

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VÂNIA MARIA DE CARVALHO HONORATO

**CONCEPÇÃO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA EM
DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

GOIÂNIA – GOIÁS

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VÂNIA MARIA DE CARVALHO HONORATO

**CONCEPÇÃO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA EM
DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta.

GOIÂNIA – GOIÁS

2015

H774c	<p>Honorato, Vânia Maria de Carvalho</p> <p>Concepção de gestão e organização pedagógica em documentos oficiais sobre escola de tempo integral [manuscrito] / Vânia Maria de Carvalho Honorato. – Goiânia, 2015.</p> <p>123 f.: 30 cm</p> <p>Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2015.</p> <p>“Orientadora: Profª Drª Beatriz Aparecida Zanatta”.</p> <p>1. Educação integral – Goiânia (GO). 2. Escola x Organização e administração – Goiânia (GO). 3. Educação e Estado. I. Zanatta, Beatriz Aparecida (orient.). II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.</p> <p>CDU: 37.018 (043)</p>
-------	---

**CONCEPÇÃO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA EM
DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

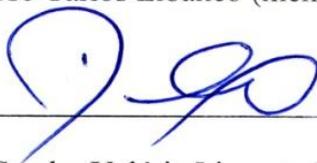
Dissertação aprovada em 20 de agosto de 2015, no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

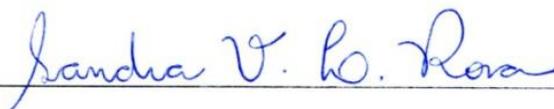
Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás (Presidente)



Dr. José Carlos Libâneo (membro/PUC Goiás)



Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa (membro externo/ UFG)



Dra. Raquel Aparecida M. da Madeira Freitas (suplente/ PUC Goiás)

Dra. Denise Silva Araújo (suplente/UFG)

GOIÂNIA – GOIÁS

2015

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Lindalva e Francisco pelo amor e incentivo.

Ao meu esposo e filhos que compreenderam meus momentos de ausência.

Aos meus professores que contribuíram para a construção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por estar presente na minha caminhada diária.

Sinceros agradecimentos pelos conselhos profícuos, ditos pelos que fazem parte da minha história de vida: irmãos, parentes, amigos e colegas de trabalho da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás.

A todos os professores da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e, em especial, à minha orientadora Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta e ao Professor Doutor José Carlos Libâneo, pela opção profissional docente.

A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia, cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova (VYGOTSKY, 2010, p. 462).

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANDES	Associação Nacional de Educação Superior
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CF	Constituição Federal
CI	Colegiado de Integração
CIACs	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EETI	Escola Estadual de Tempo Integral
EPT	Educação Para Todos
ETI	Escola de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GESTAR	Gestão da Aprendizagem Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN/LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDMs	Metas de Desenvolvimento do Milênio
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE/Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE	Programa Especial de Educação
PES	Planejamento Estratégico da Secretaria
PME	Programa de Melhoria da Escola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRASEM	Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library On-Line
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC/GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEDUCE/GO	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZAP	Zonas de Atendimento Prioritário

RESUMO

Esta pesquisa investiga as concepções de gestão e organização da escola de tempo integral do Programa Mais Educação e da proposta da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás, e suas relações com as orientações dos Organismos Internacionais. Implementado nas escolas públicas a partir de 2007, o Programa Mais Educação tornou-se objeto de análise por ser o seu principal objetivo a indução da ampliação da jornada escolar. A fundamentação teórica pautou-se na contribuição de autores como Cavaliere (2000, 2007, 2009, 2010); Dourado (1998); Libâneo (1998, 2001, 2004, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013); Limonta (2011, 2013); Maurício (2004, 2009, 2013); Paro (1986, 1996, 1988, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011); Sander (1995, 2007); Saviani (2002, 2005); Souza (2006); Evangelista e Shiroma (2006); Shiroma, Garcia e Campos (2011); Teixeira (1961, 1964, 1997), entre outros. A proposta de investigação foi direcionada para as seguintes questões: Quais são as concepções de gestão e organização escolar do Programa Mais Educação e em que aspectos apresentam correspondências com as propostas preconizadas pelos Organismos Internacionais? Quais as orientações do Programa Mais Educação para a gestão e organização das atividades pedagógicas para escola pública brasileira de tempo integral? Que práticas de gestão escolar e organização pedagógica, explicitadas nas pesquisas acadêmicas, demonstram vínculos entre o Programa Mais Educação, a proposta da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e as orientações preconizadas pelos Organismos Internacionais? Quais as relações entre essas políticas para escola de tempo integral? Os objetivos da pesquisa foram: a) Compreender as concepções de organização escolar e gestão do Programa Mais Educação e da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, analisando seus impactos na escola pública de tempo integral e suas relações com as orientações dos Organismos Internacionais; b) Aprender do Programa Mais Educação e das Diretrizes da Secretaria Estadual de Educação de Goiás a concepção de gestão e organização das Escolas de Tempo Integral (ETIs); c) Demonstrar com base na pesquisa bibliográfica, traços das atuais práticas de gestão em escolas de tempo integral que expressam impactos no cotidiano escolar, orientados pelos Organismos Internacionais. Os dados foram obtidos por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica abrangeu o período de 2006 a 2014, tendo como fonte o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a busca de artigos na *Scientific Electronic Library On-Line* (SciELO). Foram selecionados para análise documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE/GO), pelo Banco Mundial e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Na análise dos dados recorreremos às orientações de Bogdan & Biklen (1994) para a categorização e sistematização, delineando-se as seguintes temáticas: 1. Concepções de educação integral; 2. Gestão e organização da escola pública brasileira de tempo integral; 3. Intencionalidades políticas e desafios frente às finalidades da educação, a gestão e organização pedagógica da escola de tempo integral. As análises revelaram dificuldades na gestão e organização pedagógica da escola pública brasileira de tempo integral, influenciadas por políticas educacionais compensatórias e de acolhimento social.

Palavras-chave: Educação integral. Políticas de educação integral no Brasil. Gestão e organização da escola de tempo integral.

ABSTRACT

This research investigates the views of management and organization of the full-time school in the More Education Program (Programa Mais Educação) and the proposal of the State Department of Education, Culture and Sports of Goiás (Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás) and its relations with the guidelines of the International Organizations. Implemented in the public schools since 2007, the More Education Program has become object of analysis due to the fact that its main purpose is to induce the extension of the school day. The theoretical framework that guided this study was based on the contribution of the following authors: Cavaliere (2000, 2007, 2009, 2010); Dourado (1998); Libâneo (1998, 2001, 2004, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013); Limonta (2011, 2013); Maurício (2004, 2009, 2013); Paro (1986, 1996, 1988, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011); Sander (1995, 2007); Saviani (2002, 2005); Souza (2006); Evangelista e Shiroma (2006); Shiroma, Garcia e Campos (2011); Teixeira (1961, 1964, 1997), and others. The proposed research was focused on the following issues: What are the conceptions of school management and organization of the More Education Program and in what ways they have correspondences with the recommendations issued by International Organizations? What are the guidelines of the More Education Program for the management and organization of educational activities to the Brazilian full-time public school? Which practices of school management and pedagogical organization, explained in academic research, demonstrate links among the More Education Program, the proposal of the State Department of Education, Culture and Sports of Goiás and the guidelines of the International Organizations? What are the connections between these policies and the full-time school? The aims of this study were: a) Understanding the concepts of school management and organization of the More Education Program and the State Department of Education of Goiás, analyzing their impact on full-time public school and its relations with the guidelines of International Organizations; b) Learning the management and organization conception of the full-time schools from the More Education Program and from the guidelines of the State Department of Education of Goiás; c) Demonstrating, based on literature research, traces of current management practices in full-time schools that express impacts in everyday school life, guided by the International Organizations. Data was obtained through literature and documents research. The literature research covers the period 2006-2014, and its source was the Bank of Theses and Dissertations of Higher Education Personnel Training Coordination (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES). The search for academic essays was made on Scientific Electronic Library On-Line (SciELO). Documents selected for this study were published by Ministry of Education (Ministério da Educação – MEC), by State Department of Education, Culture and Sports of Goiás (Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás – SEDUCE/GO), by World Bank (Banco Mundial) and by United Nations Educational, Scientific, Cultural Organization - UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO). In the data analysis we used the guidance of Bogdan & Biklen (1994) to the categorization and systematization, outlining the following thematic: 1. Conceptions of full-time education; 2. Management and organization of the Brazilian full-time public school; 3. Policy intentions and challenges facing the purposes of education, management and pedagogical organization of full-time school. Analyses revealed difficulties in the management and organization of the Brazilian full-time public school, influenced by compensatory educational policies, as well as social care policies.

Keywords: Full-time education. Full-time education policies in Brazil. Management and organization of full time school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13	
CAPÍTULO I		
GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL		23
1. Breve histórico da gestão escolar no Brasil	26	
2. Gestão e organização escolar: da Constituição Federal de 1988 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.....	41	
3. Os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001/2014 a 2014/2024).....	48	
CAPÍTULO II		
EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E NAS ORIENTAÇÕES DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DE GOIÁS		56
1. Educação integral e escola de tempo integral	56	
2. Educação e escola de tempo integral no Brasil: breve histórico de 1930 a 1990	67	
3. O Programa Mais Educação: a proposta do Ministério da Educação.....	75	
4. A Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) da rede pública de Goiás (2006-2014).....	81	
CAPÍTULO III		
GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E DAS ORIENTAÇÕES DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DE GOIÁS		86
1. A pesquisa.....	86	
2. Concepções de gestão e organização da escola de tempo integral	89	
3. Gestão e organização da escola de tempo integral nos documentos oficiais.....	95	
4. Práticas de gestão e organização da escola de tempo integral na produção científica	101	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106	
APÊNDICE 1	119	
APÊNDICE 2	120	
APÊNDICE 3	122	
APÊNDICE 4	123	

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga as concepções de gestão e organização da escola de tempo integral do Programa Mais Educação e das orientações da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás, e suas relações com as orientações dos Organismos Internacionais.

Meu interesse pelo tema da gestão na escola pública de tempo integral no Brasil está diretamente relacionado à minha trajetória na carreira docente e, atualmente, ao trabalho como técnica na Gerência de Inteligência, Informações Educacionais e Desenvolvimento Profissional, na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE/GO), denominada nos referenciais de 2010 como Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO).

A pesquisa vem ao encontro das minhas inquietações decorrentes das situações vivenciadas no contexto escolar quanto aos fatores administrativos e pedagógicos que interferem na qualidade da educação, em especial, na gestão e organização pedagógica da escola pública brasileira de tempo integral. Igualmente, quanto a minha participação no Projeto de Pesquisa: Políticas educacionais oficiais e concepções críticas de educação: repercussão de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental¹, do Grupo de Estudos da Linha de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural e práticas escolares, vinculado ao Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do CNPq, no curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2013-2015).

Tais estudos conduziram-me ao aprofundamento teórico a respeito da subordinação dos planos, diretrizes e programas do sistema de ensino brasileiro às orientações de Organismos Internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), de modo a buscar elementos que, com uma visão sociocrítica, pudessem apontar indícios de que a concepção de gestão escolar do Programa Mais Educação, influenciada por Organismos Internacionais, estaria repercutindo negativamente na organização da escola pública de tempo integral. Isso em decorrência do entendimento de que a gestão escolar agregou a partir das mudanças no campo

¹ Projeto de pesquisa docente e discente (2011-2016) sob a coordenação do Professor Doutor José Carlos Libâneo, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. A pesquisa visa verificar como incidem em escolas e salas de aula do sistema estadual referenciais de qualidade de ensino formulados nas políticas educacionais oficiais e em concepções críticas de educação e como atuam nas formas de ensino e no desempenho escolar dos alunos.

legal/institucional da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBN nº 9.394/1996), em função da descentralização, novas responsabilidades para o gestor escolar, comprometendo, por conseguinte a função pedagógica da escola “[...] de formação cultural e científica para todos e, ao mesmo tempo, do acolhimento à diversidade social e cultural” (LIBÂNEO, 2013).

Nossa análise está situada, portanto, no campo da gestão da escola pública de tempo integral, considerando essa atividade – seja na direção, coordenação, orientação ou demais funções da equipe técnico-administrativa – construída no compartilhamento das experiências histórico-culturais que impulsionam o desenvolvimento humano e a cidadania. Esse recorte nos permite compreender o objeto de estudo, gestão e organização da escola pública de tempo integral, não isoladamente, mas inter-relacionada com a totalidade, no tempo e nos espaços sociais e educativos.

Discute-se a escola de tempo integral no Brasil desde as primeiras décadas do século XX, em razão da necessidade de se planejar uma política educacional para todo o território nacional, face aos requisitos colocados pelo processo de industrialização.

A partir dos anos de 1920 e 1930, destaca-se a proposta da corrente pedagógica escolanovista, sob os ideais de Anísio Teixeira e outros educadores, ao ser entendida como necessidade para a democratização do ensino e ampliação do espaço formal da escola. Tais ideais resgatam os preceitos de uma escola constituída por um conjunto de espaços onde as crianças podem se dedicar a “atividades de estudo, trabalho, recreação, reunião, administração, decisão, vida e de convívio no mais amplo sentido do termo” (TEIXEIRA, 1961). Desde então, diversos debates e forças do campo da educação buscam o aprofundamento da educação integral compreendida como ampliação de oportunidades educacionais e efetivação de um ensino intelectual, científico e voltado à qualidade social, o que difere de ampliação da jornada de escolaridade, construída sobre tempos e espaços dialogados entre família, comunidade, sociedade, promovida por atividades curriculares diversificadas e de integração social.

Segundo Paro (1988), sem levar em conta os amplos e distintos significados que envolvem os conceitos de educação integral, pode-se afirmar como sendo esta uma concepção que tem por finalidade formar sujeitos em sua totalidade, inserindo-os no mundo em que vivem de modo participativo, crítico e construtivo.

Iniciados, pois, os debates nas primeiras décadas do século XX só a partir da segunda metade da década de 1980 começa o processo de sua regulamentação em nível federal, mediante a Constituição promulgada em 1988. Apesar de o texto da Lei não mencioná-la

diretamente, a referência à educação integral aparece de modo indireto no Artigo 205 ao garantir que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

As ideias sobre educação integral também estão presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Entretanto, foi a partir da década de 1990 que a temática se fortaleceu e ganhou nova dimensão mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996). Conforme determina o Art. 1º, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Especificamente sobre a jornada escolar, a referida LDB determina no Art. 34, Parágrafo 2º, e Art. 87, Parágrafo 5º, que a “jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Estabelece também que o “ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Desde então, o Programa Mais Educação induz a uma mudança em relação ao tempo de permanência dos estudantes na escola, bem como no tocante à reorganização pedagógico-curricular dos sistemas de ensino e na jornada de tempo ampliado como fator de melhoria das escolas públicas brasileiras das redes estaduais e municipais. Entretanto, é necessário compreender as diferenças entre educação integral e ampliação do tempo de escolaridade, a fim de se estabelecer reflexões sobre intencionalidades políticas e qualidade da educação.

Estudos de Evangelista e Shiroma (2006); Shiroma, Garcia e Campos (2011); Freitas (2011); Miranda e Santos (2012); Libâneo (2013); Algebaile (2009) entre outros, têm abordado o tema das políticas públicas para a educação básica, destacando que essas foram gestadas com base nas diretrizes estabelecidas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, com a presença de Organismos Internacionais ligados à área educacional como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e à área financeira, como o Banco Mundial (BM).

Os países que participaram dessa Conferência, incluindo o Brasil, defenderam como prioridade a educação básica (nas séries iniciais do ensino fundamental), assinalada na Declaração Mundial de Educação para Todos. Comprometeram-se a desenvolver uma “Educação Básica de Qualidade para Todos”, assumindo os seguintes compromissos:

satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa (criança, jovem ou adulto), enriquecendo os valores culturais morais comuns, universalizando o acesso à educação, promovendo a equidade, concentrando atenção na aprendizagem, ampliando os meios e o raio de ação da educação básica, propiciando um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecendo alianças (UNESCO, 1990, p. 2-8).

Essas políticas públicas foram gestadas no âmbito de um movimento inserido no contexto da globalização, pautado na lógica da competitividade, produtividade e qualidade total, ditadas pelos Organismos Internacionais. Para atender a essa lógica, agências internacionais multilaterais formularam recomendações sobre políticas públicas para os países emergentes ou em desenvolvimento com foco na melhoria da produtividade da educação básica, de acordo com o projeto neoliberal. Ou seja, uma educação cuja qualidade se traduz em servir aos ideais empresariais e industriais de preparação do aluno para o mercado de trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; NEVES, 2005; EVANGELISTA; SHIROMA, 2006; SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011; FREITAS, 2011; BUENO; FIGUEIREDO, 2012).

Para melhor compreensão da política do neoliberalismo no Brasil e de suas implicações no âmbito educacional, é importante destacar que esse processo faz parte de um contexto internacional mais amplo:

Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional. A presente tentativa nacional de conquista hegemônica apenas segue, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégia de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global (SILVA, 1995, p. 14-15).

Sob essa perspectiva, a lógica empresarial passa a prevalecer em oposição aos princípios progressistas, solidificada nos ideais de produtividade com baixo custo e controle dos resultados. Assim, a diversificação da organização escolar aliada ao trabalho pedagógico e as formas de investimentos passaram a ser guiadas pelo princípio da racionalidade, de forma a atingir o máximo de resultados com o mínimo possível de despesas (SAVIANI, 2002).

Tem-se, com isso, a divisão de responsabilidades entre os poderes federal, estadual e municipal, além do favorecimento à participação privada, conforme disposto no Artigo 7º, da Declaração Mundial de Educação para Todos:

[...] as autoridades responsáveis pela educação nos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa (DECLARAÇÃO MUNDIAL DA EDUCAÇÃO, 1990, ART. 7º).

Com base nessas orientações, a LDB nº 9.394/1996 prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, ao mesmo tempo em que reconhece e valoriza a conjugação de esforços voltados às escolas de tempo integral (BRASIL, 1996, ARTS. 34º e 87º, § 3º e 5º).

Segundo Libâneo (2011), os contextos que resultam da articulação entre as proposições emanadas dos Organismos Internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil tendem a sobrepor as funções da escola de integração e acolhimento social às funções ligadas ao conhecimento e à aprendizagem escolar. Significa dizer que o essencial da escola reside em sua missão social em detrimento à sua missão pedagógica, isto é, propiciar a convivência e a sociabilidade, responsável pela formação das competências dos indivíduos.

A concepção defendida nesta pesquisa é a de que as escolas existem para promover o desenvolvimento integral das capacidades dos alunos (físicas, cognitivas, sociais, afetivas, morais) por meio da aprendizagem de saberes e modos de ação, para que se transformem em cidadãos criticamente participativos na sociedade em que vivem. Seu objetivo primordial é o ensino e a aprendizagem que se cumprem pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes orientadas pelas políticas educacionais e viabilizadas pelas formas de organização escolar e de gestão (LIBÂNEO, 2013). Portanto, as formas de gestão da participação na escola devem ter como objetivo assegurar melhor desempenho escolar dos alunos, além de condições institucionais e de organização pedagógica que viabilizem o cumprimento das diretrizes e orientações instituídas.

Em busca de estudos e pesquisas sobre gestão e organização pedagógica da escola pública de tempo integral, verificamos que eles têm como foco aspectos históricos e apontam para a análise desse contexto a partir de um movimento dinâmico que demonstra a necessidade de compreensão de uma realidade em constante mutação expressa nos últimos anos.

Em relação aos aspectos históricos, os estudos destacam Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro como precursores da educação pública e de tempo integral no país, mediante a criação das Escolas Classe e Parque da Bahia (1950) e das Escolas Classe de Brasília (1960). Também assim se caracterizam as pesquisas sobre os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), situados no estado do Rio de Janeiro; os Centros de Atenção Integral à Criança

(CAICs), em âmbito nacional; O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) e os Centros Educacionais Unificados (CEUs) em São Paulo, além das experiências mais recentes nas redes municipal e estadual dos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Goiás e Distrito Federal, dentre outros.

Quanto aos posicionamentos dos autores sobre educação integral e da escola de tempo integral, os trabalhos revelam diferentes opiniões entre os pesquisadores acerca de princípios e práticas. Alguns trabalhos destacam a importância da educação e da escola de tempo integral para a ampliação das oportunidades de aprendizagem, de redução das desigualdades sociais e educacionais, fortalecendo a riqueza das vivências culturais e sociais. Outros destacam o alinhamento das políticas oficiais nacionais ao modelo neoliberal do Banco Mundial, desde os anos de 1990. Nesse último, tempos e espaços são ampliados para o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes com vistas à diminuição das situações de vulnerabilidade e risco social.

As pesquisas revelam como pontos de convergências entre pesquisadores os fatores que se relacionam à necessidade de mudança na estruturação escolar e na ampliação da escola como possibilidade de maior participação e democracia. Entretanto, Silva (2011, p. 111) destaca, com base nos resultados de pesquisa, que a ênfase é maior no caráter político e social do que no pedagógico no que se refere às propostas de tempo integral, além da falta de uma política articulada entre recursos físicos e humanos como imprescindíveis à concretização de um projeto pedagógico satisfatório.

Cavaliere (2007) explica que, ao longo do século XX, o tempo escolar passou por diferentes processos movidos por forças de interesses e demandas que se relacionam ao bem-estar das crianças, ao conforto dos pais, a rotina dos professores, ao Estado, e mudanças intensificadas pelo contexto social e urbano, o que explica “a escolarização das massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a eliminação do trabalho infantil e a regulamentação das relações de trabalho” (CAVALIERE, 2011, p. 1018).

Em se tratando da gestão escolar, os estudos revelam que as modificações empreendidas nas formas de organização da escola em decorrência da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, têm resultado em significativo repasse de responsabilidades para o nível local por meio da transferência de ações, de modo que a participação social na gestão da escola passa a ser fator imprescindível no êxito ou fracasso das ações implementadas.

Carvalho (2009) também expõe que a ênfase atual na gestão descentralizada, autônoma e participativa é uma forma de condução política ao mercado em que “a cidadania

se torna uma categoria predominantemente econômica, caracterizada principalmente pela liberdade de escolha, competição e iniciativa individual” (CARVALHO, 2009, p. 1158).

Em relação às contribuições dos pesquisadores para ampliar o conhecimento acerca da escola de tempo integral, verificamos que ainda são poucos os trabalhos com referências específicas à gestão da Escola de Tempo Integral (ETI) do Programa Mais Educação e de suas relações com as orientações dos Organismos Internacionais, entre os anos de 2006 e 2014, o que indica a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a organização e gestão dessa proposta de escola e suas repercussões na atividade docente e na aprendizagem dos alunos.

Confirmando a literatura especializada, percebemos que algumas escolas não conseguem cumprir com suas funções no processo formativo do aluno. Muitas carecem de instrumentalizações físicas, administrativas e financeiras adequadas, de sólida formação humana e pedagógica para que consigam cumprir satisfatoriamente com as funções a que se destinam: a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Algumas unidades não dispõem de espaços adaptados para as atividades socioeducativas e culturais ou mesmo de quadras cobertas para atividades esportivas e de lazer. Somam-se às dificuldades profissionais, pedagógicas e de formação dos educadores no exercício de suas funções, o desprestígio político com a carreira docente e os baixos salários pagos aos que trabalham nas escolas públicas brasileiras. Interessa-me aprofundar nessas questões de modo que possa auxiliar os gestores a superar os problemas relacionados à gestão escolar e possibilitar a melhoria de suas atividades no ambiente educativo.

A partir dessas considerações, foram delineadas as seguintes questões centrais de pesquisa: Quais são as concepções de gestão e organização escolar do Programa Mais Educação e em que aspectos apresentam correspondências com as propostas preconizadas pelos Organismos Internacionais? Quais as orientações do Programa Mais Educação para a gestão e organização das atividades pedagógicas para escola pública brasileira de tempo integral? Que práticas de gestão escolar e organização pedagógica, explicitadas nas pesquisas acadêmicas, demonstram vínculos entre o Programa Mais Educação, a proposta da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás e as orientações preconizadas pelos Organismos Internacionais? Quais as relações entre essas políticas para escola de tempo integral?

Essas questões conduziram ao desafio teórico e prático de propor uma pesquisa com o objetivo principal de compreender as concepções de organização escolar e gestão do Programa Mais Educação e da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás, analisando seus impactos na escola pública de tempo integral e suas relações com as

orientações dos Organismos Internacionais. Essa meta se desdobra em objetivos mais específicos:

- a) Apreender do Programa Mais Educação e das Diretrizes da Secretaria Estadual de Educação de Goiás a concepção de gestão e organização das Escolas de Tempo Integral (ETIs);
- b) Demonstrar com base na pesquisa bibliográfica, traços das atuais práticas de gestão em escolas de tempo integral que expressam impactos no cotidiano escolar, orientados pelos Organismos Internacionais.

Buscando o esclarecimento desses objetivos, realizou-se uma pesquisa documental e bibliográfica. Para a pesquisa documental foram selecionados documentos de caráter internacional, nacional e estadual relacionados com o tema. Inicialmente, fez-se um levantamento bibliográfico para que fosse possível conhecer, por meio da literatura e de trabalhos científicos, as concepções de gestão e organização pedagógica da escola de tempo integral e suas relações com as orientações multilaterais.

Dentre os documentos de caráter internacional, analisamos: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990); Educação: um tesouro a descobrir (Relatório Delors de 1996); Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2000); Aprendizagem para Todos - Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento/Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial/Resumo Executivo (2011).

No âmbito nacional de organização do Programa Mais Educação, estudamos os seguintes documentos, disponibilizados pelo Ministério da Educação: Texto Referência para o Debate Nacional (2009), o Caderno Série Mais Educação/Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território (2009), o Manual Operacional de Educação Integral (2013) e o Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas (2009).

No âmbito estadual, analisamos: as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (2010), os documentos intitulados Escolas de Tempo Integral: um convite à reflexão (2010) e Escola Estadual de Tempo Integral: possibilidade de integração e de ampliação de oportunidades (2010).

A pesquisa bibliográfica abrangeu o período de 2006 a 2014, tendo como fontes a *Scientific Electronic Library On-Line* (SciELO) e o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para estudos de publicações anteriores a 2011 recorreremos ao serviço Google. Quanto à busca e identificação das teses e

dissertações foram utilizados descritores mais amplos: Educação integral; Programa Mais Educação; Gestão da escola de tempo integral; e escola de tempo integral. Por meio da análise dos títulos e da leitura dos resumos desta produção foram identificadas 229 pesquisas relacionadas à temática.

O direcionamento ao objetivo proposto e o foco nas questões problematizadas geraram a necessidade de se estabelecer mais alguns critérios, visando ao refinamento da seleção. Para tanto, utilizamos a partir da pesquisa avançada, a combinação das palavras-chave, o agrupamento pela área de conhecimento (educação), pelos níveis de ensino (mestrado e doutorado) e pelos estudos específicos sobre gestão nas escolas de tempo integral. Com a utilização desses critérios foram encontradas dezoito (18) pesquisas, sendo três (03) teses de doutorado e quinze (15) dissertações de mestrado, e treze (13) artigos da SciELO, totalizando trinta e um (31) trabalhos relacionados à temática em questão que serviram para compor a análise (Apêndice 1). Estes trabalhos foram agrupados nas seguintes temáticas: 1. Concepções de educação integral; 2. Gestão e organização da escola pública brasileira de tempo integral; 3. Intencionalidades políticas e desafios frente às finalidades da educação, a gestão e organização pedagógica da escola de tempo integral, com o objetivo de apreender os impactos das orientações dos Organismos Internacionais nas práticas de gestão e organização dessas escolas.

O relato da presente pesquisa está organizado em três capítulos. O primeiro deles trata das concepções de administração e gestão que orientaram a organização do sistema educacional brasileiro tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto técnico-administrativo. As análises foram construídas a partir do levantamento e estudo das produções de autores como Cavaliere (2000, 2007, 2009, 2010); Dourado (1998); Libâneo (1998, 2001, 2004, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013); Limonta (2011, 2013); Maurício (2004, 2009, 2013); Paro (1986, 1996, 1988, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011); Sander (1995, 2007); Saviani (2002, 2005); Souza (2006); Teixeira (1961, 1964, 1997), que constituíram a base teórica para a discussão do processo de institucionalização e regulamentação da gestão democrática do sistema público de ensino do país.

O segundo capítulo tem como foco a discussão sobre educação integral, escola de tempo integral e as políticas públicas de ampliação do tempo escolar, trazendo à tona diferentes posições de ordem conceitual e terminológica. Abordam-se as propostas para a escola pública brasileira de tempo integral, do pioneirismo dos anos 1950 até os tempos atuais, destacando-se as orientações oficiais do Programa Mais Educação e da rede pública

estadual de Goiás, local de origem e de campo de atuação profissional da autora desta pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta a análise do Programa Mais Educação e das Diretrizes da SEDUCE/GO, tendo em vista identificar a concepção de gestão, a organização escolar e traços das atuais práticas de gestão e organização das escolas de tempo integral que expressam os impactos das orientações dos Organismos Internacionais. O estudo conflui na defesa de uma educação integral como processo de emancipação humana, de cidadania e para a qualidade social.

