



A AUTONOMIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DIANTE DOS PROGRAMAS DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES CURRICULARES EM CONTRATURNO NO ESTADO DO PARANÁ

Andréia Paula Basei [*]

RESUMO

As Atividades Complementares Curriculares são atividades de livre escolha das escolas, oferecidas no contraturno para alunos matriculados em turmas regulares que se enquadram como complementares ao currículo obrigatório. Este trabalho objetiva analisar e compreender a autonomia dos gestores escolares frente ao desenvolvimento dos programas e projetos de atividades de complementação curricular em contraturno na abrangência do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, Paraná. Como material investigativo da pesquisa, recorre-se a análise documental e aos dados empíricos obtidos em entrevistas semiestruturadas com os gestores dos 14 municípios pertencentes ao NRE. Com evidência nos resultados, argumenta-se que os gestores dispõem de uma pseudoautonomia, expressa nas suas diferentes dimensões: a financeira, a política, a jurídica, a administrativa e a pedagógica. Conclui-se que, embora se apregoem discursos de gestão democrática em que a autonomia é um dos princípios fundantes, as medidas impostas pelas diretrizes orientadoras dos programas e a pseudoautonomia são reflexo da intencionalidade de regulação e controle do Estado, de caráter linear e hierárquico, que restringe a participação sociopolítica dos envolvidos no processo educacional.

Palavras-chave: Políticas públicas. Atividade complementares curriculares. Gestão escolar. Autonomia.

[*] Docente do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Políticas de Educação Física e Esportes (GEPEFE/UEM).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6675-6076>
E-mail: andreibasei@yahoo.com.br



INTRODUÇÃO

Este artigo objetivou analisar e compreender a autonomia dos gestores escolares frente ao desenvolvimento dos programas e projetos de atividades de complementação curricular em contraturno na abrangência do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, Paraná. Constitui-se como um recorte da pesquisa que originou a tese de doutorado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, que tem como tema central a participação social como elemento da gestão democrática no âmbito das atividades de complementação curricular em contraturno escolar, sendo que se apresenta aqui, um viés acerca da autonomia dos gestores. A autonomia na gestão possibilita aos diferentes indivíduos que compõem a comunidade escolar trabalhar a partir de seus anseios e das demandas da sociedade onde a escola está inserida.

Nas últimas duas décadas, a implantação de atividades de complementação curricular em contraturno escolar tem sido cotidianamente vivenciada nas escolas de todo o país. Ainda que se possam lançar muitas críticas ao modo como esta perspectiva de ampliação da jornada escolar, das oportunidades de aprendizagem e melhoria da qualidade da educação foi sendo concebida e operacionalizada no Brasil as políticas públicas educacionais ressaltam estas ações.

Desse modo, vale ressaltar que a implantação dessas atividades, especialmente na rede pública de ensino, concretizou-se, sobretudo, com o lançamento, pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007, do Programa Mais Educação (PME) por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007. Essa política, pelo menos em tese, tinha por objetivo consolidar a ampliação da jornada escolar, contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas e, estimular os Estados e municípios a lançarem seus próprios programas de educação integral (BRASIL, 2007).

Diante de tal contexto, o estado do Paraná, desenvolve atividades de ampliação da jornada escolar a partir de programas e projetos nas escolas da rede pública, destacadamente, aquelas relacionadas às atividades de complementação curricular em contraturno escolar. Estas



atividades, conforme a Secretaria Estadual de Educação (Seed), até o ano de 2019, eram desenvolvidas por meio do Programa Atividades de Ampliação da Jornada permanentes e periódicas. Entretanto, a partir do ano supracitado, o Programa aparece como “descontinuado” e as atividades foram desenvolvidas por meio dos Programas: Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo; Educação Empreendedora e; Mais Aprendizagem.

Os aspectos relacionados à gestão destas atividades são de extrema importância para que os seus objetivos sejam efetivamente alcançados. Entretanto, é de conhecimento que o processo de gestão na educação é permeado por práticas complexas e amplas que envolvem processos decisórios voltados à necessidade de conciliar os diferentes interesses, sejam individuais e coletivos, ou mesmo, aqueles de ordem econômica, política e social que nem sempre convergem.

Um dos elementos desta complexa teia se trata da autonomia das instituições escolares. A autonomia, conforme Lück (2011, p. 91) “[...] consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola, na melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento dos sujeitos ativos e participativos”. Neste mesmo sentido, Mendonça (2000, p. 256) corrobora:

[...] a ideia de autonomia, entendida como faculdade de governar-se por si mesmo, de autodeterminar-se, quando aplicada a escola guarda os condicionamentos que circunscrevem o seu uso aos limites impostos pela organização dos sistemas de ensino nos quais ela está incluída e até mesmo pela organização política da sociedade que lhe determina finalidades e objetivos a serem alcançados.

