendo como referência a construção do PPP e Regimento Escolar (documentos que imprimem o fazer escola de cada comunidade escolar).

Em síntese, em relação ao item sobre a Discussão da Gestão Democrática e Formação Integral nas Escolas (A, B, C) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, podemos visitar a análise que realizamos embasada nos cinco critérios de Pacheco (2019), o que nos leva a concluir os aspectos de limites no que se refere à falta de uma equipe multidisciplinar em cada escola da RME de Curitiba; a ampliação da oferta de projetos educacionais e a necessidade de se estabelecer gestão pautada na democracia.

Concluimos, como possibilidades apontadas nesta pesquisa, que as escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba estão caminhando para a concretização da teoria criada por Pacheco (2019), em que o autor propõe critérios para uma escola de inovação, com foco na formação integral dos estudantes. Por conseguinte, é possível investimento na gestão democrática das equipes gestoras; a maior participação das famílias no contexto escolar; a ampliação do tempo do estudante na escola; investir de forma pedagogicamente responsável nos espaços educativos; e a integração e interação entre os componentes curriculares.

Pacheco (2019, p. 81) apresenta a prática da formação integral com o objetivo de superar lógicas fragmentadas, integrando as contribuições não só dos agentes educativos locais, mas também da família e sociedade. A fim de sintetizar os dados presentes nos documentos deste estudo, a seguir apresentamos as indicações dos limites e das possibilidades relativas ao cenário de educação integral, na perspectiva dos cinco parâmetros de Pacheco (2019).

No parâmetro de desenvolvimento curricular, observamos ações que caracterizam os limites, no sentido de propiciar condições da prática de educação integral na superação de lógicas fragmentárias, integrando as contribuições da diversidade de instituições e agentes educativos locais, religando a educação escolar com a familiar e com a social; ainda, contemplar três dimensões curriculares: a subjetiva, comunitária e universal, desenvolvendo o pensar com a formação do caráter e o exercício da cidadania.

A RME de Curitiba apresenta uma política que contempla os quesitos para o desenvolvimento curricular, segundo teoria de Pacheco (2019). Já quanto às possibilidades, constatamos que a rede Municipal de Ensino de Curitiba apresenta, em seus documentos, a articulação da gestão democrática e formação integral dos estudantes quando nos traz a questão da cidade educadora como um espaço plural, que estimula inúmeras ações sustentáveis para a formação integral dos estudantes; acesso à formação continuada dos profissionais da RME de Curitiba e comunidade escolar; espaço de entretenimento e desenvolvimento pessoal e coletivo; direito a desfrutar, em condições de liberdade e igualdade; a descrição das atribuições da equipe gestora como ponte dos apontamentos e anseios da comunidade escolar para a RME com o intuito de serem ouvidos.

No parâmetro de sustentabilidade, consideramos como aspectos de limite as seguintes ações envolvendo as escolas da RME de Curitiba: a) o investimento na ampliação de espaços de cultura, ciências e arte; b) a promoção de uma maior integração comunitária da escola; c) a substituição da educação para cidadania por uma educação na cidadania; a avaliação do desempenho dos profissionais da educação.

Já no que se refere às possibilidades, constatamos, no Currículo do Ensino Fundamental da RME de Curitiba: a) o diálogo, integração; b) reflexões especialmente por meio da elaboração dos documentos Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico que são orientados a serem construídos com toda comunidade escolar, assegurando o diálogo, a participação e valorização das diferentes opiniões para que a escola tenha a identidade da comunidade local; c) garantida elaboração dos documentos de forma coletiva.

Pacheco (2019) contribui para ampliar a compensação de que este exercício de construção coletiva é estimulado pelo diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças e a promoção da equidade, o que garante a sustentabilidade.

No parâmetro articulação entre agentes educativos, podemos considerar como limites: a) maior investimento nas equipes gestoras com o objetivo de atuar de forma democrática no contexto escolar; b) ações para garantir a quebra de paradigmas e “desemparedar” a escola com investimentos em espaços e recursos educativos em favor do estudante, assim como maior exploração dos espaços da

cidade. Quanto às possibilidades, os documentos Regimento Escolar e PPP das escolas foram pensados e elaborados de forma coletiva, porém, falta a ação da teoria no contexto das escolas; c) o dimensionamento do número de profissionais da equipe gestora com o número de estudantes matriculados é uma estratégia interessante para a formação integral dos estudantes, no entanto, ampliar o número de pedagogas nas escolas facilitaria os encaminhamentos e o investimento para a formação integral dos estudantes, uma vez que o rol das atribuições do pedagogo é extenso, dificultando a gestão do tempo com a equipe docente no exercício de pensar, refletir sobre ações a contemplar a formação integral do estudante.

Quanto ao parâmetro de gestão, consideramos como limites: ampliar os espaços educativos com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar; b) promover práticas efetivas de gestão democrática para o efetivo cumprimento dos Projetos Políticos Pedagógicos; c) analisar criticamente o conteúdo dos projetos para verificação da coerência com as práticas. E quanto às possibilidades: na gestão democrática, é garantida a participação e as tomadas de decisões de todos os representantes dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, de modo que se faz necessária a garantia dessa teoria na prática escolar; d) participação de todos os segmentos nos diferentes momentos de tomadas de decisões faz parte da atribuição da equipe gestora nas escolas da RME de Curitiba, contudo, se faz necessário efetivar esse estudo no contexto escolar; e) as escolas da RME de Curitiba têm por modelo de gestão a pauta na participação e engajamento da comunidade escolar nas tomadas de decisões em prol do desenvolvimento do estudante, o que seria perfeito como ação efetiva das equipes gestoras das escolas para a formação integral do estudante.

Com relação ao parâmetro de metodologia, consideramos como limites: a) assegurar atendimento adequado de acordo com as necessidades dos estudantes por uma equipe interdisciplinar composta por profissionais dentro das unidades escolares ou núcleos de educação; b) dotar as escolas com especialistas em alfabetização em língua portuguesa e lógico matemático. Quanto às possibilidades: criar estratégias pedagógicas que permitam acompanhar e “desenhar” o percurso do estudante de forma que lhe seja garantido um olhar singular para suas potencialidades e fragilidades; c) agilidade nos encaminhamentos dos estudantes que necessitam de profissionais da oftalmologia, psicologia, terapeutas, fonoterapia, neurologia, psiquiatria, pedagogia especializada, via Unidade de Saúde ou

profissionais terceirizados, parceiros que atendam os estudantes em suas necessidades para que possam se desenvolver de forma plena. Para tal, se faz necessária avaliação pediátrica, profissionais especializados, avaliação para frequentar o CEETEA (Centro de Ensino Estruturado para o Transtorno do Espectro Autista), sala de recurso multifuncional, ou Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs).

O próximo capítulo será dedicado a conhecer e compreender as ações das equipes gestoras das escolas A, B e C da Rede Municipal de Ensino de Curitiba para a formação integral dos estudantes, por meio dos depoimentos das diretoras das escolas, na perspectiva de ampliar a compreensão e a análise, utilizando-se os cinco parâmetros: desenvolvimento curricular, sustentabilidade, articulação entre agentes educativos, gestão e metodologia, apresentados por Pacheco (2019), já mencionados anteriormente.

4 AÇÕES DA EQUIPE GESTORA DIRETIVA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Neste capítulo, organizado em três partes, será abordada Curitiba como contexto e sua Rede Municipal de Ensino, seguido dos procedimentos de pesquisa e, por último, serão analisados os dados e o conteúdo das entrevistas escritas e orais coletados com a equipe gestora diretiva das escolas pesquisadas.

Para tanto, a apresentação desta análise é dividida em duas partes: a primeira trata das ações da equipe gestora, em que se apresenta a análise de dados do conteúdo de documentos, da observação participante, dos questionários e das entrevistas. A segunda parte trata-se de uma síntese sobre a articulação das contribuições das equipes gestoras para a formação integral do estudante em escolas do Município de Curitiba.

4.1 CURITIBA E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

A presente pesquisa foi realizada em escolas da RME Curitiba, capital do Paraná, e tem seu nome forjado no principal símbolo de sua flora: o pinheiro⁷. Segundo Fenianos (2002, p. 10), o nome Curitiba é originário da língua Guarani, “*Kurytyba-Kur* = pinhão; *yt*= árvore; *yba* = grande quantidade – vem *Curitiba*, que quer dizer pinheiral”. A capital paranaense é a mais populosa da região Sul brasileira, ocupa a 8ª colocação do país, com 1.948.626 habitantes, segundo a estimativa populacional indicada pelo IBGE para 2020 (Portal da Prefeitura SME).

A Região Metropolitana de Curitiba foi a terceira que mais gerou empregos formais em 2019, segundo dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), do Ministério da Economia. Com saldo de 29.043 novos postos, a área que abrange a Capital e outros 28 municípios perde em números absolutos somente para São Paulo e Belo Horizonte. Curitiba foi a terceira cidade que mais contratou em 2019, foram 19.697 novos postos.

A Região Metropolitana de Curitiba também colocou 3 municípios entre os 100 que mais empregaram no país em 2019: Curitiba, em 3º; São José dos Pinhais, em 35º; e Pinhais, em 96º (PARANÁ, AEN, 2019).

⁷ A Araucária brasilienses, Pinheiro do Paraná ou Araucária Angustifolia, é planta nativa, característica de regiões de altitude.

A cidade de Curitiba, desde sua criação, tem por privilégio o seu meio ambiente, pois mesmo com o desenvolvimento urbano promovido ao longo de sua história, mantém uma ampla área verde admirável, com cerca de 30 parques e bosques distribuídos pela capital. Sua área verde totaliza 82 milhões de m², obtendo o melhor índice de área verde do país, com 52m² por habitante (SMMA, 2020).

Curitiba também foi considerada símbolo de uma cidade moderna e inovadora, recebendo o prêmio *Hermès de l'Innovation* no ano de 2014, no critério “Qualidade de Vida das cidades”, concedido na França pelo Instituto Europeu de Estratégias Criativas, que reconhece empresas, organizações e cidades que desenvolvem produtos e serviços que contribuem para o desenvolvimento da sociedade.

Essa avaliação considerou quatro critérios: condição humana, relações humanas, futuro das cidades e desenvolvimento humano sustentável. É um orgulho para os curitibanos saber que a capital foi a primeira cidade não europeia a receber o prêmio (COMEC, 2019, p.25).

Em outubro de 2019, Curitiba passou a integrar oficialmente a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), organização da qual fazem parte mais de 360 cidades do mundo. Nesta situação, Curitiba viabiliza a cidade como espaço de valorização do multiculturalismo e aprendizagem, promovendo e exercendo, cada vez mais, um papel educador não só para estudantes, mas para todos os habitantes (CURITIBA, 2020, p.9).

Logo, a educação vai além da escolarização e a cidade contribui para uma formação integral (CURITIBA, 2020). O município de Curitiba dispõe de universidades, faculdades, escolas e instituições que oferecem capacitação profissional para trabalhadores em todos os níveis. Há cinco universidades (UFPR, UTFPR, PUC-PR, UTP e UP), 3 centros universitários (Unicuritiba, Unifae e Uniandrade) e mais 51 instituições de ensino superior (COMEC, 2019, p.42).

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba foi fundada na década de 1960, sendo a 1ª cidade a ter o sistema de educação próprio e o Plano Municipal de Educação (PME), que menciona na Meta 6.5 e 6.7 e Meta 7.17 sobre documentos de formação dos profissionais, concepção e promoção da formação integral.

Historicamente, o período de 1989 a 1992 foi marcado pela implantação dos Centros de Formação integral (CEIs), cuja política educacional tinha por foco um “salto qualitativo” em relação à educação pública ofertada. A ação educativa, ainda

que centrada na realidade mais imediata, deve tomar sempre como referência as relações sociais menos imediatas (CURITIBA, 1996).

Ao final do ano de 1992, tendo por parâmetro o projeto piloto desenvolvido no CEI Doutel de Andrade, mais 28 CEIs foram se estendendo para as regiões mais vulneráveis da cidade. Período que culmina com a elaboração da Primeira Proposta Pedagógica de 1992, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) – pelo Parecer 172/92.

Ao longo desse período, a proposta inicial sofreu alterações em função da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – Lei 9.394/96), assim como de estudos e reflexões envolvendo os profissionais da Secretaria Municipal da Educação (SME) e das escolas, retratando diferentes concepções sobre a organização do trabalho pedagógico nos espaços de educação em tempo integral (STIVAL; MIRA; WHITHERS, 2009).

Não obstante a mudança de gestão, o governo municipal deu continuidade ao programa, concluindo as 4 últimas construções e promovendo a escrita de um novo documento a partir do Círculo de Estudos, a fim de solucionar as dificuldades elencadas pelas equipes escolares, principalmente acerca dos encaminhamentos sugeridos anteriormente.

Vale destacar que, ainda na década de 90, foram organizadas atividades para o contraturno escolar, sendo promovidas por outras instâncias municipais: o caso do Programa de Integração da Infância e Adolescência (PIÁ), mantido pela Secretaria da Criança, e dos Espaços de Contraturno Socioambientais (ECOS), administrados pela Universidade Livre do Meio Ambiente.

As discussões sobre a Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Curitiba ocorrem desde os anos 80, porém, foi a partir das duas últimas décadas que surge um novo olhar para as escolas de tempo integral, em que não somente o tempo deveria ser integral, mas a formação da criança também deveria ser integral.

No ano de 2020, a RME de Curitiba lançou o Currículo do Ensino Fundamental: diálogos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, 1º ao 9º ano, Volume 1, onde a atual Secretária da Educação Maria Sílvia Bacila traz, em sua introdução, o conceito decida que educa os seus sujeitos, os quais vivem e devolvem para a cidade suas demandas, de acordo com a realidade que vivem.

De acordo com esta definição, os estudos curriculares atuais trazem uma discussão sobre a dimensão global, sendo este o caminho para o desenvolvimento de um currículo que dialogue com a realidade e permita a inserção de uma criança da Educação Infantil e de um estudante do Ensino Fundamental, levando em consideração as condições psicossociais, é, pelo menos coerente, quando há fatos locais como ponto de partida. Quanto mais se conhece sobre a sua realidade, maiores as possibilidades de estabelecer relações com conhecimentos globais.

Curitiba é uma cidade que educa, possui um currículo articulado com as dimensões local e global, dialógico, aberto a revisões. Esta edição dialoga com a BNCC e suas diretrizes, e ganha o título de um currículo da nossa Cidade Educadora, movimento nascido nos anos 1990, em Barcelona, que congrega mais de 500 cidades no mundo com o potencial educador.

Os princípios norteadores para esse trabalho na RME estão na promoção da equidade e a inclusão a serem defendidos por todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Tais princípios têm por objetivo afastar o preconceito e promover possibilidades aos estudantes de acesso, permanência e continuidade no processo de aprendizagem ao longo de sua escolaridade, promovendo, assim, o protagonismo para que a aprendizagem seja significativa.

Educação de qualidade, os princípios da inclusão e equidade e a tríade: Criatividade, Inovação e Tecnologia. O intuito é que os estudantes da RME recebam uma educação que lhes permita aprendizagens significativas e os habilite a atuar no mundo, sendo protagonistas e agentes transformadores de uma sociedade mais justa, inclusiva, sustentável e resiliente. (CURITIBA, 2020, p. 59).