CAPÍTULO I

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A educação brasileira é marcada por profundas transformações históricas, que vão desde as trajetórias clássicas de ensino e aprendizagem até as atuais e aceleradas mudanças nas práticas administrativas e pedagógicas educacionais, influenciadas pela nova ordem capitalista mundial. Nesse processo, a escola experimenta reconfigurações estruturais e organizacionais em seu interior, impondo constantes alterações nos projetos, comportamentos e ações educativas. No âmbito das instituições públicas de ensino, constitui-se necessidade fundamental compreender o processo de natureza organizacional e pedagógica na escola pública de tempo integral, visando apreender a contribuição de tal organização para o alcance dos objetivos educacionais propostos, tendo em vista a especificidade dessa escola.

O tema central desta pesquisa consiste na compreensão das concepções de gestão e organização pedagógica do Programa Mais Educação e da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás para a escola pública de tempo integral. Essa temática adquire relevância no contexto educacional atual como Meta 6, no novo Plano Nacional de Educação (2014/2024), regulamentado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O Plano contempla a oferta de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica. Constituem como meta e estratégias para a educação integral no novo PNE:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

- 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
- 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
- 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (LEI 13.005 de 25/06/2014).

Para o aprofundamento dos estudos sobre educação, gestão da educação e escola de tempo integral, recorreremos às contribuições de Libâneo (1998, 2001, 2004, 2006, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013); Paro (1996, 1988, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011); Sander (1995, 2007), entre outros.

Nos estudos críticos sobre administração escolar, Paro (2010) destaca a administração para a transformação social, no sentido de a escola permitir às classes trabalhadoras a apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade, objetivando uma educação libertadora. Defende ainda uma administração escolar organizada em bases democráticas, cuja principal característica traduz-se pela participação efetiva de todos os segmentos da escola. Destaca que a razão de ser da administração escolar é estar a serviço dos objetivos educacionais da escola e esclarece que:

A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola (PARO, 2006, p. 160).

Assim, a gestão escolar precisa ser entendida como uma mediação na busca dos objetivos da escola, não devendo estar articulada à dominação vigente em nossa sociedade, sendo que na escola básica o caráter:

[...] mediador da administração deve dar-se de forma a que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares,

como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto à própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da educação (PARO, 1998, p. 303).

Libâneo (2006), ao defender que as funções de gestão e organização devem estar a serviço da aprendizagem dos alunos, argumenta:

As práticas de organização e gestão existem para criar as condições para se atingir o principal objetivo das escolas: melhorar as aprendizagens dos alunos, ou seja, elas visam promover a qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos, cognitiva no sentido de atuar no desenvolvimento mental dos alunos e operativa no sentido de saber fazer. Uma escola bem organizada é aquela que assegura as condições e os meios para melhorar a aprendizagem escolar dos alunos (LIBÂNEO, 2006, p. 01).

Aderindo a esse enfoque de postura crítica frente aos processos de gestão e organização escolares, compartilhamos do entendimento de que as atividades de natureza organizacional-administrativa desenvolvidas na escola somente têm sentido se estiverem a serviço dos objetivos prioritários da escola, ou seja, proporcionar aos alunos o desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico, social, cultural, ético, estético, de modo que contribua para a formação do cidadão crítico e participativo. É fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições da efetividade do processo de ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constroem as propostas e os projetos pedagógicos que se materializam nos processos gestão e organização da educação básica.

Partindo desse pressuposto e utilizando como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, este capítulo apresenta primeiramente um panorama histórico das concepções teóricas pioneiras que edificaram as bases da administração escolar e culminaram na configuração das concepções atuais sobre a gestão escolar brasileira, tendo em vista compreendê-las historicamente e aprender seus nexos constitutivos no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Para tanto, buscamos autores que discutem o tema da internacionalização das políticas educacionais e sua repercussão nos planos e diretrizes do sistema de ensino brasileiro e, por conseguinte, o impacto dessas políticas na gestão e na organização da escola como Leher (1998); De Tommasi, Warde e Haddad (1996); Altmann (2002); Frigotto e Ciavatta (2003); Evangelista e Shiroma (2006); Shiroma, Garcia e Campos (2011); Freitas (2011); Miranda (2005), Miranda e Santos (2012), Libâneo (2013), entre outros.

Em seguida, situa o contexto em que se constrói a crítica ao modelo de administração escolar e se instituem os princípios da gestão escolar. A intenção é caracterizar como se constituiu a gestão escolar, compreender as bases em que se assenta e demonstrar que as atuais concepções de gestão escolar resultam de uma luta histórica embasada em interesses e práticas contraditórias.

O que se propõe nesta dissertação é compreender as concepções de organização escolar e gestão do Programa Mais Educação e da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás, analisando seus impactos na escola pública de tempo integral e suas relações com as orientações dos Organismos Internacionais, lembrando que, a partir da década de 1980, as políticas oficiais nacionais tenderam à mundialização do capital, refletidas na reorganização dos planos, programas e projetos educativos em torno da eficiência da gestão.

1. Breve histórico da gestão escolar no Brasil

A estrutura organizacional e administrativa da educação popular no Brasil durante o período colonial não se constituía uma preocupação de governo. Durante o Império e a Primeira República, as políticas não correspondiam às necessidades das escolas destinadas à educação popular e elitista da época, o que justifica a escassez de sistematizações e abrangências de estudos nesse campo (SANDER, 2007, p. 424).

Entretanto, com o movimento político e intelectual que marcou as primeiras décadas do século XX, influenciado pelos ideais reformistas na administração do Estado e na gestão da educação, instala-se a administração pública tecnocrática como solução dos problemas sociais, administrativos e educacionais da época (Idem, 2007, p. 425).

No campo da educação, essa efervescência intelectual se consolidou como espaço para discussão em torno das condições de ensino com base na difusão das ideias do movimento pedagógico da Escola Nova norte-americana, especialmente, da corrente protagonizada por John Dewey, concretizada no Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932. Esse manifesto, elaborado pelos educadores liberais da época, dentre eles Anísio Teixeira, preconizava a renovação educacional do país e a organização de um sistema nacional completo de educação. Segundo Saviani (2002):

Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública e baseada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, coeducação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de

educação, abrangendo de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (SAVIANI, 2002, p. 33).

A defesa dos educadores liberais em prol de uma escola pública democrática com funções ampliadas almejava realizar a reconstrução social por meio da educação, que teria a função de retirar o país do atraso educacional em que se encontrava.

Assim, objetivando a integração social e a formalização do ensino público, com ênfase na cientificidade no campo educacional acompanhada da ampliação da oferta educacional, o documento da Escola Nova anunciou a necessidade da democratização do acesso à educação escolar nos seguintes termos:

A educação nova alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932).

Representados por Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Antônio Arruda Carneiro Leão (1887-1966), José Querino Ribeiro (1907-1990), dentre outros, os escolanovistas defendiam uma nova organização do sistema de ensino laico, público, obrigatório e gratuito para todos. Nessa direção, Teixeira (apud Brandão, 1999, p. 96) argumenta que “[...] só uma escola comum (única), laica, gratuita, obrigatória e coeducativa seria uma instituição verdadeiramente democrática” e ajustada aos desafios de construir uma sociedade moderna, inclusiva e autônoma. O que pressupõe, conforme esclarece o Manifesto de 1932, superar, dentre outras questões, a falta de “espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar” como principal responsável pela “desorganização do aparelho escolar” (MANIFESTO, 1932).

Com esse propósito, o documento propõe a necessidade de “medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajude a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional” (MANIFESTO, 1932). O documento também demonstra a preocupação com a falta de autonomia das instituições de ensino, muitas vezes subjugadas a interesses alheios que não correspondem às necessidades da educação pública, ao afirmar:

Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que

conseguiram sujeitá-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Daí decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 47).

Segundo Sander (2007), foi no contexto de efervescência política e cultural que nasceu a administração educacional como campo profissional de estudo, originando as primeiras obras especializadas no campo das políticas públicas e da administração do ensino, com destaque às publicações de Leão (1945), Ribeiro (1986), Lourenço Filho (2007) e Teixeira (1961; 1964; 1997). Todos se apropriaram da denominação de administração escolar. No entanto, Lourenço Filho e Anísio Teixeira também falam em administração do ensino e administração educacional no contexto da administração pública, sinalizando uma tendência mais sociológica no estudo das políticas educacionais e da administração do ensino. Também nessa época, a disciplina Administração Escolar e Educação Comparada passou a integrar os currículos dos cursos de licenciatura das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, destinados à formação de educadores e professores para a educação básica.

Em seu livro *Introdução à Administração Escolar* (1945), Antônio Arruda Carneiro Leão deixa esse vínculo claro quando argumenta que: “A administração da educação começa a inspirar-se na organização inteligente das companhias, das empresas, das associações industriais ou comerciais bem aparelhadas” (LEÃO, 1945, p. 154).

Ao conceber a administração escolar no âmbito da administração geral, esse autor, com base nas ideias de Henry Fayol, postulou que essa prática deveria se constituir através de:

[...] a) Operações técnicas (distribuição, produção, transformação); b) Operações financeiras (rendimento do trabalho efetuado); c) Operações de segurança (proteção dos bens e das pessoas); d) Operações de contabilidade (inventários, balanços, estatísticas); e) Operações administrativas propriamente ditas (previdência, organização, comando, coordenação, colaboração, verificação) (LEÃO, 1945, p. 11).

A estrutura administrativa que se compõe a partir dessa perspectiva teórica explicita uma forma de organização baseada na hierarquia das funções. Nessa estrutura, o diretor assume papel central, pois é ele quem “[...] dirige o trabalho modelador de outras vidas, ajuda a progredir, mental e moralmente a comunidade inteira. É o líder, condutor educacional de sua gente, o árbitro nos assuntos de educação” (LEÃO, 1945, p. 158). Para cumprir essa tarefa, o diretor precisa conhecer, além da técnica administrativa, a concepção de educação vigente, assim como as teorias da Psicologia, Filosofia e Sociologia Educacional, para que possa desenvolver sua função administrativa de pôr em prática os ideais de educação. Para Leão, a

função do diretor não deve ser apenas administrativa, mas também pedagógica, pois ele também é educador e, desse modo, sua ação amplia-se. “É então o coordenador de todas as peças da máquina que dirige, o líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade” (LEÃO, 1945, p. 167). Assim, segundo Leão, “A administração não é nem um privilégio exclusivo nem uma sobrecarga pessoal do chefe ou dos dirigentes; é uma função repartida, como as demais funções especiais, entre a cabeça e os membros do corpo social” (Idem, p. 10). Em outros termos, significa dizer que a “cabeça” refere-se ao Diretor da Educação, responsável por pensar a política educacional, as diretrizes e linhas gerais, e os membros do corpo social, aqueles a quem compete colocar em prática tal política educacional.

Segundo Souza (2006, p. 17), a obra clássica de Ribeiro (1986), intitulada *Ensaio de uma teoria da Administração Escolar*, constitui talvez, a primeira “[...] tentativa bem sucedida no país de apresentação de um ensaio que busca ao mesmo tempo sugerir formas de organização e administração da escola e teorizar sobre esses aspectos”.

Para Ribeiro, a Administração Escolar deve expressar “uma filosofia e [...] uma política de educação” (RIBEIRO, 1986, p. 36). Uma Filosofia de educação postulada pelo autor como objetivos e ideais de educação, ou seja, “a especulação e justificação das razões por que se educa e a escolha e determinação dos fins que se pretende alcançar com o processo educativo” (RIBEIRO, 1986, p. 46). É uma política de educação como meio, *modus faciendi* para alcançar os objetivos e ideais da filosofia de educação, “é o estilo de aplicação dos meios educativos disponíveis, para atingir os fins propostos pela Filosofia da Educação” (RIBEIRO, 1986, p. 46). A definição desses fins e meios do processo educativo deve ter como apoio os conhecimentos das ciências correlatas à educação, como a Biologia, a Psicologia e a Sociologia.

O fundamento da Administração Escolar na teoria de Ribeiro (1986, p. 50), teve como base os pressupostos do movimento pedagógico da Escola Nova e da administração geral. Para ele, a exemplo do que ocorrera com o Estado e as empresas privadas na solução de suas dificuldades, decorrentes do progresso social, “a escola não precisou mais do que inspirar-se [nos princípios da administração geral] para resolver [seus problemas]. [...] teve apenas de adaptá-los a sua realidade” (RIBEIRO, 1986, p. 60). Nesse sentido, o autor considerou que a administração escolar é:

- a) uma das aplicações da Administração Geral; ambas têm aspectos, tipos, processos, meios e objetivos semelhantes.
- b) a *Administração Escolar* deve levar em consideração os estudos que se fazem nos outros campos da Administração e, por

sua vez, pode oferecer contribuições próprias utilizáveis pelos demais (RIBEIRO, 1986, p. 95).

Lourenço Filho, em seu o livro *Organização e Administração Escolar* (2007), assim como Leão e Ribeiro, preconizou os princípios da escola clássica de Administração, criados nas primeiras décadas do século XX por Jules Henri Fayol (1841-1925) e Frederick Taylor (1856-1915)², como fundamentos para a organização e gestão do sistema escolar brasileiro.

Nessa linha, ao destacar a importância do desenvolvimento racional, argumentou que, em uma atividade complexa que envolve muitos agentes, há a necessidade de distribuir tarefas, o que coloca a necessidade de organizar a administração da escola de acordo com a divisão do trabalho. Organizar, nesse sentido, diz respeito ao “bem organizar elementos (coisas e pessoas) dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzam a fins determinados” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 46). Administrar, por sua vez, “é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 47).

De acordo com Lourenço Filho, a Organização e a Administração não devem ser concebidas como fins em si mesmas, mas “[...] ser entendidas sempre, [...] como um meio, de tornar as instituições mais eficientes, e que assim, justifiquem os esforços que reclamam para seu satisfatório funcionamento” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 46). Na opinião do autor, é esse princípio que tem conduzido à construção de “doutrinas e teorias de Organização e Administração, válidas como modelos gerais, para quaisquer empreendimentos, sem exceção dos de natureza escolar” (Idem, 2007, p. 46).

Referindo-se às ideias concebidas e defendidas por esses autores, Sander (1995, p. 14) observa que elas se vinculam à base teórica que fundamenta o “enfoque tecnocrático”, ou seja, aos fundamentos e princípios da versão da administração clássica ou burocrática que se caracteriza pela preocupação com a racionalização e com métodos de trabalho fundamentados nos princípios administrativos que garantem o trabalho mais produtivo, mais efetivo e centralizado no comando da gerência.

² Fayol e Taylor são considerados os primeiros sistematizadores da disciplina científica da administração de empresas, preconizada no desempenho de tarefas, na eficiência e produtividade do trabalho.

Nessa perspectiva, os teóricos e os dirigentes escolares reverenciam e “disseminam” a *eficiência*³ associada à produtividade econômica e material, sem se preocuparem com a dimensão humana, cultural e política da gestão escolar.

Divergindo dessa visão, Teixeira considera que não há apenas um tipo de administração. De um lado está a administração da fábrica, na qual a função de administrar é máxima e a de execução é mínima, e do outro lado encontra-se a administração escolar, cuja natureza é de “[...] subordinação e não de comando da obra da educação, que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno, [...] na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor” (TEIXEIRA, 1961, p. 17 e 85). Reforçando esse entendimento, o autor afirma:

Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. *Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado.* Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção, um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas aceitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas (TEIXEIRA, 1964, p. 15).

Essa afirmação de Teixeira deixa clara uma mudança de pensamento em relação aos demais autores já citados, pois para o estudioso a razão do trabalho do Administrador Escolar é, antes de tudo, pedagógica, centrada na figura do professor e, por conseguinte, na do aluno e no processo educativo. A chave para a compreensão dessas ideias baseia-se na competência do docente e a complexidade da instituição escolar, pois, como mencionado anteriormente, “se este professor é homem de ciência, de alta competência, e a sua escola é pequena, pode realizar a função de ensinar e a de administrar [...]. Se o professor for sumamente competente, a Administração fica sumamente insignificante” (TEIXEIRA, 1961, p. 85). Essas ideias demonstram que a administração escolar é, antes de tudo, uma ferramenta a serviço do desenvolvimento pedagógico da escola e não possui uma razão própria alheia ao trabalho docente e à função educativa da instituição.

Mediante esse entendimento, Teixeira rejeita a aplicação das teorias da administração empregadas nas fábricas ao campo da educação, em função dos diferentes objetivos a que

³ Segundo Sander (1995, p.43) “A eficiência (do latim *efficientia*, ação, força, virtude de produzir) é o *critério econômico* que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo. Na história do pensamento administrativo, a noção de eficiência está associada aos conceitos de racionalidade econômica e produtividade material, independentemente de seu conteúdo humano e político e de natureza ética”.

esses processos visam. Para ele, a administração escolar deve subordinar-se aos objetivos educacionais, onde “o alvo supremo é o educando”. Como observa o educador:

Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do *manager* (gerente) ou organization-man, que a industrialização produziu na sua tarefa de maquinofatura de produtos materiais. Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e de outra administração são de certo modo até opostos. Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado [...] (TEIXEIRA, 1968, p. 15).

Com essa visão, Teixeira, embora contemporâneo dos demais autores aqui tratados, dá início a um pensamento que rompe com a defesa dos princípios da administração geral adequados à educação. Sua produção ultrapassa no tempo, no conteúdo e na abordagem os rumos apontados pelos estudos mencionados anteriormente. Mesmo assim, há elementos equivalentes entre o seu trabalho e dos demais autores citados, particularmente no que se refere às críticas à escola tradicional, à necessidade de profissionalização da educação e aos reclames de incremento quantitativo e qualitativo no atendimento educacional.

É importante destacar que a crítica feita por Anísio Teixeira ao sistema escolar, em vigência no início do século XX, impulsionou a elaboração do projeto anisiano de educação integral⁴. Após um período de afastamento da vida pública, que correspondeu à ditadura Vargas, Teixeira foi chamado na década de 1950 a assumir o cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia, retomando sua ação política e intelectual com a mesma convicção no poder da escola que caracterizara sua prática nos anos 1930. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro se concretizou na “profunda relação entre o prédio escolar e a qualidade do ensino na escola de horário integral” (CAVALIERE, 2010).

Na condição de Diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) em 1961, Anísio Teixeira proferiu uma conferência na abertura do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, denominada *Que é Administração Escolar?*, publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos dessa época. No evento, Teixeira deixou clara a distinção entre a administração da fábrica “em que a função de planejar é suprema e a de executar é mínima” e a administração escolar “na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor” (TEIXEIRA, 1961). Justamente por essa característica, ela se

⁴ Embora a ideia de uma educação escolar abrangente esteja presente nos referenciais de Anísio Teixeira, o autor não utiliza a expressão educação integral. Esclarece Cavaliere (2010) que talvez “[...] por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente para evitar qualquer identificação com os integralistas, que, “[...] usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões homem integral e educação integral” (CAVALIERE, 2010, p. 5).

torna mais complexa, pois caberá ao diretor de escola dispor de todas as condições favoráveis para que o professor tenha uma atuação eficiente.

Nesse período, uma ação efetiva para a consolidação da administração educacional como campo profissional de estudo no Brasil se efetivou com a fundação da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (Anpae), em 1961, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob as lideranças de Querino Ribeiro (USP), Anísio Teixeira (UDF), e outros reconhecidos professores catedráticos de Administração Escolar e Educação Comparada. A Anpae adotou os princípios e práticas da escola clássica de administração e, sob a liderança dos mestres fundadores, a produção do conhecimento no campo da administração do ensino se enriqueceu crescentemente com as contribuições das ciências sociais.

É oportuno registrar que, com exceção de Teixeira, mesmo que por trajetórias diferentes, os demais autores desse período parecem compartilhar da base teórica da administração científica e das escolas subsequentes como substrato para a edificação da teoria da administração escolar. Dentre suas principais contribuições, pode-se mencionar a constituição acadêmica do campo da gestão escolar no Brasil, por meio da qualificação, suas definições e preparação técnica e instrumental dos dirigentes educacionais e escolares, num contexto de crescente complexidade da instituição escolar. A dimensão técnica dos processos e instrumentos da gestão escolar é supervalorizada nesse período, no intuito de dar cientificidade ao campo, mas emersa em uma concepção aparentemente ingênua (PARO, 1988), supondo que o domínio sobre essa dimensão seja capaz de garantir bons resultados e o alcance dos objetivos institucionais.

Não obstante todas essas iniciativas e discussões, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, após treze anos de discussão, foi aprovada sem corresponder às expectativas da maioria dos educadores. Segundo Teixeira (1962), a sua aprovação representou uma vitória, embora apenas “meia vitória”, pois:

O fato de não termos chegado a libertar-nos completamente dos anacronismos da situação anterior revela que a lei é o resultado de uma luta em que as pequenas mudanças registradas constituem vitórias e não dádivas ou modificações arbitrárias do legislador.

E mais adiante enfatiza:

Mas, cuidado. Se persistirem os hábitos da **imposição** do governo federal e os hábitos de **dependência** dos Estados, tudo poderá perder-se, vencendo a máquina

administrativa, que ainda aí está, todo o extraordinário esforço que representaram os treze anos de luta por essa lei de meia-vitória, mas, de qualquer modo, de vitória contra a centralização e o totalitarismo do Estado Novo (TEIXEIRA, 1962).

Infelizmente, foi o que ocorreu, uma vez que a ditadura militar instaurada no Brasil a partir de 1964 abafou qualquer possibilidade de manifestação da sociedade civil e abriu caminhos para a consolidação do capital multinacional favorecendo as elites, cujo poder de consumo alimentava o processo de acumulação de capital. Por outro lado, o arrocho salarial das classes trabalhadoras deixa evidente a intenção de diminuir sua participação nas decisões políticas e econômicas.

Tais mudanças coadunavam-se ao movimento do capitalismo internacional, que tinha por objetivo integrar os países periféricos ao mercado mundial como consumidores de investimentos financeiros e de produtos industrializados dos países centrais e como área de produção com abundante mão de obra barata. A escolarização torna-se, portanto, um fator relevante na garantia de empregabilidade, com a exigência de qualificação necessária para as novas ocupações que surgem com o quadro de desenvolvimento econômico do país. Conseqüentemente, a preocupação com os aspectos relacionados à administração da educação se intensifica. Nesse sentido, com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, passa a ser exigida a formação em cursos superiores dos especialistas em educação, ou seja, do administrador escolar, do supervisor de ensino e do orientador educacional, para atuação nas escolas e demais órgãos dos sistemas de ensino.

De acordo com Leher (1999), é nesse período que a influência do Banco Mundial⁵ na educação passa a ser direta e decisiva. Segundo o autor, a exclusão social, o aumento do endividamento dos países periféricos somados ao crescimento do sentimento antiamericano, fez com que fossem adotadas, pelo Banco Mundial, medidas mais incisivas de dominação, defendendo o direito à educação como forma de garantir a segurança da estabilidade dos países hegemônicos, especialmente aos países adeptos ao comunismo. Justificavam-se assim, os acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, por meio do MEC e da *Agency for*

⁵ O Banco Mundial é composto pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), a Cooperação Financeira Internacional (IFC), o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID), a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). Exerceu o papel de reconstrutor das economias devastadas por guerra e de credor para empresas do setor privado, razão inicial da sua origem. Em 1950 iniciou-se uma reorientação das políticas do Banco direcionada à incorporação dos países de Terceiro Mundo ao bloco ocidental não comunista, por meio da criação de programas de assistência econômica e de empréstimos crescentes, decorrentes da Guerra Fria. A partir dos anos de 1970 e 1980, a ênfase no discurso do Banco é a questão da *pobreza*. Desde então, seu interesse está voltado para o financiamento de projetos para contenção da pobreza, em especial nos chamados países do terceiro mundo. Na década de 1990, seu papel nas políticas educacionais cresceu consideravelmente com a sua participação decisiva na Conferência Mundial de Educação para Todos (SILVA; AZZI; BOCK, 1996).

International Development (AID), conhecidos como acordos MEC-USAID. Tais acordos, firmados a partir de 1964, deram à USAID um poder de atuação em todos os níveis de ensino, ou seja, da pré-escola ao ensino superior. Na realidade, exerceram controle em toda a organização administrativa, didática e pedagógica do sistema educacional, embora os resultados não tenham sido favoráveis ao Brasil.

Nessa lógica, a concepção tecnicista acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais. De acordo com Aranha (2006):

A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos desta linha era, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano. Investir em educação significa possibilitar o crescimento econômico (ARANHA, 2006, p. 315).

As principais ideias deste período que se inicia na década de 1930 perduraram ainda por muito tempo, sendo possível vê-las presentes em trabalhos da década de 1970.

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, a sociedade brasileira viveu um intenso processo de mobilização e discussão política em diversas instâncias. Inicia-se um processo de retomada da democracia e reconquista dos espaços políticos que a sociedade civil havia perdido, culminando com a promulgação da Constituição Federal em 1988. Nesse cenário, de lutas pela retomada dos espaços e instâncias democráticas na sociedade brasileira, o tema *gestão, autonomia e participação* da comunidade escolar se torna relevante em face ao descontentamento com a estrutura administrativa centralizada, burocratizada, imposta pelo governo militar, que resultou na deterioração da gestão das redes públicas.

Nesse contexto surge, no âmbito educacional, o movimento crítico liderado por educadores progressistas que apontaram novos rumos para a educação brasileira, em particular, a organização e gestão da escola pública. Inicialmente, o foco central desse movimento era o questionamento ao modelo de administração escolar fundamentado nas teorias de Taylor e Fayol. Dito de outro modo, a concepção de gestão escolar fundamentada em uma perspectiva que contribuía para a manutenção do status social, econômico e político, cuja gênese vincula-se às transformações do sistema capitalista mundial.

Como principais trabalhos dessa década, Souza (2006) destaca a produção de Miguel Arroyo (1979), a dissertação de mestrado de Maria Dativa S. Gonçalves (1980), a dissertação de mestrado publicada em livro, de autoria de Maria de Fátima Félix (1984), e a tese de doutorado, também publicada em livro, de Vitor Henrique Paro (1985), entre outros.

Vários são os artigos em que autores expressaram sua insatisfação.

O problema, pois, é como encontrar mecanismos que gerem um processo de democratização das estruturas educacionais através da participação popular na definição de estratégias, na organização escolar, na alocação de recursos e, sobretudo, na redefinição de seus conteúdos e fins. Fazer com que a administração da educação recupere seu sentido social (ARROYO, 1979, p. 46).

Ocorre, portanto, que a generalidade das teorias da Administração de Empresa não é apenas o resultado de seu desenvolvimento teórico ao ponto de elaborar uma teoria integral capaz de abarcar toda a realidade da prática administrativa de qualquer tipo de organização. Nem a tentativa da Administração Escolar em adotar os princípios de organização e administração das empresas capitalistas e os critérios de eficiência e produtividade resulta, apenas, da sua evolução teórica em relação às teorias modernas da Administração de Empresa, cuja “base científica” vai se solidificando, a partir das pesquisas das Ciências Comportamentais e das Ciências Exatas (FÉLIX, 1985, p. 76).

[...] atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender as necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica (PARO, 1988, p. 13).

O que a realidade de nossas escolas [...] revela é a vigência da dimensão mais especificamente política da administração capitalista, relativa ao controle gerencial do trabalho alheio, enquanto que os aspectos positivos de sua dimensão técnica permanecem obscurecidos, deixando de produzir os resultados esperados (PARO, 1988, p. 130).

Inúmeros foram os congressos, reuniões científicas e momentos de discussão dos problemas da educação brasileira organizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Educação Superior (ANDES) e as associações sindicais como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre outras. Dentre esses eventos, importa destacar as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), realizadas no decorrer da década de 1980, dado seu envolvimento com o processo de elaboração da Carta Constitucional de 1988, assim como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Também merece destaque o IX Simpósio Brasileiro de Administração Educacional de 1978, ocorrido na Universidade Federal do Paraná. Esse Simpósio foi um marco na história do pensamento administrativo da educação brasileira, pois avançou na concepção da especificidade da administração no campo do ensino e cunhou a expressão administração da educação, preparando assim, o caminho para a mudança do próprio nome da Anpae para Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, em 1982, no Rio de Janeiro.

As conferências, simpósios e fóruns colocaram em questão elementos fundamentais postos pela política nacional de educação, tais como a teoria do capital humano, que considera

a educação um espaço para preparar mão de obra para o trabalho; o conceito de qualidade da educação que se tentava transpor do modo de produção capitalista, denominado de “qualidade total”, para o contexto das escolas, por força das políticas públicas de educação e de seus projetos; a concepção de estudante-cliente; e a imposição de um modelo gerencial de gestão empresarial para as escolas (RODRIGUES, 2009).

Outro aspecto importante refere-se ao fato de que a escola de tempo integral, após o debate das primeiras décadas do século XX, volta a ser discutida como política pública educacional⁶, impulsionando a implantação dos primeiros Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, tendo à frente o vice-governador Darcy Ribeiro, antropólogo e defensor da educação popular, que concordava com as concepções educacionais de Teixeira. A construção desse espaço formativo está atrelada à gestão escolar, na medida em que é ela a responsável pela aprendizagem escolar, cabendo-lhe, inclusive, a revisão dos tempos e espaços e das atividades escolares para beneficiar a aprendizagem dos alunos (FREITAS, 2005).

