

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



VALÉRIA FERNANDES DE ABREU

**GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS DE TEMPO  
INTEGRAL: UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES DE GESTORES ESCOLARES**

RIO DE JANEIRO  
2017

VALÉRIA FERNANDES DE ABREU



**GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS DE TEMPO  
INTEGRAL: UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES DE GESTORES ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Elisângela da Silva  
Bernado

RIO DE JANEIRO  
2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Dissertação intitulada *Gestão Democrática em Escolas de Tempo Integral: um olhar sobre as ações de gestores escolares*, de autoria da mestranda Valéria Fernandes de Abreu, aprovada em 30/06/17, pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores doutores:

---

Professora Doutora Elisangela da Silva Bernado  
Orientadora–UNIRIO

---

Professora Doutora Janaína Specht da Silva Menezes–UNIRIO

---

Professor Doutor Jorge Nassim Vieira Najjar–UFF

**Rio de Janeiro, 30 de junho de 2017.**

*Dedico este trabalho aos meus pais, Isaias (in memoriam) e Marlene, pela enorme dedicação e apoio. Aos meus filhos, Rafaela e Leonardo, meus maiores tesouros. Ao meu marido, Paulo, amigo de todas as horas e o maior incentivador da busca incansável do aprimoramento acadêmico/pessoal.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita bondade e por ter me permitido essa conquista.

Aos meus pais, pelo amor e carinho, sem eles muitos dos meus sonhos não se realizariam. Meu pai, referência de luta, minha mãe, referência de amor.

Aos meus filhos, Rafaela e Leonardo, pelo incentivo e a compreensão das minhas ausências nessa fase de minha vida. Amor e alegria sem fim!

Ao meu marido, Paulo Abreu, pela presença constante, apoio e estímulo para enfrentar as barreiras da vida. Muita grata por tê-lo em minha vida!

À minha grande família, de todas as horas, refúgio das minhas inquietações.

À minha querida Orientadora Elisangela da Silva Bernado, pelo aprendizado, estímulo nos momentos difíceis e dedicação, contribuindo de forma significativa para a conclusão do Mestrado.

À Professora Janaina Menezes e ao Professor Jorge Najjar, pelas valiosas contribuições na Qualificação.

Aos amigos e professores do mestrado, por terem tornado esta caminhada prazerosa. Em especial, aos amigos Márcio, Kátia, Amanda, Gisele, Luciana e André, pelas inúmeras trocas, debates e diálogos sobre essa temática que nos une.

Aos integrantes do grupo de pesquisa NEEPHI, pelas contribuições e pela acolhida. Tenho um enorme prazer em participar juntamente desse grupo, em que tenho aprendido tanto.

Aos gestores e conselheiros das escolas pesquisadas, pelas contribuições e pela paciência.

Muito obrigada!

*Numa democracia, nenhuma obra supera a de educação.  
Haverá talvez, outras aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos em uma democracia, a educação. Todas as demais funções do estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para sua existência.*  
Anísio Teixeira (1930)

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar a gestão escolar na perspectiva democrática, em duas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, na região da Grande Tijuca, a partir da implementação do Programa Mais Educação (PME), com foco na categoria participação. A pesquisa é de cunho qualitativo. Para refletir sobre as temáticas abordadas, foi adotada a pesquisa bibliográfica e a análise documental, voltando-se principalmente para o estudo da gestão democrática e da Educação e(m) Tempo Integral. No que tange à pesquisa de campo, foram observadas as ações dos gestores escolares e também realizadas entrevistas semiestruturadas. Na análise de dados, optou-se por trazer eixos temáticos para a sistematização dos achados da pesquisa. Os trâmites da gestão escolar das escolas investigadas foram analisados a fim de perceber se as características básicas de um processo de gestão democrática foram fortalecidas com o Programa Mais Educação. Foram observados ainda alguns avanços nas escolas analisadas, no que se refere à adaptação dos espaços escolares, no intuito de acolher as oficinas do Programa. Em contrapartida, percebemos que muitos traços de uma gestão não democrática se mantêm e que há pouca participação dos segmentos escolares na gestão das unidades.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar Democrática, Política Pública, Programa Mais Educação

## **ABSTRACT**

This study has the general objective of analyzing school management, from a democratic perspective, in two public schools of the Municipality of Rio de Janeiro, in the Grande Tijuca region, from the implementation of the Mais Educação Program (PME), focusing on the participation category. The research is qualitative. To reflect on the topics addressed, the bibliographical research was adopted and documentary analysis, focusing mainly on the study of democratic management and full time education. As far as the field research the actions of the school administrators were observed as well as semi-structured interviews. In the data analysis, it was decided to bring thematic axes for the systematization of the research findings. The school management procedures of the schools investigated were analyzed in order to understand if the basic characteristics of a democratic management process were strengthened with the Mais Educação Program. There were also some advances. In the schools analyzed with regard to the adaptation of school spaces in order to accommodate the workshops of the Program. On the other hand, we noticed that many aspects of an undemocratic management are maintained and that there is little participation of the school segments in the management of the units.