O currículo do Ensino Fundamental I da RME de Curitiba foi pensado para ação de uma cidade educadora que estimula inúmeras possibilidades sustentáveis, educadoras e democráticas, em que os cidadãos têm direito a desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, de oportunidades de formação, entretenimento, desenvolvimento pessoal e coletivo (CURITIBA, 2020). O documento ainda traz a formação integral como aquela que vai além da escolarização, a chamada cidade educadora, que oferece elementos importantes para uma formação integral (CURITIBA, 2020), conforme segue,

Na RME, defende-se uma educação humanizadora, por meio da qual os sujeitos da aprendizagem são valorizados em sua cultura e em seus

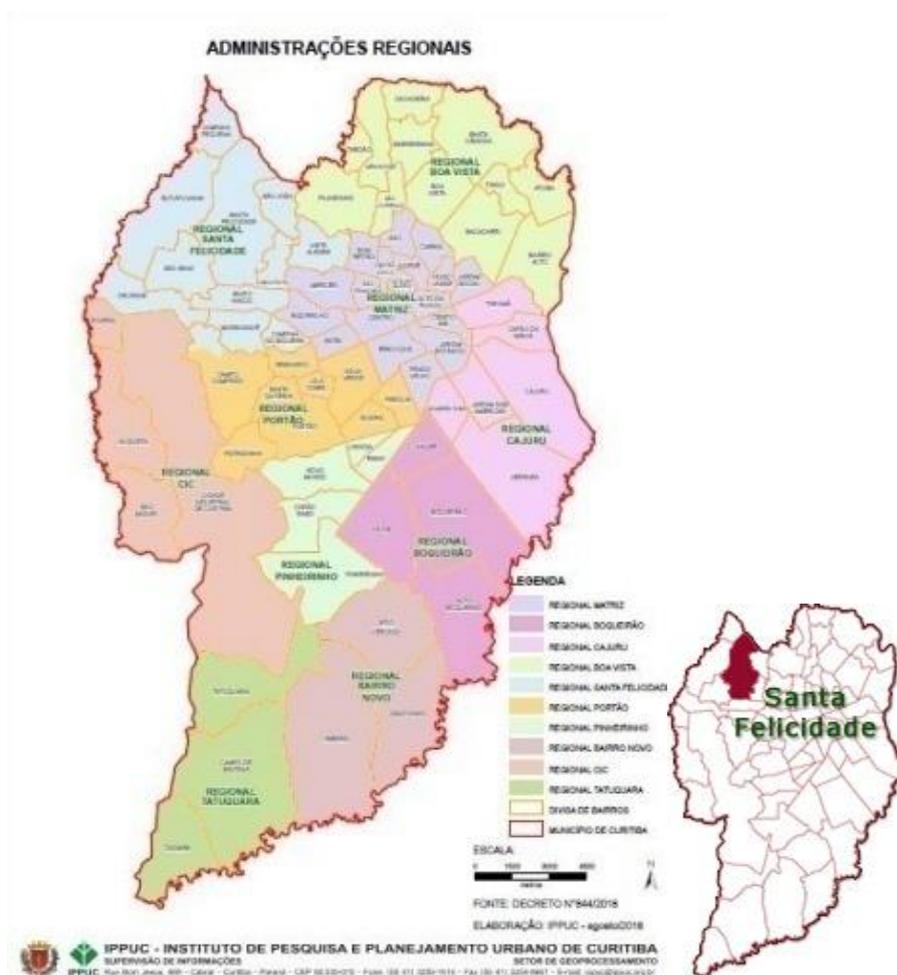
saberes. Uma educação de qualidade reconhece os saberes advindos da comunidade em que os estudantes estão inseridos e os articula aos conhecimentos “historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade”, garantindo a função social da escola, sem perder de vista a formação integral do sujeito (CURITIBA, 2020, p. 19-20).

Conhecer e valorizar as vivências do estudante dentro e fora da escola é de extrema importância, as interações entre os sujeitos e ao meio a que pertencem configuram o desenvolvimento da identidade por uma formação integral. A valorização dos saberes que o estudante adquire em outros espaços e vivências contribui para sua formação integral (CURITIBA, 2020, p.32-33).

Atualmente, a RMC de Curitiba possui 196 bibliotecas, distribuídas em: 32 Faróis do Saber em escolas, 9 Faróis em praças, 149 em escolas, 3 bibliotecas temáticas, 1 biblioteca especializada em educação e 2 gibitecas. Já a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) é composta por: 185 escolas municipais (sendo 3 de educação especial); 231 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs); 10 Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEEs); 68 centros de Educação Infantil conveniados; 41 faróis do saber, sendo 21 Farol da inovação; e 10 Núcleos Regionais da Educação (NRE), localizados nos terminais dos bairros: Bairro Novo, Boqueirão, Boa Vista, Cidade Industrial de Curitiba (CIC), Cajuru, Matriz, Pinheirinho, Portão, Santa Felicidade e Tatuquara).

Os NREs de Educação representam a estrutura reduzida da SME, ofertando grande parte dos setores pedagógicos e administrativos que a SME tem em nível central, com o objetivo de estar mais próxima “fisicamente” das unidades escolares. Vale ressaltar que, no ano de 2018, a capital do Paraná ficou em 4ª posição no ranking do IDEB do país, com a média 6.4.

FIGURA 1 – Regionais de Curitiba



Fonte: IPPUC (2020)

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba atende 185 escolas do Ensino Fundamental, com aproximadamente 98.363 estudantes, na faixa etária de 6 a 14 anos de idade, que estão distribuídos entre os 10 Núcleos Regionais de Educação de Curitiba. Esta etapa de ensino é obrigatória e tem como objetivo a formação integral do estudante. Cada escola tem uma proposta pedagógica que segue as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

A pesquisa foi realizada em escolas do Núcleo de Educação de Santa Felicidade, que atende um total de 4.590 estudantes do Ensino Fundamental I, o NRESF, fica localizado na região noroeste da capital, sendo constituído por 13 escolas da Rede Municipal de Ensino, sendo que 5 destas unidades escolares ofertam ensino em tempo integral. A região onde o NRESF está localizado apresenta

uma área de 12, 27 km², a população é de 25.209 habitantes e densidade demográfica de 20, 54 hab./km².

No bairro de Santa Felicidade, está localizada a sede do Núcleo de Educação, porém as escolas estão distribuídas nos bairros que fazem limites com ele: Butiatuvinha, Cascatinha, LamenhaPequena, Mossunguê, Santo Inácio, São Brás, São João e Vista Alegre. Um dos critérios que a pesquisadora utilizou para fazer a escolha da região a ser pesquisada foi a diversidade cultural, social, econômica que este NRE oferece.

4.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, e o método de investigação foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais. Em uma pesquisa qualitativa, as respostas não são objetivas, e o propósito não é contabilizar quantidades, como resultados, mas compreender o comportamento de determinado grupo-alvo (OLIVEIRA, 2007).

A coleta de dados do campo pesquisa foi realizada em 3 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba localizadas no Núcleo Regional de Ensino de Santa Felicidade. Em decorrência da pandemia, as entrevistas foram coletadas de modo on-line, após a aprovação do comitê de ética da Plataforma Brasil, da Saúde e da SME do Município de Curitiba, os Termos de livre consentimento, entrevistas escritas (questionário) e entrevistas orais foram coletados e transcritos pela pesquisadora.

O sujeito desta pesquisa são as diretoras das Escolas (A, B e C), aqui denominadas de equipe gestora diretiva, que integram a Equipe Gestora de cada uma das escolas pesquisadas. O perfil das Equipes Gestoras da Educação perfaz 14 profissionais, sendo constituídas pela diretora, vice-diretoras e pedagogas de cada escola. A faixa etária das profissionais está entre 40 e 55 anos, tempo de serviço na RME de Curitiba entre 10 e 27 anos de serviço, ao passo que a equipe gestora administrativa (diretoras e vice-diretoras) está de 4 a 10 anos na gestão da escola. Quanto à formação, destaca-se que, das 14 profissionais entrevistadas, 12 cursaram graduação em Pedagogia e especialização em Educação. Todas as 14 profissionais mencionaram que devem seu profissionalismo à formação continuada

ofertada pela SME de Curitiba, já que cursaram a graduação há bastante tempo e a visão de educação vem se modificando ao longo do tempo.

Destaca-se que, neste estudo, a autora se constitui como sujeito e objeto da pesquisa, por investigar sua própria atuação como gestora da educação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, somando-a com os dados de outras três escolas, conforme já explicitado. Os dados apresentam os resultados dos documentos e entrevistas realizadas nas três escolas. Ao longo de 10 anos, vivenciamos o contexto de “chão de escola” e esses elementos atribuem qualidade à análise de conteúdo das entrevistas escritas (questionários) e orais e dos documentos das escolas pesquisadas.

Quanto à seleção dos gestores que participaram da pesquisa, atendemos ao critério de participação voluntária da pesquisa e, assim, foram coletados os dados dos questionários e entrevistas.

Após aprovação da SME de Curitiba e definição das escolas, fizemos contato com as diretoras das 3 escolas selecionadas para nos apresentarmos e igualmente o projeto de pesquisa e objetivos a serem alcançados, e, ainda, termos acesso aos contatos com a equipe gestora das escolas.

Assim, foram agendadas as entrevistas com as 3 diretoras, com dia e horário marcado, via plataforma Google Meet, e solicitação de visita no local da escola para acesso aos documentos Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar da unidade, atendendo a data combinada que poderiam nos receber, sem comprometer a rotina de trabalho das profissionais.

Em virtude da pandemia da Covid-19, a consulta dos documentos nas unidades escolares foi realizada com tranquilidade, já que as escolas “abriram as portas”, uma vez por semana, para limpeza e atendimento às famílias e profissionais. A cada 15 dias, as escolas realizaram entrega das atividades pedagógicas complementares aos familiares dos estudantes e outras ações como a entrega de kit alimentação às famílias, uma vez ao mês, de acordo com o calendário da SME.

Desta forma, foi possível organizar a coleta de dados: contato telefônico com as três diretoras das unidades selecionadas no dia 30/10/2020, obtendo acesso aos e-mails e telefones das vice-diretoras e pedagogas e agendamento das entrevistas com as diretoras via plataforma Google Meet.

A análise de conteúdo partiu das entrevistas escritas e respondidas pelas diretoras, nomeadas como DE1, DE2 e DE3 para as entrevistas escritas (questionários), e D1, D2 e D3 para entrevistas orais, via plataforma Google Meet. Essas entrevistas orais foram necessárias para aprofundar a compreensão sobre as categorias teóricas conforme os estudos dos cinco parâmetros de Pacheco (2019): desenvolvimento curricular, sustentabilidade, articulação entre agentes educativos, gestão e metodologia.

Para a denominação de entrevistas escritas, adotamos os questionários elaborados com as questões abertas, coletados nas seguintes datas: 01/03/2021 na Escola A; 02/03/2021 na Escola B, e no dia 03/03/2021 na Escola C.

As questões foram respondidas e redigidas pelas próprias diretoras entrevistadas. Para este estudo, consideramos que os questionários propostos inicialmente fossem readequados como entrevistas escritas, fato justificado pela necessidade de aprofundamento de compreensão do conteúdo escrito sendo complementado pelo conteúdo oral das entrevistas.

As entrevistas escritas, em forma de questões abertas (questionário) e orais, foram coletadas nos mesmos dias em que foram coletadas as entrevistas orais. Buscamos coletar as entrevistas de forma complementar para a coleta de dados com as três diretoras das escolas pesquisadas.

O acesso para a coleta dos dados dos documentos das escolas como o PPP e Regimento Escolar foi pré-agendado para o início do mês de março de 2021, sendo que houve visita presencial da pesquisadora. A aceitação e disponibilidade das profissionais foi bem aceita e positiva em participar da pesquisa e teve ótimo acolhimento nos espaços das escolas para análise dos documentos, que foram consultados e manuseados pela pesquisadora na própria escola, não sendo permitida a sua retirada desse local.

A análise do conteúdo dos documentos e entrevistas teve como propósito responder aos objetivos geral e específicos assumidos para esta pesquisa, buscando responder à questão de pesquisa: Como as ações da equipe gestora, na perspectiva da gestão democrática, podem contribuir para a formação integral dos estudantes em escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba?

A análise dos dados coletados na pesquisa de campo será feita à luz da abordagem de Pacheco (2019), que sistematiza cinco parâmetros que caracterizam as inovações educacionais: desenvolvimento curricular; sustentabilidade; articulação

entre agentes educativos; gestão e metodologia. Para este estudo, consideramos que tais parâmetros subsidiam a análise dos dados coletados pelas entrevistas escritas e orais e análise dos documentos oficiais que regem as escolas:

- Projeto Político-Pedagógico (PPP) – documento no qual foi analisado se a construção se deu de forma democrática e com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar; se foi atualizado e (re) alimentado (por quem?); e se há valorização da cultura e saberes dos estudantes expressas no documento;
- Práticas pedagógicas (ação, reflexão, ação) – se fazem parte do fazer pedagógico das unidades;
- Atuação do Conselho de Escola e Mirim – se há participação e de que forma;
- Formação Continuada da equipe gestora e dos profissionais da escola – se existe um plano de ação com as temáticas de interesse dos profissionais e necessidades da escola;
- Acompanhamento da presença dos estudantes – quais ferramentas a escola utiliza para este controle;
- Intensidade da participação e contribuição da equipe gestora na construção do planejamento dos professores;
- Formas de avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes;
- Organização dos espaços educativos e adequação deles – quem participou e de que forma;
- Educação humanizada e Acolhimento na unidade escolar – se há investimento nestes quesitos;
- Investimento em aulas de campo;
- Participação das famílias na escola;
- Oferta de projetos educacionais pela SME ou outros;
- Atuação da Comissão de Educação em Direitos Humanos;
- Investimento em Criatividade, Inovação e Tecnologia; Sustentabilidade;
- Trabalhos por meio de projetos com estudantes e comunidade escolar.

Desta forma, os parâmetros de Pacheco (2019) contribuem para fundamentar a análise da pesquisa e responder à questão norteadora, a ser tratada na análise de conteúdo das entrevistas feitas às integrantes da equipe gestora diretiva das escolas

pesquisadas. O local de pesquisa são as Escolas (A, B, C), que são representativas do total de 185 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, localizadas em diferentes bairros que integram o Núcleo Regional de Santa Felicidade.

Esse Núcleo Regional é constituído por 13 escolas, as quais têm suas equipes gestoras formadas sem grande rotatividade. São profissionais comprometidas com a qualidade da educação ofertada. Das 13 escolas, foram selecionadas 3, conforme os critérios a seguir elencados, e na sequência um quadro que apresenta aspectos de caracterização dessas escolas.

As escolas selecionadas para a pesquisa foram as que atenderam os seguintes critérios:

1. Relação entre o número de profissional da pedagogia escolar e o número de estudantes matriculados;
2. Número de profissionais que atuam na equipe gestora das escolas;
3. Escolas que ofertam projetos educacionais para além das 4 horas de permanência dos estudantes na escola;
4. Gestores que aceitaram participar de forma voluntárias da pesquisa.

Assim, as escolas selecionadas foram: escola de porte pequeno que tem suas equipes gestoras formadas por 1 direção, 1 vice-direção, 2 pedagogas (sendo 1 no período da manhã e 1 no período da tarde); escola de porte grande para Ensino Fundamental I, que tenha suas equipes gestoras formadas por 1 direção, 1 vice-direção, 4 pedagogas (sendo 2 no período da manhã e 2 no período da tarde); Escola que oferta projetos educacionais para além das 4 horas de permanência dos estudantes na escola.

E, para assegurar a não identificação das escolas, elas foram nomeadas com as letras A, B e C, caracterizadas conforme o Quadro 3, a seguir.

QUADRO 3–Caracterização das Escolas A, B e C- Rede Municipal de Ensino de Curitiba - 2020

Escola	Porte	Pedagogos	Professoras	Estudantes	Apoio Administrativo	Apoio Escolar	Profissionais da Limpeza	IDEB
A	Pequeno	02	22	210	02	02	02	7.1
B	Grande	04	43	738	02	04	04	6.7
C	Médio	02	28	431	02	03	04	6.9

Fonte: Dados da pesquisa organizado pela pesquisadora

Ao observarmos o Quadro 3, podemos analisar que, no item IDEB, a escola com maior proficiência apresenta número menor de estudantes, revelando o que Pacheco (2010, p. 84) retrata sobre a redução do número de alunos por turma, como ação importante no parâmetro sustentabilidade para uma educação inovadora voltada para a formação integral do aluno.

Um dos questionamentos que a pesquisadora aponta em seus estudos é se o maior número de profissionais que compõem a equipe gestora pode assegurar o investimento na formação integral do estudante. Os dados evidenciados pelo Quadro 3 revelam que a diferença está no número reduzido de estudantes por turma. Ao analisar o item número reduzido de estudantes por turma, no Quadro 3, podemos refletir sobre a experiência e vivência enquanto educadora. É revelador que grupos menores de estudantes facilitam a comunicação, a escuta, a ampliação de propostas criadoras, já que os estudantes merecem ser protagonistas da construção em seus saberes.

Estimular as diferentes dimensões do estudante requer tempo e espaço, e, quanto menor o grupo, mais interações construtivas e de aprendizagem poderão ser desenvolvidas. É possível recordar nossa atuação por três anos com grupos pequenos de estudantes no contraturno, porém eles apresentavam dificuldade na aprendizagem. O resultado do trabalho era fantástico, de modo que os profissionais da escola diziam que esta pesquisadora “fazia milagre” com os grupos de estudantes.

Hoje, é possível afirmar que o “milagre” estava em ouvir os estudantes, em propor encaminhamentos diversificados, em focar nas necessidades individuais, mas com a consciência de que, para isso, os grupos precisam ser menores, porque é desafiador e quase que impossível direcionar propostas pedagógicas personalizadas em grupos grandes de estudantes.

4.3 ANÁLISE DAS AÇÕES DA EQUIPE GESTORA DIRETIVA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Neste item, buscaremos responder os objetivos que visam caracterizar a atuação da equipe gestora ao contribuir para a formação integral de estudantes em escolas públicas do Município de Curitiba, e, ainda, analisar as ações da equipe

gestora para a formação integral dos estudantes nas escolas pesquisadas, por meio da análise do conteúdo das entrevistas respondidas pelas gestoras diretivas das escolas pesquisadas.