Como resultado desses acontecimentos, adquire expressividade uma concepção de educação pública e gratuita como direito público subjetivo e dever do Estado, e proclama-se a necessidade de uma Constituição que atenda à exigência de um sistema nacional de educação, embora já prevista no ideário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Assim, lança-se o projeto de reconstrução da escola pública, reivindicando melhoria da qualidade da educação; valorização e qualificação dos profissionais da educação; transparência do sistema de financiamento da educação pública e aumento de recursos para a área; ampliação da escolaridade obrigatória (creche, pré-escola, ensino fundamental e médio); democratização da gestão da educação.

Outro resultado refere-se ao fato de que na Constituição Federal de 1988 a legislação educacional brasileira substituiu o termo “administração escolar” por “gestão escolar”. O levantamento realizado por Tavares (2004) revela também que até a década de 1980:

O tema recorrente nos estudos em Educação [...] é o da administração educacional. A partir desta década, aparecem os estudos críticos sobre a administração escolar e o termo descritor gestão passa a ter ocorrência em artigos, teses e outras publicações (TAVARES, 2004, p. 5).

Sem dúvida, os trabalhos do início dos anos 1980 foram de fundamental importância para a compreensão da natureza e do campo de conhecimentos da administração escolar,

⁶ Após o afastamento de Teixeira da vida política, em decorrência da ditadura militar de 1964, suas concepções e propósitos de educação integral ficaram esquecidos por um período aproximado de vinte anos (CAVALIERE, 2010).

agora gestão escolar. Desde então, houve a proposição de alternativas mais concretas à organização escolar orientada por uma prática pedagógica democrática, comprometida com a transformação social e melhoria da qualidade da educação.

Nesse período, as orientações decorrentes da concepção *clássico-científica*, representada por Teixeira (1997) e Ribeiro (1952), voltada à preparação de recursos humanos para o mundo do trabalho, conhecida hoje como gestão da qualidade total/gestão empresarial e a concepção *funcional-eficientista*, representada por Lourenço Filho (1963), centrada na eficácia e eficiência de resultados, foram submetidas à crítica marxista, resultando em várias alternativas de gestão sob o viés democrático (LIBÂNEO, 2007).

Dentre as novas abordagens, Libâneo (2004) aponta que os estudos realizados por Escudero e Gonzáles (1994), Luck (2001) e Lima (2001) sugerem que, para além da polarização entre a concepção científico-racional e a concepção sociocrítica ocorre a ampliação do leque de posições acerca do conceito de gestão. Nesse sentido, destacam-se como desdobramentos da concepção sociocrítica quatro perspectivas: A concepção *Autogestionária* com ênfase na autogovernança do grupo, na criação de normas próprias de conduta e de distribuição de tarefas. Nessa concepção não são consideradas as decisões autoritárias, centralizadas e instituídas, mas a coletividade social. A concepção *Colegiada* baseada no compartilhamento colegiado de objetivos e significados comuns das pessoas, por meio do diálogo e da deliberação coletiva. A concepção *Interpretativa*, ao entender as práticas organizativas como construção social baseada na subjetividade e no interacionismo, considera como prioritárias as subjetivações, as intencionalidades e a interação entre as pessoas nos processos de análise da organização e gestão. Opõe-se fortemente à concepção científico-racional pelas estruturas rígidas e normativas. No extremo dessa concepção há a recusa de conhecimento mais preciso sobre os procedimentos organizativos.

E a concepção *Democrático-participativa* como uma conquista dos movimentos sociais que lutam pela promoção da qualidade de vida humana na escola e na sociedade, definida em termos de participação equitativa nos bens econômicos e culturais produzidos coletivamente. A concepção Democrático-participativa fundamenta-se na abordagem crítico-dialética da gestão democrática da escola, ao conceber o “homem como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais é o criador da realidade social e, portanto, transformador desses contextos” (SANTOS, 2011, p. 39).

A preocupação na construção de conceitos sobre a gestão democrática é compartilhada por outros autores, como é o caso de Lima (2000), para quem a democratização da gestão escolar é uma perspectiva conceitual que focaliza intervenções democraticamente

referenciadas, exercidas por atores educativos e consubstanciadas em ações de (auto) governo; ações que não se revelam apenas enquanto decisões político-administrativas, tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção, recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula etc. (LIMA, 2000).

Para o autor, a gestão democrática é um fenômeno político, de governo, e está articulada diretamente a ações que se sustentam em métodos democráticos. Mais do que isso, não se trata apenas de ações democráticas ou de processos participativos de tomada de decisões, trata-se, antes de tudo, de “ações voltadas à educação política, na medida em que são ações que criam e recriam alternativas mais democráticas no cotidiano escolar, em especial, nas relações de poder ali presentes” (LIMA, 2000, p. 126).

Para Veiga (1995), a gestão numa perspectiva democrática exige uma compreensão aprofundada dos problemas que a prática pedagógica revela. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Complementa que:

Um dos caminhos para a construção dos processos participativos de gestão é, sem dúvida, problematizar o instituído com vistas a conceber e concretizar coletivamente novas formas democráticas de convívio escolar, que permitam a formação de pessoas comprometidas, cidadãos críticos e profissionais compromissados com os ideais de uma sociedade mais justa (VEIGA, 2013, p. 162).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que na concepção democrática e participativa a organização escolar é uma construção social, concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando as relações e interações pessoais com o contexto sociopolítico, democratizante, de saberes coletivos entre professores, alunos e comunidade local. E destacam a relevância na busca comum de metas, no diagnóstico pedagógico, reorientação das ações, tomada de decisões, explicitação objetiva dos processos educativos, competência profissional dos professores e funcionários, envolvimento dos alunos e sua participação ativa no desenvolvimento de habilidades e capacidades intelectuais, cognoscitivas, acentuando a consciência de que todos podem atuar na direção, avaliar e serem também avaliados.

Para os autores, a escola é uma instituição social unitária dos objetivos sociopolíticos e pedagógicos, havendo a necessidade de interdependência entre racionalidade no uso dos recursos materiais e conceituais, além da coordenação coletiva do esforço humano. Ao considerarem o esforço humano na organização e na gestão como um trabalho complexo, há a necessidade de conhecimento e adoção de alguns princípios considerados indispensáveis para cada unidade escolar, tais como:

1. Autonomia das unidades escolares e da comunidade educativa [...]; 2. Relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar [...]; 3. Envolvimento da comunidade no processo escolar [...]; 4. Planejamento das tarefas: de forma coletiva o plano de ações da escola ou o projeto pedagógico tornam-se instrumentos unificadores das ações e atividades escolares; 5. Formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar [...]; 6. O processo de tomada de decisões deve basear-se em informações concretas, analisando cada problema em seus múltiplos aspectos e na ampla democratização das informações [...]; 7. Avaliação compartilhada: implica uma avaliação mútua entre diretor, professores e comunidade, a partir de uma relação orgânica; 8. Relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns [...] (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 456-462).

Libâneo (2012) alerta que a autonomia escolar não subjugua o papel do Estado e das Secretarias da Educação nas decisões do sistema. É preciso compatibilizar as decisões do sistema com as decisões do âmbito escolar, entendendo que nenhuma das partes pode exceder controle hegemônico sobre princípios e práticas.

Acreditar na possibilidade de mudança da sociedade, na capacidade de iniciativa dos sujeitos – o sujeito como agente transformador na sala de aula, na política, nos movimentos sociais, sujeito que não é apenas o indivíduo, mas o grupo. Desse posicionamento, resulta uma aposta nas potencialidades de uma razão emancipadora assegurada pela competência comunicativa, pelo diálogo, pela intersubjetividade – ou seja, uma relação ética – quero dizer, uma ética ativa que busca solidariedade, respeito às opções dos outros, dissolução de formas de poder policiadoras, cerceadoras da subjetividade. Tudo isso, certamente, conjugando o princípio da autonomia e da liberdade das pessoas com os interesses coletivos (LIBÂNEO, 1998).

[...] A organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões. [...] O processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração (LIBÂNEO, 2005, p. 324).

Libâneo (2005) conclui que uma escola organizada é a que por meio de uma boa gestão possibilita as condições organizacionais, pedagógicas e didáticas que assegurem o êxito dos professores em sala de aula e a aprendizagem bem sucedida dos estudantes, de modo que sejam capazes de atuar decisivamente sobre suas próprias subjetividades e também na construção da identidade cultural.

Entre essas concepções, pode-se ressaltar a preocupação de fornecer elementos que possibilitem aos gestores repensar seu papel nos processos eminentemente educativos, tendo em vista que o fazer político-administrativo da escola é um fazer pedagógico, já que se desenvolve “[...] nos diversos momentos da prática pedagógica, ou seja, no ato de ensinar, nas lutas políticas, no planejamento, na organização pedagógica da escola, na gestão, na relação com a comunidade” (DOURADO, 1998, p. 90).

Para melhor compreensão da discussão sobre a gestão da educação básica, torna-se necessário o entendimento dos instrumentos maiores de definição da política e da gestão da educação como a Constituição Federal de 1988 (CF de 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB nº 9.394/1996), sem perder de vista os impactos de agências multilaterais que de forma direta ou indireta, implícita ou explícita, determinam e exercem influência sobre os rumos da educação brasileira. São esses instrumentos que traduzem as intenções do Poder Público e se concretizam em formas de propostas e programas que ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão escolar.

2. Gestão e organização escolar: da Constituição Federal de 1988 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, a sociedade brasileira viveu um intenso processo de mobilização e discussão política em diversas instâncias. Vários setores da sociedade brasileira se mobilizaram em prol das eleições diretas para a Presidência da República. Nesse cenário de lutas pela retomada dos espaços e instâncias democráticas na sociedade brasileira, a temática sobre *gestão, autonomia e participação* da comunidade escolar se torna relevante diante dos desafios colocados para a construção de uma sociedade mais democrática em oposição às estruturas administrativas centralizadas, burocratizadas, impostas pelo governo militar.

Conforme mencionado, as transformações sociopolíticas e econômicas que ocorreram na sociedade mundial no decorrer da década de 1980 traduziram em mudanças acentuadas no campo educacional brasileiro, com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Vieira e Farias (2011) observam que em relação às demais constituições brasileiras, a de 1988 é a que apresenta o mais longo capítulo sobre educação. Dez artigos específicos (Art. 205 a 214) e quatro outros artigos do texto constitucional (Art. 22, XXIV; 23, V; 30, VI e Art. 50 e 61) são mencionados nas Disposições Transitórias.⁷ Apesar disso, na época de sua aprovação, os organismos representativos dos educadores reconheceram poucos avanços no texto promulgado, mas o documento assegura conquistas significativas defendidas pela categoria. Os autores destacam as seguintes:

A consagração da educação como direito público subjetivo (Art. 208, § 1º; o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, IV); o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (Art. 208, IV). A oferta do ensino noturno regular (Art. 208, VI); o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria (Art. 208, I); o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (Art. 208, III) (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 191).

Embora tenha sido uma importante conquista a garantia da “gestão democrática na forma da lei”, como um dos princípios da educação, prevista na Constituição Federal de 1988, Inciso VI, Artigo 206, ainda deixou a desejar quando exclui o setor privado da necessidade de se pautar no referido princípio e ao não explicitar o que seria e como se daria a gestão democrática, postergando para a legislação complementar essa definição. É também com a Constituição Federal de 1988 que a legislação educacional brasileira passa a incorporar o termo “gestão escolar” em lugar de “administração escolar”.

Paralelamente à discussão e aprovação da Constituição de 1988 iniciaram-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, cujo processo tramitou durante nada menos que oito anos no Congresso Nacional.

É oportuno registrar que, ao mesmo tempo, como resultado da intensa mobilização dos educadores a respeito de um novo estatuto para a educação brasileira, foi protocolado na Câmara dos Deputados o primeiro projeto LDB (Projeto nº 1258/1988), que só se concluiu em 1996. Ainda assim, Cunha (1991) destaca como principais vetores da administração escolar da Nova República o “clientelismo, tutela e assistencialismo” (CUNHA, 1991, p. 266).

⁷ Para aprofundar a análise da Constituição de 1988, consultar Cunha (1991, p. 444-455), Cury (2000, p. 19-30) e Oliveira e Adrião (2001).

Esse momento da história da educação brasileira caracteriza-se por um cenário de crise econômica que adquiriu expressividade a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990. Refere-se à implementação de novas formas de funcionamento e reestruturação do modelo econômico, conhecido por neoliberalismo. Trata-se, de um período que corresponde à reorganização das funções do Estado brasileiro, por meio da implementação de reformas na administração pública, fundamentadas no ideário de um estado mínimo para lidar com as políticas sociais e um estado forte para proteger o capital. Essas reformas atingiram o sistema educacional, exigindo a adequação aos interesses do mercado e investimentos na formação de profissionais mais preparados para as mudanças do processo de produção. Desse modo:

[...] o usufruto ou falta da educação básica (incluindo novas habilidades cognitivas e competências sociais) passa a ser determinante da condição de inclusão e exclusão social, porque o mercado de trabalho não aceita mais mão de obra não qualificada (LIBÂNEO, 2004, p. 48).

De acordo com Frigotto e Ciavatta, (2002), a política neoliberal preconiza além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social e maior articulação com o setor privado na oferta da educação. Por detrás desse direcionamento, encontra-se a forte influência dos Organismos Internacionais na educação, tanto em termos organizacionais quanto pedagógicos, marcada por grandes eventos, assessorias técnicas e vasta produção documental. Dentre esses “eventos” e documentos, pode-se mencionar: a Conferência Mundial de Jomtien, organizada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial; o Plano Decenal da Educação para Todos (1993); o Relatório Delors – Educação para o Século XXI (UNESCO, 1993)⁸; e o documento *Prioridades y estrategias para la educación* (1995)⁹, produzido pelo Banco Mundial.

As novas exigências neoliberais e os documentos citados deram o tom à Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e aos Planos Nacionais de Educação, estabelecendo como princípio e finalidade da Educação Nacional “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB/1996, Art. 2º).

⁸ Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, instituído pela Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 1993, sob a Presidência de Jacques Delors. Tem por objetivo discutir a educação e a aprendizagem desse século, conferindo relevância aos quatro pilares da educação: aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser (UNESCO, 2010).

⁹ O livro sintetiza os estudos do Banco Mundial sobre a educação básica como prioritária para o trabalho produtivo, o crescimento econômico e redução da pobreza (BANCO MUNDIAL, 1995).

Souza e Faria (2004) esclarecem que as orientações das agências internacionais advindas, por um lado, do Banco Mundial (BM)¹⁰, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e, por outro lado, de instituições voltadas para a cooperação técnica, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Programa das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), recomendavam aos países em desenvolvimento a diminuição do papel do Estado, que deveria deixar de ter um caráter provedor e passar a atuar como Estado regulador, desempenhando funções complementares, voltadas às políticas públicas sociais bem específicas, como saúde e educação.

Dentre as ações fomentadas por esses órgãos internacionais, Souza e Faria (2004) destacam a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, patrocinada pelo Banco Mundial e órgãos da ONU, como a UNESCO, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia. Nessa Conferência, o Brasil participou como integrante do grupo E-9, do qual faziam parte nove países com o maior índice de analfabetismo do mundo. Dessa Conferência resultaram posições consensuais sobre a necessidade de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos e o compromisso de implementar ações nos termos das exigências das agências de financiamento internacionais. Desde então, esses organismos passaram a conduzir planos, programas, diretrizes e formas de execução ligados a políticas econômicas, financeiras e sociais dos países em desenvolvimento. Segundo Gadotti (2000):

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realçou a ideia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. O Banco Mundial esteve mais preocupado com o gerenciamento dos recursos, batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são “mal aproveitados” (GADOTTI, 2000, p. 28-29).

A Declaração de Jomtien, resultante desse encontro, recomendava a universalização do acesso à educação básica, a garantia da aprendizagem e a promoção da equidade. Esse documento serviu como base para a elaboração do Programa Setorial de Ação do Governo Collor para a área da Educação (1991-1995), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-

¹⁰ O Banco Mundial foi criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods, junto com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), com o objetivo inicial de financiar a reconstrução da Europa e do Japão, depois da devastação da Segunda Guerra Mundial. Fonte: <http://www.worldbank.org/en/about/what-we-do>.

2003)¹¹ e do Plano Nacional de Educação 2000-2010, traduzindo-se pela “[...] definição de competências e responsabilidades das instâncias de governo em relação à gestão e Financiamento da Educação Básica” (SOUZA; FARIA, 2004, p. 928).

Conforme esclarecem Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o Plano Decenal de Educação para Todos (2003), o qual se desdobra em planos decenais de educação elaborados por estados e municípios, ficou esquecido com a posse de Fernando Henrique Cardoso. Com o projeto de reformar a educação brasileira, esse governo, cujo término se deu em 2002, apresentou seu Plano Nacional de Educação como continuidade do Plano Decenal de 1993, previsto no Artigo 87, Parágrafo 1º, da Lei nº 9.394/1996.

Ao comentar a respeito do conteúdo da Declaração de Jomtien e das demais conferências presentes nas políticas e diretrizes para a educação brasileira, Libâneo (2011) destaca:

[...] universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei nº 9.394/96), entre outras (LIBÂNEO, 2011, p. 15).

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 é a primeira Lei geral da educação promulgada desde 1961. Abrange todas as modalidades de ensino, ultrapassando a escolarização formal e o ensino regular, além de contemplar outras modalidades de educação não regulares.

Essa legislação teve ampla repercussão sobre o sistema escolar. Ao assumir a definição política educacional como tarefa de sua competência, o governo federal, descentraliza sua execução para estados e municípios. Conforme determina o Artigo 2º da Lei, “a educação, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996). A inversão da responsabilidade com relação à educação pela LDB, colocando em primeiro lugar a família e depois o Estado, não foi por mero acaso. Evidencia o princípio do “Estado Mínimo” presente nas políticas neoliberais que, sem dúvida, influenciaram a elaboração do seu texto final.

¹¹ A expressão “Educação para Todos” comumente utilizada nos documentos oficiais é interpretada de forma a compatibilizar os interesses dos organismos multilaterais. Reedita-se “[...] o dualismo na educação brasileira, partindo-se do suposto de que se as necessidades das amplas camadas empobrecidas eram peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandado por clientela mais seleta” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, pp. 61-62).

O princípio da gestão democrática, ratificado no Artigo 206, da Constituição Federal de 1988, e instituído no Artigo 3º, da LDB nº 9.394/1996, é estabelecido em lei por meio de dispositivos que postulam a autonomia da escola pública, a participação dos educadores na elaboração do projeto pedagógico da escola, a participação da comunidade escolar e da comunidade local em conselhos escolares. Essas disposições dão aos educadores e à comunidade a base legal para exercer o controle democrático sobre os serviços educacionais prestados pelo Estado e conferem à comunidade o direito de participar no fazer pedagógico como extensão do fazer educacional da família e da sociedade.

A LDB situa a gestão educacional/escolar como espaço de ações e partilhamento de responsabilidade entre a União, os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios, devendo, pois, ser organizada sob a forma de regime de colaboração (CF/88, Art. 211 e LDB 9.394/1996, Art. 8º). A colaboração, na opinião de Cury (2011), implica “um federalismo cooperativo” em que as “atribuições” entre os entes federativos sejam descentralizadas e “as funções compartilhadas e articuladas”. Essa opção, também denominada pelo autor como “colaboração recíproca, não abdica da dimensão nacional, ao mesmo tempo em que, descentralizando atribuições, indica a necessidade de funções compartilhadas e articuladas entre os entes federativos” (Idem, 2011, p. 792).

Nos Artigos 14º e 15º da LDB, a gestão democrática escolar está regulamentada por mecanismos que asseguram: 1) a participação dos profissionais na elaboração do projeto político pedagógico da escola; 2) a criação de conselhos escolares com a participação da comunidade escolar local; 3) a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas. Esse documento, ao atribuir especial atenção à gestão escolar, conferiu um número significativo de incumbências às unidades de ensino. Por essa razão, constitui um marco do momento em que a escola passa a configurar como um novo foco da política educacional. De acordo com o documento, as incumbências atribuídas em lei aos estabelecimentos de ensino são:

[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (LDB Nº 9.394/1996, ART. 12, INCISOS I a VII).

A elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a principal atribuição da escola, uma vez que dessa ação dependem muitas outras. A proposta pedagógica é o norte da

escola, definindo os caminhos e rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles que se agregam em seu entorno. Não por acaso, os educadores têm tido especial interesse sobre a literatura acerca dessa matéria, expressando um desejo de traduzir em ação aquilo que dispõe a legislação educacional (VEIGA, 1998; RESENDE; VEIGA, 2001 e SOUSA; CORRÊA, 2002).

A gestão de seu pessoal está vinculada às pessoas, às ideias e à cultura produzida em seu interior e à gestão dos recursos materiais e financeiros, ou seja, de seu patrimônio imaterial e material. Referem-se a prédios e instalações, equipamentos, laboratórios, livros, enfim, tudo aquilo que se traduz na parte física de uma instituição escolar. Além dessas atribuições está a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem. Assim, tanto lhe cabe “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente” como “assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas” e “prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento” (LDB nº 9.394/96 Art. 12, Incisos III, IV e V). Esses três eixos constituem o foco central das responsabilidades de uma escola. Ao exercê-los com êxito, eles concretizam os objetivos educacionais de suas propostas pedagógicas.

Com relação à escola-comunidade, a LDB nº 9.394/1996 regulamenta no Art. 12, Incisos VI e VII, que cabe à escola “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração” entre ela e a sociedade e, ao mesmo tempo, “informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”.

Quanto à autonomia da escola, condição necessária para pôr em prática o princípio constitucional de democratização da gestão escolar, o documento esclarece que compete aos sistemas de ensino definir e assegurar os “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”. Ou seja, assegurar as diferentes formas de existir da própria instituição que dizem respeito à sua história, ao seu tamanho, ao seu corpo docente, às diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino, ao seu desempenho e à gestão de recursos. A esse respeito, vale destacar a argumentação de Medeiros e Luce (2006), segundo os quais “o caráter relativo e interdependente da autonomia”:

[...] não dispensa a relação entre escolas, sistemas de ensino e poderes, tampouco é a liberdade e a direção dada por apenas um segmento social [...]. A autonomia é sempre de um coletivo, a comunidade escolar, e para ser legítima e legitimada depende de que este coletivo reconheça sua identidade em um todo mais amplo e diverso, que por sua vez o reconhecerá como parte de si. A autonomia, portanto, se edifica na confluência e negociação de várias lógicas e interesses; acontece em um

campo de forças no qual se confrontam e equilibram diferentes poderes de influência, internos e externos (MEDEIROS; LUCE, 2006).

Com efeito, as determinações da LDB, particularmente no que diz respeito à gestão escolar, resultaram de um jogo de interesses muitas vezes “escusos” e contrários aos interesses majoritários dos educadores e da população. Sua versão final é resultado da atuação de diferentes sujeitos e atores sociais, fato que permite identificar, na sua leitura, elementos que apontam forte vínculo com o crescente processo de mercantilização das políticas sociais no Brasil, através do qual o Estado deixa de ser o provedor de serviços públicos e passa a ser o regulador. Esse novo ideário contemplou, ao mesmo tempo, um Estado mínimo para lidar com as políticas sociais e um Estado forte para proteger o capital.

Segundo Evangelista (2013), o processo de implantação de uma pedagogia neoliberal no contexto brasileiro se iniciou no governo Collor de Mello (1990-1992), prosseguiu no governo de Itamar Franco (1992-1995), se consolidou no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) e manteve suas bases no governo Lula (2003-2010).

3. Os Planos Nacionais de Educação (PNE 2001/2014 a 2014/2024)

O Plano Nacional de Educação (PNE), criado para estabelecer políticas e metas educacionais para dez anos, foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, portanto, teve sua vigência encerrada no final de 2010. Foi o primeiro Plano Nacional de Educação submetido à aprovação por exigência legal inscrita tanto na Constituição Federal de 1988 como na LDB de 1996. Resultou da discussão na Câmara e no Senado de dois Projetos de Lei, o do MEC e o das entidades e movimentos da sociedade civil, evidenciando, assim, o conflito de interesses entre os diversos segmentos sociais.

O Projeto de Lei apresentado pelos educadores foi protocolado no Congresso Nacional sob o número 4.155 de 1998, e ficou conhecido como o Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira. De acordo com Valente e Romano (2002) esse Projeto:

[...] reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. O custo seria mudar o dispêndio, equivalente a menos de 4% do PIB nos anos de 1990, para 10% do PIB, ao fim dos 10 anos do PNE. A proposta da sociedade retomava, visando a organizar a gestão educacional, o embate histórico pelo efetivo *Sistema Nacional de Educação*, contraposto e antagônico ao expediente governista do *Sistema Nacional de Avaliação* (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99).

No entanto, prevaleceu a postura autocrática com relação às políticas públicas. Após dois anos de tramitação, o referido Projeto foi aprovado, desconsiderando o debate de educadores, portanto, ficou aquém dos anseios dos movimentos de defesa do ensino público.

O documento regulamentado em Lei estruturou-se em torno de três eixos: “a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza”. Tem como objetivos gerais da educação “elevar o nível educativo da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público” (AGUIAR, 2010, p. 710).

De acordo com Melo (2003), o PNE de 2001-2010 fundamenta-se em três blocos temáticos relacionados à construção das políticas educacionais para o país:

- a) a questão da gestão e administração do sistema educacional, que abrange os temas da eficiência, produtividade do sistema, sistematização de ações, melhoria do processo de gestão e alocação de recursos, definição de competências entre níveis de governo e melhoria do processo de avaliação da eficácia;
- b) a questão da universalização da educação básica, que abrange os temas da equidade, universalização, continuidade das políticas, definição de novos níveis de articulação institucional, ampliação dos espaços institucionais de participação da sociedade e valorização do magistério;
- c) a questão da formação da cidadania para o desenvolvimento, que abrange os temas do desenvolvimento de competências básicas fundamentais – cognitivas e sociais – requeridas para a plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, para as necessidades básicas de aprendizagem, novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e competências básicas (MELO, 2003, p. 158).

No que se refere à gestão, o PNE de 2001 articula-se à LDB 9.394/1996, Art. 14º, ao definir como objetivo e prioridade a democratização da gestão do ensino público com ênfase na participação dos profissionais da educação na organização e planejamento do projeto pedagógico escolar, bem como, na participação das comunidades escolares e locais nos conselhos escolares. O referido documento também prevê a valorização do currículo interdisciplinar vinculado ao cotidiano social, por meio da inserção de temas como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros, sempre em consonância com as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e conselhos estaduais e municipais (PNE, 2001-2010).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) o Plano trouxe metas para todos os níveis e modalidades de educação sem que se realizasse uma avaliação consistente sobre o cumprimento ou a não concretização das metas propostas. Além disso, Aguiar (2010) explica que o desafio seria o de “alcançar a expansão do atendimento escolar nos diversos níveis de

ensino, melhorar a formação acadêmica do corpo docente e da infraestrutura da escola, revertendo o quadro atual predominante em boa parte das unidades escolares do país” (AGUIAR, 2010, p. 714).

Como pressuposto de operacionalização do PNE de 2001, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 24 de abril de 2007, por meio de vários programas e ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional, concomitantemente à promulgação do Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cuja lógica se embasa em resultados e em instrumentos de avaliação ajustados às necessidades das empresas capitalistas (SAVIANI, 2009).

Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”, o “Plano de Metas do PDE-IDEB”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “**Mais Educação**”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital” (SAVIANI, 2007, p. 1233, Grifo nosso).

Saviani (2007) cita que entre as várias ações do PDE, dezessete estão articuladas ao PNE e à educação básica. As demais ações referem-se às modalidades de ensino, ao ensino médio, tecnológico, profissional e superior, mas que não há ação dirigida especificamente à modalidade de educação indígena, tampouco ao financiamento e gestão. O autor explica também que, a adequada gestão do Fundo possibilitará maior abrangência no atendimento aos alunos, apesar da precariedade de condições como “professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios” (SAVIANI, 2007, p. 1249).

Como um dos programas do PDE, o Programa Mais Educação foi implantado em 2007, vindo a alcançar grande destaque nas políticas do MEC por meio da ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social (MEC, 2009). Segundo o Ministério da Educação, o Programa constitui-se como estratégia para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas para um mínimo de sete horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura artística e digital, saúde, ciências da

natureza e educação econômica. O Programa Mais Educação é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (MEC, 2009, p. 7-9).

Nos capítulos seguintes veremos também que o Programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007, e pelo Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010. Estrutura-se na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e no fomento à educação integral para crianças, adolescentes e jovens do ensino público. É um programa criado como política de ação contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural. Prevê ações socioeducativas no contraturno escolar para alunos do ensino fundamental, defendendo a ideia de que a ampliação do tempo e espaço educativo possa ser a solução para a problemática da qualidade de ensino. Assim, nosso interesse nesta dissertação consiste em aprofundar as discussões sobre o Programa Mais Educação, entendido como o instrumento que fundamenta a concepção de gestão e organização do trabalho pedagógico da escola pública de tempo integral no Brasil.