É substancial, também, a contribuição de Gadotti (1995) ao relacionar que,

A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogovernar-se (GADOTTI, 1995, p. 202).



Nesse contexto, a discussão sobre autonomia no universo escolar e, especificamente, com relação aos programas de atividades complementares em contraturno, é significativa para a compreensão de aspectos interligados com as políticas públicas e da ampliação do poder de decisão delegado às instituições de ensino, contrariamente à padronização e aos determinismos de políticas públicas implantadas verticalmente que não consideram as peculiaridades de cada escola.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada pautou-se na abordagem qualitativa do tipo descritiva e exploratória. Conforme pressuposto por Creswell e Clarck (2018) ao defenderem que tal abordagem “explora uma ideia (o fenômeno central)” visando obter uma “compreensão aprofundada” sobre o objeto investigado.

As informações foram coletadas, inicialmente, por análise documental, cujos “[...] materiais não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45), sendo estes, os registros escritos que apresentam as regulamentações e diretrizes dos programas de atividades em contraturno no Estado nos últimos anos.

Na sequência foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores de escolas de ensino fundamental e médio da rede pública estadual de ensino, pertencentes ao Núcleo Regional de Ivaiporã (NRE), Paraná, o qual abrange 14 municípios da mesorregião norte-central do estado. Foram selecionadas, de forma aleatória, duas escolas por município. Importante destacar que alguns municípios, possuem somente uma escola da rede pública estadual. Desta forma, fizeram parte da pesquisa, 24 gestores e, também, o gestor responsável pelo NRE. No que se refere ao perfil dos gestores, 17 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. A faixa etária varia de 30 a 62 anos, sendo que, a maior representatividade está na faixa de 40 a 50 anos.

As entrevistas com os gestores envolvidos na implementação dos programas de atividades em contraturno buscaram identificar nas falas os núcleos de sentidos atribuídos a **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 2, p. 20-38, maio/ago., 2022**



partir das dimensões da autonomia que pudessem trazer significação ao objeto em estudo. Para análise das informações, utilizou-se a análise temática que contempla as fases de pré-análise, exploração do conteúdo e o processamento dos resultados (MINAYO, 2001).

Assim, ao final desse processo, os documentos e as verbalizações dos gestores permitiram organizar os resultados em duas categorias: a) autonomia nos documentos e diretrizes dos Programas; b) as dimensões da autonomia sob a ótica dos gestores, as quais abrangem aspectos de ordem administrativa, jurídica, pedagógica e financeira. Com essas categorias, pretendeu-se “apreender as determinações e as especificações manifestadas na realidade empírica” (BARDIN, 2011, p. 107). Por fim, foram realizadas inferências interpretativas para a construção do conhecimento enunciado pelos instrumentos da pesquisa.

A autonomia nos documentos orientadores das atividades de complementação curricular em contraturno

O conhecimento e análise dos documentos e leis que regulamentam as atividades desenvolvidas no espaço escolar, neste caso específico as atividades em contraturno, se configura como um dos aspectos para compreensão da realidade escolar. No que se refere à autonomia, conhecer os aspectos legais e burocráticos da questão auxilia no entendimento do que é vivenciado no cotidiano escolar.

As Atividades Complementares Curriculares (ACCs) são definidas como:

Atividades de livre escolha da escola, oferecidas no contraturno para alunos, obrigatoriamente, matriculados em turmas de escolarização (turmas regulares), que se enquadram como complementares ao currículo obrigatório, tais como: atividades recreativas, artesanais, artísticas, de esporte, lazer, culturais, de acompanhamento e reforço ao conteúdo escolar, aulas de informática, educação para a cidadania e direitos humanos, dentre outras (PARANÁ, 2011a, s.p., grifo nosso).

As Atividades Complementares possuem como objetivos: a) a melhoria da qualidade do ensino por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas em contraturno, na escola ou no território em que ela está situada, para atender às necessidades sociais e

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 2, p. 20-38, maio/ago., 2022



educacionais dos alunos; b) a oferta de atividades complementares ao currículo escolar, vinculadas ao PPP da Escola, respondendo às demandas educacionais e aos anseios da comunidade e; c) a possibilidade de maior integração entre alunos, escola e comunidade, democratizando o acesso ao conhecimento e aos bens culturais (PARANÁ, 2011b).