A análise de conteúdo das entrevistas será fundamentada nos cinco parâmetros de Pacheco (2019) – desenvolvimento curricular, sustentabilidade, articulação entre agentes educativos, gestão, metodologia–, conforme já apontado ao longo deste estudo. Desta forma, o conteúdo das entrevistas é sistematizado, num primeiro momento, para efeito didático, por meio de quadros, visando pontuar a atuação e as ações das diretoras das escolas pesquisadas. No segundo momento, é aprofundada a análise do conteúdo dessas entrevistas sobre o conjunto de ações realizadas pelas diretoras, por meio dos excertos dos seus relatos.

Neste sentido, iniciamos por caracterizar o Projeto Político Pedagógico e a infraestrutura das Escolas A, B e C, de acordo com as falas das diretoras que foram coletadas nas entrevistas escritas e orais, e sistematizadas no Quadro 4, a seguir.

QUADRO 4 – Projeto Político Pedagógico e Infraestrutura das Escolas A, B e C da Rede Municipal de Ensino de Curitiba - 2021

DADOS DAS ENTREVISTAS COM EQUIPE GESTORA DIRETIVA	
Escola A Porte pequeno	<ul style="list-style-type: none"> – PPP: boa redação; citações sobre a gestão democrática e formação integral; realimentado - novos projetos e ações (pandemia da Covid-19); projetos de leitura; acolhida e afetividade; aulas de campo; ciências e tecnologia. – Estrutura física: aconchegante, colorida, atrativa, evidenciada pela limpeza impecável; pintura nova; diferentes espaços educativos; mesas e carteiras em ótimo estado; salas de aula acolhedoras, com móveis, recursos pedagógicos e visuais, com cartazes educativos, calendário, alfabeto, números e outros.
Escola B Porte grande	<ul style="list-style-type: none"> – PPP: boa redação; citações sobre a gestão democrática e formação integral; valoriza projetos com todos os componentes curriculares; foco em Arte e Ensino Religioso integrados na Amostra anuais, com participação da comunidade escolar. – Estrutura física: prédio antigo - anos 80; boa conservação – pintura, limpeza e cuidado; espaço externo grande; mesas e carteiras em bom estado; salas de aula organizadas; paredes com recursos pedagógicos - cartazes educativos, calendário, tabuada, alfabeto.
Escola C Porte médio	<ul style="list-style-type: none"> – PPP: boa redação e citações sobre a gestão democrática e formação integral; realimentado e fácil acesso nas permanências dos professores; boas atividades - arte e literatura com crianças e comunidade escolar; investimento em projetos educacionais com ampliação de carga horária - projetos de apoio pedagógico, ballet, punhobol e tênis. – Estrutura física: prédio antigo; boa preservação - pintura, limpeza, banheiros grandes e limpos, mesas e carteiras em ótimo estado; diversos espaços educativos e bem-organizados; salas de aula acolhedoras - paredes “falam” por meio da comunicação visual e recursos pedagógicos - calendário, tabuada, alfabeto, cartazes pedagógicos.

Fonte: A autora (2020)

Ao analisarmos o Quadro 4, podemos constatar que as escolas A, B e C apresentam, no documento PPP, uma escrita em comum no que se refere à boa redação, à preocupação de mencionar a formação integral dos estudantes, à gestão democrática, porém nenhuma das escolas mencionou a gestão democrática para a formação integral, ou seja, os temas aparecem de forma isolada, porém com informações importantes.

Gadotti e Romão (2004) apontam que, na gestão democrática, podemos conferir que os PPPs abordam o respeito e a autonomia, os quais não podem ser delegados, mas construídos e conquistados. Na visão de Dourado (2012, p. 78), a administração escolar constitui um ato político, na medida em que requer sempre uma tomada de posição. A gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, na possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio delas, as práticas educativas.

A diretora da Escola A afirma que: “aqui nós gostamos de ter até mesmo a participação das crianças”, ou seja, a participação de toda comunidade escolar é tida como importante e necessária para essa gestora. Esse modelo de gestão resulta em uma escola onde as tomadas de decisões são coletivas e participativas, enriquecendo as ações em prol de uma escola pública com qualidade.

Quanto à estrutura física das escolas A, B e C, podemos expor que os espaços físicos são bem cuidados, zelados, com boa limpeza e organização, assim como o investimento na comunicação visual nas paredes das salas de aula, afirmando pedagogicamente que as paredes muito podem contribuir com a aprendizagem dos estudantes.

As escolas B e C oferecem espaços educativos que não são somente a sala de aula, e a escola A apresenta um espaço pensado na criança, com cores alegres, espaços educativos lúdicos, criativos, na altura dos olhos e mãos dos estudantes.

A escola precisa assumir a função que lhe cabe, a de promover espaços educativos dentro do seu espaço, assim como promover condições para os estudantes conhecerem o entorno da escola e o que a cidade onde ela está situada lhes oferecem.

Expondo o pensamento de Moll, defensora da bandeira da educação integral com tempo ampliado, mas sobretudo defensora da formação integral do ser humano, ela afirma que a qualificação do tempo está “reinventando a articulação entre a escola e a vida. Essa qualificação do tempo exige que a escola proporcione diferentes práticas pedagógicas, em diferentes espaços, que potencializem as dimensões humanas” (CURITIBA, 2020, p.33). Ou seja, incentivar diferentes práticas está intimamente ligado a diferentes espaços educativos, a diferentes abordagens com o mesmo conteúdo, promovendo, assim, a ativação de diferentes dimensões do ser humano.

Outro autor que destaca a importância da formação integral é Arroyo (2012), ao abordar a necessidade da diversidade de espaços educativos na formação do indivíduo. Consideramos de extrema importância que os estudantes sintam confortáveis, acolhidos, seguros, em uma estrutura física desenvolvida e pensada em cada detalhe do aprendizado. Ainda, que as paredes da escola revelem a concepção de escola que temos. A estrutura da escola deve ser um dos lugares que os estudantes mais gostam e tenham prazer de estar.

Ao observarmos as estruturas e organizações dos espaços, consideramos que as estruturas das escolas pesquisadas são muito boas no quesito de cuidados patrimoniais, de acessibilidade, com rampas, corrimão, pintura dos muros, prédio, paredes das salas de aula, espaços educativos lúdicos bem-organizados, salas bem arejadas, painéis com alfabeto, número, chamada fixas nas paredes de boa qualidade (comunicação visual de acordo), mesas e carteiras em ótimo estado.

Passaremos na sequência a identificar as ações da equipe gestora diretiva que na prática cotidiana da escola são denominadas de diretora as escolas, sendo essa terminologia adotada nesse estudo.

Essas sínteses terão como base as palavras-chave dos seus relatos escritos e orais das diretoras das escolas.

Os quadros são organizados de acordo com os critérios adotados atendendo a ordem dos cinco parâmetros dos estudos de Pacheco (2019) - atuação sobre desenvolvimento curricular; sustentabilidade; articulação entre agentes educativos; gestão e metodologia.

Tais quadros buscam facilitar a visibilidade das sínteses e auxiliar na compressão e apoio pedagógico para interpretar o conteúdo das entrevistas escrita (DE) e oral (D) coletadas com a equipe gestora diretiva.

4.3.1 Desenvolvimento Curricular

Para Pacheco (2019), o desenvolvimento curricular está atrelado à produção de conhecimento e cultura: estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos para transformar o contexto socioambiental.

QUADRO 5– Síntese da atuação sobre desenvolvimento curricular da equipe gestora diretiva (diretora) das Escolas A, B e C- 2021

Escola	Diretora	Síntese do conteúdo das entrevistas
A	DE1/D1	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecer estudantes e familiares; – Planos de aula realizados com o apoio da pedagoga; – Documentos oficiais e orientações para atender necessidades dos estudantes; – Corregente e diretora com projetos de leitura para estudantes no período contrário;
B	DE2/D2	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecer os estudantes pelo nome; – Planejar ações para as necessidades dos estudantes; – Ações de corregências, com foco no PAPI;
C	DE3/D3	<ul style="list-style-type: none"> – Conhecer realidade dos estudantes; – Estudos nas permanências dos professores; – Pedagogas comprometidas com estudantes; – Planejar atividades para os estudantes;

FONTE: Dados das entrevistas sistematizados pela pesquisadora (2021).

Este critério está fortemente ligado à produção de conhecimento e cultura, de acordo com o interesse dos estudantes, os saberes comunitários e acadêmicos para a transformação de um currículo voltado para a formação integral, conforme expressaram as diretoras DE1, DE2 e DE3 nas entrevistas por escrito sobre as suas contribuições para a elaboração dos planejamentos, como segue,

“Eu e “V” participamos o máximo que podemos e quando não pode uma de nós vai a outra, mas quando não dá mesmo para participar, as pedagogas fazem repasse semanal das tomadas de decisões e nós contribuimos.” (2021, DE1)

“Temos uma organização no calendário, onde a equipe diretiva participa uma semana no mês de todas as permanências”. (2021, DE2)

“A demanda burocrática é gigantesca, mas dou meu melhor para contribuir com os acompanhamentos das permanências”. (2021, DE3)

As diretoras das escolas A, B e C afirmam que participam na elaboração e construção dos planejamentos em dias de permanência dos professores e Pacheco (2019, p.84) afirma a função da gestão escolar visa “apoiar os professores no cumprimento dos projetos político pedagógico, nomeadamente na criação de condições de aprendizagem”

Ainda, o autor traz uma outra contribuição importante nas tomadas de decisões entre priorizar o acompanhamento pedagógico ou escolher “mergulhar” no administrativo e Pacheco (2019, p. 86) afirma que a garantia sobre “os critérios de natureza pedagógica sempre prevaleçam sobre os critérios de natureza administrativa”.

O quadro nos apresenta dados reveladores sobre o desenvolvimento curricular realizado nas escolas A, B e C. Podemos detectar que conhecer o estudante pelo nome e sua realidade é item comum na entrevista com as diretoras.

No quesito planejamento de aula construída pelos docentes, podemos dizer que a escola A e C investem no apoio e mediação da pedagoga. Já a escola B, demonstra investir nas necessidades dos estudantes.

Podemos concluir que nas três escolas o olhar pedagógico é voltado para a qualificação da aprendizagem dos estudantes, uma vez que todas mencionam a importância, o foco no estudante, seja quando aparece a pedagoga como suporte para a equipe docente ou no estudante que expressa trabalho coletivo para atingir os objetivos.

Pacheco (2019, p. 81) expressa no critério desenvolvimento curricular que a produção do conhecimento e cultura necessita de estratégias voltadas para o estudante e seu interesse, a partir da estruturação de um currículo voltado para a formação integral do estudante.

Nessa perspectiva, o Currículo do Ensino Fundamental (CURITIBA, 2020, p. 11) apresenta a “organização do trabalho pedagógico em prol do direito à aprendizagem dos estudantes”, o mesmo documento enfatiza que o “planejamento deve ser construído de forma coletiva, contando com ampla participação dos professores responsáveis pelo ano, e com a mediação do pedagogo escolar”. (CURITIBA, 2020, p. 21).

As ações rotineiras expressas pelas diretoras, irão contribuir no ato de planejar. Vejamos os depoimentos dessas diretoras:

“Conhecer os estudantes e seus familiares fazem parte da minha rotina, os planos de aula são realizados com o apoio da pedagoga, dos documentos oficiais e também das orientações que recebem em formação para contemplar as necessidades dos estudantes”. (2021, D1).

“Conhecer os estudantes pelo nome, planejar de acordo com as necessidades de cada um, investir nas corregências, com foco no PAPI fazem parte das discussões no dia da permanência dos professores”. (2021, D2).

Conforme enunciado, se faz necessário saber para quem estamos planejando e se o que estamos planejando está de acordo com a realidade, a necessidade do estudante para que, de fato, se pense em ações que venham a promover a formação integral, já que a ação de planejar envolve o pensar, analisar, discutir teorias e práticas educativas, pois essas precisam estar entrelaçadas.

Pacheco (2019, p. 82) menciona que, com recursos disponíveis, há uma convivência enriquecedora das diferenças, por meio do conhecimento dos documentos, mas também pela consideração da vivência dos estudantes. Sendo assim, a equipe gestora, junto ao professor, deve buscar ações assertivas na elaboração do planejamento de aula. Segundo o depoimento da Diretora D3 da escola C:

“Investimos no projeto horta, em projetos educativos como ballet, punhoboll e tênis após o horário de aula, preparamos exposições de arte e literatura, nas Horas Atividades quando o foco é o planejamento”. (2021, D3)

Investir em projetos educacionais fora das 4 horas aula proporciona ao estudante a possibilidade de ter outras dimensões desenvolvidas, para além da cognitiva. Pacheco (2019, p. 82) declara que a manifestação de uma “educação humanizada, potencializadora da criatividade, com recursos disponíveis para a convivência, enriquece o convívio com as diferenças.” Acreditamos que, quanto mais acolhedor, humanizado e criativo for o contexto escolar, mais desejo o estudante terá de fazer parte daquele espaço.

4.3.2 Sustentabilidade

Para Pacheco (2019), sustentabilidade está ligada ao diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, gerenciando a mediação de conflitos,

articulando a participação da comunidade de forma criativa e inovadora, criando estratégias pedagógicas que promovam uma nova visão de mundo por meio de projetos que possam envolver a todos no contexto escolar.

Para interpretar o conteúdo das entrevistas com a equipe gestora diretiva nesse parâmetro de sustentabilidade, retomamos o estudo de Pacheco (2019, p. 83-84), que a caracteriza por meio de: educação humanizada, criatividade, convivência com as diferenças; estratégias que estimulem o diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças e a promoção da equidade; sustentabilidade social, econômica, ecológica e cultural: estratégias pedagógicas que levem a uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário, uma nova visão de mundo.

No Quadro 6, pontuam-se tais características identificadas no relato das diretoras D1, D2 e D3.

QUADRO 6– Síntese da atuação sobre sustentabilidade da equipe diretiva (diretora) das Escolas A, B e C- 2021

Escola	Diretiva	Síntese do conteúdo das entrevistas
A	DE1/D1	<ul style="list-style-type: none"> – Acolhimento das famílias e sua importância na escola; – Mão de obra das famílias e estudantes no projeto horta, jardim de mel e pequenos reparos; – Organizar trabalho de grupos com estudantes; – Projetos educativos - teatro e literatura; – Ampliação do tempo da criança na escola;
B	DE2/D2	<ul style="list-style-type: none"> – Integração dos componentes curriculares com projetos; – Projetos no Farol Inovação com grupos de estudantes; – Exposição de arte e ensino religioso; – Participação de pais no conselho de escola e APPF; – -Ampliação do tempo da criança na escola;
C	DE3/D3	<ul style="list-style-type: none"> – Atividades no projeto horta; – Projetos educativos: ballet, punho boll e tênis; – Exposição de arte e literatura; – Ampliação do tempo da criança na escola;

FONTE: Dados das entrevistas sistematizados pela pesquisadora (2021).

Ao analisar e interpretar os dados evidenciados no Quadro 6, constatamos que a escola A tem por prática acolher as famílias por meio da mão de obra em projetos como: horta, jardim de mel e pequenos reparos; projetos educativos - teatro e literatura, relevando sua importância no contexto escolar.

Embora a diretora D2 não tenha utilizado os mesmos termos da diretora D1, compreendemos que ela também valoriza a participação das famílias, uma vez que

ressalta a participação dos representantes de pais nas decisões da escola por meio do conselho de escola e APPF. A diretora D3 não mencionou o acolhimento ou participação da família neste momento. Cabe enaltecer que, para Pacheco (2019), a promoção do acolhimento da família na participação e decisões da escola promove o sucesso de todos:

[...] núcleo de uma rede de aprendizagem propiciadora de desenvolvimento local, espaço em que seja fomentada a liberdade de pensamento e de expressão, onde todos sejam estimulados para a descoberta, o questionamento e resolução de problemas, em conjunto com os outros, e onde o sucesso de cada um seja reflexo do sucesso de todos. (PACHECO, 2019, p. 83).

Podemos ressaltar que ações como promover a participação de toda comunidade escolar está intimamente ligada à gestão democrática.

Dando continuidade à análise do Quadro 6, certificamos que as escolas A e C ofertam o projeto horta, já a escola B com o espaço físico privilegiado não contempla essa ação com os estudantes. Pacheco (2019) imprime, em sua obra, que o incentivo dos estudantes e comunidade na gestão de projetos pode promover a inovação da educação para a formação integral do estudante, já que a escola é formada por gente.