Retomando a discussão sobre o Plano Nacional de Educação, inicia-se no final do governo Lula a discussão sobre o novo PNE para os anos posteriores a 2010, quando foram realizadas conferências de educação nas esferas municipais, estaduais e regionais que antecederam a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010.

A CONAE se constituiu como o marco de discussões sobre a educação brasileira (em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino), com ampla participação da sociedade política e diversos setores da sociedade civil vinculados à educação, a fim de subsidiar a elaboração do novo Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos. Os eixos temáticos da Conferência foram os seguintes:

- 1) Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional;
- 2) Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação da Educação;
- 3) Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar;
- 4) Formação e Valorização dos Profissionais da Educação;
- 5) Financiamento da Educação e Controle Social;
- 6) Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (DOURADO, 2009, p. 367).

O autor considera que as políticas públicas de educação no Brasil têm sido a expressão de concepções e ações antagônicas que retratam projetos sociais de disputa hegemônica, e que tais embates têm assumido como mote a supremacia da esfera privada em detrimento da

esfera pública, embora defenda que a CONAE se coloca como importante espaço a ser ocupado pela sociedade civil, organizada numa perspectiva de se avançar na luta em prol da educação pública, gratuita, democrática e de qualidade social para todos (DOURADO, 2009, p. 373-374).

A Conferência Nacional de Educação de 2010 trouxe importantes contribuições para a discussão sobre cidadania com o tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, e se constitui como “[...] espaço de deliberação participativa coletiva, envolvendo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na construção de políticas de Estado”. Na introdução do referido documento, a então presidente da associação, Dalila Andrade Oliveira, defende a relevância social da educação em todos os seus níveis, argumentando que ela deve ultrapassar programas passageiros de governo e caminhar em direção a uma política pública de Estado, a qual, por ser socialmente relevante, deve estar “[...] a serviço da vida, da paz e da felicidade humana” (ANPEd, 2011, p. 12).

Como contribuição científica ao novo PNE, aprovado para 2014-2024, a ANPEd, por meio da elaboração e publicação do documento *Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado*, apresentou diversas proposições (modificativas, aditivas e supressivas) ao Projeto de Lei do PNE 8.035/2010, apontando problemas de organização entre suas metas e estratégias; propôs também a substituição de verbos menos comprometedores como estimular, fomentar a inclusão, etc., por verbos mais imperativos e responsabilizadores como fixar, garantir, priorizar. Além disso, no referido documento, a ANPEd pondera que as políticas não devem se restringir aos programas de governo em andamento, mas devem estar atreladas a claras e objetivas políticas de Estado¹², de caráter permanente.

Dentre as alterações recomendadas pela ANPEd, cabe destacar, em função do objeto de estudo desta pesquisa, a proposta de tempo previsto para o cumprimento da Meta nº 6 sobre a escola de tempo integral do PNE que estava em tramitação na Câmara Federal pelo Projeto de Lei 8.035/2010, conforme evidencia o quadro abaixo, extraído do documento *Por um Plano Nacional de Educação*:

¹² Sobre as diferenças entre Estado e Governo, Hofling (2001) define Estado “como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam o bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” e o Governo, “como o conjunto dos programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (Idem, 2001, p. 31).

QUADRO 1 - META Nº 6 DA ANPEd (PROJETO DE LEI 8.035/2010)

Metas/Estratégias	Justificativas/Comentários	Proposições
Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica.	Necessidade de estabelecimento de meta intermediária visando à ampliação da escola de tempo integral, com parâmetros intermediários para acompanhamento, planejamento e avaliação.	Ementa Modificativa: Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em trinta por cento das escolas públicas de educação básica até 2016 e cinquenta por cento até 2020.

Fonte: ANPEd (2011).

O documento reafirma a necessidade de debater sobre o Plano Nacional de Educação e respeitar as deliberações da CONAE nos princípios da “gestão democrática do sistema de ensino e das instituições educativas tendo como instrumentos a eleição de diretores e a existência de Conselhos escolares ou colegiados deliberativos, dentre outros” (ANPEd, 2011, p. 18).

Além disso, a ANPEd propõe emendas à proposta do Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei 8.035/2010), visando à “melhoria e a democratização das políticas e processos de organização e gestão da educação básica e superior, bem como de suas modalidades educativas” (ANPEd, 2011, p. 488).

**QUADRO 2 - PROPOSTAS DE EMENDAS DA ANPEd
(PROJETO DE LEI 8.035/2010)**

EMENDA ADITIVA AO ART. 9º	JUSTIFICATIVA
Parágrafo Único: As leis deverão assegurar mecanismos de participação da comunidade escolar e local na discussão, elaboração e implementação de planos estaduais e municipais de educação, de planos institucionais e de projetos pedagógicos das unidades educacionais, assim como no exercício e na efetivação da autonomia das instituições de educação básica e superior.	A gestão democrática estabelecida na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9394/96 implica a regulamentação de leis pelos sistemas de ensino, assegurando a participação da comunidade escolar e local na discussão, elaboração e implementação de planos estaduais e municipais de educação, de planos institucionais e de projetos pedagógicos das unidades educacionais, assim como no exercício e na efetivação da autonomia das instituições de educação básica e superior.

Fonte: ANPEd (2011).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), caracterizando-o como segundo PNE aprovado por lei. O Artigo 2º do

PNE estabelece dez diretrizes em consonância com a Constituição Federal de 1988 e LDB nº 9.394/1996:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos(as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PNE, 2014).

Além disso, o recente Plano define na Meta 6 a oferta de “educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica”. Nos aspectos da gestão, o referido documento acrescenta na Meta 19 que em dois anos assegurará condições para:

[...] a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (PNE, 2014, p. 35).

As principais estratégias previstas para a educação em tempo integral contidas no PNE 2014/2024, são, resumidamente, as seguintes: a) Promover a oferta de ETI aos alunos da educação básica por meio de atividades pedagógicas e multidisciplinares, em um tempo igual ou superior a sete horas diárias; b) Institucionalizar o programa nacional de reestruturação das escolas públicas com instalação de infraestrutura apropriada como quadras poliesportivas, refeitórios, laboratórios, bibliotecas, além da formação de recursos humanos e produção de material didático; c) Fomentar a articulação da escola com os espaços e equipamentos públicos educativos, culturais e esportivos; d) Estimular a oferta de atividades dos alunos pelo serviço social privado vinculado ao sistema sindical, em articulação com a rede pública de ensino; e) Orientar entidades de assistência social sobre a possibilidade de se conceder bolsas de estudo em gratuidade para atividades aos alunos da ETI matriculados nas escolas da rede pública de ensino; f) Atender as ETIs (Escolas de Tempo Integral) do campo, considerando as peculiaridades locais.

Pelo que foi apresentado, pode-se inferir que a construção dos Planos Nacionais de Educação resulta dos esforços engendrados tanto no âmbito das associações de educadores quanto em vários segmentos da sociedade, e revela a preocupação em construir/reconstruir alguns direitos sociais, particularmente, os que dizem respeito à elevação da qualidade social da educação. Não há como negar que a partir das últimas décadas do século XX a legislação educacional brasileira avançou, buscando garantir maiores investimentos em políticas públicas educacionais, ainda que, como apontado pela ANPEd, em forma de programas.

Os propósitos e ações do Programa Mais Educação, como objeto de estudo, serão retomadas no capítulo seguinte, no sentido de compreender em que medida a concepção de gestão do Programa e a ideia de ampliação de tempo e espaço educativo, de fato contribuem com a organização pedagógica escolar, com a qualidade do ensino e com a aprendizagem dos estudantes.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E NAS ORIENTAÇÕES DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DE GOIÁS

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar algumas considerações sobre a gestão da escola de tempo integral no Brasil a partir de sua construção histórica e social. Essa tarefa se fundamenta na contribuição de especialistas da área da educação que têm se destacado na produção acadêmica sobre a escola pública de tempo integral como Cavaliere (2000, 2007, 2009, 2010), Coelho (2009), Limonta (2011, 2013), Libâneo (2011, 2013), Maurício (2004, 2009, 2013), Paro (2009), entre outros, que de maneira peculiar realizam ou realizaram estudos sobre a formação do homem por meio de uma educação integral.

A organização do capítulo se fez em três partes. Inicialmente, serão apresentadas algumas considerações sobre educação integral e escola de tempo integral. Em seguida, será contextualizada, ainda que de forma breve, a trajetória da discussão sobre escola pública de tempo integral no Brasil. A terceira parte se propõe a caracterizar a proposta do Programa Mais Educação e a proposta da rede estadual de Goiás como políticas públicas de indução à ampliação da jornada escolar, associada à educação integral. O estudo reflete sobre as concepções de gestão e organização pedagógica que fundamentam as propostas, orientadas por políticas internacionais, buscando apreender os efeitos dessas políticas no desenvolvimento e qualidade da escola, no trabalho dos profissionais e na aprendizagem dos alunos.

1. Educação integral e escola de tempo integral

As discussões sobre educação integral, escola de tempo integral e políticas públicas de ampliação do tempo escolar estão conquistando grande relevância no cenário nacional, trazendo à tona diferentes posições de ordem conceitual e terminológica.

Algebaile (2004) apresenta os conceitos de *educação* como sendo um “processo e como prática social que assumem diferentes formas e se realizam conforme diferentes condições em diferentes tempos e lugares”; já a *educação escolar* como “uma dessas formas, caracterizada por forte organização e sistematicidade, além de intensa difusão, especialmente no mundo moderno”; e *escola* enquanto “instituição social requer o reconhecimento de que

ela é também constituída por elementos não necessariamente orientados para a função de educar e para o processo educativo que nela se realiza” (ALGEBAILLE, 2004, p. 25).

A autora alerta que os processos organizacionais da escola juridicamente regulamentados por tempo e espaço, não são estruturas naturalmente construídas para viabilizar as funções escolares, mas “podem ser *criadas, modificadas e moduladas* conforme novas finalidades, ou ainda coadunadas com outras funções não necessariamente inscritas na esfera *educativa* escolar” (ALGEBAILLE, 2004), como também, são provenientes dos conflitos entre normas, expectativas e usos que “constituem o “caos” que se busca ordenar por meio de medidas reguladoras” (LEFEBVRE, 1980 apud ALGEBAILLE, 2004, p. 27).

Em torno das múltiplas dimensões e intencionalidades educativas, Libâneo (2013) esclarece historicamente sobre o conceito de educação integral, ao buscar na antiguidade grega e romana uma visão de educação como formação da personalidade plenamente desenvolvida e multidimensional. Complementa que no século XVIII as influências das filosofias escolástica e iluminista dimensionaram a formação integral do ser humano ligada à ideia de uma personalidade culta e completa que vai se formando pela ciência, pela arte, pela literatura. A Modernidade traz consigo a consolidação e a afirmação do espírito e da vida, do indivíduo, da burguesia e da economia de mercado. Na Reforma Protestante acentua-se a marca antropológica e individual acompanhada do realce à instrução pública e ao papel social da escola, anunciando uma visão de educação integral baseada na formação da subjetividade.

O autor define também que, no final do século XIX e início do século XX, a visão humanista passa a conceber a educação integral para a autoformação, o autodesenvolvimento e a autorreflexividade da vida pessoal dos alunos, expressas no comportamento social, cívico e profissional dos indivíduos.

Libâneo (2013) explica que, pós a Segunda Guerra Mundial, insere-se o conceito de educação nas dimensões do trabalho profissional e da técnica, da política, de valores voltados à convivência humana, sob os princípios da responsabilidade e da solidariedade. Como consequência, o conceito positivista de formação integral na perspectiva da racionalidade técnica, passa a dar lugar à razão instrumentalizada e funcional, à previsão e ao controle. Das acepções, desenvolveram-se as orientações pragmáticas e críticas, tendo em comum o ideal da formação integral e multidimensional, mas se diferenciando em relação a objetivos, estratégias e procedimentos educativos, causando interferência na escolha dos conteúdos de ensino e nas ações pedagógicas (LIBÂNEO, 2013).

Por isso, é preciso avançar teoricamente no conceito que diferencie educação integral e tempo ampliado, considerando a educação integral como possibilidade de transformação humana, da realidade social e de emancipação, pois, “o conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e assim, que faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nós nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos” (PARO, 2009). Desse entendimento, a ênfase é para uma educação integral capaz de prover oportunidades iguais para todos os alunos, colocados em situações concretas de aprendizagem e desenvolvimento.

Diferentemente da concepção de educação integral dos teóricos críticos, o Programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC) apresenta a escola de tempo integral como sendo uma proposta que viabiliza a melhoria da aprendizagem escolar dos alunos mediante o acesso e sua permanência no ensino público, democrático e qualitativo, o que implica posteriores estudos e análises sobre tais concepções e políticas.

Como um dos programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, o governo federal por meio do Programa Mais Educação induz a jornada de escolaridade ampliada com a finalidade de melhorar os processos de ensino e aprendizagem através de atividades socioeducativas, em parceria com vários Ministérios, tais como: Educação, Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Dentre essas parcerias, destaca-se a relação com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), tendo a finalidade de erradicar a miséria. Essa intersetorialidade permite, conforme esclarece o documento, o comprometimento de diversas instâncias do governo e a *corresponsabilidade* desses setores para a implementação satisfatória do Programa nas escolas.

A proposta do MEC para a escola de tempo integral é articular as ações para corrigir as desigualdades educacionais. Por esse motivo, o Programa Mais Educação se iniciou atendendo “prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais” (MEC, 2009). Para enfrentar essa situação a escola deve cumprir o duplo desafio de “proteger” e “educar” crianças, adolescentes e jovens por ela atendidos:

Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral” ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (TEXTO REFERÊNCIA, 2009, p. 17).

Ao assumir essas responsabilidades, organiza-se a escola pública para aumentar as oportunidades educacionais das famílias de baixa renda, a partir de um discurso de que elas podem propiciar melhoria na qualidade da vida, ampliando seu leque social e cultural, ou seja, ampliando seu capital.

Para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (GUARÁ, 2006 apud TEXTO REFERÊNCIA, 2009, p. 27).

Assim, o Programa Mais Educação atribui à escola uma série de finalidades, as quais abrangem:

[...] a “ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar”; “combater a evasão escolar, a reprovação e a distorção idade/série”; “promover o atendimento educacional especializado” às crianças com “necessidades educacionais especiais”; “prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens”; “promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas”; “estimular as práticas corporais, educacionais e de lazer”; “promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades” e; “prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados” com vistas à operacionalização da Portaria que implementa o Programa (PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 17, DE 24/04/2007).

A concepção de educação integral expressa no conjunto de documentos que compõem o Programa Mais Educação é a de que “[...] aprender é um direito inerente à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, como condição para o desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática” (MEC, 2009, p. 5). O documento postula uma educação integral como sendo “capaz de formar o indivíduo nas dimensões afetiva, ética, social, cultural, política e cognitiva [...]”, além de “[...] assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana” (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p. 10).

Segundo o Ministério da Educação (2009), a estratégia é a de garantir aos alunos da escola pública uma educação protetora frente às intensas transformações e efeitos da contemporaneidade, além de favorecer a produção de novos conhecimentos, o diálogo e a comunicação entre gerações e cultura. O que pressupõe, conforme esclarece o documento, um quadro conceitual mais amplo, no qual a pactuação da qualidade considera o valor das “[...] diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas” (BRASIL, 2009, p. 10). Para tanto, a proposta busca inspiração nos Estudos Culturais, a partir das ideias de antropólogos e pensadores da cultura

contemporânea, que segundo os documentos norteadores do Programa Mais Educação, ajudam a compreender as condições atuais das trocas culturais pensando o problema a partir da inter-relação entre culturas. Com essa intenção, o Mais Educação propõe uma educação integral intercultural, pressupondo que:

A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relação de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção à outra e se completarem (REDE DE SABERES, 2009, p. 21).

Desse modo, a recomendação é a de que o conteúdo das disciplinas deve priorizar o diálogo entre as diferentes culturas, por meio da articulação entre “saberes comunitários” e “saberes escolares”.

O Programa aponta também como alternativa às questões dos espaços e tempos escolares ações inspiradas no movimento de *Cidades Educadoras*, propondo a descoberta de novos *Territórios Educativos*, para além dos muros da escola, no bairro e na cidade. A parceria com as “redes sociais” e diversos sujeitos educadores insere-se na realização ampla do processo de “educar” e “proteger”. Assim, o Mais Educação esclarece que não compete à escola centralizar unicamente as ações e atividades educativas, mas que os espaços urbanos utilizados pela comunidade são também considerados como propiciadores de educação integral: “museus, igrejas, monumentos, locais como ruas, praças, lojas e diferentes locações - cabendo à escola articular projetos comuns para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento” (TEXTO REFERÊNCIA, 2009, p. 35).

Esse processo, segundo a proposta do Ministério da Educação, é possível através da compreensão da ampliação da jornada escolar como espaço de vivências compartilhadas que possibilita “[...] novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global” (Idem, 2009, p. 18), realizável por meio das ideias de intersectorialidade e da noção de territorialidade. Isso porque o tempo escolar é entendido como algo que deve ser organizado a partir das parcerias entre as Secretarias de Educação e as diversas Secretarias Municipais e Estaduais, assim como deve envolver outros órgãos dos governos e da iniciativa privada.

Desse modo, a territorialidade visa construir a identidade dos alunos com a comunidade em que a escola está inserida, e a intersectorialidade objetiva envolver essa comunidade com as atividades escolares. Daí a recomendação de convênios, parcerias com pessoas ou instituições do território onde a escola se localiza, servindo como estímulo à

cooperação e compartilhamento no processo de educar. Está embasada nos seguintes termos: “A educação no âmbito da comunidade tem dupla dimensão: a comunidade como agente “educador” e, ao mesmo tempo, como sujeito (coletivo) que se educa” (REDE DE SABERES MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p. 15).

Nessa perspectiva, a distinção entre escola integral e educação integral se define, no âmbito do Programa Mais Educação, pela concepção de que o tempo escolar dos alunos não deve ser restrito às disciplinas curriculares, mas previamente ampliado, com a inserção de atividades variadas. No entanto, como essas atividades são realizadas em turnos distintos, ministradas, muitas vezes, por pessoas que não compõem o quadro efetivo de profissionais da escola, essa orientação fica comprometida quanto à articulação entre as aulas e oficinas.

A formação integral fomentada pelo Programa Mais Educação passou a ser implementada a partir da garantia da proteção socioassistencial, estabelecida por meio da intersetorialidade e da territorialidade, ou seja, das ações firmadas entre a integração escola, família, comunidade, sociedade civil, entre outros. Por conseguinte, o que é dever do Estado está sendo compartilhado como dever do cidadão, sendo essa uma das características da política neoliberal, conforme registram Paro (1998), Libâneo (2008/2011), Saviani (1991), Cavaliere (2009) e outros.

Libâneo (2008) argumenta que não se pode depositar nessa relação de “troca” uma estratégia que colabore para a eficiência e melhoria da qualidade da escola pública. É preciso, pois, atender às necessidades dos “fatores externos e internos” da escola. Em relação a isso, o autor pontua:

As reformas educativas jogaram todo o peso das supostas inovações escolares para a redução da pobreza em medidas externas como: provimento de meios e condições, formas de organização curricular, formas de gestão, intercâmbio com pais e comunidade, e deixou as condições de aprendizagem sob a responsabilidade dos professores. Mas não houve efetivo investimento nas estratégias de ação pedagógica no interior da escola, de modo a enfrentar dentro dela os mecanismos de seletividade e exclusão (LIBÂNEO, 2008).

Cavaliere (2009), ao comentar sobre a parceria entre o Estado e organizações não governamentais, tendo em vista obter recursos para investimento na educação, esclarece:

Em muitos casos, a participação comunitária na escola, ideia cara ao pensamento educacional democrático, foi mobilizada de maneira desvirtuada, como substituição dos investimentos do Estado, que, de acordo com o tipo de pensamento predominante nos anos 1990, deveriam ser reduzidos ao mínimo, dada a sua suposta incapacidade de responder às demandas da sociedade. Essa tendência, de feição neoliberal, levaria à criação de inúmeros projetos na área educacional em parceria entre órgãos públicos e organizações não governamentais ou de iniciativa dessas

últimas, e com a participação de instituições filantrópicas e de voluntariado (CAVALIERE, 2009).

Assim, a proposta traduz uma multiplicidade de ações político-pedagógicas intersetoriais e intergovernamentais coerentes com as recomendações dos Organismos Internacionais, em especial do Banco Mundial, que buscam, desde a década de 1990, de forma articulada com governos e empresários, generalizar valores e diretrizes que, em maior ou menor grau, incidem nas formulações e implementações das políticas educacionais brasileiras.

Conforme mencionado, nessa década, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, “inaugurou, um grande projeto de educação em nível mundial” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97). Os objetivos dessa Declaração ratificam os compromissos dos representantes das nações mundiais no direito de todos à educação universalizada e na satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem. Em seus 10 Artigos, o projeto propõe em linhas gerais:

- a) Expandir as possibilidades de recursos, indo além dos sistemas convencionais de ensino, buscando articular o crescente conjunto de conhecimentos relevantes aos novos meios de difusão de informação e comunicação;
- b) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens ou adultos;
- c) Eliminar as práticas de discriminação na educação, dando prioridade às meninas e mulheres, bem como atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais;
- d) Focar a atenção na aquisição e resultados da aprendizagem em detrimento aos aspectos formais como as taxas de matrícula, frequência aos programas estabelecidos, preenchimento de requisitos para certificação. Importância da necessidade de definir programas educacionais que garantam a aprendizagem dos educandos e a utilização de sistemas de avaliação de desempenho;
- e) Ampliar os meios e o raio de ação da educação, conclamando sociedade civil - famílias, comunidades, ONGs, canais de informação e comunicação - para contribuir na disseminação de conhecimentos essenciais, através de programas de educação formal e não formal que tratam: da nutrição e atenção à saúde, do controle de natalidade, do acesso às novas tecnologias, do meio ambiente, dentre outros problemas atuais;

- f) Valorizar o ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando a sociedade pela garantia de condições materiais, físicas emocionais, essenciais para aprender;
- g) Fortalecer as alianças entre o poder público e a sociedade civil para que se possa garantir a totalidade de recursos humanos, financeiros e organizacionais necessários à oferta de educação básica para todos; nesse sentido assume importância o papel dos professores, administradores e de todos que trabalham com educação.
- h) Implantar políticas de apoio nos setores social, econômico e cultural, necessárias à promoção individual e social através da educação básica, respaldadas por medidas fiscais adequadas e por reformas na política educacional;
- i) Mobilizar atuais e novos recursos financeiros públicos, privados ou voluntários;
- j) Fortalecer a solidariedade internacional, incluindo a participação de organismos e instituições intergovernamentais.

Em relação às necessidades básicas de aprendizagem, o Artigo 2 define:

1. Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes (UNESCO, 1990).

O documento esclarece ainda que as necessidades básicas referem-se aos instrumentos tanto da “(leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)”, de modo que as pessoas possam se desenvolver com qualidade de vida e para o trabalho (UNESCO, 1990).

Uma leitura atenta da Declaração de Jomtien e dos documentos que a ela se seguem, revela o caráter liberal das orientações, expresso no compromisso com a universalização da educação básica; com a equidade e com a redução das desigualdades; com a aprendizagem; com a ampliação dos meios e do raio de ação educativa; e com o fortalecimento de alianças, como garantia do acesso de todos à qualidade educacional (UNESCO, 1990).

Desse modo, a partir dessas e de outras proposições, o ideal liberal busca reverter os aspectos que estariam dificultando a lógica da “racionalidade do capital” e “felicidade dos homens”, imposta pelo capitalismo global (ZANARDINI, 2007). Isso explica o fato de as políticas e programas educacionais brasileiros, particularmente o Mais Educação, conclamarem a sociedade civil a se responsabilizar pela educação intercultural, uma vez que

ela tem um papel importante na conquista de um mundo mais tolerante “com os sistemas sociais, políticos e religiosos que diferem dos seus”, conforme explícito no Artigo 1 da Declaração de Jomtien.

Não é por acaso que essa proposta foi contemplada no texto do Plano Nacional da Educação de 2001/2010, ao ser prevista a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias. Além disso, há uma ressalva (no referido Plano) que nas escolas de tempo integral, “as crianças das famílias de menor renda” devem ter “no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas”. As Metas do Plano Nacional de Educação (2001/2010) apontavam:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. 1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. [...] Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. [...] A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar (LEI Nº 10.172, DE 09/01/2001).

Da mesma forma, o Mais Educação contempla as recomendações do Artigo 7 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que propõe o fortalecimento de ações entre as autoridades nacionais, estaduais e municipais, na implantação, planejamento e avaliação dos programas voltados à educação básica, traduzindo o entrelaçamento dos propósitos internacionais aos contextos nacionais. Conforme se depreende da leitura dos seguintes trechos dos referidos documentos:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis [...] (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

[...] A ação integrada das esferas de governo e dos entes federados é a tarefa imediata para a ampliação das escolas e de jornada escolar, de modo a viabilizar a proposição progressiva para uma Educação Integral de Tempo Integral, como prevê a LDB (TEXTO REFERÊNCIA, 2009).

Os documentos ressaltam ainda que alianças:

[...] efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a “um enfoque abrangente e a um compromisso renovado”, incluímos as alianças

como parte fundamental (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

[...] Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (TEXTO REFERÊNCIA, 2009).

Por sua vez, o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar (2000), promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹³ com o propósito de avaliar os progressos da Conferência de Jomtien, também prevê estratégias para a melhoria da educação, principalmente para crianças, jovens e adultos em situações de risco e vulnerabilidade social. Tais prerrogativas sinalizam para políticas de fortalecimento e ampliação da educação com forte apelo para a proteção social, embora os documentos internacionais não façam menção direta aos termos “tempo integral” e “ampliação do tempo escolar”.

No contexto das políticas sociais, o Programa Mais Educação induz estratégias de ampliação do tempo e espaço escolar com ênfase na promoção e permanência do educando na escola, na assistência integral de suas necessidades como princípios básicos da cidadania.

Ampliando essa esfera da ação escolar, o governo federal estabelece no Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, como finalidades e objetivos do Programa que a educação integral seja desenvolvida de forma colaborada “entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica” (Idem, 2010).

Aderindo ao enfoque de ampliação da jornada escolar, as redes públicas estaduais e municipais de ensino, como é o caso da rede estadual de educação de Goiás, passaram a desenvolver propostas de tempo integral orientadas pelo Programa Mais Educação (MEC),

¹³ A sigla UNESCO significa *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), organismo integrado à Organização das Nações Unidas (ONU), foi criada em 16 de novembro de 1945, após a Segunda Guerra Mundial. Conta hoje com mais de 190 Estados Membros que se reúnem a cada dois anos, em sua Conferência Geral, para discutir e deliberar sobre importantes questões no âmbito de seu mandato. Além disso, ela promove inúmeros estudos, reflexões e reuniões com os governos, dirigentes e especialistas dos países que a integram com o objetivo de aprofundar o exame de temas vitais para o futuro das sociedades, buscando consensos e definindo estratégias de ação. Suas áreas de atuação compreendem: Educação, Ciências Naturais, Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação. Tem ainda procurado identificar em todo o mundo experiências inovadoras que visem à melhoria das condições sociais, analisando-as e disseminando-as nos diferentes países. Os principais objetivos da UNESCO são: a) globalizar a educação; b) fomentar a paz através da educação; c) promover a livre circulação de informação entre os países e a liberdade de imprensa; d) definir e proteger o Patrimônio da Humanidade Cultural ou Natural (conceito estabelecido em 1972 e que entrou em vigor em 1975); e) defender a expressão das identidades culturais. Sua sede fica em Paris e possui vários institutos e centros especializados e mais de 80 escritórios regionais em diversos continentes e países. No Brasil iniciou suas operações em 1972 e hoje está sediada em Brasília (KLEBIS, 2010).

através da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, além do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, tendo como propósitos o desenvolvimento de atividades socioeducativas e interdisciplinares, além de maior participação e integração da sociedade com o cotidiano escolar dos estudantes.

Libâneo (2012) alerta para o entendimento de que os referenciais e propósitos organizados por Organismos Internacionais induzem os países emergentes a opções de concepção de educação, de organização da escola e do currículo, sob o viés humanista e pragmático. Diferentemente das medidas compensatórias e de acolhimento, o autor defende o direito à formação cultural e científica dos alunos intermediada nas relações públicas e coletivas.

Para além de um currículo centrado em práticas de integração social, a visão de escola centrada na formação cultural e científica aposta, por um lado, na universalidade da cultura escolar de modo que à escola cabe transmitir, a todos, os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função do direito ao conhecimento (LIBÂNEO, 2012, p. 7).