Estão implícitas na definição e objetivos das ACCs as primeiras referências à autonomia da escola ao apontar a livre escolha da atividade que será ofertada considerando a realidade escolar e a necessidade de atender as demandas e anseios da comunidade.

Entretanto, a partir da seleção e leitura atenta dos documentos que apresentam as diretrizes e normas para os programas de atividades em contraturno foi possível encontrar poucas referências específicas sobre a autonomia das instituições escolares. Em geral, os documentos analisados fazem alusão à autonomia da escola para: adesão ou não aos programas; a escolha das atividades conforme as diretrizes orientadoras e possibilidades apresentadas pelo NRE; ao turno de oferta que não pode ser alterado no decorrer do ano letivo e; ao local para desenvolvimento das atividades, tendo em vista que, podem ocorrer fora do espaço escolar (PARANÁ, 2017). Entretanto, mesmo diante das possibilidades apresentadas, os documentos enfatizam, em vários momentos, a necessidade de autorização pelo NRE e SEED.

Outro ponto que se observa acerca da ausência de autonomia da escola refere-se à quantidade de alunos por turma das ACCs. Os Programas estabelecem um número “mínimo de 25 e máximo de 35 alunos matriculados por turma em cada atividade” (PARANÁ, 2017). Esta diretriz pode impedir a adequação das atividades consoante às necessidades da escola, tendo em vista que, as escolas de pequeno porte podem não ter alunos suficientes para abrir turmas e, em contrapartida, as escolas de porte maior precisam selecionar os alunos devido à quantidade maior de interessados em relação às vagas ofertadas.

Este aspecto se torna mais evidente se referindo especificamente ao Programa Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo (AETE), o qual estabelece que as turmas das modalidades coletivas sejam constituídas de no mínimo 20, e no máximo, 30 estudantes do mesmo sexo. Já as turmas das modalidades individuais têm, no mínimo, 10 e, no máximo, 30 estudantes de ambos os sexos. A escolha das modalidades esportivas desenvolvidas pela escola



“deverá estar de acordo com o quadro de modalidades esportivas previstas no Regulamento dos Jogos Escolares do Paraná” (PARANÁ, 2018).

Além destes, o Programa Mais Aprendizagem, especificamente, delega autonomia para as escolas escolherem, conforme perfil definido pela Secretaria, o professor com o perfil mais adequado para trabalhar com os estudantes que apresentam uma ou outra dificuldade na aprendizagem. O professor poderá assumir duas, quatro, seis ou oito horas no programa (PARANÁ, 2018). Para isso, o professor indicado necessita atender a todos os critérios estabelecidos pela SEED, dentre eles: pertencer ao quadro de carreira, possuir carga horária e formação compatível com o perfil indicado, entre outros.

É notório, na análise dos documentos que “as referências à autonomia escolar nas legislações e normas são feitas de maneira vaga. De modo geral, enunciam a autonomia como um valor, mas não estabelecem mecanismos concretos para sua conquista efetiva” (MENDONÇA, 2000, p. 416).

Destaca-se, ainda, que as referências feitas à autonomia se restringem a sua dimensão funcional, entendida como uma capacidade operacional da escola. Na dimensão pedagógica fica expressa na necessidade e capacidade de planejamento, execução e a avaliação dos resultados alcançados por meio das ações propostas. Na dimensão administrativa, as referências à autonomia estão relacionadas à capacidade de estabelecer carga horária para os professores e parcerias para utilização de espaços físicos e materiais de outras instituições. Isso, de certa forma, desresponsabiliza o Estado de atender as necessidades da escola para a oferta das atividades complementares.

Sobre essa questão, importante ponderar que “a autonomia da escola pública não pode estar associada a uma situação de afastamento do Estado de suas obrigações como provedor das necessárias condições infra-estruturais” (MENDONÇA, 2000, p. 259).

Em suma, os documentos que orientam essas atividades não são pródigos com relação à autonomia das escolas. Pelo contrário, estabelecem uma série de critérios que não consideram as especificidades das escolas, sejam elas relacionadas ao porte da escola, espaço físico e material e recursos humanos para atender as demandas das ACCs e que restringem a autonomia das escolas nas diferentes dimensões.



As dimensões da autonomia sob a ótica dos gestores escolares

Diante das perspectivas desta pesquisa, acredita-se que a autonomia se traduz como um dos eixos direcionadores dos processos de gestão. Este entendimento está fundamentado na perspectiva apontada por Lück (2000, p. 21) ao destacar que a “autonomia é a característica de um processo de gestão que se expressa quando se assume com competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens adequada às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas”.