Escolas são pessoas, e pessoas são os seus valores. Os valores costumam sustentar-se com princípios, que juntando com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) consolida a ideia do projeto, da educação. Um projeto significa "movimento coletivo. (PACHECO, 2019, p.39)

São movimentos como os que as diretoras D1 e D3 realizam que contribuem para a formação integral do estudante. A diretora D3 reconhece a importância do projeto no desenvolvimento dos estudantes da escola, pois, em sua gestão, viabiliza projetos educativos para além das 4h de aula. A diretora D2 é beneficiada com o farol inovação, por meio dele diferentes projetos são desenvolvidos. A promoção dos projetos oportuniza um grupo reduzido de estudantes facilitando a criação por meio do direito do ouvir, falar, se expressar, criar. E foi neste espaço que surgiu a criação de um skate adaptado.

“A escola promoveu o dia da “roda” na escola, onde as crianças podiam levar bicicleta, patins, roller, skate. Um grupo de crianças se sentiu incomodada porque um menino com necessidades especiais não pôde se divertir com eles. Esse grupo criou

um protótipo de skate e nos apresentou, “compramos” a ideia (risos). Assim, dentro do Farol foi construído o skate adaptado na impressa 3D para a referida criança”. (2021, D2).

Ações como esta, corroborando Pacheco (2019, p. 83), levam a uma “forma de relação do ser humano “com o contexto planetário, a uma nova visão de mundo”. Também para o autor, buscam promover a integração comunitária da escola, incentivar a participação das comunidades na gestão dos projetos e nos órgãos de direção das escolas. Assim, “substituir a educação para a cidadania por uma educação na cidadania” é uma técnica de vida que um educador não ensina aquilo que diz, mas transmite aquilo que é.”.

As diretoras D2 e D3 promovem exposições de arte, literatura, ensino religioso, com o objetivo de acolher a comunidade escolar no espaço da escola e revelar o trabalho que realizam com os estudantes. Essas ações imprimem o cuidado em acolher a comunidade local nas atividades organizadas pelas equipes da escola juntamente aos estudantes.

Considero que minha contribuição enquanto diretora de escola para essa interpretação é de que momentos como este, de exposição das produções dos estudantes, representam um chamariz para os pais ou responsáveis sobre o contexto escolar. A comunidade, ao participar, tem a oportunidade de interagir com os profissionais da escola, estudantes e outros responsáveis que estão no mesmo espaço. Nas entrevistas escritas, as diretoras DE1, DE2 e DE3 afirmam suas opiniões sobre a participação das famílias no espaço escolar:

“Quando eu assumi a direção, os pais não vinham na escola, então começamos a organizar momentos com lanche, apresentações, pedir ajuda em pequenas reformas, e eles estão tomando gosto. Tem mãe que costura já fez um estojo de tecido para cada criança, tem mãe que vem aqui pra saber em que pode ajudar.” (2021, DE1)

“Os pais gostam de participar da escola, estão sempre envolvidos nos projetos e trabalho em dias festivos na escola, participam também de minipalestras para estudantes, por exemplo: mãe veterinária, vem falar sobre tema animais e assim por diante.” (2021, DE2)

“Ainda há famílias que participam da escola somente em eventos festivos ou culturais e no dia de buscar o Avalia, só assim para vir na escola.” (2021, DE3)

Pacheco (2019, p. 85) precisamos assumir que escola são pessoas que agem em espaços públicos, na partilhada responsabilidade de educar, que se faz

necessário conceber novas construções sociais de aprendizagem que integrem as dimensões escolar, familiar e social.

Ao analisar as respostas escritas das diretoras A e B, percebemos que as famílias participam de forma mais ativa e livre no ambiente escolar. De acordo com Pacheco (2019), as famílias já entenderam que elas também são escola e se sentem parte daquele espaço, parecem ter compreendido que escola é via de duas mãos: família e escola.

Entretanto, a diretora D3 revela outro quadro em relação à participação das famílias, as quais parecem frequentar a escola somente quando convocadas para as amostras ou entrega do rendimento escolar do estudante.

O currículo do ensino fundamental (2020, p.14) ilustra que “a garantia de direitos decorre de uma gestão democrática e participativa da escola”. As decisões devem ocorrer na coletividade para ser coletivas, com a atuação de vários segmentos. Posto isto, a equipe gestora da escola deve buscar veredas para atrair a participação das famílias em diferentes momentos dentro da escola com o objetivo de assegurar a formação integral do estudante.

As contribuições de Moll (2012) esclarecem que a concepção de formação integral, está pautada na integração das escolas aos territórios, e deve ser pensada na perspectiva das comunidades e ampliar as interações dos estudantes e seus familiares, bem como suas oportunidades educativas, hoje conhecida como cidade educadora. Logo, as escolas devem ser coautoras das políticas educacionais, trazendo o repertório, as características e as necessidades dos sujeitos e de seus territórios para o centro do projeto pedagógico.

Para a pesquisadora Maurício (2009, p. 53), a formação integral se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades, ou seja, quanto mais participativa forem as decisões mais democráticas serão e menos chance de tomar uma decisão errada ou injusta será, vale conscientizar as famílias sobre este propósito em tê-los como parceiros nesta jornada chamada formação integral.

As diretoras DE1, DE2 e DE3 consideram algumas ações como fundamentais para a formação integral dos estudantes:

“A escola investiu em materiais manipulativos porque a criança precisa estimular o tato; Musicalidade; Teatro; Literatura; Acesso a equipamentos tecnológicos com Criação e Inovação; Ampliação da permanência dos estudantes na escola; Trabalho

com Valores; Ampliação de aulas de campo; Participação da família; Jogos educativos.” (2021, DE1)

“Trabalho com projetos integradores; Espaço Maker; As 4 horas da criança na escola é pouco tempo para trabalhar com as crianças todas as ações na escola; Trabalhar com Valores com todas as turmas desde a educação infantil; Ofertar mais aulas de campo; Participação da família na escola; Jogos esportivos; Oferta das línguas espanhol e inglês.” (2021, DE2)

“Balle; Dança; Luta; esporte; Contato com a tecnologia; Ampliação do horário das crianças na escola; Meditação; resgatar os Valores.” (2021, DE3)

Prosseguindo a análise do Quadro 6, no que se refere a ações para formação integral do estudante, as diretoras DE1, DE2 e DE3 mencionam a ampliação de permanência da criança na escola para além de 4 horas, como ação fundamental para a formação integral. Moll (2012) é defensora da ampliação do tempo da criança na escola, mas especialmente da qualidade deste tempo por proporcionar outras vivências em prol da formação integral do estudante.

O currículo do Ensino Fundamental I faz a seguinte menção sobre o tempo ampliado e sua contribuição para a formação integral do estudante:

Quando a jornada escolar é ampliada, há mais possibilidades de realizar uma educação que considere tais vivências do estudante e que não resuma suas ações apenas em prol do desenvolvimento humano em todas as dimensões: cognitiva, mas também estética, lúdica, físico-motora, espiritual, entre outras. (CURITIBA, 2020, p.33).

A escola em tempo ampliado, é apontado pela Moll (2012, p. 145), como uma qualificação das práticas pedagógicas proporcionando ao estudante a conexão entre a escola e a vida. Os diferentes recursos, espaços, possibilidades de aprendizagem e vivências de práticas culturais diversificadas, precisa ser vital no contexto escolar.

Quando as diretoras DE1, DE2 e DE3 nos apresentam como ações para a formação integral dos estudantes, a implementação de projetos como: luta, música, dança, ballet, esporte, valores, de certa forma as profissionais compreendem que produzir projetos integradores são necessários para a garantia da formação integral.

A BNCC (BRASIL, 2017) também irá dialogar conosco acerca de investir em outras dimensões que não sejam somente a cognitiva, ao apresentar uma formação plena, na qual o ser humano é visto como um todo e, para tanto, se faz necessário partir da realidade de cada comunidade escolar, de cada estudante. Tendo em vista

a afirmação da BNCC, é oportuno apontar o que o currículo do Ensino Fundamental I de Curitiba discute sobre a temática:

[...] se o objetivo é formar um sujeito analítico-crítico, 16 participativo, aberto ao novo, reflexivo e resiliente, cabe à escola articular o conhecimento científico e histórico à vida em sociedade, promovendo uma educação acolhedora que reconheça a importância de garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, tem-se possibilidades de colocar em ação currículos¹⁰ que considerem os estudantes, não apenas nos aspectos cognitivos, mas, como afirmam Arroyo (2008; 2011) e Moll (2008; 2019), nas diferentes experiências humanas e nas suas diversas dimensões. (CURITIBA, p.15-16).

Arroyo (2012, p. 44) afirma: “para a formação integral exige-se mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais”, com o intuito de promover formação nas diversas dimensões do estudante. O currículo da RME de Curitiba fundamenta também em Arroyo e Moll, com o discurso da ampliação do tempo quantitativo e qualitativo da criança na escola, de forma positiva, uma vez que os autores acreditam que se faz necessário desenvolver as dimensões cognitivas, mas também emocionais, espiritual, interpessoal e para tal precisamos de mais tempo e tempo qualitativo para partir das vivências, experiências dos estudantes. Conhecemos o que a RME de Curitiba, discute sobre o desenvolvimento de outras dimensões que não sejam só a cognitiva:

As escolas da RME assumem que é sua função aprofundar os saberes e conhecimentos, o protagonismo do estudante, oportunizando seu desenvolvimento global. No tempo de nove horas, há necessidade de oportunizar aos sujeitos da aprendizagem o desenvolvimento em todas as suas dimensões, por meio de práticas emancipadoras que valorizem a ludicidade, a oralidade, a cultura, a diversidade, os saberes científicos, as relações interpessoais, entre outras, ampliando os territórios da escola para além do seu muro, trazendo múltiplas oportunidades de experienciar o currículo escolar em uma cidade educadora. (CURITIBA, 2020, p. 34).

As DE1, DE2 e DE3 são unânimes ao apresentar a competência computacional como ação favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes. Embora a DE1 traga essa ação como “Acesso a equipamentos tecnológicos”, a DE2 menciona como “Espaço Maker” e DE3 como “contato com a tecnologia”. As três profissionais estão se referindo ao que a RME de Curitiba discute, em seu currículo do Ensino Fundamental I, como Criatividade, Inovação e Tecnologia na Cidade Educadora.

A RME organiza suas ações na direção de aprendizagens significativas, utilizando-se das tecnologias, mídias e suas linguagens, articuladas aos conhecimentos no contexto da cibercultura, buscando garantir o desenvolvimento da criatividade, da iniciativa e da inovação, enquanto estratégias pedagógicas qualificadoras da aprendizagem. Processos pedagógicos criativos, inovadores e propositivos, fundamentados numa concepção complexa de mundo, de sociedade, de tecnologia, de ciência e de humanidade, que podem contribuir para que as novas gerações compreendam criticamente a complexidade dos problemas emergentes da sociedade local/global. (CURITIBA, 2020, p. 53)

A sociedade como um todo está vivendo uma revolução digital e é função também da escola criar boas práticas, com esclarecimento, direcionamento do estudante para alternativas criativas, inovadoras de forma crítica, consciente e responsável. É função da escola alertar os estudantes sobre os benefícios, mas também sobre os perigos que a tecnologia pode oferecer. A educação nunca precisou tanto do papel do professor como mediador como no século presente, em que os estudantes parecem viver sem limites ao “mergulharem” na tecnologia.

A experiência na condição de profissional da educação nos faz reiterar a importância de orientar pais e estudantes sobre a saúde mental e internet, tendo em vista que os estudantes ficam muito tempo on-line, especialmente durante o distanciamento social da escola, uma vez que pais estão trabalhando ou não querem ser incomodados, e acabam por usar o aparelho tecnológico como recurso para entreter a criança. Precisamos criar rotina com a participação da criança para que ela compreenda os limites do uso desses recursos.

Não significa que escola e família irão deixar de estimular aprendizagens significativas digitais, mas que elas devem ser monitoradas em seu tempo de uso e qualidade dos jogos, sites, entre outros.

4.3.3 Articulação entre agentes educativos

No critério de articulação entre agentes educativos, Pacheco (2019, p.84) apresenta estratégias intersetoriais e em rede, no sentido de envolver a comunidade “para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais direitos.”

O autor ressalta a importância da interação escolar, familiar e social no âmbito de dentro como de fora escola. Isso se justifica no sentido de contribuição para a

coesão social e extirpar a separação entre a família, escola e social, com vistas à plena formação do estudante.

O artigo 205 da Constituição Federal exprime que educação é direito da criança e dever do estado e da família, de acordo com a lei a família e escola precisam estar juntas para a garantia de uma educação de qualidade, sendo assim, a escola precisa oportunizar ações para acolher as famílias e as famílias precisam compreender sua fundamental importância no processo educacional de suas crianças.

Enquanto gestora, carrego um lema desde o ano de 2012: “Escola e Família: um elo de amor por nossas crianças”.

QUADRO 7 – Síntese sobre a articulação entre agentes educativos da equipe gestora diretiva (diretora) das Escolas (A, B e C) - 2021

Escola	Diretora	Síntese do conteúdo das entrevistas
A	DE1/D1	<ul style="list-style-type: none"> – Comissão de Educação em Direitos Humanos; – Conselho Mirim; – Aulas para que o estudante sinta-se atraído pela escola; – Eventos culturais e festivos para a comunidade escolar;
B	DE2/D2	<ul style="list-style-type: none"> – Participação dos estudantes nas decisões em conselho mirim e outras instâncias; – Fortalecer comunicação: escola e família – Comunidade escolar na participação de decisões para eventos e promoções: dia das mães, festa junina, dia dos pais, dia do professor e outras; – Participação de pais: Conselho de Escola, APPF e aplicação de recursos públicas e próprios da comunidade escolar;
C	DE3/D3	<ul style="list-style-type: none"> – Participação da equipe de trabalho nas decisões; – Promover eventos culturais e festivos para a comunidade escolar;

FONTE: Dados das entrevistas sistematizados pela pesquisadora (2021).

Ao analisar o Quadro 7, podemos informar que a diretora D1, investe na elaboração de aulas interessantes e significativas com sequência para que o estudante se sinta atraído pela escola. A diretora D2 investe na comunicação entre escola e família. Essas ações são feitas com o objetivo de não haver a evasão escolar, são estratégias criadas para garantir o direito do estudante conforme expressa na LDB. É direito do estudante a garantia de 200 dias letivos e 800 horas de aula, sendo que esta está expressa na LDB (Lei nº 9.394/96):

Artigo 24 – A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. É dever da escola e família garantir esse direito ao estudante, sendo assim as escolas A, B e C tem promovido diferentes ações para acolher os estudantes. (BRASIL, 1996)

Quando a diretoras D1 e D2 promovem espaço para a existência do conselho mirim, estão oportunizando ao estudante ter vez e voz no contexto escolar. Uma vez que o estudante participa de forma efetiva, digo que ele se sente pertencente àquele espaço e passa a assumir a responsabilidade de não ter faltas sem justificativas.

Outra ação promovida pelas diretoras D1, D2 e D3, são os eventos culturais e festivos para toda comunidade escolar. A diretora D2 destaca a participação dos pais representantes do Conselho de Escola e da APPF na aplicação das verbas públicas e verbas próprias por meio da participação dos eventos festivos na escola.

Segue o depoimento da diretora D2:

“A participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões de eventos e promoções ofertadas pela escola, como eventos festivos: dia das mães, festa junina, dia dos pais, dia do professor, despedidas do final do ano letivo ajuda a fortalecer o vínculo com a família e os conhecer melhor e eles também conhecer a escola.” (2021, D2)

A diretora D3 valoriza a participação da equipe de trabalho nas tomadas de decisões e utiliza os dias de permanência dos professores para pensar e planejar eventos culturais e festivos para toda comunidade escolar, conforme afirma que,

“A escola tem dois movimentos muito significativos para toda a comunidade escolar. O primeiro movimento acontece sempre no primeiro semestre: “Sarau Papo Cultural” (um evento de ordem pedagógico com o objetivo de promover o gosto pela leitura e escrita, com exposição de produções dos estudantes, utilizando os mais diferentes gêneros literários); Exposição de Arte com parceria de todas as professoras da escola (a arte em diferentes componentes curriculares), o que atrai os pais, porque eles só querem participar da escola quando tem eventos ou entrega dos pareceres trimestrais”. (2021, D3)

Pacheco (2019) aponta que o trabalho em equipe, a organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante garantem que os critérios de natureza pedagógica sempre prevaleçam sobre os critérios de natureza administrativa. A formação integral do sujeito perpassa por ações que prevaleçam o pedagógico, a educação humanizada, a valorização das vivências do estudante dentro e fora da

escola. Sendo assim, acreditamos que, mesmo que a forma de atrair as famílias seja por meio de promoções como a citada pela D3, é uma estratégia que promove a participação da família e do estudante.