**Key-words:** Democratic School Management; Public Policy; Mais Educação Program.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE	– Associação Internacional de Cidades Educadoras
ANEB	– Avaliação Nacional da Educação Básica
CEC	– Conselho Escola-Comunidade
CECR	– Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE	– Centro Educacional Elementar
CEP-UNIRIO	– Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
CEU	– Centro de Artes e Esportes Unificados
CF	– Constituição Federal
CIEP	– Centro Integrado de Educação Pública
CONSED	– Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	– Coordenadoria Regional de Educação
EC	– Emenda Constitucional
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI	– Espaço de Desenvolvimento Infantil
FAETEC	– Fundação de Apoio à Escola Técnica
FAPERJ	– Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISERJ	– Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOM	– Lei Orgânica do Município
MCT	– Ministério da Ciência e Tecnologia
MDS	– Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	– Ministério do Esporte
MEC	– Ministério da Educação

Minc	– Ministério da Cultura
MMA	– Ministério do Meio Ambiente
NEEPHI	– Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral
NOVACAP	– Companhia Urbanizadora da Nova Capital
PAR	– Plano de Ações Articuladas
PBE	– Programa Bairro-Escola
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	– Plano Estadual de Educação
PIB	– Produto Interno Bruto
PME	– Programa Mais Educação
PME-RJ	– Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro
PNAE	– Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNDU	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNME	– Programa Novo Mais Educação
PPA	– Plano Plurianual
PPGEdu	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	– Secretaria de Educação Básica
SECAD	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMED	– Secretaria de Educação do Município de Nova Iguaçu
SESC	– Serviço Social do Comércio
SME	– Secretaria Municipal de Educação
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
EU	– Unidade Escolar
UNDIME	– União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIRIO	– Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Perspectiva de escola tipo Playground, atual Escola Dom Aquino Corrêa .....	40
FIGURA 2 – Contextos do processo de formulação de uma política (Contextofpolicymakink) .....	62
FIGURA 3 – Primeiras Cidades Educadoras no Brasil .....	68
FIGURA 4 – Município de Nova Iguaçu .....	69
FIGURA 5 – Abrangência do PME nos municípios – 2008-2013 .....	74
FIGURA 6 – Evolução do PME – 2008-2013 .....	75
FIGURA 7 - Os graus e os níveis de participação.....	92
FIGURA 8 – Bairros que formam a Grande Tijuca .....	103
FIGURA 9– Escolas no PME, em 2016, por CRE.....	106
QUADRO 1– Participantes, número, semestre e ano das entrevistas .....	23
QUADRO 2– Identificação dos entrevistados.....	23
QUADRO 3 – Tipos e formas de participação, de acordo com Lück (2013) .....	90
QUADRO 4 –Tipos e formas de participação, de acordo com Bordenave (1994) .....	91
QUADRO 5 - Graus e características de participação.....	92
QUADRO 6 – Número de alunos matriculados no Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro por rede de ensino, 2016.....	101
QUADRO 7 – Programas e suas abrangências na Rede Pública Municipal de Ensino do RJ105	
QUADRO 8 – Quantitativo de alunos no Programa e as oficinas/atividades oferecidas pelas escolas pesquisadas, na Grande Tijuca, em 2015.....	111

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Coeficientes de distribuição dos recursos do Fundeb, por etapa, modalidade e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica .....	52
TABELA 2 – Número de turmas e alunos matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental, em 2013 .....	101
TABELA 3 – IDEB – Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Projeções.....	102

## SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	13
1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Fundamentos metodológicos da pesquisa.....	19
1.2	O campo e os sujeitos da pesquisa.....	24
1.3	Análise de dados.....	27
2	EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM BREVE MAPEAMENTO DO PENSAMENTO EDUCACIONAL ATÉ AS ATUAIS POLÍTICAS INDUTORAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL ..	29
2.1	Pensamentos ideológicos e político-filosóficos da educação integral e(m) tempo integral no Brasil: um breve mapeamento histórico.....	31
2.2	Pensamento e práticas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro nas escolas de tempo integral: experiências significativas de ampliação de jornada escolar.....	38
2.3	A normatização da educação integral em tempo integral no Brasil.....	48
3	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS E GESTÃO DEMOCRÁTICA: ALGUNS MARCOS CONTEXTUAIS, TEÓRICOS E LEGAIS.....	58
3.1	Política pública e política educacional: dimensão conceitual e prática.....	59
3.2	Das Cidades Educadoras ao Programa Novo Mais Educação: experiências contemporâneas.....	64
3.3	Democracia e gestão democrática.....	80
4	A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA GRANDE TIJUCA.....	100
4.1	Rio de Janeiro e a Grande Tijuca: dados geográficos e educacionais.....	100
4.2	Os eixos investigados: implementação do PME, gestão democrática e influências do PME.....	107
4.2.1	A implementação do PME nas escolas investigadas.....	108
4.2.2	A gestão democrática nas escolas municipais investigadas: a participação em discussão.....	112
4.2.3	Influências do Programa Mais Educação.....	119
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS.....	128
	APÊNDICES.....	148
	ANEXO.....	155

## APRESENTAÇÃO

Recém-formada no Curso Normal, iniciei as atividades como professora regente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trabalhando com esse segmento, percebi a necessidade do aprofundamento teórico objetivando a conquista de ferramentas básicas em minha formação capazes de potencializar a construção do conhecimento dos alunos.

Assim, busquei, na formação acadêmica e na realização de cursos de especializações, subsídios para aclarar minhas dúvidas, bem como a fundamentação científica acadêmica para amenizar minhas inquietações e desafios diante das questões educacionais. Foi um período marcado por aquisição de novos conhecimentos junto a professores, pesquisadores e colegas, contribuindo para o desenvolvimento de minha consciência crítica.

De posse de novas propostas e concepções, ingressei, no ano de 2002, por concurso público, na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Minha primeira turma na FAETEC era constituída por crianças na faixa etária de quatro anos, provenientes das classes populares da zona oeste do Rio de Janeiro (Santa Cruz). A experiência nesse espaço aguçou não só a preocupação com as questões pedagógicas como também as inquietações associadas às possíveis relações entre as desigualdades sociais e as educacionais.

Vivendo em uma sociedade com forte embate nessas questões, dei continuidade aos estudos na busca por melhor compreender as políticas públicas no Brasil, em especial as políticas educacionais, que buscam valorizar a autonomia da escola, bem como criar e/ou fortalecer espaços coletivos de decisão, democratizando as relações dentro das escolas.