Buscando compreender essa característica na efetividade cotidiana, investigou-se junto aos gestores participantes da pesquisa se as escolas possuem autonomia para a tomada de decisões frente às atividades em contraturno e de que forma ela se expressa nas ações realizadas. De maneira geral, os gestores são enfáticos ao afirmar que a escola não possui autonomia ou que esta é muito restrita. Referindo-se as diferentes dimensões (administrativa, pedagógica, política, jurídica, financeira) eles enfatizam determinações recebidas da SEED e NRE e que a escola deve acatar caso tenha interesse em manter as atividades.

Respaldados em Veiga (2002, p.67) de que a “autonomia pedagógica – está ligada a autonomia de construir seu projeto pedagógico, organização curricular levando em consideração o contexto social da comunidade, etc.” e a “autonomia administrativa – está relacionada à forma da escola gerir, elaborar e desenvolver seus próprios planos, programas e projetos”, é válido apresentar alguns dados empíricos por meio da fala dos gestores.

“[...] Já vem determinado, provavelmente da Secretaria de Educação, só pode ficar essa atividade, não tem outra alternativa, é essa que vem e é essa aqui se vocês quiserem é essa [...] a atividade já vem pronta e não tem até opção, eu decido que vai ser assim, na verdade o governo fala que é a escola que escolheu, que a comunidade que escolheu, mas não é real isso [...] a gente não tem autonomia” (Gestor 3).

“Depois que escolhe no início do ano não dá para mudar mais, o turno a gente optou pelo turno de manhã que tem mais alunos, então nós colocamos no turno da tarde para eles poder participar, só que em compensação os alunos da tarde não tem essa oportunidade de manhã. Eu não vejo muita



autonomia da escola não. São somente 4 horas disponibilizadas para a escola” (Gestor 15).

“[...] Primeiro a gente recebe as orientações de quais são as nossas possibilidades, que você sabe que é assim, e acredito que todas as escolas são assim, mas depois sempre com os pais, todas as vezes que a gente definiu qual modalidade ou qual curso, projeto, sempre com os pais, [...] então quem definiu fomos nós todos juntos, a comunidade escolar” (Gestor 2).

“[...] foram ofertadas pelo Estado mesmo, daí a gente só aceitou” (Gestor 10).

“[...] já vem do Núcleo, a gente vai prestando conta sempre, tem avaliação e tudo, tanto é que até para mudar, a gente até podia mudar, a vamos também aumentar mais algum, porque tem crianças que querem, mas aí como já vem definido de lá eles não deixam” (Gestor 13).

“[...] o Núcleo não tem nem deixado muito, a secretaria de educação, você escolher, aqui o voleibol ainda era opção porque nós tínhamos um professor” (Gestor 18).

Tais ponderações evidenciam que existe um distanciamento entre o enunciado pelas políticas públicas e a prática da autonomia nas ações cotidianas das escolas referentes às atividades complementares curriculares. Fato que, origina uma situação de esvaziamento da dimensão construtiva e propositiva da autonomia, tanto no âmbito local quanto do sistema educacional em sua totalidade. Contrariamente a estas situações, com discussões restritas às instâncias administrativas no âmbito da SEED e NRE, Dourado (2001, p. 67), afirma que, “ter autonomia implica reconhecer pontos de vistas e argumentar a respeito de ideias e decisões. O diálogo entre docentes, equipe gestora e comunidade favorece a melhor qualidade da educação na escola e o sucesso do aluno”.

Este aspecto traz, também, como reflexo a forma que as decisões são tomadas e as implicações nas ações cotidianas da escola frente às atividades complementares. Tendo em vista as análises de Russo (2011, p. 511), “mesmo os atos mais simples e corriqueiros do cotidiano escolar, aos quais, em geral, se dão pouca, ou nenhuma, importância são determinados pelas orientações políticas dos seus agentes”. São aqueles atos, aliás, que revelam a orientação político-pedagógica da gestão escolar, já que constituem a expressão material e objetiva da prática, e que nem sempre coincide com o discurso dos dirigentes.



Ainda relacionadas a estas dimensões supracitadas, os gestores destacam restrições da autonomia no âmbito da própria escola devido ao controle imposto pelas legislações.

“todo projeto quando ele vai finalizar, nos é questionado: Professor, o senhor vai dar sequência a essa modalidade? O senhor quer mudar de modalidade? Nesse sentido há uma certa discussão e a aprovação da alteração de modalidade, como nós já alteramos. Então nesse sentido sim, agora se também se ele disser não, infelizmente esse ano não vai ter, a gente também não tem força para manter, não como as normais obrigatórias” (Gestor 8).