De comum acordo com Libâneo (2012), é preciso pensar em uma concepção de educação e de escola de tempo integral que potencialize o desenvolvimento intelectual dos sujeitos e centrado na “experiência corrente dos alunos e no provimento de vivências socioculturais (práticas interativas, conversação, diálogos, construção de identidades)” (LIBÂNEO, 2012, p. 7). Para o autor, a garantia dos conteúdos mínimos de ensino e da aprendizagem traduz a instrumentalização da política econômica mundial em contraposição aos saberes pedagógicos e culturais acumulados historicamente.

[...] Coraggio (1996) mostra que as políticas sociais do Banco Mundial visam ao investimento no desenvolvimento das pessoas, “garantindo que todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento” (p. 77), de modo a assegurar políticas de ajuste estrutural que vão liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado. Ou seja, as políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica [...] (CORAGGIO, 1996 apud LIBÂNEO, 2011).

Das contradições apresentadas, ampliam-se os tempos de escolarização dos estudantes sem levar em consideração a qualidade educativa, ou seja, “incluem populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhes disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas [...]” (CHARLOT, 2005 apud LIBÂNEO, 2011).

Maurício (2009) explica que na complexidade social brasileira, a educação integral passa a ter sentido quando se reconhece o sujeito na sua totalidade, e que isso se constrói mediante o contato com amplas atividades, em variadas e múltiplas circunstâncias. Assim,

faz-se necessário que os estudantes oriundos das classes populares tenham as mesmas condições de igualdade que os das médias, que já dispõem de estruturas diversificadas, além da necessidade também do tempo para adquirir hábitos, valores e conhecimentos para o exercício da cidadania. O autor lembra que a necessidade de tempo conflui com a necessidade de espaços e instalações adequadas a fim de se construir ações de cidadania e democracia.

De comum acordo com Maurício (2009), a educação integral é um processo que demanda tempo, construída por linguagens diversas entre professores e alunos, no espaço concebido para vivências intelectuais, coletivas e socioculturais. A escola de tempo integral pode oferecer educação integral se forem asseguradas as condições adequadas para a formação e o desenvolvimento humano. Mas, são necessários sólidos investimentos financeiros e a articulação entre serviços e instituições que promovam a igualdade de oportunidades para a aprendizagem sistemática de todo o ensino público, reconhecidos como elementos indispensáveis para que a proposta se torne viável.

Frente ao exposto, percebemos que as propostas para as escolas de tempo integral ajustadas em medidas socioeducacionais e de acolhimento definidas pelo Programa Mais Educação, ainda não se efetivaram como educação integral. Diferem, portanto, das concepções de educação integral como formação da integralidade dos sujeitos, arriscando tempos e espaços que viabilizem aprendizagens coletivas e voltadas ao pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Nesse sentido, é necessário pensar em uma concepção de educação integral para a escola de jornada ampliada que potencialize a formação intelectual dos alunos, de modo que possam estabelecer relações mútuas de aprendizado e conhecimento, cujas bases se encontram no ensino desenvolvimental e no diálogo com os saberes historicamente adquiridos na diversidade cultural e científica. Para que isso aconteça, é importante compreender “o significado de conhecimento para que o conhecimento escolar faça sentido para o aluno” de modo a defender uma concepção de ensino e de aprendizagem formativa e significativa para estudantes e professores (LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 65).

2. Educação e escola de tempo integral no Brasil: breve histórico de 1930 a 1990

As experiências escolares de tempo integral se inserem historicamente em diversos contextos político-sociais. Nos anos de 1920 e 1930, os políticos elitistas e tradicionais viam esse modelo de educação como manutenção do controle social, a exemplo, o partido da Ação Integralista Brasileira (AIB), de 1935. Para os Integralistas, a educação integral articulava-se

em todos os setores da sociedade servindo de formação, doutrinação e conversão (CAVALIERE, 2010).

Em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema *a educação integral para o homem integral* (CAVALIERE, 2010).

Entretanto, na primeira metade do século XX, surgiram os socialistas utópicos internacionais e os liberais renovados (escolanovistas) que se opunham à AIB, na defesa de uma educação construída em bases mais democráticas e sociais, com destaque para Anísio Teixeira. Ao contrário dos Integralistas (doutrinários), Teixeira defendeu a escola “pública” ou escola “comum” ligada às atividades de trabalhos práticos e das ciências. Agora não mais elitista, o educador baiano estrutura uma política educacional que eleve a qualidade para a escola primária por meio de uma concepção de educação escolar ampliada e com horário integral (CAVALIERE, 2010).

Nos anos de 1930, os processos de urbanização e de industrialização próprios do período republicano, aceleraram a escolarização popular e, conseqüentemente, os ideais escolanovistas de educação integral como o modelo de educação, de formação completa da criança e base para o desenvolvimento do país (LIMONTA, 2011).

Com os ideais reformistas, Anísio Teixeira elaborou um plano de educação primária para o estado da Bahia¹⁴ e um Projeto de Lei para a organização do sistema escolar, ao assumir a Secretaria da Educação do Estado, em 1947, que se concretizaram na construção das Escolas Classe e de uma Escola Parque¹⁵, sob a denominação de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador.

O Projeto foi composto de Escolas Parque e Escolas Classe, visando ao atendimento de alunos oriundos de regiões financeiramente desfavorecidas. Os alunos matriculados estudavam o dia todo, sendo parte do período na Escola Classe destinado às aulas regulares e a outra parte na Escola Parque, reservada para o período de almoço, recreação e participação nas atividades físicas, sociais, artísticas, além de estudos na biblioteca (TEIXEIRA, 1967).

A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado

¹⁴ Fonte: www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/parque.htm.

¹⁵ O Centro de Educação Popular de educação primária tinha como objetivo dar às crianças uma educação integral. Na Escola-Parque, os trabalhos eram voltados às práticas manuais, industriais, artísticas, físicas e de socialização. Já nas Escolas-Classe desenvolviam-se as atividades regulares de ciências físicas e sociais, leitura, escrita e aritmética. Fonte: www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.

de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo da experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias. Seriam experiências educativas, pelas quais as crianças iriam adquirir hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter ideias, examinar como poderiam ser executadas e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro (TEIXEIRA, 1967).

Para Cavaliere (2010), o Centro representava a resistência à simplificação e aligeiramento da escola em meio às contradições históricas da escola pública brasileira. Cita a autora que o maior diferencial de Teixeira sobre educação escolar integral baseava-se em John Dewey como referencial do seu projeto reformista, que perdurou até a década de 1960, quando se estabelece o período autoritário, influenciando novamente o afastamento do educador baiano da vida política¹⁶.

Nos anos subsequentes a 1950, a convite do Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e outros educadores, articularam o modelo de educação integral para o Brasil e para a nova Capital Federal, por meio da construção de um complexo de Escolas Parque e Escolas Classe em Brasília (BRANCO, 2012), que na opinião de Teixeira (1961), serviria de exemplificação e demonstração para a construção do sistema educacional brasileiro.

Com base na experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro de Salvador (BA), o denominado Centro de Educação Elementar da nova Capital seria composto por pavilhões para a educação infantil e Escolas-Classe para os alunos de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos além de Escolas Parque para a complementação de tarefas das Escolas Classe, com atividades artísticas, físicas e recreativas e de iniciação no trabalho, interligadas entre si (TEIXEIRA, 1961).

Em esquema, o programa foi o seguinte:

I - Educação primária a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, compreendendo:

1. "Jardins de infância" - destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos;
2. "Escolas-classe" - para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;
3. "Escolas-parque" - destinadas a completar a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no

¹⁶ Em 1961, Anísio foi um dos principais idealizadores da Universidade de Brasília (UNB). Tornou-se reitor em 1962, depois do afastamento de Darcy Ribeiro para assumir a chefia do Gabinete Civil da Presidência da República. Com a instauração do militarismo, em 1964, Teixeira foi afastado da reitoria e aposentado compulsoriamente de suas funções (NUNES, 2000).

trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e assim constituída:

- a) biblioteca infantil e museu;
- b) pavilhão para atividades de artes industriais;
- c) um conjunto para atividades de recreação;
- d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);
- e) dependências para refeitório e administração;
- f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos (TEIXEIRA, 1961).

Segundo Teixeira (1961), o modelo arquitetônico ajustava-se aos aspectos físicos do Distrito Federal, construído em quadras. Para a educação média ou secundária, havia um conjunto de edifícios destinados à denominada *Escola Secundária Compreensiva*, que incluíam cursos humanos, técnicos e científicos, além de parque de educação média para atividades esportivas, núcleo cultural para atividades artísticas, biblioteca, museu e restaurante (TEIXEIRA, 1961).

O educador complementa que, diferentemente dos planos anteriores, houve a ampliação do sistema educacional como um todo, abrangendo os diferentes níveis de escolarização e de modalidades numa perspectiva de continuidade dos estudos¹⁷.

[...] cumpre distinguir a educação comum e obrigatória, destinada a todos, e a educação especial destinada a formar os diversos quadros ocupacionais do país. Quanto à educação para todos, isto é, a elementar, o seu característico, no programa proposto, é o de juntar o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a autoeducação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto, a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudos e as de trabalho, de arte e de convivência social (TEIXEIRA, 1961).

O que diferencia a proposta de Anísio Teixeira de outras propostas é a sua concepção de que a educação é um direito civil que está na base da autonomia dos sujeitos históricos, individuais e coletivos. Sua ênfase se apresenta na autonomia das práticas educativas como ampliação de possibilidades em que “o moderno em Anísio Teixeira afina-se com o reconhecimento do direito do outro, logo da sua liberdade civil”. A antiga escola primária preparatória para os exames de admissão deve se aproximar da escola fundamentalmente educativa, na sua mais ampla acepção. A concepção anisiana não despreza a tradição, mas a enquadra dentro de uma nova perspectiva, o que exige vontade política para criar soluções arquitetônicas e pedagógicas (NUNES, 1999).

Entretanto, Sander (2005) explica que na perspectiva desenvolvimentista da década de 1960, as políticas educacionais articulavam-se às políticas internacionais econômicas,

¹⁷ A respeito das propostas relativas ao ensino Médio e Superior, consultar Teixeira (1961).

impulsionadas pelos “organismos intergovernamentais de cooperação internacional e pelas organizações multilaterais de crédito” (SANDER, 2005, p. 49).

Segundo Vasconcelos (2012, p. 91), no governo ditatorial de 1964 as propostas de formação da integralidade dos alunos, representadas pelos Centros Educacionais de Teixeira, se estagnaram em virtude do autoritarismo e do tecnicismo, trazendo à tona problemas de exclusão, despolitização, evasão e repetência escolar.

Nos anos de 1980, o governador Leonel Brizola construiu os Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro (CIEPs) visando à estruturação das escolas de tempo ampliado, mas constituíram-se “numa das grandes polêmicas de implantações de Educação Integral no Brasil, devido ao tamanho das escolas e aos grandes objetivos que praticamente não saíram do planejamento” (LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 43).

Inspirados nos ideais de Anísio Teixeira, os propósitos dos CIEPs apontaram para uma preocupação maior com as famílias e a comunidade. Pensadas por Darcy Ribeiro, essas instituições possuíam blocos para salas de aula, biblioteca, centro médico, cozinha, refeitório, quadra polivalente coberta, além de moradias para os alunos. Também contou com o trabalho dos professores no desenvolvimento das atividades educativas (CAVALIERE, 2000).

Os CIEPs, tal como projetados por Darcy Ribeiro, são unidades escolares onde os alunos permanecem das 8 da manhã às 5 da tarde. Cada CIEP possui três blocos. No bloco principal ficam as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo bloco fica o ginásio com vestiário e quadra polivalente (pode ser utilizada também para apresentações teatrais, shows, etc.). No terceiro bloco fica a biblioteca e sobre ela as moradias para alunos residentes. Ainda segundo o projeto original, os CIEPs contariam com professores de educação física, artes, estudo dirigido, teleeducação e animadores culturais (CAVALIERE, 2000).

Além da estruturação física e humana, Darcy Ribeiro aspirava recuperar democraticamente a política de integração educacional interrompida pela violência do golpe de 1964. Mediante o Programa Especial de Educação (PEE)¹⁸, Ribeiro enfatizou a prioridade de tempo integral para a classe média, a qual tinha sido esquecida pelo governo militar, dizendo que “tinha que ser tão bom que a classe média disputasse para colocar o filho lá dentro”, mas que, contraditoriamente, repercutiu simbolicamente na divisão de classes (EMERIQUE, 1997 apud BOMENY, 2009, p. 117).

[...] Por certo, a ênfase dada em todos os discursos na prioridade, para o programa, das classes populares e da população da periferia criou um vínculo simbólico entre

¹⁸ Programa implantado por Darcy Ribeiro nas duas gestões de Leonel Brizola (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). Tinha como objetivo implantar educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a um quinto do conjunto de alunos do estado (MAURÍCIO, 2004).

clientela pobre e clientela dos Cieps. O efeito perverso não antecipado foi transformar o experimento em verdadeiro estigma, atingindo ambos os segmentos, o das populações da periferia e o dos setores médios da população em idade escolar, que não queriam aceitar a marca de serem estudantes daquelas escolas (Idem, 2009, p. 117).

Além desses problemas, a escassez de atividades diversificadas e atrativas provocou a evasão escolar. Mesmo com o horário integral e as expectativas da população, a proposta “atravessou inúmeras dificuldades e diferentes governos, tendo o horário integral sobrevivido em parte das escolas, embora o projeto pedagógico original tenha se perdido em seu conjunto” (CAVALIERE, 2007).

Em alguns casos, pode ocorrer um efeito paradoxal causado pela ampliação do tempo. Na experiência dos CIEPs da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, houve casos em que a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou o efeito contrário ao esperado (Cavaliere, 2002a). Nos CIEPs de 5ª a 8ª série, a ocupação pouco interessante do horário integral levou à criação de um conceito negativo sobre essas escolas e ao seu consequente esvaziamento. Nessa faixa etária, a satisfação e adesão do próprio alunado são essenciais para a sua permanência. Como esses CIEPs ficaram, em muitos casos, reduzidos às aulas convencionais, a inadaptação tornou-se frequente. Apesar do horário integral e da forte expectativa inicial da população em relação a essas escolas, o desprestígio e o conceito negativo se estabeleceram. O esvaziamento levou a que as unidades de segundo segmento fossem maciçamente transformadas em unidades de educação infantil e de 1ª a 4ª série (CAVALIERE, 2007).

Em 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello, foram criados os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) que compunham o “Projeto Minha Gente”, e este, por sua vez, integrado ao sistema Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA)¹⁹. Posteriormente, os CIACs se transformaram em CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), tendo como finalidade a execução de ações integradas e articuladas entre a família, escola, comunidade e Estado, envolvendo as áreas da educação, saúde, esporte, lazer e cultura, no intuito de garantir a atenção integral e a cidadania (FREITAS, 1999).

Sobre a gestão dos CAICs, Freitas (1999) define que, ao contrário das propostas tradicionais de ensino, esse modelo tenta se inserir em contextos mais democráticos e reflexivos.

Ao contrário da escola conservadora, onde predominava o autoritarismo, o CAIC tenta ser uma escola transformadora e democrática, pois é concebido como um instrumento institucional que busca o questionamento, a reflexão, a

¹⁹ O PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) tenta solucionar o problema da falta de escola para crianças e adolescentes no Brasil por meio dos CAICs, cuja finalidade é de proporcionar a sobrevivência, desenvolvimento, proteção e participação (FREITAS, 1999, p. 136).

interdependência, a redistribuição do poder através da distribuição de tarefas e da não divisão do trabalho (FREITAS, 199, p. 144).

Mas segundo Coelho (2009), tanto os CIEPs quanto os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), implantados nas décadas de 1980 e 1990, não foram mais exitosos que as Escolas Classe e Escolas Parque, embora tenham se espalhado nacionalmente. Além disso, as propostas atuais permanecem emblemáticas nas concepções e práticas.

A proposta dos Cieps, no Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90, bem como a dos Centros de Atenção Integral à Criança (Caics), em nível nacional, na mesma época, apenas para citar algumas dessas investidas, não mereceram melhor sorte do que as escolas-classe e as escolas-parque anisistas. Em outras palavras, multiplicaram-se, mas o projeto não vingou de forma mais consistente e duradoura. Hoje, em pleno século 21, encontramos experiências diversas no sentido da promoção de uma educação integral em jornada ampliada, mas as duas propostas citadas sempre aparecem como emblemáticas, tendo em vista as concepções e práticas que formularam (COELHO, 2009, p. 90).

Também nas décadas de 1980 e 1990, iniciou-se no estado de São Paulo o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), financiando recursos para as prefeituras no atendimento às crianças em período integral nas atividades diferenciadas no ambiente escolar ou fora das unidades, por meio de convênios e de integração (PARO, 1988 apud CAVALIERE, 2009).

[...] no Estado de São Paulo, desenvolveu-se o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), que, através de convênio, fornecia recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências já existentes (ou a serem criadas) de atendimento às crianças em período integral, no formato de atividades variadas, dentro ou fora das escolas (Paro et al, 1988). Praticava a ideia de que a extensão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras, caracterizando um movimento centrífugo em relação à unidade escolar (CAVALIERE, 2009, p. 90).

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs), criados pelos governos municipais de São Paulo, a partir dos anos 2000, constituíram-se como inovação educacional e modelo de arquitetura escolar diferenciada, fortalecidos pela presença dos diferentes meios de comunicação e mídia impressa. Diferem dos outros modelos de educação ao serem denominados de praças de equipamentos sociais e por apresentarem uma gestão pública formada com a participação do Conselho Gestor de diversos segmentos sociais e da comunidade (SOUZA, 2010).

Do ponto de vista administrativo uma das conquistas dos CEUs foi a criação do Conselho Gestor que elege seus membros e é organizado pela própria comunidade envolvendo pais, educadores, usuários, associações comunitárias numa perspectiva de gestão político-pedagógica, educacional e social (SOUZA, 2010, p. 30).

Além do Conselho Gestor, as unidades escolares contavam com o Colegiado de Integração (CI), especializado em promover a integração entre as comunidades externa e interna, e a articulação entre os órgãos governamentais e entidades não governamentais presentes na região de cada Centro.

[...] o Colegiado de Integração (CI) que é um órgão técnico especializado em promover a integração entre a comunidade externa e a comunidade interna desses complexos, além de articular as ações entre os órgãos governamentais e as entidades não governamentais presentes na região de cada Centro Educacional Unificado. O CI tem função consultiva e paritária e objetiva conciliar os projetos e orçamentos de cada setor garantindo a unicidade das ações educativas do CEU (SOUZA, 2010, p. 42).

Embora com ênfase na democracia, na participação direta e representativa na organização, no planejamento e na avaliação do projeto educacional dos CEUs, esses mecanismos de controle de gestão da participação popular precisam ser praticados diariamente, para que não se transformem somente em discursos e formalidades documentais (SOUZA, 2010, p. 74).

Sobre a gestão o autor cita que:

A gestão do CEU, de acordo com o Regimento Padrão, deve ser democrática combinando a participação direta e representativa na organização, planejamento e avaliação do Projeto Educacional, compreendendo a tomada de decisão de acordo com as competências exclusivas do poder público municipal e os limites da legislação em vigor [...] (Idem, 2010, p. 81).

As experiências que antecederam aos CEUs, como os CIEPs, PROFICs, CIACs e CAICs, “não conseguiram gerar um conjunto de indicadores de avaliação da função social de complexos educacionais”. Os CEUs também não preveem a “avaliação do impacto social desses equipamentos”, restringindo-se somente “às unidades escolares e aos funcionários” (SOUZA, 2010, p. 86).

Atualmente, as novas necessidades educativas apresentadas no Programa Mais Educação são configuradas em torno de políticas de ampliação do tempo escolar como fator de melhoria da qualidade educacional, da aprendizagem dos estudantes e da socialização. Entretanto, Limonta e Santos (2013) dizem que a ampliação do tempo escolar “tem que corroborar com objetivo de formar o sujeito integralmente” por meio de aprendizagens significativas e emancipadoras, de forma que os alunos obtenham êxito na sua formação e desenvolvimento, construído na coletividade e na democracia (Idem, 2013).

Como retomada do debate em torno da universalização e democratização da educação e do ensino, o governo federal instituiu a ampliação da jornada escolar e o fortalecimento da

escola de tempo integral por meio do Programa Mais Educação, a partir de 2007. Com essa estratégia, o governo acredita suprir a fragmentação do ensino de turnos, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, e diminuir as históricas exclusões e desigualdades sociais. Entretanto, as políticas oficiais desenvolvidas em forma de programas educacionais, no caso o Mais Educação, no intuito de compensar a fragmentação do ensino com ações pedagógicas múltiplas e diferenciadas, pautam-se implicitamente por mecanismos de controle de riscos e vulnerabilidade social, o que pressupõe a interligação com as medidas de controle da pobreza orientadas pelas políticas de ajuda internacionais.

Levando em consideração as reflexões conceituais e práticas, apresenta-se, a seguir, o processo de implementação do Programa Mais Educação e seus desdobramentos para a rede estadual de Goiás, entendendo que tais propósitos somente se efetivam quando em situações pedagógicas concretas, transformadoras da realidade educativa e social.

3. O Programa Mais Educação: a proposta do Ministério da Educação

O Programa Mais Educação é uma das ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, pelo Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010 e encontra-se estruturado na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Segundo o MEC (2009), o Programa é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), articulado com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação, operacionalizado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Foi implementado em 2008, com base nos seguintes critérios:

- Ter assinado o Compromisso Todos pela Educação;
- Todas as capitais dos estados brasileiros;
- Cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes;
- Ter escolas municipais ou estaduais com IDEB abaixo de 2.9 (MEC, 2009, p. 14).

Assim, as escolas públicas estaduais e municipais passaram a oferecer educação em jornada ampliada, adequando-se aos preceitos e orientações nacionais vigentes.

Por meio do Programa Mais Educação, o Ministério da Educação (MEC) justifica que é de fundamental importância oferecer educação integral para crianças, adolescentes e jovens brasileiros, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Aponta também

que a ampliação do tempo e espaço escolar pode trazer soluções para os problemas da qualidade do ensino, diminuindo a exclusão social e marginalização cultural, conforme explicita a Portaria Interministerial, Artigo 1º, Parágrafo Único:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia de proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmica de redes (BRASIL, 2007).

O excerto revela a amplitude dos propósitos do programa. Além da ampliação dos tempos escolares e dos espaços educativos para fora dos muros da escola, envolve diversas áreas (educação, arte, cultura, esporte, lazer) e perspectivas temáticas (direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmico de redes).

Com esse intuito, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, da União Federal, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal e a participação das famílias e da comunidade, firmado no desenvolvimento de programas e ações de assistência técnica e financeira para a melhoria da qualidade da educação básica. De acordo com o Art. 2º, a legislação visa “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular” (VII), além de “integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vistas ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola” (XXIV).

O Ministério da Educação, por meio do documento intitulado *Texto Referência para o Debate Nacional* (2009), dispõe que a educação integral deve estar articulada ao campo social, às políticas educacionais para crianças, jovens e adultos e ao atendimento às disposições legais que orientam essas propostas no país. Assim, desde o século XX, têm sido formuladas concepções e práticas brasileiras de educação integral, alicerçadas na ampliação da jornada escolar em atendimento à “necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico” (MEC, 2009, p. 13).

Segundo o documento, embora a Constituição Federal de 1988 não faça uso das expressões “educação integral” e “tempo integral”, pode-se deduzir sua regulamentação como

um direito social, direito à cidadania e de acesso ao mundo do trabalho (Art. 6º; Art. 205). Por sua vez, a LDB nº 9.394/1996 reitera os princípios constitucionais já expostos em seu Art. 2º, ampliando progressivamente a jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral, no Art. 34. (MEC, 2009, p. 21).

No Art. 87, Parágrafo 5º, da LDB nº 9.394/1996, consta ainda que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Contempla também no Art. 87, Parágrafo 1º, que “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

Segundo o MEC (2009), o Programa é uma estratégia indutora de educação integral para as redes públicas estaduais e municipais de ensino do país, baseada na ampliação da jornada escolar para o mínimo de sete horas diárias para estudos e atividades optativas nos chamados macrocampos do saber: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; Direitos Humanos e cidadania; cultura e artes; inclusão digital, comunicação e uso das mídias; promoção da saúde, alimentação e prevenção; investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica (BRASIL, 2009).

O Ministério da Educação justifica no Texto Referência para o Debate Nacional (2009) que a formulação da proposta de tempo integral se articula aos propósitos de proteção social e às políticas de integração entre escola, família, comunidade, diversos segmentos e instâncias sociais, considerando o modo de vida e as necessidades dos sujeitos. Destaca que não deve ter “receio de assumir que a escola, no momento atual, tem ocupado o lugar de “cuidado” às crianças e aos jovens, ainda que enfrentando inúmeros desafios e fazendo-o de modo solitário” (MEC, 2009, p. 28-29).

Sobre tempos e espaços escolares, o MEC considera que o projeto de educação integral implica o diálogo com a comunidade de modo a contemplar os diferentes agentes e espaços escolares, estruturado pelo projeto político pedagógico (MEC, 2009, p. 34).

Para o órgão, o projeto pedagógico e o currículo escolar são imprescindíveis na efetivação das práticas e dos saberes educativos e sociais.

Assim, faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares. É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da

Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola (MEC, 2009, p. 36).

Desse modo, percebe-se que a ênfase se expressa no currículo multicultural e transversalizado, centrado em ações educativas integradas entre os saberes escolares e da comunidade, além de políticas voltadas à proteção e acolhimento social dos alunos.

Conforme o Texto Referência (2009), os currículos escolares devem articular atividades pedagógicas com a vida cotidiana dos alunos, vinculando a realidade com os conhecimentos científicos. Os diretores desempenham um papel relevante na articulação dos diversos segmentos sociais e na efetivação desses processos para a democratização da gestão da escola e da educação. O documento destaca que os professores, por meio das atividades e dos seus conteúdos de ensino, são elementos importantes na construção e elevação da aprendizagem dos estudantes, contribuindo com o seu desenvolvimento (MEC, 2009, p. 37-38).

O referido documento informa que a educação integral no sistema formal do ensino brasileiro estrutura-se na Constituição Federal de 1988 “como o primeiro dos dez direitos sociais” (Art. 6º) e “formação integral do homem” (Art. 205).

[...] ao apresentar a educação: (1) como *o primeiro* dos dez direitos sociais (Art. 6º) e, conjugado a esta ordenação, (2) apresentá-lo como direito capaz de conduzir ao *pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania*, além de possibilitar a *preparação para o mundo do trabalho* (Art. 205) – condições para a formação integral do homem. [...]. O Art. 205 ainda determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Embora evidencie a precedência do Estado no dever de garantir a educação, o referido artigo coresponsabiliza a família e sociedade no dever de garantir o direito à educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 21).

Além da fundamentação legal existente, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁰, que embasa o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, objetiva a conjugação de “esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade”, visando a assegurar a qualidade da educação básica (MEC, 2009). No Art. 2º do Plano de Metas, constam diretrizes voltadas à ampliação do tempo escolar como possibilidade de combate à repetência, com aulas de reforço

²⁰ O Plano de Metas Todos pela Educação constitui-se no conjunto de diretrizes que norteiam a gestão escolar e as ações pedagógicas, com vistas ao cumprimento de metas definidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do diagnóstico da situação educacional pública. A qualidade da educação básica será medida pelo IDEB, no rendimento escolar e no desempenho dos alunos, constantes no Censo Escolar, na Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil), como previsto no Art. 3º do Decreto nº 6.094, de 2007 (TEXTO REFERÊNCIA. MEC, 2009, p. 23).

no contraturno, progressão parcial e estudos de recuperação. Reitera a importância da permanência do aluno sob a responsabilidade da escola, a busca de uma qualificação tanto dos processos de ensino escolarizados quanto da participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas, visando a “dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território e da cidade” (Art. 2º, XXVII apud MEC, 2009, p. 24).

O documento do MEC, intitulado Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território (2009, p. 13)²¹, reitera os objetivos e finalidades do Programa Mais Educação e acrescenta que esse é um dos componentes do Plano de Ações Articuladas (PAR)²².

Os fundamentos legais que embasam o Programa Mais Educação²³ são:

- Constituição Federal de 1988;
- Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 – Dispõe sobre o Programa Mais Educação;
- Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências;
- Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências - PNE (2001-2010);
- LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Lei 11.494, de 20 de junho de 2007 - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB;
- Manual Operacional de Educação Integral (2013);
- Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 - Institui o Programa Mais Educação, que visa a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar;
- Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 - Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica;
- Resolução/CD/FNDE/Nº 34, de 6 de setembro de 2013- Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar

²¹ Fonte: portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf.

²² Sobre o PAR, consultar o Manual Técnico Operacional do Módulo de Monitoramento do Plano de Ações Articuladas. MEC, 2009.

²³ Fonte: <http://portal.mec.gov.br>. Agosto, 2014.

que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação;

- Resolução/CD/FNDE/Nº 38, de 16 de julho de 2009 - Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE;
- Resolução/CD/FNDE/Nº 67, de 28 de dezembro de 2009 - Altera o valor *per capita* para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.