No ano seguinte, transferida para uma unidade localizada na zona norte do Rio de Janeiro, Quintino – Casa da Criança – FAETEC, deparei com uma instituição melhor equipada, cujo atendimento era voltado para crianças de dois a seis anos e seguia uma proposta de escola de educação integral em tempo ampliado. Uma nova realidade aliada ao desafio de definir quais concepções e práticas de educação integral em tempo integral adotaríamos associava-se a necessidade de uma maior integração entre docentes, discentes, Conselho Escola Comunidade (CEC), entre outros. O primeiro questionamento da equipe foi: o que é educação integral?

Paralelamente a essa atividade, em 2007, participei da equipe gestora na Orientação Pedagógica e Educacional, em uma instituição privada localizada na zona norte do Rio de Janeiro, bairro Riachuelo. Com os profissionais da referida instituição, refletimos acerca das propostas educacionais para os diferentes segmentos que compunham: Ensino

Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Pesquisei com a equipe sobre temas como concepção pedagógica, prática docente, currículo, avaliação, projetos, entre outros, os quais foram debatidos no intuito de perceber que cidadão pretendíamos formar. Após o período de coordenação, fui convidada a assumir a direção dessa instituição, permanecendo nela por dois anos. Desafio instigante que ratifico no pensamento de Sacristán e Gomes (2007, p. 26):

Provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação nos alunos/as exige uma escola e uma aula onde se possa experimentar e viver a comparação aberta de pareceres e a participação real de todos na determinação efetiva das formas de viver, das normas e padrões que governam a conduta, assim como das relações do grupo da aula e da coletividade escolar. Apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade.

Durante essa experiência, muitos foram os desafios no sentido de agregar o que afirmam os autores acima e minha própria convicção profissional.

Concomitante ao trabalho no privado, no serviço público, solicitei em 2009, a transferência para a unidade do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ/FAETEC), tendo a oportunidade de trabalhar com turmas da Educação Infantil – 2ª etapa. Como em todo espaço escolar, o exercício do diálogo torna-se imprescindível no intuito da melhoria da qualidade. Sendo assim, na tentativa de implementação do tempo ampliado, debates foram realizados através de fóruns e seminários, com o objetivo de delinear uma nova proposta. Desde o ano de 2014, estamos vivenciando o cotidiano da educação em tempo integral com o propósito de ofertar às crianças possibilidades de observações, desafios, reflexões e análises no ambiente interno e externo da instituição. As novas formas de ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas e os desdobramentos dessa proposta são: a concepção de educação integral, os atos pedagógicos e os atos políticos.

Outra experiência que fortaleceu minha prática enquanto docente foi a de professora concursada para a Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município do Rio de Janeiro, de 2011 até 2013, atuando com crianças de um a três anos de idade, em uma creche localizada no Jacarezinho, com jornada ampliada. Novo contexto social, novas provocações e novas inquietações em relação à implementação de políticas públicas no campo educacional reforçaram a necessidade da reflexão acerca das práticas escolares brasileira, bem como a defesa de uma escola pública de qualidade para todos: crianças, jovens e adultos.

No final do ano de 2013, solicitei a exoneração da SME para me dedicar às temáticas da educação integral e da educação em tempo integral, visto que isso atingia, de forma direta, minha vida profissional e pessoal. Contudo, não poderia abandonar o meu interesse pela gestão escolar, com um enfoque de atuação que objetivasse promover a mobilização, a organização e a articulação das condições necessárias na instituição de ensino, como também a colaboração no processo de construção da aprendizagem dos alunos e de toda a comunidade escolar.

A minha trajetória profissional contribuiu para que as temáticas, tais como: Educação Integral e Tempo Integral, Políticas Públicas, especificamente as políticas educacionais que vêm sendo adotadas no Brasil e a Gestão Escolar, na perspectiva democrática, alimentassem ainda mais o desejo de buscar aprofundamento teórico e empírico no campo acadêmico, na busca de olhares sobre diferentes processos educacionais, a relação entre cultura e as estruturas de poder. Contribuiu também para perceber práticas e concepções adotadas na construção histórica e social de nosso país que vêm influenciando a construção de uma educação em tempo integral para as diferentes infâncias e jovens, bem como a estrutura de uma gestão escolar que adote o viés democrático.

Nessa perspectiva, este estudo se insere na Linha de Pesquisa “Políticas, História e Cultura em Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que conta com o Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), desenvolvendo pesquisas e estudos relacionados à Educação Integral e Educação em Tempo Integral.

A presente dissertação é um subprojeto da pesquisa *Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro e o Programa Mais Educação: uma análise da ação dos gestores em busca de uma educação de qualidade*, aprovada no edital *Jovem Cientista do Nosso Estado*, de 2014, coordenado pela Professora Doutora Elisângela da Silva Bernado. Tal pesquisa está em andamento e possui o financiamento FAPERJ.

Portanto, a referida pesquisa, em andamento, concentra-se em seis escolas públicas no entorno da Grande Tijuca que implementaram o Programa a partir do ano de 2009, sendo que, para concretizar esta proposta de trabalho, nos deparamos com a impossibilidade de realizar uma investigação que abrangesse todas essas unidades escolares, principalmente, pelo curto espaço de tempo delimitado numa pesquisa de mestrado. Em função disso, optamos pela investigação em duas escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental, na referida região carioca.

## 1 INTRODUÇÃO

As desigualdades educacionais existentes no Brasil, fruto de um histórico descaso do poder público, são amplas e multifacetadas. A esse respeito, observamos que o país vem buscando recuperar os indicadores educacionais, sobretudo a partir da década de 1990. Temos políticas de acesso, de correção de fluxo escolar, de organização do ensino, de avaliação em larga escala, que buscam a permanência dos alunos nas escolas, minimizando assim a evasão e o abandono escolar. Por outro lado, a insuficiência dos recursos aplicados na educação e a meta do aumento de investimento, dadas pelo percentual do Produto Interno Bruto (PIB), cuja mobilização pretende atingir o montante de 10% (dez por cento), ainda se encontram longe de uma concretude.

No que tange a legislação da referida década, reportamos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que versa sobre diversos temas da educação brasileira, e destacamos os Artigos 14 e 34, por tratarem da gestão democrática do ensino e da jornada escolar do discente e sua ampliação progressiva.