“Fica complicado, por exemplo, o AETE [refere-se ao Programa Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo], falar vamos trocar de horário, tem que ligar para o Núcleo, tem que explicar, tem que estar no sistema, aí também tem o professor que ele não dá aula só aqui, ele tem outras escolas, então a gente não consegue, não podemos fazer isso” (Gestor 12).

“no início do ano já é feito o cronograma, nós não podemos ficar mudando, é aquele horário e ele passa o ano todo com aquele cronograma, não há mudanças assim sempre” (Gestor 11).

“Pode de um ano para outro, no final do ano a gente pode fazer proposta, mudança de modalidade, no final do ano para o próximo ano. Durante o ano, no meu conhecimento não, vai até o final do ano e se não tiver número suficiente de alunos também elimina o projeto durante o ano” (Gestor 23).

“Quando abre, nós temos autonomia de ver qual o melhor horário para que os alunos participem, depois que ele está correndo daí não é viável” (Gestor 24).

Considerar a dimensão empírica auxilia na compreensão de que, a falta de autonomia pode prejudicar a aprendizagem dos alunos em situações como: impossibilidade de rever os horários das atividades, dificuldade na manutenção do número mínimo de alunos matriculados e a alteração da modalidade esportiva ofertada. Na direção do exposto, Barroso (2003, p. 21) ressalta que “o que está em causa não é ‘conceder’ maior ou menor autonomia às escolas, mas reconhecer a autonomia como um valor intrínseco à sua organização, e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos”.

Dourado (2001) também corrobora com a ideia de que,



[...] a autonomia escolar está intimamente relacionada à democratização da cultura da organização escolar e à implementação de novas práticas do cotidiano escolar. Ações voltadas para o exercício da autonomia articulam as dimensões pedagógica, educativa, administrativa, financeira e jurídica e tornam a equipe escolar mais responsável pelos acertos e os erros das decisões tomadas (DOURADO, 2001, p. 61).

Na fala do Gestor 5 evidencia-se, pela necessidade de “obedecer as regras”, indicativos da falta de autonomia no que se refere à dimensão jurídica, ou seja, aquela relacionada à “possibilidade da escola elaborar suas normas e orientações, seu regimento escolar em consonância com as legislações educacionais” (VEIGA, 2002, p. 67).

“não tem, porque eles têm que aceitar [referindo-se ao NRE], a gente pode até pedir, pode solicitar, mas aí tem que ter justificativa, tem que ter o processo burocrático para eles liberarem. O que a gente sente necessidade na escola, a gente procura, solicita, mas o processo burocrático que você conhece, tem que acontecer sim, a gente tem que obedecer às regras” (Gestor 5).

Essa questão da autonomia, mesmo os gestores escolares apontando que as determinações são recebidas no NRE, é notório que se trata de uma política hierárquica, advinda de instâncias superiores representantes diretas do governo, no caso a SEED. Isso é notado também na fala do Gestor 25,

“Tudo vem fechado já. É estudado a escola, o porte da escola, o rendimento escolar, questão de transporte, olhado tudo essa questão logística e já vem pré-determinado” (Gestor 25).

No que se refere à autonomia financeira, isto é, a possibilidade de “a escola poder gerir seus próprios recursos, tendo a participação da comunidade escolar para identificar as reais necessidades” (VEIGA, 2002, p. 67), os gestores foram questionados se a escola recebe recursos específicos e se possui autonomia para administrar estes conforme as demandas. No relato dos gestores, evidencia-se a insuficiência de recursos financeiros, de materiais e de espaço físico para o desenvolvimento das atividades, visto que, não são previstos recursos específicos para estes fins, tampouco ampliação ou adequação do espaço físico das escolas.



“A escola, ela recebe o fundo rotativo que é uma quantia que... No caso a gente consegue fazer mais, mas nós não conseguimos por causa dessa questão financeira [...] mas não temos, então na verdade por falta de estrutura física e por falta de financeiro nos impede de ter mais projetos nesse sentido” (Gestor 11).

“acaba esbarrando nessa questão do recurso financeiro. Como eu tinha dito, a gente foi persistente, porque se for analisar pelo lado lógico, não compensaria ter essas atividades, justamente por causa do aumento dos gastos que tem. Então assim, a parte financeira é um setor que complica” (Gestor 22).