De acordo com análise do Quadro 7, apresentamos outro item importante presente nas três escolas. Vale proferir que a Comissão de Educação em Direitos Humanos está presente em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, nos núcleos de educação e nos departamentos e coordenadorias da SME.

No currículo do Ensino Fundamental I (Curitiba, 2020, p. 48), nos deparamos com um quadro que expressa como são organizadas as comissões, o objetivo e público-alvo da comissão de educação em direitos humanos das unidades educacionais. A comissão da RME de Curitiba organiza as ações a partir da formação de comissões nas escolas, departamentos, coordenadorias e núcleos regionais de educação, com o objetivo de promover ações que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar para enfrentar o preconceito, discriminação entre outros assuntos pertinentes aos direitos humanos.

Os princípios da Educação em Direitos Humanos estão no reconhecimento, valorização das diferenças e das diversidades. Os estudantes têm o direito de serem vistos de forma singular nos seus tempos de vida e nos tempos de escola, para tal a escola precisa se reorganizar e se qualificar em prol dos estudantes (ARROYO, 2011, p. 13).

O currículo do Ensino Fundamental I nos apresenta de forma cronológica a temática:

Os direitos humanos são consensos entre nações e países, cujas teses estão contidas em vários documentos político-jurídicos; dentre esses, destacam-se a Convenção sobre os Direitos Humanos (1945), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que dispõem sobre os direitos fundamentais, a proteção e o respeito “ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. [...] Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social” (CURITIBA, 2020, p. 16).

De acordo com o currículo do Ensino Fundamental I da RME (p. 39 e 40) os direitos humanos estão impressos também na “Política Nacional da Educação Especial”, sendo assim as escolas precisam acolher e atender às necessidades de todos os estudantes, se faz necessário “considerar as diferenças no processo de

escolarização, promovendo o atendimento aos estudantes nos seus mais variados aspectos sociais, culturais, físicos, intelectuais, linguísticos, entre outros”.

A organização das comissões dos direitos humanos nas escolas, núcleos de educação, departamentos e coordenadorias é uma forma de assegurar os direitos dos estudantes, já que o cuidar, prevenir, defender e proteger, perpassam pelo olhar atento, discussão e ações em favor dos direitos dos estudantes. Curitiba (2020), titulada como cidade educadora, nos desperta para o seguinte conceito:

Nesse sentido, em uma cidade educadora, é primordial que a educação em direitos humanos se configure como temática de diálogo de todas as ações práticas na escola, pela escola e para escola, de forma transversal e de intensa vivência, com foco no enfrentamento do preconceito e da discriminação racial, das desigualdades e diferenças nas relações sociais. Portanto, é necessário garantir os direitos de aprendizagem e convívio de meninas e meninos, promover sua autoestima, valorizar suas identidades e pertencimentos realizando ações permanentes de prevenção e reparação às violências, priorizando a equidade como princípio e método, independentemente das diferenças históricas que marcaram e marcam os pontos de partida das trajetórias dos estudantes e suas famílias e/ou responsáveis. (CURITIBA, 2020, p. 47-48).

As diretoras D1, D2, D3 têm suas comissões formadas e atuantes em favor dos estudantes, assegurando os direitos que lhes cabem: cuidado, projetos educativos para combater a discriminação, o racismo e promover e fortalecer o autoconhecimento, autoestima para possíveis enfrentamentos sem a presença ou olhar do adulto. Segue depoimento da diretora D1:

“Todas as escolas que pertencem a RME de Curitiba precisam ter uma comissão formada. Aqui temos como parte da comissão a vice-diretora, uma pedagoga, uma professora, um funcionário e uma mãe que têm por atribuição lutar em favor dos direitos dos alunos...Os repasses das ações são feitos nos intervalos dos funcionários e via bilhete para os pais. Agora com distanciamento social, estamos fazendo nos grupos de WhatsApp” (2012, D1).

Depoimento da diretora D2:

“Participam da comissão local: eu e a vice, uma pedagoga da manhã e outra da tarde, dois funcionários: uma secretária e uma inspetora e duas mães, uma da manhã e outra da tarde. Quando necessário fazemos repasses na hora do recreio e agora na pandemia divulgamos os projetos via grupos de WhatsApp e nas reuniões on-line com os representantes”. (2021, D2).

Depoimento da diretora D3:

“A nossa comissão é formada pela vice-diretora, uma pedagoga, uma inspetora, uma professora da manhã e uma da tarde. Os repasses dos projetos, informações são feitos na hora do lanche dos funcionários e agora nos grupos de WhatsApp por conta da pandemia”. (2021, D3).

Nessa perspectiva, “o papel da escola para a construção de uma cidade educadora perpassa pela incorporação e pela defesa dos princípios da educação em direitos humanos” (CURITIBA, 2020, p.46-47). Os Direitos Humanos são “leis” universais, todas as pessoas do mundo deveriam ter o direito de serem respeitadas como ser único. De acordo com as citações dos documentos do currículo do Ensino Fundamental I (2020) e depoimentos das diretoras, a comissão é uma forma de garantir a proteção e promoção humana dos estudantes da RME de Curitiba.

As ações promovidas pelas comissões constituem-se na garantia de priorizar a equidade, independentemente das diferenças sociais, racial, percurso de cada indivíduo. É atribuição da comissão dos direitos humanos local garantir a aprendizagem, promover relações interpessoais entre os estudantes e profissionais da escola. É necessário encorajar os estudantes a assumirem sua identidade, incentivar ações em prol da autoestima e autoamor nos estudantes.

De acordo com o Quadro 7, podemos observar que consta um tema bastante polêmico e importante no trabalho de gestão escolar que é gerir o contexto escolar por meio da gestão democrática. A análise será feita mediante às respostas das diretoras D1, D2 e D3:

“Sem democracia não tem como ter a participação dos pais, profissionais e estudantes, a gestão democrática é indispensável para a formação integral, porque sozinha a escola não consegue ampliar ações para desenvolver as diferentes áreas e inteligências das crianças, é preciso muitas mãos e mentes trabalhando juntas”. (2021, DE1).

“A gestão democrática é base para a formação integral, nós da EPA precisamos contar com a parceria dos pais e da comunidade escolar, porque não tem como decidir sozinhas os projetos que contemplem o pleno desenvolvimento dos estudantes”. (2021, DE2.)

“Não dá pra falar de formação integral sem a prática da gestão democrática, os professores nos ajudam a pensar projetos que favoreçam outras áreas que não seja só a cognitiva, mas os pais precisam comprar a ideia de trazer os filhos no contraturno e/ou autorizar que fiquem após o horário nos projetos ofertados pela escola. Nós temos também projetos que foram organizados com parceiros da comunidade e para isso a direção tem que estar aberta”. (2021, DE3)

Ao analisar as respostas das gestoras, é possível constatar que elas acreditam na gestão democrática para a formação integral dos estudantes. D1, D2 e D3 concordam que o pleno desenvolvimento dos estudantes vai para além da dimensão cognitiva, quando afirmam que é necessário o envolvimento de muitas mãos e cabeças pensantes, muitas mãos e mentes trabalhando juntas, que a escola necessita de parceiros além dos profissionais que já atuam na escola, para que, de fato, a formação possa ser integral.

Parafraseando Arroyo, não é a educação que é integral: a formação humana é que é integral, e esta precisa ser levada a sério. Quando a equipe gestora se preocupa com essa formação, ela está contribuindo com o desenvolvimento total do estudante, por meio do trabalho com valores como a ética, estética, cultura, música, língua, espiritualidade, expressão corporal, ou seja, diferentes linguagens que irão favorecer o desenvolvimento dos estudantes.

As escolas da RME de Curitiba adotam como princípio garantir a gestão democrática por meio da construção coletiva e participativa nos documentos que norteiam o trabalho da escola, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico.

A comunidade escolar participa de forma mais ativa nas tomadas de decisões por meio da Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF) e pelo Conselho de Escola, onde a representatividade é feita por representantes de cada segmento da escola: pais, professores, pedagogos, agentes educativos e agentes administrativo.

Enquanto gestora, discurso em todas as oportunidades que considero possíveis: “O Conselho de Escola é órgão maior na escola, então, representantes, participem, tragam seus anseios, ideias, projetos, desejos e sonhos para que, juntos, possamos construir uma escola de muita qualidade focada na formação integral do estudante”.

Finalizamos a análise das DE1, DE2 e DE3 com a citação do currículo do Ensino Fundamental I:

[...] as vivências do estudante, dentro e fora da escola, são constituídas de ações e interações que configuram o desenvolvimento da identidade do sujeito. A escola necessita considerar, no processo de ensino e de aprendizagem, os saberes que o estudante adquire em outros espaços e vivências com vistas à sua formação integral. (CURITIBA, 2020, p. 32 e 33).

Conectamo-nos às vivências e experiências do estudante quando podemos conhecer suas histórias, seus percursos, os quais são possíveis no dia a dia com o

estudante na escola, especialmente quando temos a família como grande parceira nas ações da escola, pois, por meio dessas ações, é possível conhecer a realidade cultural, social, econômica das famílias. Isso favorece a compreensão da realidade do estudante para, a partir dela, se criarem ações. Acreditamos que o conhecimento humaniza e, quanto mais conhecermos as realidades da comunidade escolar, mais poderemos atuar de forma assertiva.

4.3.4 Gestão

O critério gestão passa por ações coletivas e participativas, especialmente nas tomadas de decisões e transparências dos resultados que essas decisões foram tomadas pelos representantes dos diferentes segmentos que formam a comunidade escolar.

Pacheco (2019) vai considerar o critério gestão no trabalho em equipe, organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante, garantindo que os critérios de natureza pedagógica sempre prevaleçam sobre os critérios de natureza administrativa. Nesse viés, a formação integral do sujeito decorre de uma atuação que prioriza o pedagógico, a educação humanizada e as vivências do estudante dentro e fora da escola.

QUADRO 8– Síntese da atuação sobre gestão da equipe diretora diretiva (diretora) das Escolas A, B e C- 2021

Escola	Diretora	Síntese do conteúdo das Entrevistas
A	DE1/D1	<ul style="list-style-type: none"> – Investir no espaço maker e de ciências – Projeto de leitura com os estudantes – Organizar espaços educativos além da sala de aula – Promoção de aulas de campo
B	DE2/D2	<ul style="list-style-type: none"> – Investir no espaço maker e farol inovação – Trabalho corregentes para todos os anos e carga horária maior nos anos finais de cada ciclo – Promover aulas de campo
C	DE3/D3	<ul style="list-style-type: none"> – Investir no espaço maker – Trabalho de contraturno das corregentes, e pedagógico diante Dificuldades dos estudantes – Leitura e interpretação de textos em todos os componentes curriculares – Promover aulas de campo

Fonte: Dados das entrevistas sistematizados pela pesquisadora (2021).

A partir da análise do Quadro 8, podemos constatar que o Espaço Maker está presente nas escolas A, B e C. Em entrevista com as diretoras, elas revelaram um pouco sobre este item. A diretora D1 disse:

“Além de investir no Espaço Maker, ampliamos o espaço para ciências que está vinculado à inovação”. (D1, 2021)

A diretora D2, relatou:

“Além do investimento no Espaço Maker, os estudantes podem contar com o Farol Inovação que também tem por objetivo criar projetos inovadores, foi lá que surgiu o skate para um aluno com necessidade especial”. (D1, 2021)

A diretora D3 relatou:

“Investimos no Espaço Maker, mas sentimos falta de uma profissional específica para acompanhar o desenvolvimento do trabalho no espaço, as professoras regentes que levam as crianças para desenvolver projetos no espaço”. (D1, 2021)

Sobre o Espaço Maker e o que ele oferece:

O ambiente tem uma gama de microambientes interdependentes de pesquisa, planejamento, experimentação, modelagem, prototipagem, apresentação de projetos, concepção de ideias, construção de protótipos, conectados entre si, para a realização da cultura maker ou “mão na massa”. A SME oferta projetos relacionados à criatividade, à inovação e às tecnologias educacionais, voltados a uma educação transformadora. (CURITIBA, 2020, p. 55).

A História passa por diversas transformações. Atualmente, vivemos num contexto em que a criatividade, inovação e tecnologia fazem parte da. À vista disso, a SME oportuniza os estudantes a terem acesso à diversidade tecnológica, sem perder a missão do estudante como protagonista de ações inovadoras na vida pessoal e na sociedade em que vive.

O currículo do ensino fundamental nos apresenta projetos relacionados à Criatividade, Inovação e Tecnologia voltados a uma educação transformadora: Faróis do Saber e Inovação, é o farol do saber repaginado, com funcionamento de bibliotecas como centro de pesquisa e produção, lugar de descoberta para toda comunidade Curitiba com espaço *maker* no mezanino que passou por uma transformação, nesse espaço a comunidade conta com atividades “extracurriculares

para estudantes da RME, no contraturno, e também para a comunidade, em dias e horários determinados e conforme o cronograma dos espaços” (CURITIBA, 2020, p. 55).O currículo do Ensino Fundamental traz clareza acerca dessa inovação:

O objetivo dos faróis do saber e inovação é contribuir para a formação de cidadãos críticos e ativos em uma sociedade em constante transformação. Neste espaço os indivíduos têm a oportunidade de criar, expressar e testar suas ideias, assim como construir projetos pessoais e em grupo com base nos interesses e paixões dos participantes. Trocar ideias e refletir sobre o processo de criação. Desenvolver a colaboração e o respeito mútuo. Explorar e brincar, percebendo o erro não como fracasso e sim como parte do processo de aprendizagem. Criar com alta ou baixa tecnologia. (CURITIBA, 2020, p. 55).

Robótica e Linguagem de Programação é mais uma ação dentro do chamado espaço maker, implementado pelas escolas da RME de Curitiba.As propostas serão apresentadas no atual currículo da RME de Curitiba:

O LudoBot é um kit programável de robótica, cuja plataforma de programação tem uma linguagem adaptada para crianças a partir de 7 anos. Todas as escolas da RME receberam 10 kits para a aplicação do projeto. A SME oferece formação para os professores utilizarem os kits de robótica em sala de aula. Cada unidade escolar desenvolve atividades com o uso dos kits de robótica, vinculadas aos componentes curriculares, no turno regular de aula. (CURITIBA, 2020, p. 56).

Os objetivos da robótica e linguagem de programação estão em:

[...] promover a aprendizagem de conceitos de Matemática, Física, Engenharia, Computação, Design, Ciência e Tecnologias, por meio da construção de modelos autômatos. Desenvolver competências socioemocionais, como cooperação, senso de responsabilidade, criatividade, autonomia, senso crítico, flexibilidade e autodeterminação. (CURITIBA, 2020, p. 56).

A Robótica e Linguagem de Programação de Alta Performance com Kits EV3 Legó é um projeto ofertado aos estudantes por meio de oficinas de robótica educacional, em período de contraturno:

A utilização de kits EV3 da Lego. As escolas podem participar de concursos e eventos, como a Mostra Nacional de Robótica (MNR),o FLL (First Lego League),a OBR (Olimpíada Brasileira de Robótica),o TJR (Torneio Juvenil de Robótica),entre outros, conforme o interesse e a disponibilidade dos estudantes e professores envolvidos. (CURITIBA, 2020, p. 56).

O projeto tem por objetivo:

[...] promover a aprendizagem de conceitos de Matemática, Física, Engenharia, Computação, Design, Ciência e Tecnologias, por meio da construção de modelos autômatos. Desenvolver competências socioemocionais, como cooperação, senso de responsabilidade, criatividade, autonomia, senso crítico, flexibilidade e autodeterminação. (CURITIBA, 2020, p.56).

O projeto de Mídias Digitais iniciou na RME em 2001, com a criação e edição de jornais para serem publicados e veiculados na internet. Saibamos como evoluiu essa questão digital dentro da RME de Curitiba:

Os professores inscritos no projeto são considerados supervisores e seus alunos, jornalistas mirins. Os estudantes, mediados pelos docentes, podem se manifestar por meio de produções de seu interesse ou elaboradas de forma individual e coletiva, como charges, entrevistas, anúncios, vídeos, homenagens, entre outros gêneros textuais, permitindo que realizem conexões com outros fatos ou fontes de informação. Dessa forma, refletem sobre o mundo à sua volta e sobre os assuntos da atualidade, analisando as informações, formulando-as com coerência, produzindo textos, viabilizando o acesso à tecnologia digital. (CURITIBA, 2020, p. 57).

O projeto tem por objetivos:

Promover o protagonismo de professores e estudantes no uso de tecnologias digitais como instrumento democrático de comunicação, bem como possibilitar significado real à produção textual. (CURITIBA, 2020, p. 57).