No contexto legal, o princípio da gestão democrática da educação pública está amparado pela Constituição de 1988 (CF/88), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), como já dito anteriormente, e pelos dois Planos Nacionais de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014 –, que iremos aprofundar no desenvolvimento desta pesquisa. Para Lück (2009, p. 70), esse princípio se assenta no pressuposto de que a educação “é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola”. Dessa organização participativa “é que resulta a qualidade de ensino para todos, princípio da democratização da educação” (LÜCK, 2009, p. 70).

Levando-se em conta tais considerações, Dourado (2000) relata que a gestão democrática da escola pública parece reforçar o elo da escola com a participação enquanto prática social do exercício da cidadania. Para o autor, a gestão democrática da escola pública é um:

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que

permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2000, p.79).

Essa discussão amplia-se quando se considera o comprometimento entre gestão escolar e as políticas educacionais. O binômio políticas públicas e gestão escolar corresponde a uma nova dimensão no envolvimento dos direitos à educação com qualidade, a fim de assegurar a melhoria nos aspectos políticos, administrativos e pedagógicos das instituições públicas de ensino em uma nova relação no fazer educativo, na medida em que este passa a ser visto como uma construção coletiva por meio do planejamento participativo.

Nesse contexto, observamos que na busca para equacionar o ideal de igualdade em relação à dívida educacional como fenômeno coletivo, políticas públicas distributivas e compensatórias vêm sendo utilizadas com a expectativa de mudança dessa condição. Em relação a isso, a defesa de Dourado (2007, p. 926) é a de que a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil tem sido marcada pela lógica da descontinuidade em detrimento de políticas conjunturais de governo, estabelecendo no país “um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que, de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instituir novos parâmetros orgânicos à prática educativa”.

A pesquisadora Rua (1998, p. 15) nos alerta que, quando se trata de “políticas com características de ‘programas’, um dos problemas que surgem resulta do modo pelos quais esses programas interagem e entram em conflito com outros programas”. Nesse caso, segundo a autora, pode ocorrer:

[...] (a) novas iniciativas podem envolver mudanças que afetam atividades em andamento, com as quais podem entrar em conflito; (b) muitas áreas e setores de políticas são dominados por agências governamentais que tomam decisões intra-organizacionais sobre como compatibilizar os novos programas com os antigos; (c) o poder Executivo domina o sistema governamental e legisla de muitas formas, e apenas alguns aspectos destas decisões aparecem como atos específicos do Congresso, e por este motivo as decisões do Legislativo podem parecer ambíguas, pouco claras. (RUA, 1998, p. 15-16).

A relevância dessa discussão vem sendo corroborada pela apresentação de programas e de políticas educacionais. Citamos o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>1</sup>. Desse documento,

---

<sup>1</sup> Em seu Artigo 1º, “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007).

deriva o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado na esfera federal, em 2007, como uma articulação interna e externa do Ministério da Educação (MEC). O Programa Mais Educação (PME) integra-se a esse Plano de Metas, objetivando contribuir para a formação integral dos alunos da rede pública por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar.

O PME, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, constitui-se como estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. O Programa foi reconfigurado no ano de 2016, por meio da Portaria nº 1.144, objetivando a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, mediante a ampliação da jornada escolar em cinco ou quinze horas semanais (BRASIL, 2016).

Dentro do contexto educacional, os conceitos de “educação integral” e de “educação de tempo integral”, utilizados muitas vezes como expressões com mesmo significado, se diferem. Pode-se haver uma educação de tempo integral sem que se estabeleça uma educação integral, todavia, para alguns estudiosos, é quase impossível, ou pelo menos muito difícil, pensar em educação integral sem supor antecipadamente um tempo ampliado (COELHO, 2009; KERSTENETZKY, 2006). Para essas pesquisadoras, a ampliação da jornada deve construir um tempo de qualidade dentro ou fora das instituições, sendo supervisionada pela unidade escolar. As ações devem pressupor uma formação que seja a mais completa possível do ser humano, levando em conta os aspectos físicos, cognitivos, intelectuais, éticos, estéticos, dentre outros.

Assim como a implementação da extensão do tempo nas instituições de ensino se torna um desafio, encontramos também, como objetivo posto, o processo de democratização da gestão escolar. Essa proposta requer a participação e o envolvimento de toda comunidade na construção de uma instituição pensada e dinamizada por aqueles que dela usufruem (professores, alunos, responsáveis, servidores de apoio, técnicos pedagógicos e comunidade local). “A gestão implica participação e, portanto, a presença política na escola” (OLIVEIRA, 2002, p. 137). Entendemos que essas tentativas devem propor a superação do imobilismo deixado por décadas de um regime autoritário e centralizador, emergindo um novo paradigma sobre a educação, a escola e sua gestão.

O preâmbulo exposto pretende elucidar, por meio da observação das ações de gestores escolares em uma perspectiva democrática, a adoção ou não de concepções e práticas

interativas e participativas, envolvendo toda comunidade escolar em duas escolas públicas cariocas.

O que nos remete às seguintes questões de pesquisa: quais as ações implementadas com o Programa Mais Educação? Como o PME fez/faz diferença nas escolas para melhoria da qualidade de ensino? Os gestores convocam a comunidade escolar para participar das suas deliberações em busca de um planejamento participativo e de uma gestão democrática?

O estudo tem como objetivo geral analisar a gestão escolar na perspectiva democrática em duas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, na região da Grande Tijuca, que têm o Programa Mais Educação (PME) implementado.

Para tanto, temos como objetivos específicos:

- i. Analisar o processo de implementação do Programa Mais Educação nas escolas investigadas;
- ii. Analisar a gestão escolar, na perspectiva democrática, no contexto da implantação do PME;
- iii. Investigar as influências do Programa Mais Educação e se o mesmo fez/faz diferença na gestão das duas escolas públicas cariocas.