“Essa questão material e física da escola, porque os professores tem vontade de fazer uma coisa diferente, de ampliar, mas a questão financeira é muito complicada e a física também. O espaço físico nosso, você pode ver que a nossa escola é sala de aula de frente para o pátio, aluno passando, outro na sala estudando, aquele atrapalha. Tem uma quadra aqui na frente, tem espaço, mas é, a estrutura física da nossa escola e material, o formato dela é muito difícil para o trabalho” (Gestor 23).

A existência de recursos, tanto financeiros quanto físicos e materiais são condições imprescindíveis para a materialização das atividades em contraturno e aspectos fundamentais para a qualidade das ações desenvolvidas nas escolas, assim como, a autonomia da escola para gerenciar estes recursos. Entretanto, é unânime entre os gestores o apontamento que as escolas não recebem nenhuma verba específica para as atividades de complementação curricular. Os recursos recebidos pelas escolas são oriundos basicamente de duas fontes, o Fundo Rotativo e do PDDE¹.

“Atualmente não, no início dos projetos, há um tempo atrás, outras modalidades também, chegamos a receber, no início, mas agora não. Todos estes projetos funcionam com recurso normal do fundo rotativo ou do PDDE, não tem nada a mais para isso” (Gestor 8).

¹ Conforme o Ministério da Educação (2019) o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995, para coordenar o repasse de recursos financeiros às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, e às escolas privadas de Educação Especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da participação social e da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da Educação Básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, conforme o Censo Escolar do ano anterior ao do repasse.



“Na verdade recebe um valor relacionado ao número de alunos, mas não específico para isso” (Gestor 16).

“A escola recebe, ela tem uma verba estadual que é o fundo rotativo e tem uma verba federal que é o PDDE, mas isso é para manutenção da escola como um todo. Até então, uma verba específica para atividades em contraturno não” (Gestor 20).

“material quando a gente disponibiliza tem o fundo rotativo, que é do governo, a gente disponibiliza e já compra também pra eles” (Gestor 6).

“De 2012 pra cá, eu não me recordo ter recebido não, recurso voltado só para o projeto não, então é uma carência também. Mas assim o colégio, nós aqui, a gente vai se virando como dá. Por exemplo, tem recurso do fundo rotativo, tem recurso do PDDE, a gente compra material esportivo, compra aquilo que o professor pede, a gente dá um jeito, mas não com recursos próprios do projeto” (Gestor 5).

“a gente consegue fazer mais, mas nós não conseguimos por causa dessa questão financeira, por exemplo, como é uma escola pequena, nós não temos um laboratório de ciências, de robótica, que os alunos poderiam já estar dentro desse laboratório fazendo alguma coisa, mas não temos, então na verdade por falta de estrutura física e financeira nos impede de ter mais projetos” (Gestor 11).

Embora o relato dos gestores revela a ausência de recursos específicos para as ACCs, é notável que não se trata da insuficiência apenas para manutenção destas atividades, mas de questões mais amplas que envolvem todo o investimento nas políticas públicas educacionais, cujos recursos são mínimos, seja para questões administrativas das escolas, seja para a valorização e desenvolvimento profissional dos professores. Assim, fica perceptível que a autonomia com relação aos aspectos financeiros é restrita aos limites impostos pelas próprias fontes de recursos e a necessária prestação de contas e, dentro desse quadro, os gestores precisam buscar formas para atender as demandas da escola e de todas as atividades que desenvolvem.

Importante destacar que, quando se trata da autonomia das escolas para angariar recursos são utilizadas outras fontes para suprir as suas necessidades, tais como: promoção de eventos em datas comemorativas, venda de produtos na cantina escolar, além de doações e rifas, estas possuem total autonomia.



“a escola promove todo mês de julho uma festa que chama Julifest. Ela já acontece a 21 anos, então a gente tem uma arrecadação bem grande, em torno de 10 a 12 mil. Com isso a gente compra coisas, materiais que faltam para a escola. Com a APMF a gente faz uma reunião e a gente ajuda nos projetos” (Gestor 6).

“os recursos que vem do Estado ou governo federal, acontece as vezes, de esse dinheiro não ser suficiente, aí entra a cantina da escola, entra uma promoção, as vezes uma festa, a gente faz festa junina e acaba nos ajudando também para ver se a gente consegue arrecadar alguma coisa além para suprir as necessidades da escola” (Gestor 8).