O projeto Rádio Escola, teve início na RME de Curitiba, no ano de 1993:

O projeto. O desenvolvimento do trabalho oportuniza aos estudantes a compreensão crítica da realidade, por meio da produção radiofônica, assim como colabora na formação de um estudante-cidadão, sujeito ativo de sua própria comunicação. O projeto busca ampliar o conhecimento de assuntos ligados à educação, saúde, política, cultura e cidadania, envolvendo atividades pedagógicas que visam ao protagonismo juvenil, à integração entre estudantes, escola e comunidade.

O projeto tem por objetivos:

Proporcionar aos estudantes alternativas para o desenvolvimento de suas potencialidades de expressão verbal e escrita e de como utilizá-las com maior eficácia, de forma crítica, significativa e ética, em práticas sociais. Incentivar a pesquisa e a leitura sobre assuntos da atualidade. Promover a produção de diferentes gêneros radiofônicos. Promover o protagonismo juvenil. (CURITIBA, 2020, p. 57).

O projeto Gincana Virtual:

Mediante desafios propostos, a Gincana Virtual aborda temas contemporâneos com o intuito de contribuir com a formação de estudantes e educadores para o convívio em sociedade. Para a realização dos desafios, os estudantes são organizados em equipes, orientados por um ou dois professores e devem cumprir as atividades utilizando diversas tecnologias disponíveis nas escolas, como: internet, netbooks educacionais, tablets, entre outras. (CURITIBA, 2020, p. 58)

O projeto tem por objetivos:

Estimular professores e estudantes da RME a utilizarem recursos tecnológicos digitais para o desenvolvimento de ações de cidadania, gerando com isso transformações positivas na escola e em sua comunidade. (CURITIBA, 2020, p. 58)

Os estudantes da RME dos anos iniciais e finais (1.º ao 9.º ano) têm acesso aos projetos de forma gratuita e inovadora. De acordo com Pacheco (2019), para além do trabalho com projetos, podemos resgatar o diálogo, a escuta, o trabalho em equipe, extinguir estruturas autocráticas e burocráticas favorecendo espaços de aprendizagem. O investimento em projetos pode envolver profissionais de diferentes componentes curriculares: arte, educação física, ensino religioso, ciências, com proposta de criação e inovação.

Para Moll (2009, p. 34), é por meio do planejamento, de projetos integrados e, também, de seu projeto pedagógico que se pode proporcionar experiências fora de seu espaço formal, que estão vinculadas a esses projetos institucionais, elaborados pela comunidade escolar.

Ao analisar o Quadro 8, o item “Aula de Campo”: são aulas em outros espaços educativos fora do prédio da escola, observamos que D1, D2 e D3 relatam que a equipe de profissionais investe nessa experiência riquíssima para a aprendizagem dos estudantes.

A SME conta com departamento próprio para promover aulas de campo por meio do Programa Linhas do Conhecimento. O currículo atualizado em 2020 do Ensino Fundamental apresenta as diversas possibilidades que o programa Linhas do Conhecimento pode proporcionar aos estudantes.

O Programa Linhas do Conhecimento é intersetorial e busca parceria com diferentes secretarias e órgãos municipais e privados, com o intuito de contribuir com a formação plural de docentes e estudantes. O programa é

desenvolvido por equipe própria¹⁸ vinculada ao Departamento de Desenvolvimento Profissional (DDP), da SME, e tem como objetivo fortalecer a consciência urbana, a sustentabilidade, a pertença dos sujeitos aos espaços da cidade e a identidade cidadã, envolvendo professores e estudantes em práticas de exploração e conhecimento de Curitiba, considerando três pilares fundamentais: conhecer, amar e cuidar da cidade. Por meio do programa, são desenvolvidos propostas lúdicas, projetos pedagógicos, aulas de campo e/ou propostas culturais e esportivas na cidade, considerando as especificidades do nível ou da modalidade de ensino em que são desenvolvidas. Cabe ressaltar que todas as propostas são articuladas aos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da RME e também contemplam os pressupostos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os ODS. (CURITIBA, 2020, p.59).

As propostas das aulas de campo favorecem o investimento na formação integral do estudante, ativando diferentes dimensões por meio de propostas lúdicas, esportivas, culturais, artísticas, musical, relacional. Os espaços visitados fora do prédio da escola são planejados pela equipe docente junto à equipe diretora e/ou ofertados pela SME de acordo com os conteúdos trabalhados pelos professores na escola. A finalidade é de ampliar o repertório, a vivência e a experiência do estudante, oportunizando uma aprendizagem de forma integradora, criativa, crítica e que lhe faça sentido em seu desenvolvimento humano. A diretora D1 afirma:

“As aulas de campo são apreciadas pelas crianças, tem criança na nossa escola que só conhece a cidade e o que ela oferece pelas aulas de campo. Nós os levamos em museus, teatro, cinema, concertos, em diferentes lugares da nossa cidade” (D1, 2021)

A diretora D2 afirma:

“Os nossos alunos gostam muito das aulas de campo, a equipe sempre comenta de forma positiva sobre os lugares aonde as crianças vão”. (2021, p. D2).

Diante do comentário da diretora D2, o currículo do Ensino Fundamental I contribui com a seguinte abordagem:

Ao propor, por meio do Programa Linhas do Conhecimento, a ampliação territorial e cultural para estudantes e professores, há um incentivo significativo ao desenvolvimento do currículo, em uma perspectiva socializadora e cultural, reafirmando a importância de romper as barreiras da sala de aula, oportunizando a esses sujeitos a possibilidade de transitar por diferentes espaços. Ressalta-se que o programa é multimodal, pois permite explorar e conhecer inúmeros contextos em diferentes tempos e espaços, de modo presencial ou a distância (virtualmente), por diferentes meios: navegando na internet, utilizando ônibus das empresas contratadas

para deslocamento aos locais das aulas de campo ou por meio de propostas lúdicas e culturais e/ou caminhando. (CURITIBA, 2020, p.61)

A diretora D3 revela que, de fato, as aulas de campo contribuem para a ampliação cultural dos estudantes:

“As crianças aproveitam muito as saídas da escola, antes era chamado de “dia do passeio” e para quebrar o passeio por aula de campo, ainda é árduo, mas percebemos que a mudança da nomenclatura trouxe também uma nova postura para os estudantes quando eles saem do espaço da escola, saem com sede de aprender”. (2021, D3)

O currículo do Ensino Fundamental I apresenta a relevância que a SME tem para o movimento das aulas de campo, quando tem organizado um departamento para tratar deste fim, dispondo de profissionais capacitados nos núcleos de educação, e por organizadas saídas dos estudantes em transporte escolar. Os transportes escolares são negociados por meio de órgão públicos e até mesmo por parceiros.

Diante desta ação, Arroyo (2012, p. 47-68) afirma a importância de planejar aulas fora do espaço escolar quando diz que é preciso reorganizar os tempos da escola para um viver digno e, nesse sentido, esses programas não se propõem em apenas ampliar o tempo, mas reorganizar com critérios os tempos-espacos do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver.

No currículo do ensino fundamental (2020, p. 7), o documento aborda a temática ampliação dos espaços educativos com uma visão mais ampla “ao considerar a cidade como espaço educativo, promove-se a formação cidadã, possibilitando a compreensão dos espaços de forma a incentivar a participação social, política, cultural, criativa, relacional e ambiental.”

Enquanto diretora de uma unidade escolar da RME de Curitiba, pela experiência de 10 anos na gestão diretiva, relato que, quando a escola promove a ampliação dos espaços educativos junto à comunidade escolar, no caráter de pensar novas propostas e criar não somente um projeto, mas “colocar a mão na massa”, os espaços passam a ter mais valor, significado e exploração, especialmente pelos estudantes. Nesse viés, a escola é um espaço educativo e precisa ser atrativo, motivador, educacional no sentido de impulsionar a formação humana. Sobre este tema, relatam D1, D2 e D3:

“Embora seja uma prática mais nova aqui na escola, muitos professores têm se superado fazendo uso dos diferentes espaços educativos com seus estudantes, as crianças adoram ter aula em outros espaços” (2021, DE1)

“Alguns professores ainda demonstram resistência em explorar os diferentes espaços que a escola oferece aos estudantes, mas investem em aulas de campo” (2021, DE2)

“As crianças gostam muito quando a aula é na horta ou quando tem aula de arte e no espaço maker” (2021, DE3)

Gerir é fazer as coisas acontecerem e conduzir a organização para seus objetivos (OLIVEIRA; PEREZ JÚNIOR; SILVA, 2002, p. 87). Os objetivos precisam ser bem traçados, alinhados com transparência para que todos os envolvidos na comunidade escolar possam atuar em prol a atingir esses objetivos.

A partir desse pensamento, podemos complementar que as atribuições do diretor são fundamentais na busca de respostas e soluções junto à comunidade escolar para atingir os objetivos não só administrativos, mas para além da burocracia, veredas pedagógicas em prol da formação integral dos estudantes.

4.3.5 Metodologia

No presente critério estabelecido por Pacheco (2019), a metodologia está vinculada à ampliação da participação da comunidade escolar, na ampliação de atendimentos aos estudantes conforme suas necessidades, a serem atendidas por uma equipe interdisciplinar integrada por psicólogos, terapeutas, sociólogos, pedopsiquiatras e agentes educativos locais.

Isso se dará a eficácia de uma metodologia inovadora, na qual os estudantes poderão ainda contar com especialistas em alfabetização da língua portuguesa e matemática, garantindo, assim, o direito de se desenvolver.

Com vistas a promover a inovação educacional defendida por Pacheco (2019), algumas ações podem ser postas em prática, como já foi referido anteriormente, na apresentação da Metodologia da pesquisa, tais como: a reconfiguração das práticas escolares, conferindo-lhes fundamento na lei e numa ciência prudente; formação continuada de qualidade para os professores; melhoria na formação inicial dos professores; dispensa da importação de outros modelos de ensino que não sejam a pedagógica brasileira; apoiar estágios inovadores; fazer o uso das tecnologias de forma racional, pois equipamentos caros não são sinônimo

de inovação, a inovação está na prática inclusiva que garanta ao estudante o direito de se desenvolver de forma plena.

QUADRO 9– Síntese da atuação sobre metodologia da equipe diretora diretiva (diretora) das Escola A, B e C (2021)

Escola	Gestor Diretor	Conteúdo de Entrevista
A	DE1/D1	<ul style="list-style-type: none"> – Formação para alfabetizar em língua portuguesa e matemática – Disponibilizar PPP na permanência do professor – Adquirir materiais pedagógico e manipulativo – Apoio ao estudantes com baixo rendimento para avaliação psicoeducacional: fono, oftalmologista, neurologista, entre outros
B	DE2/D2	<ul style="list-style-type: none"> – Participação professores em formação continuada – Disponibilizar PPP na permanência do professor – Acolher ideias e sugestões dos estudantes – Apoio a estudantes com dificuldades para avaliação psicoeducacional: fono, oftalmologista, neurologista, entre outros
C	DE3/D3	<ul style="list-style-type: none"> – Formação dos professores – Apoio pedagógico para atividades com os componentes curriculares – Disponibilizar PPP na permanência do professor – Estudantes com dificuldades de aprendizagem encaminhar para avaliação psicoeducacional: fono, oftalmologista, neurologista, entre outros.

FONTE: Dados das entrevistas sistematizados pela pesquisadora (2021).

Destacam-se, na análise do Quadro 9, os apontamentos das diretoras D1, D2 e D3 quando revelam que a formação continuada é importante e deve ter investimentos da equipe gestora para que os profissionais participem das formações ofertadas pela mantenedora SME. As diretoras reconhecem e apontam a importância da formação continuada. A diretora D1 relata:

“Nós estamos Investimento em alfabetização de língua portuguesa e matemática com as profissionais do núcleo. Nos dias de formação todas as professoras participam.” (2021, D1).

Pacheco (2019, p. 87) aborda o tema relativo ao depoimento da D1 da seguinte forma: “dotar as escolas de especialistas em alfabetização linguística e lógico matemática [...]”. Consideramos que a base do Ensino Fundamental I está na boa alfabetização tanto de língua portuguesa quanto de matemática. A escola é o primeiro espaço formador do professor depois da graduação, por isso a formação deve ser contínua e baseada na realidade dos estudantes. A diretora D2 relata:

“Aqui nós investimos na formação dos professores, organizando uma escala para a participação nos assessoramentos ofertados pela Secretaria nos diferentes componentes curriculares.” (2021, D2)

Acerca deste depoimento, Pacheco (2019, p. 87) revela “exigir o acesso à formação continuada de boa qualidade”. As formações devem vir ao encontro das práticas pedagógicas dos professores, de modo que é fundamental que a equipe diretiva conheça as necessidades dos estudantes, professores e participem das formações, com o objetivo de argumentar, exigir formação de qualidade para os avanços da aprendizagem e formação dos estudantes. A diretora D3 relata:

“A formação dos professores é muito importante, os professores têm uma formação por mês com as profissionais do núcleo de educação e podem escolher quantas outras formações quiserem fazer pela SME nas horas atividades”. (2021, D3)

Pacheco (2019, p. 87) afirma que “o professor não pode ser considerado objeto de formação, mas sujeito em autoformação”, ou seja, o professor deve aproveitar o máximo das formações ofertadas para que a partir de sua formação possa formar seus estudantes, sem perder de vista o que a formação escolhida irá contribuir para suas práticas pedagógicas.

Revisitando o Quadro 9, no item PPP, podemos certificar que as diretoras D1, D2 e D3 responderam que o documento PPP fica à disposição das professoras (fácil acesso) para que seja utilizado no ato de estudar e planejar as aulas, revelando, assim, a importância de conhecer a realidade dos estudantes para então preparar as aulas de acordo com os dados obtidos.

DE1 “Todos os pais e equipe que trabalha da escola participaram da elaboração do PPP. Nós organizamos questionários, além da equipe responder o questionário, participaram das discussões para a construção do documento” (2021, DE1)

DE2 “Toda comunidade escolar participou na construção do PPP, fizemos alguns encontros presenciais e outros por preenchimento de uma ferramenta no google. Os nossos pais gostam de participar” (2021, DE2).

DE3 “As discussões foram feitas em dias de permanência dos professores, em reuniões com a APPF e Conselho de Escola, fizemos também um questionário para as famílias responderem” (2021, DE3)

Souza assevera que o PPP não pode ser tratado como um produto, que deve ser arquivado; ao contrário, para que haja vida, este pode e deve ser realimentado.

O PPP é um processo do trabalho coletivo da escola, constituindo um processo permanente de reflexão que subsidia a organização do trabalho pedagógico da escola. Nesse sentido, o PPP é práxis, ou seja, ação humana transformadora, resultando de um planejamento dialógico.

Compreendemos o PPP, como um documento orientador, é a “impressão” da gestão da escola como um todo, para além do papel burocrático, trazendo luz às ações ao planejar os conteúdos, encaminhamentos metodológicos, avaliação, pois seu planejamento será pautado na realidade dos estudantes. Sendo assim, o professor poderá encontrar modos de planejar com responsabilidade, construindo um novo jeito de fazer educação por meio do conhecimento da realidade da sua turma. O currículo do Ensino Fundamental I aborda a importância do acolhimento e diálogo no processo pedagógico:

O PPP da escola deve prever mecanismos de acolhimento e de diálogo, garantindo aos responsáveis o exercício do direito de participar das propostas educacionais, bem como ter conhecimento do processo pedagógico de seus filhos (CURITIBA, 2020, p.29).

Quando o professor conhece para quem está planejando, as propostas serão assertivas, pois irá conhecer o meio onde o estudante está inserido, suas vivências, realidade cultural, social, econômica podendo criar um diálogo de fácil entendimento do estudante.

Pacheco (2019) revela o PPP como documento que deve assegurar a coerência entre o projeto escrito e a prática efetiva do projeto, porém, essa coerência vem do conhecimento da realidade do estudante, buscar diminuir a distância entre o que está escrito no PPP da realidade dos estudantes, para que a prática docente seja efetiva, diminuindo as dificuldades de aprendizagem.

Outro ponto que as diretoras D1, D2 e D3 apontam na entrevista é a questão de encaminhamento de estudantes com baixo rendimento para avaliação psicoeducacional, fono, oftalmologista, neurologista, entre outros que surgem, conforme afirmam:

“As crianças que dependem do SUS perde muito tempo na fila de espera de um especialista, especialmente fono.” (2021, D1)

“Nossa escola é grande tem muitos alunos e quando são encaminhados demora muito para ser atendido e iniciar a intervenção para que haja mais qualidade na aprendizagem deles.” (2021, D2)

“A unidade de saúde que atende nossos alunos é boa, mas não depende deles o prazo de atendimento de especialistas. As crianças que apresentam baixa visão, temos o Rotary que nos ajuda com especialista e doação de óculos, mas os demais especialistas como neuro e fono é muito demorado”. (2021, D3)

As três diretoras fazem os mesmos apontamentos em relação à espera de agendade especialistas, ao encontro do que aponta. Pacheco (2019, p.87):“esperar das escolas uma participação ecológica, em equipe multidisciplinar, integrada com psicólogos, terapeutas, sociólogos, pedopsiquiatras e agentes educativos locais.”