Dessa forma, o tema a ser pesquisado é relevante e se justifica diante dos novos desafios impostos à gestão escolar em face das demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma em busca de respostas cada vez mais rápidas para a melhoria do cenário educacional, na perspectiva de uma educação integral, inclusiva e de qualidade de fato para todos.

## **1.1 Fundamentos metodológicos da pesquisa**

Realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, que, segundo Gil (2016, p. 27), tem “o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Nesta pesquisa, investigou-se a gestão democrática materializada em duas escolas públicas cariocas, na região da Grande Tijuca, a partir da implementação do PME.

A pesquisa buscou, também, captar as percepções da comunidade escolar e as ações dos gestores, que atuam nas escolas da rede municipal com a implementação do PME, no intuito de compreender em que condições a política de indução da ampliação da jornada

escolar tem se efetivado e como os agentes educativos entendem e promovem esse programa em uma perspectiva democrática. Registramos que as escolas se localizam em um território de segregação social, entre uma classe média tradicional e uma significativa parcela da classe popular, composta por habitantes residentes em um grande número de “favelas”<sup>2</sup> em que a segregação social é uma de suas marcas. Apresentaremos, na seção do campo, os limites urbanos, a ampliação do acesso ao ensino, não obstante o esforço da melhoria da qualidade do ensino básico na Região da Grande Tijuca.

Na medida em que a pesquisa apresenta as ações e os limites para concretização da ampliação da jornada em escolas democráticas, em determinado contexto, é possível refletirmos sobre algumas experiências. Dessa forma, este trabalho busca se somar às pesquisas que reconhecem haver debate relevante acerca da gestão democrática e da ampliação da jornada escolar em nosso país, se levarmos em conta a importância do tema na busca de um ensino de qualidade a todas as crianças e jovens.

Para atender os objetivos, o escopo da investigação se deu em uma abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (1995, p. 52), “as pesquisas qualitativas fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos”. Para Lüdke e André (1986, p. 12), “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo”.

Na tentativa de discutir as questões levantadas na investigação, realizamos as pesquisas bibliográfica e documental como técnica exploratória. De acordo com Oliveira (2016), a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como: livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos.

Na pesquisa, realizamos revisão da literatura especializada, dado o fato de que a revisão bibliográfica “deve estar a serviço do problema de pesquisa” (MAZZOTTI, 2006, p. 27). Destacamos autores como Coelho (2009; 2009a; 2013), Menezes (2009, 2012), Cavaliere (2007; 2009), Sousa, Espírito Santo e Bernado (2016), Bernado e Christovão (2016), entre outros no tema Educação Integral e/ou Educação em Tempo Integral. Não poderíamos deixar de recorrer aos pesquisadores Najjar (2009; 2012), Paro (2001; 2009), Lück (2000; 2009), Camini (2013), Cury (2000), Oliveira (2002; 2006), Dourado (2007), Libâneo (2012), Ferreira

---

<sup>2</sup> Usaremos o termo favela em vez de comunidade, por entender que o termo escolhido tem ainda maior aceitabilidade e uso entre os próprios indivíduos em questão.

e Aguiar (2008), dentre outros para um aprofundamento das temáticas de políticas públicas, políticas educacionais e gestão, trazendo assim para nossa pesquisa reflexões acerca dos desafios que a escola pública necessita superar.

Em relação à pesquisa documental, Oliveira (2016, p. 69) afirma que “a [pesquisa] documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. Conforme Cellard (2008, p. 295), “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. “Tudo o que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte” (CELLARD, 2008, p. 296). E mais “pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.” (CELLARD, 2008, p. 297).

No limite, podemos qualificar de documento um relatório de entrevista ou anotações feitas durante uma observação (CELLARD, 2008).

Destacamos que este estudo se apoderou dos ordenamentos normativos que se referem à gestão democrática e à educação em tempo integral, os documentos advindos do MEC, bem como planos, programas, projetos e ações desenvolvidas pelas escolas. Também fizemos um levantamento de documentos e leis municipais da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para auxiliar na caracterização da rede de ensino. Dessa forma, a análise documental foi realizada durante todas as etapas da coleta de dados.

Realizamos pesquisas empíricas relacionadas às ações dos gestores nas duas escolas da rede municipal de educação em relação à adaptação da sua realidade com a implementação do PME. Mencionamos essa observação das atividades dos gestores e do ambiente escolar com o intuito de apreender o contexto em que se inscrevem. Como considera Moura e Ferreira (2005, p. 54), a observação é:

Uma técnica para colher impressões e registros sobre um fenômeno por meio do contato direto com as pessoas a serem observadas. Tal procedimento é útil não somente à obtenção de informações a serem fornecidas em resposta a questões de pesquisa, mas também ao desenvolvimento de hipóteses a serem testadas.

Dando continuidade à coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas direcionadas aos gestores escolares (diretores, diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos e coordenadores do Programa Mais Educação) e aos conselheiros do Conselho Escola

Comunidade (CEC), a saber: segmento professor, funcionário e pais/responsáveis. O uso dessa entrevista se justificou pela intenção de investigar o modo como cada um dos sujeitos envolvidos percebe a realidade, oferecendo informações que possam descrever e compreender a construção, ou não, dos mecanismos de gestão escolar democrática, a exemplo da elaboração do projeto político-pedagógico, processos eletivos, autonomia financeira e da participação dos conselhos escolares. Segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 62), esta técnica constitui “conversa intencional e é utilizada quando existem poucas situações a serem observadas ou quantificadas, ou ainda, quando se deseja aprofundar uma questão”.