Há dificuldades que esta escassez de recursos pode gerar com relação à exequibilidade das atividades, pois, o desenvolvimento de uma gama de atividades de esporte, lazer e cultura, além daquelas que dependem de laboratórios e equipamentos de informática, por exemplo, exige a reestruturação física das instituições escolares e o investimento na aquisição de materiais. Necessidade esta que, sem a disponibilização de recursos as escolas não têm possibilidades de atender, pois, grande parte delas dispõe de poucas salas de aulas e nem todas contam com quadras poliesportivas, laboratórios e, em alguns casos, até mesmo as bibliotecas são precárias.

Em estudo recente, Parente (2019), corrobora com a discussão ao afirmar:

[...] a ausência histórica de infraestrutura leva, muitas vezes, à oferta de atividades complementares mesmo sem as devidas condições de infraestrutura. Essa opção política, por um lado, inibe o aproveitamento máximo dos benefícios previstos pelas atividades complementares (enriquecimento curricular) e, por outro, pode atrapalhar a oferta adequada do currículo escolar mínimo, já que muitas vezes atividades complementares e atividades curriculares concorrem entre si em termos de espaço físico, material e humano (PARENTE, 2019, p. 337).

Neste mesmo sentido, e ainda chamando a atenção para as relações autoritárias no interior das escolas e dos sistemas de ensino, Paro (1992, p. 6) alerta:

O que parece se dar na realidade de nossas escolas públicas é que, na medida em que, para a consecução de seus objetivos com um mínimo de eficácia,



faltam recursos de toda ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências tem competido com o que se poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar.

Embora a pesquisa apresentou que a autonomia das escolas frente as ACCs é limitada, a ampliação desta no âmbito escolar pode resultar no seu fortalecimento como instituição comprometida com a sociedade e com a melhoria da qualidade do ensino. Segundo Lück (2000, p. 21), ainda que a autonomia tenha várias dimensões (financeira, política, administrativa e pedagógica) - a mais significativa é a dimensão política, ou seja, a capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações. Sem esta capacidade, as demais dimensões da autonomia não se efetivam. No exercício da dimensão política da autonomia, o gestor deve usar talento e competência para articular e organizar, conjuntamente com a comunidade escolar, a solução dos problemas e dos desafios educacionais.

As informações coletadas a partir das entrevistas indicam que mesmo a dimensão política da autonomia fica comprometida e submissa às regras que a escola deve cumprir, tendo em vista que a resolução de qualquer problema ou desafio que se coloca no percurso de desenvolvimento das atividades em contraturno, mesmo que, compartilhada pelo grupo de professores e comunidade escolar, ficam circunscritas orientações de instâncias superiores. Neste sentido, é preciso romper com práticas de gestão dessa natureza, pois ter autonomia “significa conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses da comunidade” (PARO, 2004, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto evidenciou a autonomia como um dos elementos do processo de gestão dos programas de atividades complementares curriculares em contraturno escolar na abrangência do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, Paraná, especificamente a intencionalidade presente nos documentos orientadores dos programas e a efetividade nas ações a partir da ótica



dos gestores escolares. Além de melhor perceber a relação entre os níveis conceitual e político da legislação - enquanto texto, no plano teórico - e os níveis da prática social observados nas práticas cotidianas nas escolas.

Por meio das investigações realizadas, constata-se que a autonomia tem avançado nos amparos legais, em consonância com as legislações nacionais. Entretanto, a análise dos documentos referentes às ACCs não aponta clareza com relação a este aspecto, aparecendo de forma implícita e sem mecanismos concretos para sua efetivação. Observa-se, também, que as dimensões administrativas, jurídicas, pedagógicas e financeiras dessa autonomia não avançam nas mesmas proporções em nível das práticas cotidianas.

Diante disso, o estudo desvelou, com base em um caso particular do possível, algumas tendências gerais pelas quais se tem produzido e reproduzido, no cotidiano das escolas, e da implementação de atividades de complementação curricular em contraturno, a pseudoautonomia e a submissão às normas e leis para controle do Estado perpetuando a cultura estabelecida, embora se apregoem discursos de gestão democrática em que a autonomia é um dos princípios fundantes. As medidas impostas pelas diretrizes orientadoras dos programas são reflexo da intencionalidade de regulação e controle, de caráter linear e hierárquico, sem a participação sociopolítica dos envolvidos no processo educacional.

Finalmente, a análise realizada com base nos dados empíricos demonstra que a relação entre a implantação de atividades complementares, a gestão democrática dos sistemas de ensino e a autonomia das instituições escolares não é dada *a priori*. Essa é uma construção social que precisa ser realizada e enfrentada no contexto de implementação considerando as especificidades socioeconômicas, políticas e culturais por meio do fortalecimento das decisões no interior da escola em direção às demandas específicas do contexto e dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2007.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Designing and conducting mixed methods research**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: SagePublications, Inc., 2018.