O Programa Mais Educação se apresenta como a mais recente política de educação em tempo integral nacional, com início no governo Lula, e tem se mantido no governo Dilma Rousseff, demonstrando crescente expansão. Mas à luz dos referenciais críticos, percebemos que esse modelo de escola articula-se também como política assistencial e de acolhimento, assentada no currículo básico instrumental e de resultados práticos, na contramão de uma práxis política e pedagógica que impulsiona o desenvolvimento humano e a qualidade educacional.

Sobre os aspectos de gestão e organização pedagógica da educação e escola de tempo integral, Libâneo (2013) aponta que, desde a década de 1990, as políticas públicas educacionais no Brasil indicam vínculos com as orientações de Organismos Internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, ao sobrepôr a integração e o acolhimento social às funções ligadas ao conhecimento e à aprendizagem escolar.

No Brasil, os programas e ações socioeducativas do Ministério da Educação e, em especial, das escolas de tempo integral, mostram a função da escola como compensadora das carências da população pobre, que chama a si missões sociais, acabando por deixar em segundo plano seu papel de trabalhar com o conhecimento e a aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2013, p. 8).

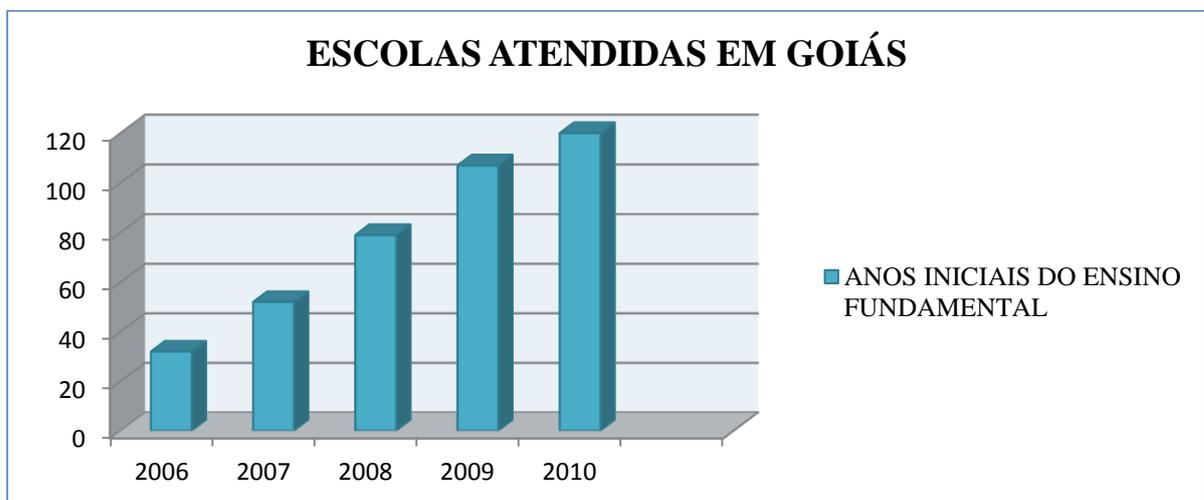
A concepção política, as estratégias de implantação e as propostas pedagógicas dos referenciais do MEC destinadas às escolas de tempo integral evidenciam ligações com as políticas educacionais formuladas pelo Banco Mundial para os países emergentes. Medidas educacionais voltadas para a diminuição da pobreza e possibilidade de acesso ao trabalho coincidem com a visão do Banco Mundial, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e com o documento Prioridades e estratégias para a educação de 1995, do Banco Mundial (LIBÂNEO, 2013, p. 12).

4. A Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) da rede pública de Goiás (2006-2014)

As diretrizes da rede pública estadual de Goiás propõem políticas para a escola de tempo integral como direito social, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 (Art. 6º) e na ampliação do ensino fundamental, como assegura a LDB nº 9.394/96 (Art. 34). Também, no desenvolvimento pleno da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, como apregoa o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90, Art. 53) e o Plano Estadual de Educação de Goiás (2008-2017), mediante a Lei Complementar nº 62, de 09 de outubro de 2008, que define metas para a implantação e dá “continuidade à implantação progressiva da jornada de tempo integral, até a vigência desse Plano” (SEDUC/GO, 2010, p. 26-29).

O documento intitulado *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás* para o Biênio 2011/2012, elaborado na gestão de 2010, da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEDUC/GO), aponta que o Programa Escola Pública Estadual de Tempo Integral (EETI) foi iniciado como Projeto Piloto a partir do segundo semestre de 2006, para atender 32 unidades escolares estaduais que ministravam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2007, a proposta foi ampliada para 52 unidades escolares. Em 2008, foram atendidas 79 escolas. Em 2009, a expansão possibilitou o atendimento a 107 escolas e, em 2010, totalizam 120 unidades escolares atendidas pelo Programa, distribuídas em 36 Subsecretarias, atendendo aproximadamente 16.000 estudantes, como demonstra o Gráfico 1:

GRÁFICO 1 - PROGRAMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL (EETI)



Fonte: Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (2010). Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos referenciais. Agosto, 2014.

Segundo a Secretaria de Educação, em 2014 somam-se 141 escolas estaduais de tempo integral implantadas na rede estadual de Goiás, contando com 11 escolas estaduais em Goiânia, envolvendo aproximadamente 19.600 alunos atendidos pelo Programa Mais Educação, até a ocasião da coleta de dados. O Programa viabiliza também atividades de contraturno escolar de 875 unidades escolares “regulares” da rede estadual²⁴. Os critérios para adesão ao Projeto EETI são definidos nas Diretrizes da seguinte forma:

- Que a unidade escolar atenda a regiões de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH);
- Que a unidade escolar tenha quadra de esporte (não precisa ser coberta, inicialmente);
- Que a unidade escolar tenha salas de aula disponíveis no turno de ampliação da aprendizagem (na mesma escola) para atender aos reagrupamentos de estudantes nos projetos a serem desenvolvidos;
- Que a unidade escolar tenha espaço disponível para adaptação de refeitório, banheiros (chuveiros e sanitários) e vestiários (SEDUC, 2010, p. 67).

Além disso, os professores e os funcionários administrativos que atuam nas unidades escolares são selecionados de modo a atender a proposta de tempo integral, as particularidades da proposta pedagógica da escola e realizar o acompanhamento das atividades educativas dos estudantes e o período de refeições. Estão previstas também as atividades envolvendo reagrupamentos de estudantes nas atividades curriculares artísticas, independentemente do ano de escolaridade, levando em consideração a quantidade adequada de alunos e a linguagem apropriada como elementos necessários à realização das ações educativas (SEDUC, 2010).

O documento denominado *Escola estadual de tempo integral: possibilidade de integração e de ampliação de oportunidades* (2010), organizado pela SEDUC/GO, aponta que as atividades desenvolvidas no tempo ampliado, estimulam o aprendizado, a pesquisa e a reflexividade dos alunos, o que favorece a socialização e a cidadania.

A Escola Estadual de Tempo Integral tem como objetivo geral promover a permanência do educando na escola, **assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais**, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento, garantindo, assim, a qualidade do processo educacional e o desenvolvimento da competência cidadã (SEDUC, 2010, p. 30-31. Grifo nosso).

Assim, a escola de tempo integral insere-se nos propósitos de integração, sociabilidade e humanização dos espaços públicos que assegurem o desenvolvimento dos alunos em

²⁴ Fonte: Superintendência do Ensino Fundamental. Departamentos da Escola de Tempo Integral e do Programa Mais Educação. SEDUC/Goiás. Agosto, 2014.

múltiplas dimensões, além de “[...] atender ao princípio da equidade e da proteção social, à camada social menos favorecida de oportunidades educativas” (SEDUC, 2010, p. 22-31).

Quanto ao tempo ampliado, as instituições de ensino organizaram-se inicialmente com dez horas diárias, no intuito de contemplar as atividades curriculares regulares com as vivências e atividades pedagógicas permanentes, artísticas, culturais, esportivas e de integração social, além do horário do almoço. Mas a organização do currículo e do projeto político pedagógico deve ser resultado de uma reflexão coletiva de toda equipe escolar, de forma a garantir a permanência e o êxito dos alunos na escola (SEDUC, 2010, p. 33-36).

No que se refere à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a equipe educativa é responsável por estabelecer os procedimentos e os critérios de aprovação, orientando-se na concepção de educação e da escola construída no seu Projeto Político Pedagógico (Idem, 2010, p. 51). Sobre essa questão, Ramos (2012) pontua que tais propósitos são mais para avaliações de metas do IDEB do que para a aprendizagem dos alunos, destacando que “Ainda não se admite que aprendizagem é processo e que treinar para avaliações não é assegurar conhecimento” (RAMOS, 2012, p. 61).

As atividades curriculares na escola de tempo integral são adequadas aos planos de ensino dos professores e às propostas pedagógicas, articuladas à formação social dos alunos. Dessa maneira, são considerados como objetivos:

- Desenvolver atividades que oportunizem o aprofundamento das competências cognitivas do educando;
- Possibilitar a problematização de conteúdos, o levantamento de hipóteses e a busca de estratégias que levem o aluno a encontrar alternativas e soluções para as situações problematizadas;
- Assegurar uma prática pedagógica interdisciplinar de forma a manter a relação e a intercomunicação dos componentes curriculares das diversas disciplinas, a fim de atender as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;
- Utilizar o tempo e o espaço pedagógicos em situações de aprendizagens ativas, interessantes, significativas, reais e voltadas para o fortalecimento da autoestima e do convívio social harmônico;
- Oportunizar vivências pedagógicas atrativas e ações capazes de desenvolver o espírito de solidariedade, cooperação mútua, equidade e diálogo;
- Propiciar ações metodológicas que envolvam a prática, a experiência, o espírito investigativo e o empreendedorismo social, desenvolvendo-as com consciência crítica, indicando prioridades e avaliando resultados que traduzam em ganhos coletivos;
- Intensificar ações pedagógicas que fortaleçam o desejo de pertencimento do aluno à escola e desenvolvam atitudes de compromisso e de responsabilidade para com a instituição escolar e a comunidade;
- Ampliar o universo cultural de crianças e jovens, desenvolvendo a sociabilidade, conhecimentos, fazeres, valores e habilidades exigidos na vida cotidiana (privada e pública) e explorando com eles oportunidades lúdicas, artísticas e esportivas;
- Contribuir com o desenvolvimento local integrado e sustentável, possibilitando a elevação do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH - da comunidade;
- Promover a aliança entre família-escola-comunidade para acolher a criança e o jovem, estimulando-os em seu desenvolvimento;

- Oportunizar atividades que envolvam regras de convivência, situações complexas relacionadas à justiça e injustiça, direito e responsabilidade, participação social, possibilitando aos jovens novos questionamentos em seu modo de pensar, agir e posicionar-se, ampliando o seu repertório cultural e as oportunidades de escolha ao longo da vida (SEDUC, 2010, p. 61-62).

Além dos objetivos apresentados, a proposta de tempo integral insere-se nas relações entre currículo, propósitos interpessoais e de gestão sistêmica. Esses elementos buscam a contextualização e a interdisciplinaridade das atividades regulares e do contraturno. No âmbito da gestão sistêmica, a equipe gestora e demais envolvidos no processo escolar devem atuar coletivamente na construção da identidade escolar, além disso, é a responsável pelo gerenciamento e articulação das ações administrativas, financeiras e pedagógicas, e de propiciar a atuação dos conselhos escolares e de outros segmentos nos acompanhamentos e decisões da escola de forma a assegurar a qualidade dos processos pedagógicos (Idem, 2010, p. 14-17).

No documento denominado *Escolas de tempo integral: um convite à reflexão* (SEDUC/GO, 2010), enfatiza-se a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no caso da educação integral, por ser local de formação básica, cultural, cognitiva e operativa.

O projeto de tempo integral mantém o foco nas relações entre professores e alunos do ensino fundamental, sendo que compete ao professor mediar a aprendizagem dos estudantes, considerando os preceitos:

Toda criança aprende, em ritmos diferenciados, mas todas devem alcançar padrões de desempenho estabelecidos pelo sistema, no período de escolarização. [...] A escola precisa oferecer condições para efetivar suas ações, ter parâmetros e ser avaliada, supervisionada e apoiada a fim de que os estudantes tenham sucesso ao final da escolarização e os professores sintam que cumpriram com seu dever de facilitador da aprendizagem (SEDUC, 2010, p. 67).

O professor deve estar atento quanto à importância da aprendizagem dos alunos, de forma que esse processo seja produtivo, significativo e democrático para professores e alunos (SEDUC, 2010). Nesse sentido, é preciso entender que o esforço didático e pedagógico do professor deve conduzir a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico do aluno, por meio dos seus conteúdos de ensino. É fundamental o envolvimento da escola com a comunidade, fortalecendo saberes socialmente construídos, o que implica a necessidade de todas as condições materiais e imateriais asseguradas pelo Poder Público.

Em síntese, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás dispõe de amplos instrumentos técnico-pedagógicos que norteiam as políticas de implantação/implementação da

proposta de tempo integral na rede pública de ensino. Entretanto, nos documentos consultados, não há descrições sobre adequações/melhorias dos prédios escolares para as práticas culturais, esportivas e atividades diversificadas exigidas pelo tempo ampliado. A referência é de que o planejamento das ações financiáveis e não financiáveis esteja a cargo do grupo gestor, do conselho escolar e dos responsáveis pela elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), e de acordo com as próprias necessidades da escola (DIRETRIZES OPERACIONAIS, 2010, p. 74).

Sobre o quadro de professores e funcionários das escolas de tempo integral, “[...] constituído por profissionais efetivos, preferencialmente e tanto quanto possível, repensado em termos de quantidade/qualidade [...]” (SEDUC, 2010, p. 67), supõe-se que esse propósito ainda não se efetivou, considerando os baixos salários pagos aos profissionais da educação e o grande número de contratos temporários atuando na rede, o que ocasiona a fragmentação do processo educacional.

As orientações da SEDUC/GO para a escola de tempo integral articulam-se aos propósitos do Programa Mais Educação e trazem indícios da escola do acolhimento social, quando objetivada na promoção e permanência dos alunos na escola, assistindo-os integralmente em suas necessidades básicas, principalmente os economicamente desfavorecidos. Constitui ainda como um desafio em termos de assegurar uma educação de qualidade para todos os seus integrantes, sobretudo, quando implantada em função do cumprimento das exigências oficiais em detrimento aos fundamentos pedagógicos escolares educacionais, próprios das necessidades das instituições.

Em se tratando de educação integral a escola precisa ser reconhecida como espaço adequado para o conhecimento intelectual e para a formação crescente da aprendizagem, enquanto elementos indispensáveis ao exercício da cidadania.

CAPÍTULO III

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E DAS ORIENTAÇÕES DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DE GOIÁS

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar a análise dos dados, a fim de compreender em que aspectos a concepção de gestão e organização pedagógica do Programa Mais Educação e das Diretrizes da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE/GO) correspondem às orientações dos Organismos Internacionais, para os quais a formação para a cidadania constitui uma das principais finalidades educativas, assim como os impactos desses Organismos nas práticas de gestão das escolas públicas brasileiras de tempo integral. A intenção primeira é retomar, em linhas gerais, algumas considerações sobre a pesquisa e, em seguida, apresentar a análise dos dados.

1. A pesquisa

Conforme anunciado anteriormente, o que se buscou nesta pesquisa foi: a) apreender do Programa Mais Educação e das orientações da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, a concepção de gestão e organização pedagógica das Escolas de Tempo Integral (ETIs); b) demonstrar, com base na pesquisa bibliográfica, traços das atuais práticas de gestão em escolas de tempo integral que expressam os impactos no cotidiano escolar das orientações propostas pelos Organismos Internacionais.

Para a pesquisa documental foram consultados e comparados documentos de caráter internacional, nacional e estadual relacionados com o tema. Inicialmente, fez-se um levantamento bibliográfico para que fosse possível conhecer, por meio da literatura e de trabalhos científicos, as concepções de gestão e organização pedagógica da escola de tempo integral e suas relações com os Organismos Internacionais.

Dentre os documentos de caráter internacional, foram estudados: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990); Educação: um tesouro a descobrir (Relatório Delors de 1996); Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2000); Aprendizagem para Todos - Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento/Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial/Resumo Executivo (2011).

No âmbito nacional de organização do Programa Mais Educação, foram estudados os documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação: Texto Referência para o Debate Nacional (2009), o Caderno Série Mais Educação/Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território (2009), o Manual Operacional de Educação Integral (2013) e o Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas (2009).

No âmbito estadual, foram analisadas: as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (2010), os documentos intitulados Escolas de Tempo Integral: um convite à reflexão (2010) e Escola Estadual de Tempo Integral: possibilidade de integração e de ampliação de oportunidades (2010).

O objetivo foi reunir publicações que pudessem esclarecer as concepções de gestão educacional e organização pedagógica em documentos oficiais nacionais sobre escola de tempo integral, suas relações com os Organismos Internacionais e a implementação dessas políticas na escola pública brasileira.

A pesquisa bibliográfica abrangeu o período de 2006 a 2014 e teve como uma das fontes a *Scientific Electronic Library On-Line* (SciELO). Outra fonte foi o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que disponibiliza teses e dissertações mais recentes defendidas em Programas de Pós-Graduação no país. Cumpre destacar que recorremos ao serviço Google para estudos de publicações anteriores a 2011. A opção por essa base de dados justifica-se também por outros fatores: a) permite uma abrangência nacional, considerando a existência de Programas de Pós-Graduação em todas as regiões do país; b) os Programas que se dedicam à formação de professores e ao seu desenvolvimento para a atuação no ensino e na pesquisa, concentrando grande parte da pesquisa sobre os temas educacionais e, particularmente, sobre organização pedagógica e gestão da escola de tempo integral; c) a avaliação contínua dos Programas de Pós-Graduação pela CAPES, que considera a qualidade acadêmica e científica das dissertações e teses.

Para proceder à identificação quantitativa das teses e dissertações foram utilizados os seguintes descritores: Educação integral; Programa Mais Educação; Gestão da escola de tempo integral; e escola de tempo integral. Em seguida, realizou-se a análise dos títulos e a leitura dos resumos. Foram encontradas 229 pesquisas relacionadas à gestão da educação e escola de tempo integral.

A grande quantidade de trabalhos encontrados gerou a necessidade de realizar o refinamento da seleção, a partir da pesquisa avançada, mediante a combinação das palavras-chave, do agrupamento pela área de conhecimento (educação), pelos níveis de ensino

(mestrado e doutorado) e pelos estudos específicos sobre gestão nas escolas de tempo integral. Por fim, foram selecionadas dezoito (18) pesquisas, sendo três (03) teses de doutorado e quinze (15) dissertações de mestrado, e treze (13) artigos da SciELO, totalizando trinta e um (31) trabalhos relacionados à temática em questão para compor a análise (Apêndice 1).

Para manter o direcionamento analítico das 31 produções intelectuais, consideramos além da formação acadêmica dos pesquisadores (mestrado/doutorado), as regiões de formação e/ou atuação profissional e o ano da publicação dos trabalhos (Apêndice 2). Essa etapa possibilitou uma visão geral da maior e/ou menor concentração de estudos e resultados de pesquisas publicadas nos campos da educação integral, do Programa Mais Educação, gestão da escola de tempo integral e escola de tempo integral (Apêndice 3). Os trabalhos foram agrupados em torno de temas relacionados à Educação integral; Gestão e organização da escola pública brasileira de tempo integral; Intencionalidades políticas e desafios frente às finalidades da educação, a gestão e a organização pedagógica da escola de tempo integral, com objetivo de apreender os impactos das orientações dos Organismos Internacionais nas práticas de gestão e organização das escolas de tempo integral. Optamos também por fazer um levantamento dos subtemas mais abordados nos resumos, palavras-chave e na introdução das pesquisas acadêmicas, estabelecendo familiaridades e relações de pertinência com o presente estudo (Apêndice 4).

Percebemos que, das 31 produções, 52,61% encontram-se na Região Sudeste, 22,58% na Região Centro-Oeste, 19,36% na Região Sul, 6,45% na Região Nordeste, o que revela o interesse dos pesquisadores pelas temáticas nas diferentes regiões brasileiras. Desse levantamento também foram extraídos dados referentes aos impactos das orientações dos Organismos Internacionais na gestão e organização das escolas públicas de tempo integral.

Para proceder à análise qualitativa foram utilizados como referenciais teóricos as contribuições e reflexões de Cavaliere (2000, 2007, 2009, 2010); Dourado (1998); Libâneo (1998, 2001, 2004, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013); Limonta (2011, 2013); Maurício (2004, 2009, 2013); Paro (1986, 1996, 1988, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011); Sander (1995, 2007); Saviani (2002, 2005); Evangelista e Shiroma (2006); Shiroma, Garcia e Campos (2011); Freitas (2011); Miranda e Santos (2012); Algebaile (2009), entre outros, os quais permitem compreender o entrelaçamento entre as concepções de gestão e organização da escola de tempo integral do Programa Mais Educação, das propostas da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás com as orientações dos Organismos Internacionais.

A partir da revisão da literatura e do referencial teórico que fundamentaram a análise dos documentos internacionais, do Programa Mais Educação e das propostas da SEDUCE/GO

foram delineadas três temáticas que constituem objeto de análise deste capítulo: 1. Concepções de gestão e organização da escola de tempo integral; 2. Gestão e organização da escola de tempo integral nos documentos oficiais; 3. Práticas de gestão e organização da escola de tempo integral na produção científica.

2. Concepções de gestão e organização da escola de tempo integral

A gestão e a organização escolar constituem-se como meios que viabilizam o trabalho escolar em torno dos princípios e práticas planejadas pela equipe educativa, de modo a atingir os objetivos educacionais. Mas sendo “uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo” (LIBÂNEO, 2001, p. 5).

Já a organização das escolas está relacionada, neste texto, com as ações de planejamento dos gestores, a criação e cumprimento das normas, regulamentos, contratos pedagógicos que delineiam as atuações da equipe e dos sujeitos da escola, às formas de acompanhamento, avaliação e controle das atividades. Relaciona-se, também, às práticas participativas, ações de formação continuada e capacitação em serviço, à capacidade de decisão, aos traços que determinam a cultura organizacional e a atmosfera que compõe o clima de trabalho, o qual é determinante na qualidade de vida e produtividade dos docentes e dos alunos de cada escola pesquisada.

Como uma proposta que orienta a gestão e organização da escola de tempo integral no Brasil, o Programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC) destaca a jornada ampliada como uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades, e ao mesmo tempo sinaliza como um processo que amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola.

Sob os princípios democráticos como disposto no Art. 3º, Inciso VIII; Art. 34, Parágrafo 2º; e Art. 87, Parágrafo 5º, da LDB 9.394/1996, entre outras disposições legais, o Ministério da Educação vem instituindo propostas de tempo integral para as redes públicas municipais e estaduais do país, articuladas em contextos mais participativos.

Vale destacar o papel da gestão democrática como condição para a qualidade da educação, enfatizando que em muitos estados e municípios, ou mesmo comunidades com menor financiamento público, as escolas que adotaram a gestão democrática e mantêm projetos pedagógicos bem elaborados, têm se destacado nas avaliações institucionais e no IDEB, como prova de que a participação social se constitui um ótimo método de avaliação e de fiscalização do desempenho escolar e que a

eficiência gestora não se limita à racionalidade e à potencialização dos recursos financeiros e administrativos (MEC, 2009, p. 41).

O órgão destaca a participação de todos os agentes nas etapas de planejamento, execução e fiscalização das ações e dos projetos educativos por meio dos conselhos, e também prevê a regulamentação das eleições para diretores escolares como práticas democráticas.

Os sistemas de ensino poderão ampliar a prática da gestão democrática ao promover a participação social nos Conselhos de Educação (Estaduais e Municipais), bem como realizar eleição para diretores de escola, observadas as prerrogativas de autonomia administrativa (TEXTO REFERÊNCIA, 2009, p. 41).

O MEC (2009) esclarece que a gestão democrática não pode ser confundida com ausência de organização e controle para com os destinos educacionais, mas sim, “o sistema pode e deve cobrar contrapartidas sobre os resultados, os quais também deverão observar, para o bem comum, critérios de elaboração democráticos” (TEXTO REFERÊNCIA, 2009, p. 41).

Sobre a gestão descentralizada e o controle dos resultados educacionais, tais orientações corroboram com as políticas economicistas internacionais, assumidas por representantes governamentais mundiais, no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar (2000), levando em conta que:

É urgentemente necessária a reforma da administração escolar – para mudar as formas extremamente centralizadas, padronizadas e autoritárias para tomadas de decisão, implementação e monitoramento mais descentralizados, em níveis mais baixos de controlabilidade. Esses processos devem ter o apoio de um sistema de informação administrativo que se valha tanto de novas tecnologias quanto da participação da comunidade para produzir a tempo informações adequadas e precisas (MARCO DE AÇÃO DE DAKAR, 2000, p. 22).

Integrado ao Marco de Dakar (2000), o documento intitulado Educação para Todos nas Américas: Marco de Ação Regional (América Latina, Caribe e América do Norte), avalia os progressos formulados na Conferência de Jomtien (1990) e ratifica esforços coletivos para elevar os níveis educacionais, mantendo como compromissos:

1. Assistência e educação na Primeira Infância;
2. Educação Básica;
3. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos;
4. Resultados positivos de aprendizagem e qualidade da educação;
5. Educação inclusiva;
6. Educação para a vida;
7. Aumento do investimento nacional em educação e mobilização efetiva de recursos em todos os níveis;

8. Profissionalização docente;
9. Novos espaços para a participação das comunidades e da sociedade civil;
10. Gestão da educação (MARCO DE AÇÃO DE DAKAR, 2000, p. 31 a 35).

Os documentos internacionais enfatizam a “gestão da educação” em substituição à “administração escolar”, que no nosso entendimento, viabilizam mecanismos de manutenção dos propósitos neoliberais. Assim, os países participantes do Marco de Dakar (2000) se comprometeram na definição de propostas educativas mais coletivas e eficazes, “estabelecendo os níveis de responsabilidade de cada ator social nos processos de gestão, controle de resultados e prestação de contas” (MARCO, 2000, p. 36).

O Marco de Dakar (2000) também prevê a formação profissional para diretores e professores, além de capacitações curricular e tecnológica que viabilizam a transparência da gestão educacional.

Promover mecanismos nacionais e regionais que ofereçam a diretores e professores, formação profissional e capacitação em gestão administrativa e curricular, bem como em utilização da tecnologia em valores, atitudes e práticas de transparência na gestão educacional (MARCO, 2000, p. 36).

Nos referenciais do MEC também estão presentes formulações abrangentes no que diz respeito à gestão da educação integral, que incluem desde a proteção integral dos estudantes, a redefinição de propostas curriculares e práticas até a articulação de políticas intersetoriais e transversalizadas, envolvendo diversos segmentos educativos e instâncias sociais.

A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral, conjugada à proteção social, o que pressupõe políticas integradas (intersetoriais, transversalizadas) que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura (TEXTO REFERÊNCIA, 2009, p. 28).

Nas questões que se relacionam à gestão da educação, Paro (2001) alerta para a necessidade de uma reflexão sobre a escola, na medida em que, sob o discurso da descentralização e autonomia, os Organismos Internacionais buscam “[...] a padronização de atividades, com vistas à previsão de atitudes a ao controle das ações dos envolvidos. Os objetivos da escola não são apenas diversos, mas antagônicos aos da empresa capitalista” (PARO, 2001, p. 115).

Na ênfase à descentralização da gestão escolar, os Organismos Internacionais ocultam os reais determinantes de exclusões e injustiças sociais provocados pelos processos capitalistas dominantes e competitivos. Os interesses dos órgãos multilaterais, como os do

Banco Mundial, em fornecer subsídios necessários à melhoria da educação básica por meio de um conjunto de recomendações para a redução da pobreza, na verdade, reforçam as políticas de gestão empresarial.

A partir da década de 1990, a educação foi considerada pelo Banco Mundial instrumento para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza. O caráter educativo da escola é deixado à margem em detrimento da ideologia capitalista, onde passou a ser um meio essencial para o desenvolvimento econômico mundial globalizado (RODERMEL, 2010, p. 46).

Diante da conjuntura, o Relatório Delors (1996)²⁵ aponta que um dos fatores de melhoria da escola consiste na eficiência da gestão. Para isso, os diretores escolares precisam ser qualificados, competentes, abertos a mudanças, adequadamente especializados e também remunerados, para que cumpram bem suas funções. Nos aspectos relacionados ao trabalho dos gestores escolares, o documento aponta que:

Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz e tido como competente e aberto consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias. É preciso pois, fazer com que a direção das escolas seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão. Esta qualificação deve conferir aos gestores um poder de decisão acrescido e gratificações que compensem o bom exercício das suas delicadas responsabilidades (RELATÓRIO DELORS, 1996, p. 163).

O novo cenário mundial exige diretores competentes, capazes de “encorajar as iniciativas dos dirigentes locais e aperfeiçoar as suas competências de gestão e conhecimentos técnicos, sobretudo em matéria de controle financeiro” (DELORS, 1996, p. 132).