A entrevista semiestruturada com um roteiro de questões previamente elaboradas, que se encontra no Apêndice B, permitiu o acréscimo ou retirada de perguntas durante a aplicação do instrumento, de acordo com as demandas identificadas no estudo. Segundo Triviños (1992, p. 146), dessa forma “o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”. Realizadas a partir desse roteiro, utilizamos, para o registro das falas, o gravador. Além disso, foi preservada a identidade dos sujeitos, sendo utilizados nomes fictícios. Não houve delimitação de tempo para as falas. Segundo Romanelli (1988, p. 130):

No decorrer da relação, ao reconstituir sua história de vida ou simplesmente ao recompor certos acontecimentos, o sujeito reúne fatos que viveu e conhece, fragmentos de eventos que apreendeu, comete indiscriminações, abre brechas para novas perguntas. Nessas circunstâncias, o fluxo do processo limita a possibilidade do falante impor um controle rígido sobre o seu relato.

Com intuito de assegurar a integridade dos participantes da pesquisa e garantir que os dados coletados não fossem perdidos pela não concordância de sua divulgação, a pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. A todos os sujeitos participantes da pesquisa, foram solicitadas as autorizações de sua participação voluntária por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que esclarece os objetivos da pesquisa e o total sigilo de sua identidade. O TCLE ainda assegura que os dados da pesquisa serão publicados para fins acadêmico-científicos.

A pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (CEP-UNIRIO) conforme Parecer Consubstanciado do CEP, que se encontra no Anexo A.

Destacamos que o roteiro de entrevistada equipe gestora abarcou os seguintes eixos em relação à gestão: Gestão Pedagógica, Gestão Participativa, Gestão de Pessoas e Liderança, Gestão de Infraestrutura e Gestão de Recursos. Também foram entrevistados os responsáveis, os professores e funcionários representantes do Conselho Escola Comunidade (CEC) das duas instituições.

Abaixo apresentamos um quadro-síntese com as entrevistas realizadas.

QUADRO 1–Participantes, número, semestre e ano das entrevistas

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>NÚMERO DE ENTREVISTAS</b>	<b>SEMESTRE E ANO DE ENTREVISTA</b>
Diretora da Escola A	2	Segundo semestre de 2015 e segundo semestre de 2016
Diretora Adjunta da Escola A	2	Segundo semestre de 2015 e segundo semestre de 2016
Coordenadora Pedagógica da Escola A	2	Segundo semestre de 2015 e segundo semestre de 2016
Coordenadora do PME da Escola A	2	Segundo semestre de 2015 e segundo semestre de 2016
Diretora da Escola B	2	Segundo semestre de 2015 e segundo semestre de 2016
Diretora Adjunta da Escola B	2	Segundo semestre de 2015 e segundo semestre de 2016
Coordenadora Pedagógica da Escola B	2	Segundo semestre de 2015 e segundo semestre de 2016
Coordenadora do PME da Escola B	2	Segundo semestre de 2015 e segundo semestre de 2016
Responsável da Escola A	X	Não realizada
Responsável da Escola B	1	Primeiro semestre de 2017
Professor da Escola A	1	Primeiro semestre de 2017
Professor da Escola B	1	Primeiro semestre de 2017
Funcionário da Escola A	1	Primeiro semestre de 2017
Funcionário da Escola B	1	Primeiro semestre de 2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Utilizamos as seguintes identificações no propósito de manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

QUADRO 2– Identificação dos entrevistados

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO</b>
Diretora da Escola A	D.A.
Diretora Adjunta da Escola A	D.A.A.
Coordenadora Pedagógica da Escola A	C.P.A.
Coordenadora do PME DA Escola A	C.A.
Diretora da Escola B	D.B.
Diretora Adjunta da Escola B	D.A.B.
Coordenadora Pedagógica da Escola B	C.P.B.
Coordenadora do PME da Escola B	C.B.
Responsável da Escola B	R.B.
Professor da Escola A	P.A.
Professor da Escola B	P.B.
Funcionário da Escola A	F.A.
Funcionário da Escola B	F.B.

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as entrevistas ocorreram nas próprias instituições e foram gravadas e transcritas.

A duração de cada entrevista teve oscilação de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Abordamos os temas que contemplam a ampliação da jornada na instituição e seus desdobramentos, a saber: como se deu a implantação do PME na escola?; de que forma se deu o planejamento e as ações pedagógicas a partir dessa implantação?; quais foram os planos de ação?; de que forma foram criados os critérios de escolhas dos macrocampos e das oficinas, a relação/interação entre professores e monitores, a infraestrutura, o financiamento, os principais avanços e desafios na gestão do PME?

Abordamos também temas referentes à gestão escolar.

## **1.2 O campo e os sujeitos da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas cariocas, na região da Grande Tijuca, que possuíam o Programa Mais Educação. Essa região se divide em sete bairros,

sendo eles: Alto da Boa Vista, Maracanã, Tijuca, Vila Isabel, Andaraí, Grajaú e Praça da Bandeira.

Apresentaremos o perfil sociodemográfico dos entrevistados e, também, a formação e atuação na rede de ensino do município do Rio de Janeiro.

### ***Diretoras***

A diretora da Escola A (D.A.) tinha quarenta e nove anos de idade, é graduada em Pedagogia e vem atuando na prefeitura do Rio de Janeiro desde 1991. Iniciou como professora, depois como auxiliar na direção. Em 2008, passou a ser diretora adjunta até 2014. Em 2015, assumiu a direção e foi eleita pela comunidade escolar.

A diretora da Escola B (D.B.) tinha sessenta e um anos de idade, é graduada em matemática e pedagogia e possui uma especialização em gestão empreendedora. Atua na rede desde 1977. Possui duas matrículas, sendo que já se aposentou em uma delas. Iniciou sua carreira como professora do ensino fundamental, passou pela orientação educacional em um CIEP, coordenadora pedagógica, coordenadora psicopedagógica, professora de apoio técnico no Instituto Municipal Helena Antipoff e diretora adjunta. Atua nessa instituição como diretora desde 2008, por eleição.