DOURADO, L. F. **Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO**. Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Brasília: CONSED – Conselho Nacional de secretários de Educação. 2001.

GADOTTI, M. **A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜCK, H. Perspectiva da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. **A gestão Participativa na Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. 2000. 323 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Resolução 1.690/2011**. Institui a partir de 2008, em caráter permanente, o Programa Atividades Complementares Curriculares em Contraturno na Educação Básica na rede estadual de ensino. Publicado no Diário Oficial nº. 8472 de 24 de Maio de 2011. Curitiba, SEED, 2011a.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução Normativa n. 004/2011-SEED/SUED**. Entende-se por Atividades Complementares Curriculares em contraturno, atividades educativas, integradas ao Currículo Escolar, com ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem que visam ampliar a formação do aluno. Curitiba, SEED, 2011b.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução Normativa n. 03/2017-SUED/SEED**. Curitiba, SEED, 2017. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao032017_sued_seed.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 2, p. 20-38, maio/ago., 2022



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2022v31n2.61395

Andréia Paula Basei
A autonomia das instituições escolares diante dos programas de atividades complementares curriculares em contraturno no estado do Paraná

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução Normativa n. 05/2018- SUED/SEED**. Curitiba, SEED, 2018. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2018/instrucao_052018.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

PARENTE, C. da M. D. Desvendando a jornada escolar brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 8, n. 3, p. 319 - 343, set./dez. 2019.

PARO, V. H. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2004.

RUSSO, M. H. Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

VEIGA, I.P. A. **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

THE AUTONOMY OF SCHOOL INSTITUTIONS BEFORE THE PROGRAMS OF COMPLEMENTARY CURRICULUM ACTIVITIES IN CONTRACT IN THE STATE OF PARANÁ

ABSTRACT

Complementary Curriculum Activities are activities of the schools' free choice, offered after school hours for students enrolled in regular classes that are included as complementary to the mandatory curriculum. This work aims to analyze and understand the autonomy of school managers in the development of programs and projects of complementary curricular activities in the evening within the scope of the Regional Education Center of Ivaiporã, Paraná. As investigative material for the research, documentary analysis and empirical data obtained in semi-structured interviews with managers from the 14 municipalities belonging to the NRE are used. With evidence in the results, it is argued that managers have a pseudoautonomy, evidenced in its different dimensions - financial, political, legal, administrative and pedagogical. It is concluded that, although democratic management speeches are proclaimed in which autonomy is one of the founding principles, the measures imposed by the directives of the programs and pseudoautonomy are a reflection of the intentionality of regulation and control of the State, of a linear and hierarchical character, which restricts the socio-political participation of those involved in the educational process.

Keywords: Public policy. Complementary curricular activities. School management. Autonomy.

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 2, p. 20-38, maio/ago., 2022



LA AUTONOMÍA DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES ANTE LOS PROGRAMAS DE ACTIVIDADES CURRICULARES COMPLEMENTARIAS CONTRATADAS EN EL ESTADO DE PARANÁ

RESUMEN

Las Actividades Curriculares Complementarias son actividades de libre elección de las escuelas, ofrecidas después del horario escolar para los estudiantes matriculados en clases regulares que se incluyen como complementarias al currículo obligatorio. Este trabajo tiene como objetivo analizar y comprender la autonomía de los administradores escolares en el desarrollo de programas y proyectos de actividades curriculares complementarias en la tarde en el ámbito del Centro Regional de Educación de Ivaiporã, Paraná. Como material de investigación para la investigación se utiliza el análisis documental y los datos empíricos obtenidos en entrevistas semiestructuradas con los responsables de los 14 municipios pertenecientes a la NRE. Con evidencia en los resultados, se argumenta que los gerentes tienen una pseudoautonomía, evidenciada en sus diferentes dimensiones: financiera, política, legal, administrativa y pedagógica. Se concluye que, si bien se proclaman discursos de gestión democrática en los que la autonomía es uno de los principios fundacionales, las medidas impuestas por las directrices de los programas y la pseudoautonomía son reflejo de la intencionalidad de regulación y control del Estado, de carácter lineal y jerárquico, lo que restringe la participación sociopolítica de los involucrados en el proceso educativo.

Palabras clave: Políticas públicas. Actividades curriculares complementarias. Gestión escolar. Autonomía.

Submetido em: dezembro de 2021.

Aprovado em: junho de 2022.

Publicado em: julho de 2022.