Nessa perspectiva, o redimensionamento do papel da escola como essencial para o desenvolvimento humano e a ênfase na qualidade total das escolas e do trabalho dos gestores escolares retroalimenta a centralidade do poder multilateral na manutenção da lógica empresarial.

Após a realização de estudos sobre políticas educacionais nacionais e internacionais, além de coleta de dados escolares da rede estadual de Santa Catarina, Rodermel (2010) constatou a manutenção de valores capitalistas e neoliberais nas propostas educacionais. Para a autora, muitas expressões apresentadas nas propostas oficiais internacionais como o do Marco de Dakar, e nacionais como a CONAE e PNE 2011-2021, demonstram que o

²⁵ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Foi criado em 1996 sob a presidência de Jacques Delors. O documento é fruto de estudos e reuniões sobre a educação mundial entre diversos especialistas de diferentes países, sustentados nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser.

capitalismo necessita de uma educação voltada para a inculcação de valores burgueses e de uma pedagogia que naturalize as ações de adequação como boas e desejáveis (RODERMEL, 2010, p. 108).

As tendências mundiais produzem modelos orientados para o trabalho dos profissionais da educação e da gestão. Os diretores passaram a articular as demandas da escola pública com as necessidades do mercado, pautadas na eficiência e nos resultados imediatos. Como consequências, as escolas incorporaram múltiplas finalidades para atender aos requisitos da modernidade sem que sejam medidas suas reais possibilidades, gerando contradições sobre o papel da educação na vida escolar dos alunos e da comunidade, reproduzidas na fragmentação do ensino e da aprendizagem, na formação profissional e humana pouco qualificada.

Os estudos de teses e dissertações possibilitaram a compreensão de traços das atuais políticas no ambiente escolar, seus efeitos na organização pedagógica e gestão da escola de tempo integral, como também revelaram fragilidades na construção da proposta no país.

Vasconcelos (2012) em sua pesquisa sobre a educação integral no Distrito Federal, incluindo o estudo do Programa Mais Educação e entrevistas com gestores responsáveis pelo Programa em nível federal e com gestores distritais (estaduais), destaca que houve a adesão imediata da proposta pelos segmentos educativos, apesar do pouco entendimento quanto às suas concepções, como também uma grande preocupação com a destinação das verbas, conforme demonstra a opinião de um dos entrevistados:

A adesão foi muito rápida e as pessoas não entendiam muito. Daí a dificuldade desse ano foi trazer o que é realmente a concepção, mas o meu interesse no momento é que as escolas que tinham sido selecionadas aderissem para não perder a chance de ter essa verba. [...] Foi muito rápido, mas eles aderiram, estão aí com a verba e está aí o nosso empenho para que esta verba seja muito bem utilizada (E4-15 apud VASCONCELOS, 2012, p. 205).

A pesquisadora explica que isso possa ter ocorrido em razão da educação integral ser uma proposta nova em Brasília, e não estava em discussão desde a construção dos CAICs. Além disso, cita a resistência por parte dos diretores, ocasionada pela inadequação dos espaços físicos escolares para a realização das atividades, embora tenham aderido à proposta.

Destaca ainda que as parcerias precisam se respaldar na ética e nos propósitos do projeto político pedagógico, a fim de priorizar os “sujeitos sociais, nos valores sociais e republicanos e não na globalização, referenciada nos valores de mercado” (ARAÚJO, 2011 apud VASCONCELOS, 2012).

Para Vasconcelos (2012), apesar de Brasília se constituir como um local que abrigou os ideais escolanovistas e apresentar avanços na agenda educacional, ainda apresenta dificuldades quanto à superação de turnos. Com relação aos profissionais da educação, a pesquisadora reconhece o piso nacional como uma conquista, mas destaca a necessidade de valorização dos profissionais da escola, “[...] considerando o trinômio carreira, salário e formação [...]” como “condições mínimas necessárias de atendimento a este professor e a esta professora [...]” (VASCONCELOS, 2012).

Mediante as produções de Vasconcelos (2012) e de outros pesquisadores, percebemos que as atrativas e dinâmicas políticas públicas e também eleitorais, retratam a pouca instrumentalização teórica e pedagógica sobre os programas educacionais. Os resultados das pesquisas também demonstram as fragilidades na implantação da educação integral no país e em Goiás, observadas na falta de entendimento dos agentes envolvidos na proposta, na precariedade dos recursos humanos e profissionais, nas tendências oficiais de regulação disciplinada da gestão e organização da escola de tempo integral.

Como princípio de mudança da realidade atual, a gestão precisa estar consciente da concepção de educação como princípio de emancipação humana, comprometida com os saberes socioculturais. A escola de tempo integral pode se transformar em uma medida assertiva, quando entendida como local e espaço de múltiplas possibilidades científicas e intelectuais, compartilhadas historicamente na sociedade.

Desse modo, destacamos a atuação dos gestores, em nível federal e local, como imprescindível no desenvolvimento da escola de tempo integral, pois são os responsáveis na articulação dos princípios e práticas, principalmente para o sucesso da escola. Mas essa articulação demanda compromisso político dos governantes em termos de infraestrutura física e humana, formação profissional e salários justos. Em nível local, os gestores escolares necessitam de sólidos conhecimentos teórico-práticos para que possam conduzir com êxito os processos decisórios da escola, fortalecidos nos saberes histórico-culturais.

Para isso, Limonta (2013) pontua que o projeto de escola de tempo integral não pode ser construído isoladamente pela escola. O Poder Público precisa ser decisivo com a qualidade da educação, com a formação dos professores e com os demais profissionais da escola, além de propiciar tempo para estudos e salários dignos, compatíveis com o desenvolvimento do trabalho e com a formação dos sujeitos. Para a autora, a implementação de escolas de tempo integral se solidifica em “uma concepção de educação integral que represente uma ampliação das oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras” (LIMONTA, 2011, p. 56).

3. Gestão e organização da escola de tempo integral nos documentos oficiais

A educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea insere-se no discurso democrático, fundamentado no acesso e universalidade do ensino, na qualidade da ação educativa e na inclusão da sociedade na cultura globalizada e intercultural. A ênfase das políticas oficiais direciona-se ao alargamento da visão sobre a instituição escolar, à abertura da escola para o diálogo, enquanto espaço propício à construção de comportamentos, juízos de valor e saberes compartilhados (MOLL, 2007, p. 139), o que possibilita a problematização do projeto educativo frente ao sucesso escolar, o currículo e a aprendizagem (MEC, 2009, p. 28).

Seguindo as tendências atuais, o Programa Mais Educação apresenta uma série de medidas na implantação e implementação da escola pública de tempo integral e, atualmente, se solidifica nos conhecimentos múltiplos e transversalizados aliados às vivências coletivas. Nessa perspectiva, a organização do novo modelo de escola privilegia não somente os conteúdos básicos como também aponta para a inserção de novas estratégias de ensino para além do ambiente interno escolar. A ampliação da jornada escolar nas redes públicas de ensino no país passa a ser elemento considerado necessário, tendo em vista que esse mecanismo pode melhorar a aprendizagem dos alunos por meio de currículos abrangentes e diversificados. Desse modo, as propostas de educação integral articulam-se entre serviços públicos conjugados à proteção social, pressupondo políticas integradas entre educação formal com as demandas dos sujeitos e articuladas entre educação, desenvolvimento social, saúde, esporte, inclusão digital e cultural (TEXTO REFERÊNCIA, 2009, p. 28).

No alinhamento das políticas sociais preveem-se inúmeras atividades socioeducativas e socioculturais aliadas ao currículo básico escolar, com vistas a atender às crescentes demandas sociais e diminuir os riscos e a vulnerabilidade de crianças, adolescentes e jovens, principalmente as oriundas das famílias economicamente desfavorecidas.

Ao considerar os contextos de vulnerabilidade e risco social, é preciso reconhecer que a educação constitui-se em importante recurso para o rompimento com os ciclos de pobreza, e este é o desafio convergente e o compromisso das principais políticas sociais do Brasil na atualidade (MEC, 2009, p. 45).

Assim, o Ministério da Educação está investindo em políticas públicas para a educação integral no país com ênfase em conteúdos escolares diversificados, em que as atividades pedagógicas da sala de aula sejam articuladas com a vida da família e da comunidade. Para isso, são previstas aulas regulares aliadas a atividades diferenciadas no

contraturno escolar e extraclasse, sob a orientação dos professores, além do estímulo de parcerias dos diversos segmentos e instâncias político-sociais na concretização da proposta.

Promover essa aproximação entre as diversas arenas da vida cotidiana significa, por sua vez, articular diversos setores das políticas públicas, fazendo uso dos diversos equipamentos sociais. Neste sentido, o Projeto de Educação Integral, ora proposto, dá concretude ao princípio da transversalidade das políticas públicas, que deveria estar incorporado às concepções curriculares da Educação Básica. É necessário promover maior articulação entre as atividades desenvolvidas no campo da educação formal, pelos estabelecimentos de ensino e órgãos de gestão – e os demais setores – saúde, cultura, esporte, lazer, justiça, assistência social, entre outros (MEC, 2009, p. 45).

Sob os princípios da transversalidade, o Ministério da Educação e também a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, preveem as atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, artes, esportes e uso de tecnologias de modo a compatibilizar princípios e práticas de educação ampliada.

Entretanto, Libâneo (2012) alerta que as reformas educativas ao se pautarem em medidas de combate à pobreza deixam de investir em ações pedagógicas e didáticas para o enfrentamento da seletividade e exclusão social. Para o autor, os saberes públicos, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, devem assegurar a qualidade do ensino e de melhores resultados de aprendizagem dos alunos.

Com o propósito de cumprir os preceitos legais da jornada ampliada, percebemos que a rede estadual de Goiás apregoa uma proposta de gestão escolar estreita com alunos, pais e comunidade intra e extraescolar, como também o estímulo de parcerias como forma de garantir um contexto socializado, sustentável e integrador (SEDUC/GO, 2010, p. 30). Sobre essa questão, entendemos que a sintonia do trabalho educativo com a vida da comunidade é um processo enriquecedor para a construção dos conhecimentos coletivos, mas não podem ser considerados como elementos primordiais da educação tendo em vista que a principal função da escola é a de formar para o desenvolvimento teórico-cultural e científico.

No contexto contemporâneo das reformas educacionais, o Banco Mundial acena para o desenvolvimento da “Educação para Todos”, visando promover a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o progresso econômico da sociedade.

A Estratégia para o Sector da Educação 2020 estabelece o objectivo de alcançar a Aprendizagem para Todos. Aprendizagem para Todos significa a garantia de que todas as crianças e jovens - não apenas os mais privilegiados ou os mais inteligentes - possam não só a escola, mas também adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo. Os três pilares da estratégia são: Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos (BANCO MUNDIAL, 2011).

O Banco complementa que a quantidade dos anos que os alunos passam na escola não se constitui fator determinante para o desenvolvimento e a redução da pobreza, mas sim a aprendizagem. Justifica que “embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

A UNESCO também recomenda, por meio do Marco de Dakar (2000), uma ampla reforma nos modelos de administração escolar, substituindo modelos centralizados e autoritários para formas mais flexíveis e descentralizadas. Isso demanda a reorganização de sistemas, a modernização das técnicas de ensino, a inserção tecnológica e também a participação da comunidade para produzir desejáveis e rápidas informações sobre as necessidades dos estudantes (UNESCO, 2000, p. 22).

Dessa maneira, percebe-se que medidas educacionais para os países emergentes, propostos pelos órgãos centrais, põem em evidência os interesses capitalistas na manutenção da ordem econômica dominante, sustentando políticas educacionais instrumentais e compensatórias para o atendimento da lógica do capital.

O Grupo Banco Mundial está empenhado em consolidar esse progresso e a incrementar o seu apoio para ajudar todos os países a alcançarem a Educação para Todos (EFA) e os objectivos de educação das Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDG). O motor deste desenvolvimento no entanto será, em última análise o que as pessoas *aprendem*, dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até ao mercado de trabalho. A nova estratégia do Banco para 10 anos, procura alcançar este objectivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

Nessa perspectiva, materializam-se propostas educacionais voltadas à qualidade total que geram grandes distorções quanto ao papel da escola e dos professores das escolas públicas, e conseqüentemente, provocam dificuldades de aprendizagem dos alunos, principalmente nos países emergentes. Para atender as prerrogativas, as escolas são reorganizadas dentro de múltiplos interesses, desvirtuando suas funções voltadas à formação teórico-científica e cultural.

Com os efeitos da cultura e da ascensão do capitalismo global, o Estado passa de provedor para regulador de bens e recursos públicos, preponderando regras do mercado internacional, inclusive na educação, ou seja, “as reformas gestadas por organismos multilaterais promovem redefinição do papel do Estado nas políticas públicas, induzem políticas de reajuste reduzindo-as ao critério econômico, regula e monitora essas políticas” (LIBÂNEO, 2012). Sob os mecanismos de intervenção estatal encontram-se as escolas de tempo integral,

planejadas para a sociabilidade, a qualificação do trabalho e a diminuição dos níveis de pobreza dos estudantes oriundos das classes trabalhadoras dos países emergentes.

A manutenção das propostas educacionais sob o viés economicista tende a gerar contraditórias políticas de governo como resposta para a nova realidade que se impõe. Na contemporaneidade, o debate sobre a democratização da escola pública e a construção de um projeto nacional para um ensino de qualidade, livre, solidário e plural (LDB/1996, Art. 3º) encontram-se em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos (LDB/1996, Art. 87, § 1º), pressupondo uma forte vinculação das políticas nacionais com as recomendações dos Organismos Internacionais. Sobre essa questão, Dourado (2006) expõe que:

[...] nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado que, como explicitamos anteriormente, engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas, e, particularmente, as políticas educacionais, em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (DOURADO, 2006, p. 29).

Sobre o processo de implantação da jornada escolar ampliada na rede estadual de Goiás, Ramos (2012) aborda em sua pesquisa que foi um processo complexo, uma vez que as instituições não dispunham de infraestrutura física adequada para atender os alunos em tempo integral. Dentre os problemas apontados pela autora, a questão da infraestrutura é uma das maiores dificuldades para realizar um bom trabalho.

Nenhuma das escolas pesquisadas foi construída com vistas a funcionar em tempo integral. Elas foram planejadas para o atendimento regular em dois turnos distintos, matutino e vespertino. Por isso, as adaptações feitas nem sempre atendem a real necessidade dessas escolas e de sua clientela (RAMOS, 2012, p. 64).

Ramos (2012) enfatiza ainda que:

[...] independentemente de ser escola do conhecimento ou do acolhimento a escola deveria desenvolver o ensino como condição humana, procurando conhecer as necessidades do sujeito dentro das suas especificidades, suas limitações, seus anseios, pois conhecer é aprender novos caminhos, desvendar esses caminhos, e, acima de tudo familiarizar-se com suas inquietações, o conhecimento é uma propriedade intelectual (RAMOS, 2012, p. 106).

Vetorazzi (2011), após realizar pesquisa bibliográfica e de campo em uma escola municipal do estado de São Paulo, e após dialogar com a equipe educativa, pais e alunos, diz

que as entrevistas permitiram entender que o enfrentamento dos desafios da escola pública exige cuidado e atenção (Idem, 2011, p. 77).

A pesquisadora, ao indagar sobre os aspectos positivos e negativos da ampliação do tempo escolar, constatou como aspecto negativo a longa jornada do turno escolar imposta pela proposta, o que tem desagradado pais e professores. Destaca uma professora que:

A quantidade de horas que a criança permanece na escola, são 9 horas de permanência, fora provavelmente uma hora de vinda e uma hora pra retornar. Nós não podemos contar durante a semana com a ajuda dos pais, nas tarefas de casa. Os alunos não conseguem, eles chegam em casa cansados, alguns tomam banho e jantam outros jantam e não tomam banho, principalmente no início do ano, quando a adaptação é bem difícil. [...] À tarde eles estão cansados, estão esgotados, e não querem nada. Então fica difícil pra gente trabalhar, difícil pra eles também (PROFESSORA apud VETORAZZI, 2011, p. 73-74).

Como pontos positivos, a pesquisadora destaca que os pais valorizam as propostas de “caráter mais humanitário” da escola de tempo integral, considerando sua função de proteção e de segurança de seus filhos. Para isso, apresenta o ponto de vista de um dos seus entrevistados:

Vejo também o quanto é importante para alguns pais, algumas mães que trabalham o dia inteiro, a escola se tornou uma boa opção. Porque eles (as crianças) estão num lugar seguro, bem acompanhadas, bem assistidas, então tem esse ponto positivo (VETORAZZI, 2011, p. 74).

Sobre a qualidade do ensino na escola enfatizou-se a formação do professor na centralidade da ação educativa e na importância da escola para a formação do aluno, segundo o relato da coordenadora pedagógica:

A meu ver é assim, o aumento da jornada na escola que vai melhorar a qualidade. Eu acho que aumenta as possibilidades de oferta pra essas crianças e oportunidades. Agora, a qualidade da sala de aula está na formação dos professores (COORDENADORA PEDAGÓGICA apud VETORAZZI, 2011, p. 76).

Após os vários relatos por parte da gestão da escola, de professores e de pais, a pesquisadora pondera que são úteis as opiniões dos pais no aprimoramento das experiências. Entretanto, os programas para a escola de tempo integral enfrentam ainda problemas políticos e financeiros. Segundo Vetorazzi (2011), existe o interesse da escola em fazer com que os alunos aprendam apesar das dificuldades de recursos e de condições de trabalho, além da preocupação com a qualidade na formação do professor que atua em sala de aula. Há também o interesse da escola pesquisada em desenvolver a proposta de tempo integral, mas isso requer a construção e a ampliação dos espaços físicos escolares.

As pesquisas feitas por Vetorazzi (2011) possibilitaram a compreensão de que a escola selecionada apresenta características do acolhimento social quando vista como local de segurança, assistência e de guarda dos filhos das famílias trabalhadoras. Entretanto, sabemos que a falta de um planejamento educacional articulado e consistente provoca o aligeiramento das práticas de ensino e o descompasso entre princípios e ações pedagógicas. Hoje, a centralidade de ações pautadas em avaliações de desempenho e resultados imediatos inverte consideravelmente o verdadeiro papel da escola na formação integral de todos os alunos e na construção coletiva da cidadania.

Os discursos favoráveis ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, ancorados na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/96, aparentemente humanistas e em prol da educação de qualidade, dos direitos sociais e individuais, da liberdade, da segurança, do bem-estar e desenvolvimento, implicitamente revelam os preceitos da ótica neoliberal como ideologia hegemônica no país e articulam-se ao projeto de ajuste da sociedade brasileira ao contexto global.

À luz dos referenciais críticos, percebemos que a organização da escola de tempo integral, construída nos conhecimentos múltiplos, transversalizados e voltados às vivências socioculturais (saberes escolares e saberes comunitários) apresentados nos documentos oficiais nacionais, realça os propósitos neoliberais ao sobrepôr as atividades de ensino-aprendizagem mais na perspectiva sociológica do que pedagógica. Do mesmo modo, a gestão da escola de tempo integral, orientada sob os preceitos da democracia, participação e autonomia, corrobora com a descentralização das responsabilidades do Estado e, conseqüentemente, contribui com a redução de financiamentos com a educação e escola.

A organização do trabalho didático-pedagógico se solidifica no reconhecimento da escola como local de apropriação do conhecimento, colocada a serviço e em função do desenvolvimento científico e intelectual dos estudantes. Tais apontamentos impulsionaram a realização desta pesquisa, cujas bases se assentam na educação integral em uma perspectiva histórico-cultural, após reconhecer os limites e dificuldades da realidade da escola pública brasileira.

Na tentativa de romper com a superação dos desafios impostos à educação, Libâneo (2010; 2011) defende uma escola centrada na formação cultural e científica de todos os alunos, assegurada no direito e na igualdade de condições. Na opinião do autor, não se pode falar em justiça social sem que sejam resguardadas as condições dos alunos ao conhecimento, enquanto um dos elementos importantes para a cidadania.

A educação pública brasileira precisa ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos cuja concepção seja resultante de um amplo debate em prol da educação de qualidade e integrada ao projeto político pedagógico da instituição escolar.

4. Práticas de gestão e organização da escola de tempo integral na produção científica

Após as considerações sobre concepções de gestão e organização pedagógica da escola de tempo integral na perspectiva dos documentos oficiais, segue uma discussão delineada dessas práticas em escolas públicas de tempo integral a partir das análises e coleta de dados de teses, dissertações e artigos que discutem a problemática da gestão nas escolas públicas de tempo integral.

Nos estudos realizados no período de 2006 a 2014, percebemos que as atuais práticas de gestão e organização da escola pública brasileira de tempo integral estão ajustadas entre as demandas sociais e exigências da mundialização do capital. Desse modo, as propostas educacionais são redefinidas para o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem e de integração da escola com a vida social e econômica. Os diretores escolares passam a assumir papel de destaque na articulação de corresponsabilidades dos sujeitos nos destinos da educação de modo a assegurar o cumprimento das políticas públicas de gestão e organização escolar para o atendimento do mercado de trabalho.

Sobre as relações de interação entre escola e desenvolvimento local, Aguiar (2006) expõe que:

Dependendo do nível de inserção e de compromisso com a comunidade, a escola constitui um espaço estratégico para o desenvolvimento de ações coletivas que materializam o exercício de sua função social. Esse papel não é fácil de ser exercido, dado que a escola, no Brasil, insere-se nas relações sociais capitalistas, que impõem limites à sua ação (AGUIAR, 2006, p. 151).

Como resultado desse processo, em vez de um projeto educacional que repense a função teórico-pedagógica da escola com estímulo à formação total dos sujeitos, as propostas oficiais de tempo integral se inserem no contexto social e tecnicista como preponderante na nova realidade, trazendo como consequências a fragmentação da prática educativa e expropriação do conhecimento intelectual.

As pesquisas acadêmicas trazem à tona problemas que dificultam a efetividade da educação integral nas escolas públicas, que vão desde a inadequação da estrutura física e humana das escolas para o atendimento das atividades pedagógicas da jornada ampliada, a

desvalorização dos profissionais da educação, até a fragmentação do ensino e aprendizagem, refletindo os descaminhos da educação como política nacional de qualidade.

Entre as dificuldades de implantação da proposta, a estrutura física insuficiente é sempre apontada como interveniente primordial para o bom desenvolvimento do projeto.

Percebemos ao longo das entrevistas dessa pesquisa como um todo, a necessidade de uma sensibilização no sentido de privilegiar a formação do professor que irá atuar especificamente na escola de tempo integral, pois ela compõe um espaço multifacetado e por isso mesmo, desafiante. É necessário que as escolas de tempo integral mobilizem dentro do seu *locus* escolar as possibilidades de integração de conhecimentos entre os professores das mais diversas áreas, com o foco da garantia de formação continuada, e a partir de suas próprias demandas ou realidades (FREITAS, 2011, p. 75).

[...] houve uma potencialização do espaço físico da escola, sem investimento nessa estrutura física e com o aumento de vagas; em discurso consoante com a política neoliberal vigente, foram feitas adequações de espaços, com o mínimo de custo (SILVA, 2011, p. 19).

Pelos estudos realizados e experiências práticas, é possível dizer que além dos problemas de infraestrutura física e humana, o caráter assistencialista das políticas oficiais passa a se sobrepor ao ensino didático-pedagógico, de modo que “[...] a escola que sobrou para os pobres transforma-se em escola assistencial e acolhedora, que cuida, zela e substitui a escola do conhecimento pela escola do acolhimento social” (RAMOS, 2012, p. 101).

Sobre a gestão intersetorial e o regime de colaboração como prática para a escola de tempo integral, Vasconcelos (2012) concluiu em suas pesquisas que por não haver um sistema nacional de educação no Brasil o regime de cooperação entre União, Estados e Municípios “torna-se frágil, condição necessária para construir uma política pública integrada, intersetorial e efetivamente “de Estado”, superando as descontinuidades da perspectiva meramente governamental” (VASCONCELOS, 2012, p. 248).

Sobre o currículo escolar, Limonta e Santos (2013) afirmam a predominância nas escolas da lógica positivista-behaviorista da quantidade, complexidade e memorização de conteúdos, subdivididos conforme o avanço da idade/série escolar dos alunos. Segundo as autoras, é preciso pensar em um currículo que integre os conteúdos escolares com as atividades interdisciplinares, a fim de não desarticular os conteúdos em nenhuma atividade de ensino. Também, há a necessidade de abranger um projeto global de educação (científico, cultural e político) pensado na necessidade e no desenvolvimento dos alunos e aliado às suas relações com a sociedade, de modo a considerar os processos educativos como um todo e não somente os conteúdos e atividades escolares.

As produções acadêmicas indicaram que, apesar da expansão e da ênfase na educação integral, falta uma política educativa articulada entre governantes, escolas e sociedade, o que reflete a baixa qualidade do ensino público e a fragilidade do processo de ensino e aprendizagem. Percebemos nos estudos que os investimentos humanos, físicos e financeiros ainda não atendem às reais necessidades da escola. Outro fator observado é que as propostas oficiais nacionais não trouxeram melhorias consistentes das práticas profissionais dos educadores e da aprendizagem significativa dos estudantes. Pautam-se mais em medidas acolhedoras que não contribuem para a diminuição das desigualdades e exclusões sociais.

Com base nas teorias críticas e acreditando que a escola de tempo integral possa desenvolver educação integral, há que se pensar em uma concepção de organização e gestão do trabalho pedagógico que amplie não somente a participação dos sujeitos nas atividades da escola, mas também sua completa formação.

[...] entende-se por educação integral o ato de educar em todas as dimensões, como a dimensão cultural, afetiva, espiritual, entre outras. Contudo, o autor afirma que, na realidade, isso não se aplica, uma vez que [...] não se costuma ir além da mera declaração retórica, politicamente correta, pois o que predomina de fato são as dimensões acadêmicas, aquelas requeridas pela universidade ou pelo mercado de trabalho (YUS, 2009, p. 21 apud LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 51).

[...] a educação integral/integrada é mais do que uma proposta, é um verdadeiro movimento teórico, político e pedagógico que ressignifica a função social da educação e da instituição escolar. É preciso aproveitar este momento histórico e transformar a escola pública (LIMONTA, 2012, p. 10 apud LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 51).

Reconhecendo os múltiplos olhares para a escola de tempo integral, defendemos a educação e o ensino para o desenvolvimento humano em suas várias dimensões, considerando como importantes: a gestão democrática e participativa da família, da comunidade e dos governantes na educação; a efetividade do currículo histórico-cultural e integrador que garanta a aprendizagem dos alunos; as relações pedagógicas dialogadas e de trabalho intelectual, como condições essenciais de educação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou as concepções de gestão e organização pedagógica do Programa Mais Educação para a escola de tempo integral no Brasil, buscando refletir sobre seus impactos na realidade escolar influenciados por políticas economicistas internacionais.

Vimos, por meio das análises dos documentos oficiais nacionais, que as propostas de educação pública ampliada, apoiadas na territorialidade e na intersetorialidade, impõem novos arranjos e intencionalidades políticas à educação compatíveis com as recomendações dos Organismos Internacionais. Assim, os diretores escolares e professores descentralizam decisões e fortalecem alianças com as famílias e a comunidade, de modo a colaborar com a tarefa de diminuir possíveis conflitos e impactos produzidos pela ação política oficial. Nesses propósitos, a gestão escolar é requisito indispensável na organização dos tempos e espaços escolares mais flexíveis e de sociabilidade como recomendam os Organismos Internacionais.

Compreendemos, por meio dos estudos, que as propostas de jornada ampliada para as redes públicas brasileiras, como é o caso da rede estadual de Goiás, apresentam uma concepção de educação intercultural assentada nos saberes e experiências interdisciplinares, culturais e tecnológicas, produzidas entre escola e comunidade. Entretanto, nossas investigações em pesquisas acadêmicas e nos referenciais críticos ampliaram a visão de que tais políticas são orientadas por políticas economicistas neoliberais, trazendo como resultados para os dias atuais a inversão das funções da escola, do ensino e da aprendizagem em torno da qualidade total. Somam-se os processos de flexibilização do trabalho pedagógico dos diretores e dos profissionais da educação ajustados aos novos modelos de gestão orientados por preceitos humanistas e empresariais.

De um lado, a escola de tempo integral é organizada para cuidar e proteger as crianças, adolescentes e jovens que se encontram em situações de risco e vulnerabilidade social. O espaço escolar é destinado à socialização de saberes comunitários, vivenciados nas relações cotidianas de estudo, de atividades culturais e de trabalho socioeducativos e experienciais. Do outro lado, as políticas educacionais nacionais corroboram com as medidas de ajuste e de poder econômico-estatal, ao dar ênfase à descentralização e autonomia nos processos de organização e gestão da escola, no atendimento às necessidades educacionais básicas dos alunos e na responsabilização das famílias e da escola pelos destinos e resultados educacionais.