### ***Diretoras adjuntas***

A diretora adjunta da Escola A (D.A.A.) tem cinquenta e dois anos de idade, é graduada em Pedagogia e iniciou sua carreira como docente na rede particular. Atualmente, contabiliza trinta e dois anos de regência. Foi professora regente do município do Rio de Janeiro de 1991 a 2014. Aposentou-se em uma matrícula e continuou atuando como professora regente em outra matrícula. Desde 2015, atua como diretora adjunta.

A diretora adjunta da Escola B (D.A.B.) tem cinquenta e cinco anos, é graduada em Pedagogia e está no município há trinta e um anos. Na escola pesquisada, atua há dezenove anos. Exerceu regência de turma e, nessa instituição, também passou pela coordenação pedagógica. Está na equipe gestora como diretora adjunta há seis anos.

### ***Coordenadoras pedagógicas***

A coordenadora pedagógica da Escola A (C.P.A.) tem 58 anos e é graduada em Pedagogia. Professora da rede municipal há trinta anos, aposentou-se em uma matrícula. Próxima à sua aposentadoria, prestou novo concurso para rede, ingressando como professora regente. Concomitante ao município, lecionou na rede particular e no Colégio Pedro II como contratada. Está nessa instituição há sete anos e, em 2015, foi afastada de suas aulas para exercer, a convite da direção, a função de coordenadora pedagógica.

A coordenadora da Escola B (C.P.B.) tem quarenta e seis anos, é graduada em Fonoaudiologia, tem especialização em Psicopedagogia e está na rede há doze anos como professora regente. Na escola pesquisada, está desde 2011, retornando de licença-maternidade. Iniciou suas atividades nessa instituição como professora regente e desde, 2013, atua na coordenação.

### ***Coordenadoras do Programa Mais Educação (PME)***

A coordenadora do PME na Escola A (C.A.) tem sessenta e quatro anos, vinte quatro anos de município como merendeira e sua escolaridade é o ensino médio. Há sete anos está na instituição como funcionária residente. Foi convidada, em 2014, para ser Coordenadora do PME pela equipe gestora.

A coordenadora do PME na Escola B (C.B.) tem cinquenta e um anos, treze anos na rede municipal, nessa mesma instituição. Estudou no antigo Instituto de Educação do Rio de Janeiro, hoje Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, concluindo o Curso Normal. No município, é concursada como merendeira. Atualmente, encontra-se como merendeira readaptada devido a uma questão de saúde. A partir de 2014, recebeu o convite para ser Coordenadora do Programa.

### ***Pais/responsáveis***

O representante do segmento de responsáveis na Escola A (R.A.) não foi entrevistado em virtude da impossibilidade de horário por parte do representante.

Membro do CEC, representante do segmento responsáveis na Escola B (R.B.), tem quarenta e três anos, possui graduação em Biologia e especialização em Análises Clínicas. Faz parte do CEC desde julho de 2016.

### ***Professores***

Membro do CEC, representante do segmento professores na Escola A (P.A.), tem trinta e nove anos, graduada em Fisioterapia e Biologia e com especialização em Fisioterapia. Funcionária efetiva do município há doze anos e, na escola pesquisada, há cinco anos. Faz parte do CEC desde 2015 por processo de eleição.

Membro do CEC, representante do segmento professores na Escola B (P.B.), tem quarenta e seis anos, quinze anos de rede municipal, sendo que há doze anos trabalha na Escola B. Graduou-se em Pedagogia e possui uma especialização em informática educativa. Faz parte do CEC desde 2009 por processo de eleição.

### ***Funcionários***

Membro do CEC, representante do segmento funcionários na Escola A (F.A.) tem sessenta anos e possui graduação em Psicologia. No município, é concursada como agente de administração desde 1998 e, na escola pesquisada, desde 2008. Anteriormente, trabalhou em creches particulares e contratos temporários no município.

Membro do CEC, representante do segmento funcionários na Escola B (F.B.), tinha quarenta e sete anos, possuindo como escolaridade o Ensino Médio. No município, é concursada como merendeira, possuindo quatorze anos de efetivo trabalho. Há seis meses faz parte do Conselho Escolar.

### **1.3 Análise de dados**

Fazendo referência à análise de dados qualitativos, Lüdke e André (1986, p. 45) revelam que, no primeiro momento, implica:

[...] a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar tendências e padrões relevantes. Em um segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências em um nível de abstração mais elevado.

Classificamos os dados coletados sob a forma de eixos de análise mais sistematizados, pois, de acordo com Laville e Dionne (1999, p. 219), a tarefa primordial é a

definição das categorias analíticas, “rubricas sobre as quais virão se organizar os elementos de conteúdos agrupados por parentesco de sentido”. As categorias são definidas em função das intenções, dos objetivos do pesquisador e do seu conhecimento da área. São três categorias elencadas pelo referido autor: o modelo aberto, em que as categorias não são fixas no começo; o modelo fechado, em que o pesquisador decide as categorias *a priori*; o modelo misto, em que as categorias são escolhidas no início, todavia o pesquisador as modifica em função da análise. Utilizamos o modelo fechado, tendo em vista que fomos ao campo com os eixos temáticos já pré-definidos.

Dessa forma, estruturamos este estudo em cinco capítulos, dos quais fazem parte esta introdução e as considerações finais. Buscando refletir acerca da história da educação integral em tempo integral, apresentaremos no segundo capítulo um panorama dos pensamentos que marcaram as ideias educacionais no Brasil: conservadorismo, liberalismo e socialismo, na vertente anarquista. Apresentamos algumas experiências de educação em tempo integral e o ordenamento legal da educação de tempo integral a partir das leituras acadêmicas e legislações específicas.

No terceiro capítulo, fizemos uma breve análise do conceito de políticas públicas e das políticas educacionais. Seguimos na exposição das concepções e práticas que vêm sendo adotadas nas últimas décadas, perpassando pela experiência das Cidades Educadoras<sup>3</sup> e o Programa Bairro-Escola<sup>4</sup>. Ampliando a discussão sobre as políticas educacionais, reportamo-nos ao estudo do Programa Mais Educação, política indutora do Governo Federal, desdobrando no Programa Novo Mais Educação. Utilizamos os documentos oficiais, estudos e pesquisas para compreender a origem, os objetivos, as concepções e o desenvolvimento educacional no Brasil. Abordamos também a democracia em seu sentido amplo, bem como a luta pela democratização da educação e a ênfase do processo educativo para potencializar o exercício da democracia. Esse exercício tem vínculo direto com a gestão democrática.