O currículo do Ensino Fundamental I apresenta algumas propostas para diminuir a defasagem na aprendizagem dos estudantes, e estes estarão contidos no texto abaixo:

Os encaminhamentos didático-pedagógicos em que todos e cada um dos estudantes sejam considerados e valorizados, combatendo-se práticas homogeneizadoras e tendo-se um olhar sensível para as diferenças, uma vez que o currículo defendido e a ser colocado em prática será inclusivo, eliminando-se todo tipo de discriminação e preconceito. Educar, nessa perspectiva, é consolidar uma escola pública de qualidade, o que implica na compreensão de que “[...] a educação é um direito de todos” (CURITIBA, 2010, p. 16).

No planejar, o professor deve levar em consideração atividades diversificadas e diferenciadas para contemplar o nível de aprendizagem dos estudantes. Investir em diferentes formas de ensinar: oralidade, musicalidade, jogos, a exploração de diferentes recursos didáticos e a exploração de diferentes espaços educativos da escola podem contribuir com a aprendizagem do estudante.

O currículo do Ensino Fundamental I nos apresenta o professor como aquele que observa, avalia, adapta e planeja atividades específicas que considerem de acordo com as necessidades dos estudantes, de forma a não os excluir do coletivo da turma. (CURITIBA, 2020, p. 22).

Cabe ao professor criar estratégias didáticas por meio do (re) organizar o planejamento de acordo com as necessidades que os estudantes apresentaram na sondagem de cunho avaliativo. O objetivo da sondagem é inserir práticas pedagógicas inovadoras de modo intencional a fim de fortalecer e promover a formação integral do estudante.

Para finalizar este Capítulo 4, como síntese conclusiva norteadas pelos objetivos específicos mencionados acima, buscaremos pontuar aspectos de limites e possibilidades das ações das equipes diretivas (diretoras) para a formação integral de estudantes em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Assim, no critério desenvolvimento curricular, vamos conhecer tais aspectos das escolas A, B e C revelados pelas depoimentos das diretoras D1, D2 e D3.

Quanto aos aspectos de limites, passamos a pontuar: a) a Escola B pode investir mais na construção do planejamento de aula via apoio e mediação da gestora pedagógica; b) Escolas A e C: organizar o planejamento a partir das necessidades dos estudantes; c) Escola B: mesmo com espaço físico privilegiado, não contempla o projeto horta para os estudantes; d) Ampliar oferta de projetos educativos de forma formalizada para além das 4 horas de permanência do estudante na escola; e) Criar novas ações para que as famílias participem mais do contexto escolar; f) Ampliar o tempo e a qualidade do tempo dos estudantes na escola.

Já quanto aos aspectos de possibilidades, evidenciaram-se que as diretoras: a) conhecem os estudantes pelo nome e sua realidade; b) há participação da equipe diretiva (direção) nos planejamentos de aula; c) As escolas A e C ofertam o projeto horta; d) Projetos educativos para além das 4 horas de permanência do estudante na escola; e) Participação das famílias em eventos culturais, participação com pequenas palestras e/ou aulas e rendimento pedagógico.

Tendo em vista a vivência enquanto gestora, esta pesquisadora acredita ser relevante compartilhar ações que têm feito a diferença em um contexto escolar cuja gestão democrática é voltada para a formação integral dos estudantes. No ano de 2012, ao escrever o projeto para concorrer à direção na primeira gestão em uma das escolas municipais da RME de Curitiba, apresentei como ponto-chave a unificação do setor pedagógico manhã e tarde com o objetivo de qualificar os encaminhamentos pedagógicos em prol do desenvolvimento dos estudantes de toda unidade escolar.

Hoje, depois de 10 anos na gestão diretiva, tenho orgulho de dizer que meus pés, mente e coração estão conectados com os encaminhamentos pedagógicos, nas tomadas de decisões, criação, elaboração de novos projetos em prol do desenvolvimento dos estudantes, recursos que facilitem a aprendizagem dos estudantes. Assim, colocar-se na condição de ouvir, acolher, pensar e repensar

encaminhamentos em prol do desenvolvimento curricular, porque cada estudante é ser único e merece ser respeitado em suas individualidades e forma de aprender.

Antes mesmo de estudar sobre a formação integral, revisei minha trajetória educacional e reitero que sempre investi em outras dimensões dos estudantes, mesmo que de forma inconsciente; enquanto professora, articulava projetos com as turmas; enquanto pedagoga e diretora, sempre acreditei e lutei por projetos dentro das 4 horas do estudante na escola e também para além das 4 horas, por meio de projetos como: ballet, bordado, capoeira, crochê, dança, espanhol, inglês, judô, dança, sapateado, tênis, violão. A escola na qual atuo oportuniza ainda à comunidade escolar o projeto horta com as mãos dos estudantes.

Diante dos relatos, é possível afirmar que, de fato, os projetos trazem um grande impacto no desenvolvimento humano e na proximidade com as famílias.

No critério sustentabilidade, os aspectos de limites e possibilidades sintetizados revelam como limites: a) escolas A e C ofertam o projeto horta, já a escola B, com o espaço físico privilegiado, não contempla essa ação com os estudantes; D2 é beneficiada com o farol inovação, e as D1 e D3 não são beneficiadas como farol, pois nem farol há no espaço da escola; b) Na D3 os pais frequentam a escola somente quando convocados para as amostras ou entrega do rendimento escolar do estudante, revelando que não tem intimidade com o contexto escolar da sua criança; c) As falas escritas das diretoras DE1, DE2 e DE3 mencionam a ampliação de permanência da criança na escola para além de 4 horas, como ação fundamental para a formação integral.

Com relação aos aspectos de possibilidades mencionados pelas diretoras, estão: a) acolhimento das famílias e sua importância na escola; b) D2 e D3 promovem exposições de arte, literatura, ensino religioso, com o objetivo de acolher a comunidade escolar no espaço da escola, e a D1 revela ter outros canais de comunicação com as famílias e sua participação de forma espontânea na escola; c) escreveram as diretoras DE1, DE2 e DE3 que foram unânimes ao apresentar a competência computacional como ação favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Compartilhamos outras ações que realizamos na escola enquanto diretora que consideramos pertinentes ao critério sustentabilidade. Enquanto gestora, fiz questão de instigar a comunidade a desejar um espaço para a horta, que é pequeno, mas de uma grandiosidade preciosa, pelo fato de ser cuidado pelos estudantes e seus avós

– há avós que adotam “netos” que não são seus, isso para ilustrar que ninguém permanece alheio ou isolado. Ainda, corroboro o posicionamento das gestoras diretas D1, D2 e D3 nas entrevistas sobre o quesito ampliação da carga horária, por considerar que 4 horas se torna insuficiente para desenvolver as diferentes dimensões dos estudantes.

Quanto ao quesito ter a família como parceira da escola, temos alcançado este objetivo, a passos pequenos, mas com consistência. Hoje, contamos com um Conselho de Escola e APPF modelo de participação ativa na escola. Vale ressaltar que a família se sente parte da escola, não precisa agendar horário para fazer uma visita, circular pelos espaços da escola, contribuir, cuidando das plantas, flores, e podemos contar com uma mãe que se dispõe a ensinar crochê nos recreios das 4^a feiras.

Há outra mãe que apoia os momentos do recreio em todas as manhãs, e há pais que contribuem com detalhes como recorte, colagem, decoração e o que mais solicitarmos. De fato, “não há muros” na unidade escolar, as pessoas são a escola e a escola são as pessoas.

Promovemos exposições de arte, ciências, ensino religioso, educação física, espaço maker, eventos festivos e todos são bem participativos por toda comunidade escolar. Os estudantes podem contar com um espaço maker, onde há diversas estações (diferentes atividades), como: lego robótica, óculos virtuais, óculos 3D, lousa digital, tablet, notebooks, computadores, equipamento multimídia, carpintaria, entre tantos outros materiais que possibilitam a criação dos estudantes. A escola é referência neste espaço dentro da SME de Curitiba. Embora a escola não tenha farol do saber no seu espaço físico, no espaço maker há recursos que um farol oferece, os quais são explorados com muita criatividade.

No critério articulação entre agentes educativos, os aspectos de possibilidades desse evidenciam nas seguintes informações das diretoras: D1 e D3 investem na elaboração de aulas interessantes e significativas, com sequência para que o estudante se sinta atraído pela escola; D2 investe na comunicação entre escola e família, ações que são feitas com o objetivo de não haver evasão escolar; c) as escolas A, B e C promovem diferentes ações para acolher os estudantes; d) D1, D2, D3 têm, no quesito direitos humanos, comissões formadas e atuantes.

Com relação aos aspectos de limites, expressam as diretoras: a) D1 e D2 promovem espaço para a existência do conselho mirim, oportunizando ao estudante

ter vez e voz no contexto escolar, porém sem a escrita do projeto de forma formal; b) D1, D2 e D3 concordam que o pleno desenvolvimento dos estudantes vai além da dimensão cognitiva, mas não ocorreu nenhuma formação continuada específica para a equipe da escola.

Tendo em vista a experiência enquanto gestora diretiva (diretora), no que se refere à evasão escolar, projetei como ações preventivas, com investimento no acolhimento caloroso, na escuta, em sequências didáticas, em aulas atrativas, com devolutiva aos responsáveis por meio de fotos no painel da entrada da escola e, também, nas redes sociais para as famílias que não conseguem ir até a escola (estudantes que usam vans escolares). Caso a criança tenha duas faltas, na segunda falta a escola entra em contato para saber o que aconteceu, e quando a criança volta para escola a professora coloca um carimbo de que sentiu falta dela.

Já ocorreu de estudante ser internado em tempos fora da pandemia, quando organizamos escala para visitas, pois desta forma a família e a criança sentem-se acolhidas e têm desejo de fazer parte do contexto escolar. A comunicação da escola com família, antes da pandemia, era feita via agenda, ligação, painéis de comunicação na entrada da escola, dias da permanência da professora. Com a pandemia, a comunicação tem sido diária, via WhatsApp. A escola não tem conselho mirim oficializado, porém conta com outro projeto de ouro: AVEVOAH- Academia da Vez e Voz do Estudante Ana Hella. Esse grupo é formado por 1 presidente, 1 vice-presidente, 1 secretário, 1 representante de cada turma, 1 profissional da biblioteca e 1 mãe. O grupo se reúne com o objetivo de conversar sobre a escola, organização, recreio, críticas construtivas, dicas, organização do que pretendem apresentar aos colegas da escola.

Essa conversa entre os representantes ocorre sempre após o recreio da primeira 4ª feira de cada mês. Quando não há pauta, simplesmente são chamados na frente para que todos os estudantes os conheçam. A eleição do representante é feita nas salas de aula e do presidente, vice-presidente e secretário é feita todo ano, por todos da escola.

Sobre direitos humanos, há uma comissão da escola composta pela equipe diretiva, 1 pedagoga, 1 auxiliar de serviços escolares, 1 auxiliar de serviços administrativo, 1 mãe do período da manhã e 1 do período da tarde. A formação integral faz parte do discurso em diferentes momentos, nas falas da equipe gestora com a equipe de trabalho e com as famílias, no planejamento das atividades, no

investimento em espaços educativos, aulas de campo: o reconhecimento do arredor da escola e dos espaços da cidade de Curitiba,

No critério gestão, constatamos que a síntese dos aspectos de limites foi: a) Criação e exploração dos diferentes espaços educativos da escola; b) Ampliar projetos de leitura com os estudantes, conforme a D1; c) focar na atuação das corregentes; d) Investir em leitura e interpretação de textos em todos os componentes curriculares. Quanto aos aspectos de possibilidades: a) Investimento nas Aulas de Campo por meio do programa Linhas do Conhecimento; b) Investimento no Espaço Maker.

Enquanto gestora diretiva (diretora) de uma das escolas da RME de Curitiba, busquei investir na gestão democrática por meio do diálogo e participação da comunidade escolar no que se refere a espaços educativos da escola. Embora a escola não tenha um espaço físico privilegiado, ela é recheada de espaços educativos, sendo a grande maioria com a participação de todos.

As aulas ultrapassam as paredes da escola, as professoras exploram o parque, pátio coberto, pátio aberto, quadra, espaço do pequeno cientista, biblioteca, corredor de acordo com seu planejamento. A comunidade escolar tem como vizinho um parque para aulas de campo, onde as turmas vão caminhando. São exploradas as praças e ruas ao derredor da escola.

Acreditamos nas aulas de campo, logo, utilizamos a cota de transporte do Núcleo Regional de Educação e contamos com parceria de uma empresa de ônibus de um pai da escola. A gestão investe em recursos manipulativos, diferentes materiais que venham a contribuir com o desenvolvimento dos estudantes. No corredor de ciências, há materiais para trabalhar o tato, olfato, gustação, audição. Há materiais tecnológicos de ciências, como microscópio, lupa, ténurio, luminária projetor do universo, sucatas, entre outros.

Ainda, há um projeto para estimular leitura, realizado por estudantes de 4º e 5º anos: Projeto Griô (termo africano), no qual criança conta história para criança durante o horário de lanche ou após o recreio. É organizada uma escala entre as professoras, com os melhores horários para as turmas. Nas turmas da educação infantil ao 3º ano, os estudantes sentam-se em duplas pela escola para um ler ou contar história para outro. Esses momentos são organizados pelas professoras regentes.

Há um evento interessante que envolve toda a comunidade escolar, especialmente estudantes e seus familiares. O projeto “Eu li, eu indico” acontece anualmente. Trata-se de uma proposta que tem por objetivo compartilhar o livro ou história que os estudantes mais gostaram de ler até então, e a divulgação é feita em *stand*, abarcando criatividade, capricho, divulgação, em um sábado letivo. A direção organizou plaquinhas espalhadas pela escola, como: o que é o que é, receita, piada, curiosidades e urnas para serem depositadas por quem quiser participar.

Seguem algumas situações: Se você fosse professor(a), o que não faria? Se fosse diretor(a), o que faria de diferente? Como são nossos inspetores? Como está a limpeza da escola? Você tem dicas para o recreio? Estas, entre outras perguntas, ficam espalhadas pela escola, sendo as perguntas modificadas quinzenalmente. Os estudantes participam ativamente desta ação, e com a volta, no “pós pandemia”, muitas ações deverão ser repensadas.

No critério metodologia, na síntese relacionada aos limites, constato a agilidade de atendimento de profissionais com especialidade. A síntese dos aspectos de possibilidade são: valorização e investimento na formação continuada; participação da comunidade escolar na construção do PPP; PPP fácil acesso para equipe; e aquisição de materiais de cunho pedagógico.

Neste critério, em que as gestoras diretas (diretoras) apontaram a demora dos atendimentos nos encaminhamentos feitos a profissionais como fonoterapia, psicologia, neurologia, entre outros, criei algumas ações no plano de gestão, a ser compartilhado porque acelera o tempo de atendimento aos estudantes encaminhados.

Uma das formas encontradas para diminuir esse prazo foi fazer parcerias, criar conexões com profissionais que aceitam fazer voluntariado, que acreditam na escola pública de qualidade e que se importam com o próximo (doação de um pequeno espaço de tempo para quem muito necessita). Desta forma, temos profissionais que atendem 100% gratuitamente, e aqueles que fazem valor social.

O próximo quesito é o investimento na formação continuada, item muito valorizado na equipe de trabalho. Investimos na formação continuada tanto nas fragilidades que aparecem nos encaminhamentos das aulas quanto em cursos que geram prazer, bem-estar à equipe. Mesmo em tempos de pandemia, a formação continuada se deu em todas as 4ª feiras, de forma on-line, pela Plataforma *Meet*.

O PPP foi construído com a contribuição de toda comunidade escolar e será (re)alimentado no próximo semestre, tendo em vista as grandes mudanças ocorridas no âmbito educacional. Na condição de gestora diretiva, ousou afirmar que as ações aqui apresentadas são fruto de ações coletivas e participativas. O ponto de partida é sempre o estudante, o qual não merece menos que toda a dedicação e inovação em prol de ações para sua formação integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais dessa pesquisa contemplam a indicação dos achados e resultados sobre a indagação inicialmente apresentada: **questiona-se: como se dão as ações da equipe gestora para a formação integral dos estudantes, na perspectiva da gestão democrática em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba? Retomamos os objetivos de Investigar a produção do conhecimento sobre a formação integral na educação básica nos bancos de teses e dissertações; - Conhecer a atuação da equipe gestora para a formação integral em escolas da RME de Curitiba; - Analisar as ações desenvolvidas pela equipe gestora para a formação integral nas escolas pesquisadas.**

Constatamos, ao finalizar este estudo, que para garantir a formação integral do estudante, se faz necessário investir na gestão democrática, que está pautada na participação dos representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, de modo a garantir que tomadas de decisões se sejam realizadas de forma coletiva. Nesse sentido, planejar e organizar, gerir recursos humanos e financeiros, buscar a melhoria das práticas educacionais, o aprimoramento das metodologias de ensino e os resultados dos projetos educacionais devem ser ações realizadas de modo transparente e do interesse de todos.