Nessas concepções, a orientação curricular da jornada ampliada centra-se nos conteúdos interdisciplinares, socioeducativos ou cientificistas como capazes de elevar o nível

e as oportunidades de escolaridade de crianças, adolescentes e jovens, principalmente aos que se encontram em situações desfavoráveis de aprendizagem. Porém, na visão de Limonta e Santos (2013) os conteúdos escolares deverão ser o centro do currículo científico e cultural, em que os demais conhecimentos se pautam, de modo que sejam organizados por todo o corpo docente e com forte investimento do Poder Público. De comum acordo com as autoras, é necessário pensar em uma concepção de educação integral que contemple a formação intelectual e a aprendizagem dos sujeitos em todas as dimensões humanas, considerando como importante “a multidimensionalidade do fenômeno educativo e, ao mesmo tempo, deve responder aos desafios históricos e emergentes da Educação Básica brasileira” (LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 52).

Como contribuições, o estudo analítico possibilitou estabelecer relações entre as diferentes concepções, políticas e práticas que estruturam a gestão da educação e da escola pública de tempo integral, e considerar a educação integral como possibilidade de transformação da realidade docente e discente, acrescida pelo ensino teórico-científico e desenvolvimental.

A defesa sustenta a necessidade de uma política nacional de educação de qualidade, de modo que todos os alunos desenvolvam suas capacidades intelectuais por meio do pensamento teórico. Para isso, torna-se fundamental a existência de propostas políticas e pedagógicas vinculadas ao compromisso com a formação humana para a construção da cidadania como também de maior igualdade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação. 2001-2009: questões para reflexão. *Educ. Soc. Campinas*, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul, set. 2010.

_____. *Desenvolvimento com igualdade social, educação e gestão escolar: notas para um debate*. Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

ALGEBAILLE, E. B. *Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ANDERSON, Gary L. Hacia una participación auténtica: Desconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. In: NARODOWSKI, Mariano (Org.). *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, 2002, p. 145-200.

ANPEd. Documento. *Por um Plano Nacional de Educação (2011/2020) como política de Estado*. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Rio de Janeiro, 2011.

ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. *Educação e Sociedade*. Campinas, a. I, n. 2, jan. 1979. CEDES, 1979.

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 1997.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga (Portugal): Universidade do Minho, v. 15, n. 2, 2002.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial. A Pobreza*. Washington – USA. DC: Banco Mundial, 1990.

_____. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. Luta contra a pobreza*. Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial. Washington. EUA, 2001.

_____. *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial - Resumo Executivo*. Washington, DC 20433. USA. 2011.

_____. *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington, DC. 1995.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BIANCHETTI, R. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BUENO, C. A. R.; FIGUEIREDO, I. M. *A relação entre educação e desenvolvimento para o Banco Mundial: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas de Educação Infantil*. IX ANPEd SUL, 2012.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educ. Rev.* Curitiba, n. 45, jul./set. 2012.

BRANDÃO, Z. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. *Rev. Bras. Est. Pedag.* Brasília, v. 80, n. 194, p. 95-101, jan./abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*, Brasília, 2009. 52 p.: II - Série Mais Educação.

_____. Série Mais Educação. *Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território*. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *O que é o Plano Decenal de Educação para Todos*. MEC/SEF. Brasília. 1993.

_____. *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral/caderno para professores e diretores de escolas*. Brasília: 2009.

_____. *Manual Operacional de Educação Integral*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013.

_____. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1993.

_____. *Plano Nacional de Educação (2001-2010)*. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172/pdf. Acesso em: 05 nov. 2014.

_____. *Plano Nacional de Educação (2011-2020)*. Disponível em: fnde.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 05 nov. 2014.

BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB, dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, E. J. G. de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. *Educ. Soc.* Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009.

CAVALARI, R. M. F. *Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil*. Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. V. *Memória das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas*. I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro, 2000.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.* Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

_____. *Anísio Teixeira e a educação integral*. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, n. 46, maio/ago. 2010.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CIABATTARI, M. A. E. *Cidadania e o Estatuto da Criança e do Adolescente: uma leitura na escola*. São Paulo: UNOESTE, 2010.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, L. M. C. da (Org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP & A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, L. M. C. da; PORTILHO, D. B. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. COELHO, L. M. C. da (Org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP & A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COUTINHO, C. N. Notas sobre cidadania e modernidade. In: *Revista Ágora: Políticas públicas e serviço social*, a. 2, n. 3, dez., 2005.

CURY, C. R. J. Por um novo Plano Nacional de Educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. 144, p.790-811, set./dez. 2011.

DE TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, PUC/SP, 1996.

_____. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: DE TOMMASI, et al. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, S. G. A.; LARA, A. M. de B. *A Conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira na década de 1990: o caso da LDB, do PCN*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/PR. 2008.

DOLABELLA, M. C. H. *Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no Distrito Federal entre 2007 e 2011*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2012.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. A Conferência Nacional de Educação, o Plano Nacional e a construção do Sistema Nacional de Educação. *RBPAAE*, v.25, n. 2, p. 365-376, maio/ago. 2009.

_____. et al. *Por um Plano Nacional de Educação. (2011-2020) como política de Estado*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. *Revista de Educação*. PUC - Campinas, n. 20, p. 43-54, 2006.

FÉLIX, M. de F. C. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1984.

FERREIRA, N. S. C. (Org.); SCHLESENER, A. H. [et al]. *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERREIRA, C. M. P. dos S. *Escola de tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?* Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina/PR. 2007.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREITAS, L. C. *Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil*. Palestra no 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro, 2011.

_____. *Uma pós-modernidade de libertação*. Reconstruindo as esperanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREITAS, C. M. de. Reflexões sobre a experiência de alguns centros de atenção integral à criança e ao adolescente – CAICS. *Ensino em Revista*, v. 7, n. 1, p. 133-149, jun./jul. 1999.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc*, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003,

_____. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2002.

GONÇALVES, M. D. de S. *Dimensões críticas no estudo da especificidade da administração educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1980.

GRACINDO, R. V. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB, dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 220-245.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES* [online], v. 21, n. 55, pp. 30-41, 2001

KLEBIS, A. B. S. O. *Concepção de gestão escolar: a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola no estado de São Paulo - 1990/2009*. Tese (Doutorado em Educação). UNESP. São Paulo, 2010.

LEÃO, A. C. *Introdução à administração escolar*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

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

LEHER, R. *Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.

LEMOS, F. C. S.; SANTOS, C. de S. C. de S.; NOBRE, D. da S.; PAULO, F. C. O UNICEF e a gestão das famílias: uma análise a partir das ferramentas legadas por Michel Foucault. *Est. Pesq. Psico*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 745-760, 2013.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, n. 27, set./out./nov./dez. 2004.

_____. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, Espanha, Año 2007, Numero 13.

_____. Os campos contemporâneos da didática e do currículo – aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, M. R. S. (Org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. *As práticas de organização e de gestão da escola e efeitos na aprendizagem de professores e alunos*. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2006.

_____. FREITAS, R. A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davidov. Contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro; Goiânia: Deescubra, 2007.

_____. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES A. C.; MACEDO, E. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesq.*, v. 38, n. 1, p. 13-28. Mar, 2011,

_____. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, J.C; MARILZA, V. *Didática e escola numa sociedade complexa*. Goiânia: CEPED/UFG, 2011.

_____. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. 10. ed. Rev. e Ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino (ENDIPE)*, Campinas, jul., 2012.

_____. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A.; SUANNO, M. *Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar*. Ed. Sulina, 2013.

_____. *Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino aprendizagem?* Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2013.

LIMA, L. C. *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governança Democrática da Escola Pública*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMONTA, S. V. R. *Reflexões sobre educação integral na perspectiva da escola unitária de Antônio Gramsci*. Goiânia: FE / Universidade Federal de Goiás, 2011.

_____. *Ensino e aprendizagem na escola de tempo integral: mais tempo para o conhecimento e o desenvolvimento*. Goiânia: FE / Universidade Federal de Goiás. 2012.

_____. *Educação integral e escola pública de tempo integral*. [et al] (Orgs). Goiânia: Ed. da PUC/Goiás, 2013.

_____. SANTOS, L. de S. L. *Educação Integral e Escola de Tempo Integral: currículo, conhecimento e ensino*. Educação integral e escola pública de tempo integral. [et al] (organizadores). Goiânia: Ed. da PUC/Goiás, 2013.

LOMBARDI, J. C. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas São Paulo; SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil. Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Organizadores. *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013. 380 p. (Coleção biblioteca psicopedagógica e didática. Série ensino desenvolvimental, v.1).

LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização e administração escolar: curso básico*. 8. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Revista HISTEDBR Online. Campinas, nº especial, p. 188–204. Ago. 2006.

MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 40-56, 2004.

_____. (Org.). Educação integral e tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

_____. *Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral*. LIMONTA, S. V. [et al] (Orgs.). Goiânia: Ed. da PUC/Goiás, 2013.

MEDEIROS, I. L. P. de; LUCE, M. B. *Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 15-25.

MENEZES, J. S. S. *Educação Integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE*. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

MELO, A. A. S. *A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.

MIRANDA, M. G. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio de sociabilidade. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 91, maio/ago., 2005.

MIRANDA, M. G. de.; SANTOS, S. V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? *PERSPECTIVA*. Florianópolis, v. 30, n. 3, set./dez. 2012.

MORAES, J. D. de. *Educação integral: uma recuperação do conceito libertário*. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

MORELLI. A. J.; SILVESTRE. E.; GOMES. T. M. Desenho da política dos direitos da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*. Universidade Estadual de Maringá, v. 5, n. 1, p. 65-84. 2000.

NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NUNES, C. Anísio Teixeira (verbete). In: FÁVERO, M. de L. de A; BRITO, J. de. *Dicionário de Educadores no Brasil; da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 1999, p. 56-64.

_____. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação e Sociedade*, a. XXI, n. 73, dez., 2000.

OLIVEIRA, D. A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010a [1986].

_____. *Participação popular na gestão da escola pública*. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, USP/São Paulo. 1991.

_____. Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática. *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

_____. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. da. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 300-307.

_____. FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. Fundação Carlos Chagas, USP e PUC/SP. *Cad. Pesq.* São Paulo, v. 65, p. 11-20, maio, 1988.

_____. O conselho de escola na democratização da gestão escolar. PARO, V. H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001b.

_____. Gestão escolar, ética e liberdade. In: _____. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001b. p. 49-52.

_____. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. In: *Administração Escolar: introdução crítica*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Estrutura da escola e prática educacional democrática*. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu - MG, 2007.

_____. *José Querino Ribeiro e o Paradoxo da Administração Escolar*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 03, p. 561-570, set./dez. 2007.

_____. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 107. maio/ago., 2009.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, set./dez. 2010.

_____. *Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado*. Curitiba, *Educação e Sociedade*, n. 41, jul./set. 2011.

PENTEADO, A. Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Orgs.) *LDB, dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-41.

_____. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 123-140, dez. 2009.

RAMOS, M. da L. S. *Escola de tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás: “escola do conhecimento ou do acolhimento?”*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2012.

RESENDE, M. M. M. *Escola Integrada: uma proposta de Educação para Todos*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, 2012.

RIBEIRO, J. Q. *Ensaio de uma teoria da Administração Escolar*. São Paulo: Saraiva, 1986.

RODERMEL, J. *A educação escolarizada em tempo integral: um estudo de documentos e de avaliações de uma política pública*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, UNIPLAC. Lages, 2010.

RODRIGUES, L. A. R. *Políticas de gestão escolar e a melhoria da qualidade do ensino - uma análise do Plano de Desenvolvimento da Escola na Região da Mata Norte de Pernambuco (1999- 2007)*. Tese (Doutorado). UFPE, Recife, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, a. I, n. I, jul. de 2009.

SANDER, B. *Gestão da educação na América Latina. Construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 03, p. 421-447, set./dez. 2007.

_____. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1984.

_____. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, jan./jun. 2005.

SANTOS, A. L. F. dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In: GOMES, A. M. (Org.). *Políticas públicas e a gestão da educação*. Campinas: Mercados das Letras, 2011, p. 35-55.

SANTOS, A. *Complexidade e transdisciplinaridade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SAVIANI, D. Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. *Educ. Soc.* Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010.

_____. *Escola e democracia*. 35. ed. Campinas SP: Autores associados, 2002.

_____. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*. *Educ. Soc.* Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: SANFELICE, L. J.; LOMBARDI, J. C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

_____. *PDE. Análise Crítica da Política do MEC*. Publicado em *Gestão Escolar*. Edição 003, ago./set. 2009.

SEDUC/GO. Secretaria da Educação do Estado de Goiás. *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás para o Biênio 2011/2012*. Goiânia, 2010.

_____. *Escolas de tempo integral: um convite à reflexão*. MACEDO, E. I. dos S. [et al]: Goiânia: Aliança, 2010.

SEE/RJ. Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 13, 1991. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a04.pdf.

SILVA, F. O. [et. al]. *Escola estadual de tempo integral: possibilidade de integração e de ampliação de oportunidades*. Goiânia: Aliança, 2010.

SILVA, S. R. da. *Gestão da educação nos anos 90: equidade e conservadorismo. Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

SILVA, N. R. F. *Escola de Tempo Integral: um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e Município de Goiânia (2007-2010)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011.

SILVA, F. O. da. *Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

SILVA, J. A. P. da.; MACHADO, M. C. G. *Carneiro Leão e a defesa da escola pública brasileira nas primeiras décadas do século XX*. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2006.

SILVA, C. C; AZZI, D; BOCK, R. *O Banco Mundial em foco: a concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação. Um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na América Latina*. Ação Educativa, 1996.

SILVA, J. A. de A.; SILVA, K. N. P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. *Rev. Bras. Est. Pedagógicos*, v. 94, n. 238, Brasília, set./dez. 2013.

_____. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.30, n. 01, p. 95-126, mar. 2014.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. PABLO, A. A; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, R. de. *A educação social em espaços de experimentação pedagógica: as potencialidades dos CEUs*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

SOUZA, A. R. de. *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/SP. São Paulo, 2006.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. de. *Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino Pós LDB 9394/96*. Ensaio avaliação de políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 12, nº 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

SOUZA, A. R. de. A pesquisa no campo da Gestão da Educação. Algumas reflexões sobre as relações entre produção do conhecimento e a prática da gestão educacional. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 3, n. 4, p. 81-94, jan./jun. 2009.

SOUZA, J. V. de; CORRÊA, J. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: DAVIS, C. et al. (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

_____. GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

TAVARES, T. M. *Gestão pública do Sistema de Ensino no Paraná (1995-2002)*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, 1961, p. 84-89.

_____. Pronunciamento de Educadores sobre o projeto. In: RIBEIRO, D. *Carta, falas, reflexões, memórias. A invenção da Universidade de Brasília*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1961.

_____. Natureza e função da Administração Escolar. In: *Administração escolar*: edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, p. 9-17, 1968.

_____. *Educação para a democracia*: introdução à administração educacional. 2. ed. CUNHA, L. A. (Apresentação). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, abr./jun. 1967, p. 246-253.

UGÁ, V. D. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. *Rev. Soc. Polít.*, Curitiba, n. 23, p. 55-62, 2004.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

_____. *Educação*: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI. 1996.

UNESCO/CONSED. *Educação para Todos*: o compromisso de Dakar. Brasília: Ação Educativa, 2001, 70 p.

VALADARES, F. R. *Implantação e implementação das escolas municipais em tempo integral na cidade de Goiânia*. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP. São Paulo, 2011.

VASCONCELOS, R. D. de. *As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2012.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível? Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. *A escola*: espaço do projeto político pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. RESENDE, L. M. G. *Escola*: espaço do projeto político-pedagógico. 5. ed. Campinas, SP: Papirus. 2001.

_____. A escola em debate. Gestão, projeto político pedagógico e avaliação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013.

VETORAZZI, N. G. *Escola de tempo integral*: da convenção à participação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo - UNICID, 2011.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. *Política educacional no Brasil*: introdução histórica. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011;

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Trad. do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2010.

LEGISLAÇÃO NACIONAL

Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013- Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001- Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. PNE (2001-2010).

Lei 11.494, de 20 de junho de 2007- Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007- Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

Lei Complementar nº 62, de 09 de outubro de 2008. Plano Estadual de Educação de Goiás (2008/2017). Publicado no Diário Oficial do Estado de Goiás em 17/10/2008. Disponível em: Consed.org.br.

Resolução/CD/FNDE/Nº 38, de 16 de julho de 2009 - Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.

Resolução/CD/FNDE/Nº 67, de 28 de dezembro de 2009 - Altera o valor *per capita* para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.

Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 - Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.

Projeto de Lei nº 8.035/2010 – Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020). Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Brasília I – 2011.

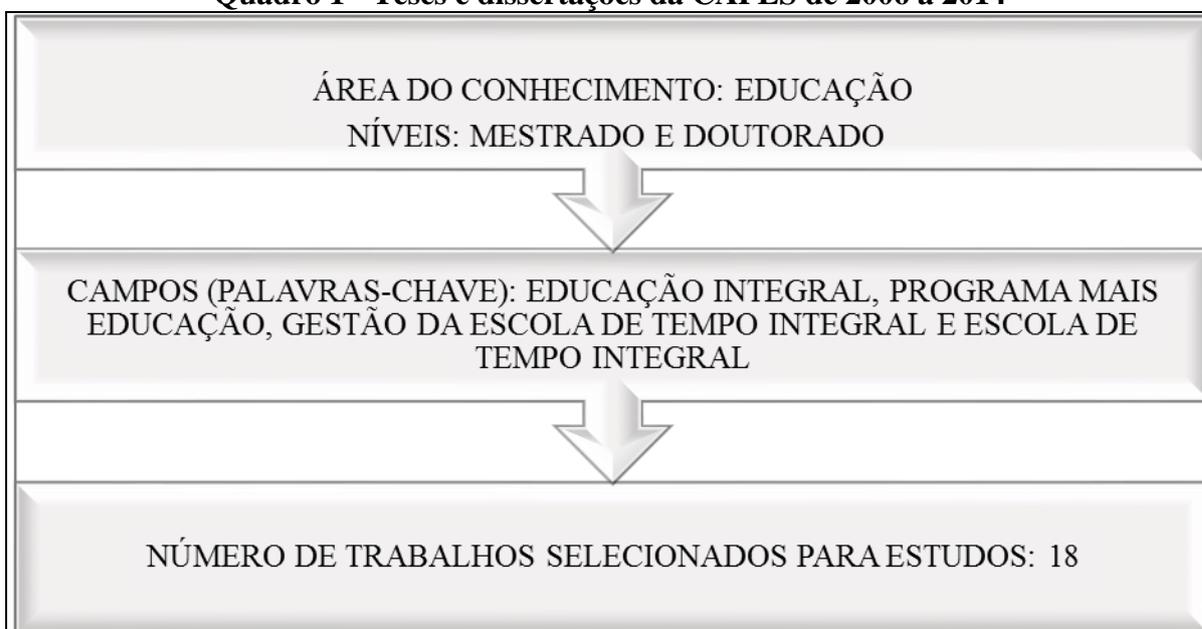
Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 – Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

Resolução/CD/FNDE/Nº 34, de 6 de setembro de 2013 - Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação.

Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. PNE (2014-2024). Presidência da República. 2014.

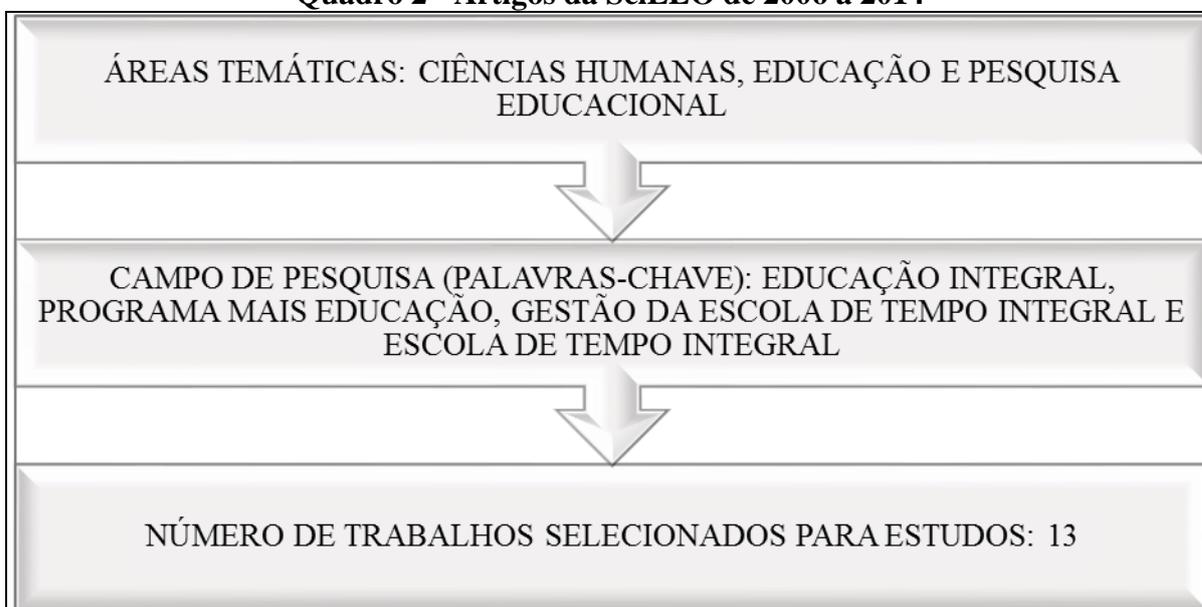
APÊNDICE 1

Quadro 1 - Teses e dissertações da CAPES de 2006 a 2014



Houve o cruzamento de temas devido à grande quantidade de trabalhos encontrados em cada campo de pesquisa. Sistematização feita pela autora a partir de dados coletados na CAPES. Setembro, 2014.

Quadro 2 - Artigos da SciELO de 2006 a 2014



As buscas nos campos de pesquisa foram subdivididas em virtude de o sistema não oferecer maiores quantitativos ao serem cruzados. Sistematização feita pela autora a partir de dados coletados na SciELO. Setembro, 2014.

APÊNDICE 2

Tabela 1 – Produções científicas de dissertações e teses por regiões e universidades (CAPES – 2006 a 2014)

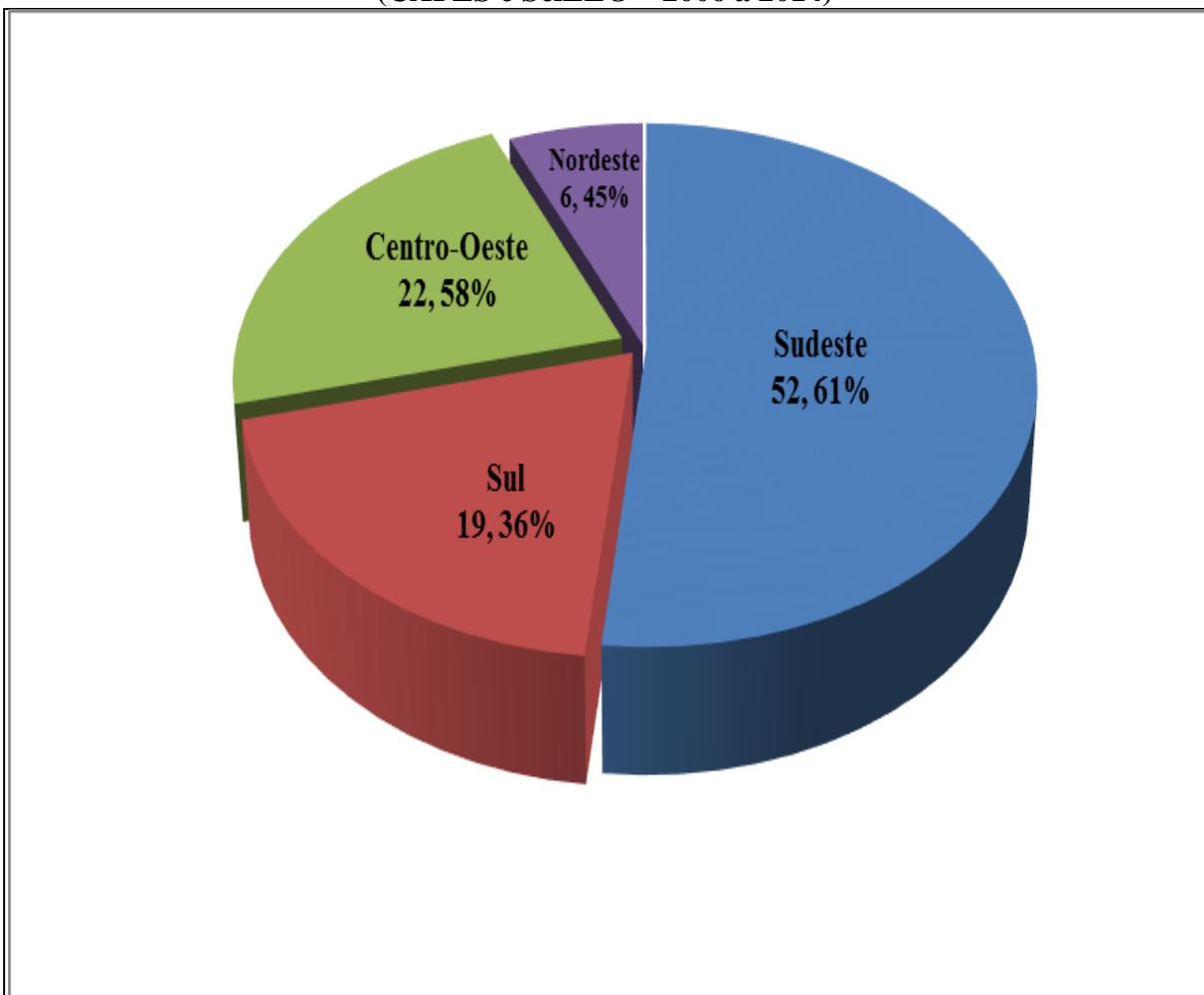
REGIÃO	ESTADO	UNIVERSIDADES/ INSTITUIÇÕES	ANO	QUANTIDADE Nº DE TRABALHOS
SUDESTE	SÃO PAULO	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	2012	02
		Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)	2011	01
		Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	2011	01
	MINAS GERAIS	Universidade Federal de Juiz de Fora	2012	03
		Universidade Federal de Minas Gerais	2011	01
		Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas)	2011	01
SUL	SANTA CATARINA	Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)	2010	01
		Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	2011	01
CENTRO-OESTE	BRASÍLIA	Universidade de Brasília (UNB)	2012	03
	GOIÁS	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO)	2011 2012	02 01
		Universidade Federal de Goiás (UFG/GO)	2011	01
TOTAL				18

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2006 e 2014). *Utilizou-se o serviço online e software Google para consultas de produções anteriores a 2011. Tabela sistematizada pela autora. Setembro, 2014.

**Tabela 2 – Produções científicas/artigos por regiões e universidades
(SciELO - 2006 a 2014)**

REGIÃO	ESTADO	UNIVERSIDADES/ INSTITUIÇÕES	ANO	QUANTIDADE Nº DE TRABALHOS
SUL	PARANÁ	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2012	01
	RIO GRANDE DO SUL	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	*2012	*02
		Universidade FEEVALE (Novo Hamburgo/RS)	*2013	01
SUDESTE	SÃO PAULO	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	*2011	*01
		Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2011	01
	RIO DE JANEIRO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)	*2012	*01
		Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2007 *2012 2014	01 *01 02
		MINAS GERAIS	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	*
NORDESTE	BAHIA	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2013 2014	01 01
	PARAÍBA	Universidade Federal da Paraíba	*	*
TOTAL				13

Fonte: Banco de artigos da SciELO. Período entre 2006 e 2014. Obs.: O símbolo (*) refere-se às publicações construídas por mais de um autor. Tabela sistematizada pela autora. Setembro, 2014.

APÊNDICE 3**Gráfico 1 – Visão geral das produções por regiões brasileiras
(CAPES e SciELO – 2006 a 2014)**

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES e SciELO. Período entre 2006 e 2014. Gráfico sistematizado pela autora. Setembro, 2014.

APÊNDICE 4

Tabela 1 – Temas abordados sobre educação integral e gestão da escola de tempo integral no período de 2006 a 2014 (CAPES e SciELO)

TEMÁTICAS	SUBTEMAS	Nº DE VEZES CITADOS*	% DE CITAÇÕES
1. Concepções de educação integral	- Concepções de educação integral e escola de tempo integral	52	21,05
	- Políticas públicas em educação	16	6,48
	- Implantação e implementação das escolas de tempo integral no Brasil	15	6,07
	- Ampliação da jornada escolar	20	8,1
2. Gestão e organização da escola pública brasileira de tempo integral	- Qualidade da educação e do ensino público	12	4,85
	- Programa Mais Educação	16	6,48
	- Gestão educacional	14	5,67
	- Currículo	16	6,48
	- Condições físicas e materiais das escolas (infraestrutura)	11	4,45
	- Ensino e aprendizagem dos alunos	09	3,65
	- Participação dos pais (e/ou comunidade)	06	2,43
	- Avaliação	06	2,43
3. Intencionalidades políticas e desafios frente às finalidades da educação, a gestão e organização pedagógica da escola pública de tempo integral	- Democracia	04	1,62
	- Participação	02	0,81
	- Emancipação	04	1,62

*O quantitativo de citações dos subtemas é superior às produções em virtude das múltiplas colocações dos pesquisadores.

Tabela sistematizada pela autora. Setembro, 2014.