Nesse contexto, partiu-se para investigar os atuais estudos sobre a formação integral na educação básica, nos bancos de teses e dissertações - ANPED, BDTD, CAPES PERIÓDICO, UFPR, USP; conhecer a atuação da equipe gestora para a formação integral em escolas da RME de Curitiba; e analisar as ações desenvolvidas pela equipe gestora para a formação integral nas escolas pesquisadas.

Ao investigarmos a produção do conhecimento sobre a formação integral na educação básica nos bancos de teses e dissertações, ficou evidenciada a escassez de produção com a temática gestão democrática para a formação integral. A investigação apontou para a necessidade de as gestoras terem mais autonomia em suas funções, uma vez que relataram que as ordens vêm de “cima para baixo”, o que dificulta a concretização da gestão democrática na educação pública.

Ao analisarmos os conteúdos dos PPPs das escolas, concluímos que os documentos escolares contêm termos como formação integral do estudante, gestão democrática, autonomia, cidadania, solidariedade, no entanto, assim como na

pesquisa realizada nos bancos de teses e dissertações, não encontramos a afirmação ou o estudo da gestão democrática para a formação integral do estudante.

Na análise do conteúdo das entrevistas escritas (questionários) e orais coletadas com as gestoras diretivas (diretoras das escolas pesquisadas A, B e C), constatamos, para a formação integral, a necessidade de ações mais “agressivas”, como as expressadas nos documentos oficiais (Currículo do Ensino Fundamental I: Diálogo com a BNCC, PPP e Regimento Escolar).

É no movimento coletivo que as ações são pensadas, planejadas, aplicadas e acompanhadas em prol de uma formação mais integral do estudante.

Quanto aos conteúdos dos documentos analisados nas escolas da RME de Curitiba, o acesso foi fácil, escrito de forma clara, didática, com referências atualizadas dentro das tratativas dos temas “formação integral” e “gestão democrática”, porém, as ações realizadas nas escolas precisam ser ampliadas para que, de fato, todas as dimensões sejam estimuladas, e não só a cognitiva. Nessa perspectiva, enquanto estudioso, pesquisador, professor renomado na temática, Arroyo (2014, p. 45) nos deixa uma reflexão sobre “o ser humano, sujeito total dotado de conhecimentos e valores, a educação deve dar conta de todas as dimensões da formação humana”.

Constatamos que há limites para a formação integral, mas que eles são possíveis de serem corrigidos, já que o próprio currículo do Ensino Fundamental I da RME de Curitiba, aborda com clareza o princípio da gestão democrática e formação integral do estudante. Faz-se, então, necessário:

- a) Haver maior investimento na gestão democrática, oportunizando a participação de todos os segmentos da comunidade escolar para que gestoras sejam menos centralizadoras e consigam compartilhar seus anseios, projetos, planos de ação, sabendo que as decisões tomadas no coletivo fortalecem as ações para a formação integral do estudante;
- b) Ofertar formação continuada para as gestoras diretivas com foco na gestão democrática para a formação integral dos estudantes;
- c) Investir em espaços educativos com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar;
- d) Ampliar o tempo do estudante na escola com oferta de projetos para todos, com o objetivo de estimular o desenvolvimento de outras dimensões do estudante, além da cognitiva;

- e) Estimular a integração dos componentes curriculares por projetos: - esta ação leva o grupo a reconhecer os objetivos comuns para a concretização deles.

As sugestões estão pautadas nos estudos de Pacheco (2019), Arroyo (2015) e Mool (2012), conforme elencado a seguir:

- a) “Baixar os muros” da escola: escola e família - um elo para a formação integral dos estudantes; acolher a comunidade escolar para uma conversa franca e parceira, buscando entender as necessidades e dinâmicas da comunidade escolar;
- b) Desenhar um processo formativo aberto para professores, pais, alunos, gestores e curiosos que pensam em fazer uma nova educação;
- c) Ampliar a carga horária dos estudantes, com promoção de projetos educativos, esportivos, culturais e de apoio pedagógico, a serem realizados no contraturno ou após o horário de aula;
- d) Investir em Projetos de Valores: a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade;
- e) Aulas de Campo: ampliar a oferta de transporte escolar para aulas fora do espaço da escola, oportunizando que o estudante tenha acesso a: cultura, arte, história, lazer, museus, teatro, cinema, parques, bairro. Nessa perspectiva, ampliamos para praças, museus, parques, jardinetes, instituições de ensino, teatros, feiras, festas populares, unidades de conservação, ruas e suas arquiteturas, jardim botânico, zoológico, espaços sagrados de diferentes matrizes religiosas, entre outros, os quais tornam-se lócus de aprendizagem;
- f) Investir na construção de diferentes espaços educativos, com dicas dos pais, estudantes e funcionários. Essa ação objetiva ampliar aprendizagens diversas, alargando o repertório dos estudantes, e desenvolve outras dimensões, como a estética e criativa. Ainda, oferece condições para a formação cidadã, possibilitando a compreensão dos espaços, de forma a incentivar a participação social, política, cultural, criativa, interpessoal. Isso (re) afirma o enfoque de Pacheco (2019) sobre a formação integral como aquela que contempla a multidimensionalidade do ser humano como um todo, isto é, vai além da dimensão cognitiva,

abarcando a afetiva, a emocional, a ética, a estética, a sócio-moral, a físico-motora, a espiritual, entre outras.

Finalizo esta pesquisa com satisfação, pois acredito que cada ser humano é único, importante e especial. Respeito a forma que cada qual enxerga o mundo, seja estudante, pais, profissionais, pois cada um tem seu jeito próprio e peculiar de “ver” e aprender.

Acredito também que o ser humano necessita de linguagens diversificadas para se desenvolver e encontrar sentido no que está aprendendo.

O tema desta dissertação contribuiu para que eu me humanizasse ainda mais, me motivou a continuar lutando por ações que favoreçam a formação integral dos estudantes, bem como a mover ações junto à comunidade escolar em prol de políticas públicas em favor da formação integral por meio da gestão democrática.

“Princípio kantiano: O objetivo principal da educação é o de desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele seja capaz.”

(PACHECO, 2019, p. 32)

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Formação integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, v. 55, n.2, p. 47-68, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 01 de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 maio 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, **Diário Oficial da União** - Seção 1 – 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União Brasília**, 23 dez. 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 3 jun. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. A Formação integral na obra de Anísio Teixeira. In: JORNADA DE PESQUISADORES DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UFRJ. Rio de Janeiro: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a formação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Formação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

COELHO, L. M. C. C.; PORTILHO, D. Releitura da concepção de formação integral nos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Formação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Decreto Nº 1313**. Altera o Decreto Municipal n.º 35 de 14 de janeiro de 2016, na parte referente às atribuições de Pedagogia Escolar do cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta. PMC/SME, 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Instrução Normativa Nº 13**. Orienta procedimentos para a organização da docência compartilhada por meio do trio de regência nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. PMC/SME, 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Portaria Nº 12**. Orienta procedimentos para o planejamento da pedagogia escolar realizados nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. PMC/SME, 2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Pedagógica dos Centros de Formação integral**. Curitiba, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática dos sistemas Públicos de Ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão Educacional**: Novos olhares, Novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. 4. ed. atual. e rev. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec, 2012. 102p.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M.A.S. (Orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Guia da escola cidadã; v.1).

IPPUC. **Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba**. Curitiba, 2020.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Formação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP etAlli, 2009. p. 53-68.

MIRA, M. M.; STIVAL, M. C. E. E.; WITHERS, S. W. A formação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Formação integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et al; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 209-217.

MOLL, Jaqueline. A agenda da formação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. (org.) **Caminhos da formação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p.129-146.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da formação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Centro de Referências em formação integral**: entrevista com Jaqueline Moll, 28/11/18 Educação e Participação: Sílvio 22/09/15. Disponível em: <https://educacaointegral.Org.br/especialistas/jaqueline-moll/>. Acesso em: 01 abr. 2020.

MOLL, Jaqueline. O paradigma contemporâneo de formação integral. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre, ano 13, n. 51, p.12-15, 2009.

OLIVEIRA, Luis Martins de; PEREZ JUNIOR, Jose Hernandez; SILVA, Carlos Alberto dos Santos. **Controladoria Estratégica**: Textos e Casos Práticos com solução. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2014. 354 p.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão Educacional**: Novos olhares Novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: Desafios Contemporâneos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. São Paulo: Vozes, 2019. 160p.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: Introdução Crítica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2008.

SILVA, Maria Cristina Borges da (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos norteadores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsia e perspectiva**. Campinas: Autores Associados, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.36, n.84, p.84-89, 1961.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Por Sandra R. R. dos Santos

Mestranda em Educação

- 1) **Você concorda que a gestão democrática é indispensável para a formação integral do estudante? Fale um pouco sobre sua opinião.**
- 2) **Quem participou da construção do PPP da unidade escolar? Houve discussão sobre a formação integral dos estudantes no processo de escrita do documento?**
- 3) **A equipe gestora acompanha a construção dos planos de ensino da equipe docente, contribuindo na escolha de ações para a formação integral dos estudantes? De que forma e qual a periodicidade?**
- 4) **Como é organizado os espaços educativos na escola? A equipe docente utiliza outros espaços da escola que não seja a sala de aula para desenvolver suas práticas pedagógicas planejadas visando a formação integral dos estudantes?**
- 5) **Como é a participação da comunidade escolar? Em que momentos a família participa da escola?**
- 6) **Os planejamentos das aulas são elaborados a partir de documentos oficiais? Se sim, quais? Algum deles contempla a formação integral e gestão democrática?**
- 7) **Os professores participam da formação continuada? São orientados a pensar e discutir ações voltadas para a formação integral dos estudantes?**
- 8) **Quais ações você considera importante para a formação integral dos estudantes nesta unidade de ensino?**

APÊNDICE B – ENTREVISTAS

Por Sandra R. R. dos Santos

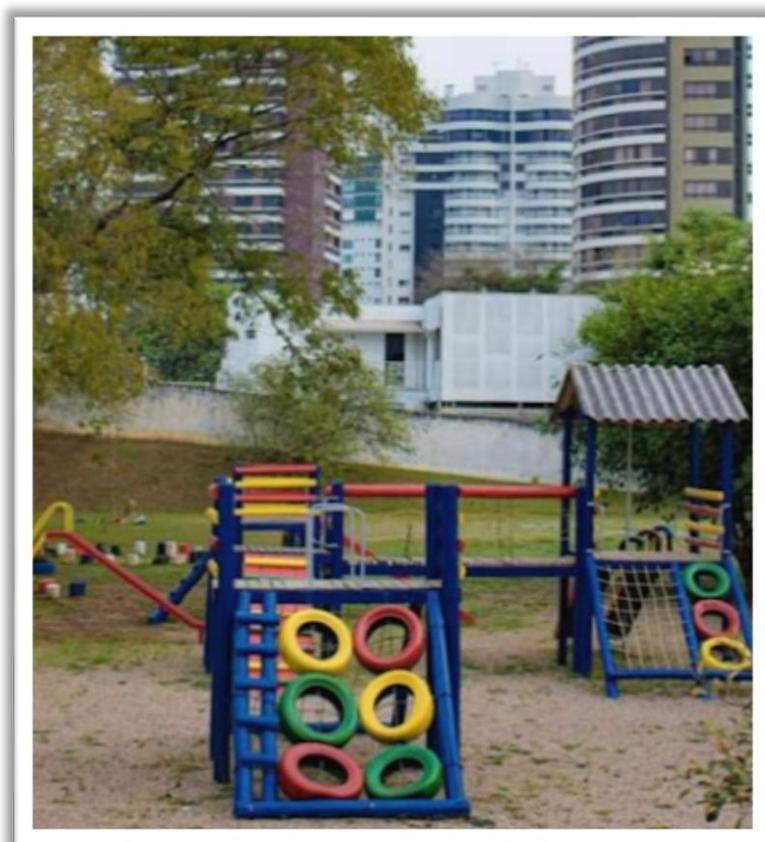
Mestranda em Educação

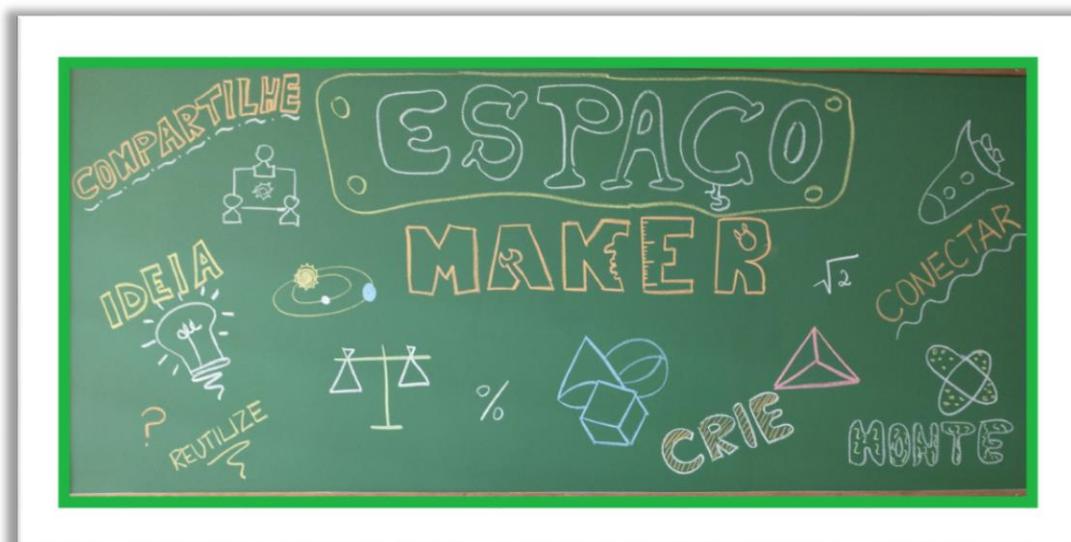
- 1. Quanto ao Conselho de Classe, como é organizado? Quem participa?**
- 2. Como é gerenciado a questão da assiduidade dos estudantes? Quem acompanha? Quais as ações para evitar a evasão escolar?**
- 3. A RME, defende uma educação humanizadora. A escola tem projeto de acolhimento aos estudantes da educação infantil para o ensino fundamental? E do Ensino Fundamental I para fundamental II existe algum projeto de transição dos estudantes?**
- 4. A escola oferece projetos educacionais e culturais no contraturno ou após horário de aula? Quais são os projetos ofertados e por quem são ofertados? Todos os estudantes são contemplados?**
- 5. A Comissão de Educação em Direitos Humanos da Unidade Educacional é representada por quem em encontros formativos, reuniões, ... como é feito o repasse para os demais membros da comissão?**
- 6. Existe Projeto de Apoio Pedagógico para recuperação das “defasagens” destes estudantes?**
- 7. A atual gestão da SME tem investido e incentivado muito a Criatividade, Inovação e Tecnologia na Cidade Educadora: A SME oferta projetos relacionados à criatividade, à inovação e às tecnologias educacionais, voltados a uma educação transformadora por meio do Espaço Maker, Robótica e Linguagem de Programação Robótica Educacional e Programação com MicroduinoLudoBot, Mídias Digitais Jornal Eletrônico Escolar Extra, Extra, Gincana Virtual, ... A unidade escolar oferece as oportunidades mencionadas acima? De que forma? Há um espaço específico para tais projetos ou os mesmos acontecem na rotina da sala de aula de forma planejada?**

- 8. Como se dá as decisões realizadas na escola? Quem participa? A participação do Conselho de Escola é efetiva? Tem Conselho Mirim na unidade? Como se dão os encontros?**

- 9. Para elaborar um planejamento se faz necessário considerar quem são os estudantes, suas famílias e/ou responsáveis, suas culturas, suas histórias e seus contextos de vida, para que o professor possa partir dos saberes advindos da realidade do estudante elaborar seu plano de ensino. Como se dá esse processo na organização da escola? Qual (ais) meios são utilizados para que nenhum estudante fique para trás?**

**APÊNDICE C –IMAGENS DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CURITIBA**







ANO LETIVO 2021