No quarto capítulo, abordamos a pesquisa empírica. Iniciamos apresentando o contexto educacional do Rio de Janeiro, seguimos com a contextualização do território no qual a pesquisa foi realizada, passando à apresentação da gestão dita democrática nas escolas investigadas. Dos quatro pilares da gestão democrática, participação, autonomia, descentralização e transparência, consideraremos, para efeito de análise e investigação, apenas o primeiro pilar.

---

<sup>3</sup> Experiência educativa adotada inicialmente em Barcelona, tendo como proposta o envolvimento direto da cidade com a educação de seus cidadãos.

<sup>4</sup> Experiência educativa adotada no município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense do Rio de Janeiro.

## 2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM BREVE MAPEAMENTO DO PENSAMENTO EDUCACIONAL ATÉ AS ATUAIS POLÍTICAS INDUTORAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

*A concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação.*  
Ana Maria Villela Cavaliere (2007)

Na educação brasileira, o campo de estudos sobre educação integral e educação em tempo integral vem se constituindo de forma gradativa. Como todo campo, há configuração de lutas e disputas travadas de forma individual e/ou por grupos que compactuam diferentes concepções, como também diferentes práticas. Em alguns momentos de nossa história educacional, percebemos investimentos na ampliação da jornada escolar como possibilidade para reversão e/ou melhoria dos indicadores educacionais.

Neste capítulo, faremos considerações acerca de diferentes correntes político-filosóficas sobre as concepções de educação integral e sua articulação entre dois conceitos, que não são homogêneos, mas que são percebidos de maneira imbricada, a saber: educação em tempo integral, que prevê a ampliação da jornada escolar, e o conceito de educação integral, que remete a uma concepção de educação que busca uma formação humana mais completa. Esses dois polos nos impulsionam a dialogar acerca das diversas tendências, movimentos e correntes políticas das mais variadas matrizes, como também a respeito da alternância das propostas político-sociais e teórico-metodológicas no Brasil.

Dessa forma, propor a educação integral torna-se um desafio quando partimos da premissa de que o indivíduo seja reconhecido holisticamente e não como um ser fragmentado: “Essa integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias” (MAURÍCIO, 2009, p. 26). A sociedade aspira das políticas públicas, em especial das políticas educacionais e das instituições de ensino, uma (re)construção de ações, espaços e tempos. Na busca dessa construção, mecanismos e ferramentas da gestão educacional podem dialogar e contribuir para essa efetivação. De acordo com Libâneo (2014,

p. 265), “a educação integral, antes de tudo, compreende princípios, ações e procedimentos dentro de uma visão humanista e democrática, que, como tal, deveria ser característica de todas as escolas”.

Para tanto, optamos por um recorte histórico que contemplasse alguns movimentos político-sociais, bem como algumas correntes ideológicas pedagógicas no Brasil, a partir do final do século XIX. Abordamos o processo de transformação da educação brasileira, culminando com a contemporaneidade, que vem apostando em uma educação em tempo integral, como possibilidade de melhoria da qualidade do ensino, e no desenvolvimento mais pleno possível do ser humano.

Partindo dessa proposta, esta seção foi dividida em três subseções. Apresentamos, na primeira, as concepções político-filosófica e ideológicas de educação integral que deixaram marcas no Brasil, a partir do final do século XIX: o conservadorismo, por um viés de reprodução e controle educacional, que acreditamos estar contido nos discursos políticos atuais, mesmo que de forma remodelada; a representação do movimento liberal, elucidando as propostas de Anísio Teixeira, por sua significativa contribuição e atuação no campo político e educacional, criticando as reformas fragmentadas e advogando a necessidade de uma reforma educacional que garanta a igualdade de oportunidades e uma educação integral (CHAVES, 2002); e por fim, as bases conceituais do socialismo, na vertente anarquista, cuja ideia de educação integral sempre esteve em destaque.

Na segunda seção, elucidaremos as propostas de Anísio Teixeira por entendermos que, apesar de seu pensamento ser caracterizado na perspectiva liberal, esse intelectual contribuiu de forma significativa para o avanço da escola pública como direito, ancorando-se nos valores de igualdade e da individualidade, visando o fortalecimento das funções das instituições educacionais. Apesar de não utilizar a expressão “Educação Integral”, defendeu o direito à educação, baseado em uma formação integral e na qualidade do ensino público, na perspectiva democrática. Sua obra influenciou outros educadores a desenvolverem experiências de educação integral e(m) tempo integral pelo país. Apresentamos a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, como referência à outras experiências. À guisa de exemplo, não poderíamos deixar de citar os Centros de Educação Elementar (CEE). Outra experiência que fortaleceu a proposta de escola de tempo integral foi aquela idealizada por Darcy Ribeiro, nas décadas de 1980 e 1990, no Rio de Janeiro, e materializada nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). O Programa tinha como objetivo “implantar educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500

unidades escolares, que atenderia a um quinto dos alunos do ensino fundamental do estado” (MAURICIO, 2004, p.40).

Na terceira seção, apresentaremos os aspectos normativos relacionados à educação integral e ao tempo integral vigentes no país, da Constituição Federal ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Conforme proposto, iniciaremos nosso mapeamento de modo breve, nas correntes de ideias do conservadorismo, liberalismo e socialismo.

## **2.1 Pensamentos ideológicos e político-filosóficos da educação integral e(m) tempo integral no Brasil: um breve mapeamento histórico**

Nesta seção, pretende-se apresentar o conceito da educação integral abordando diferentes pontos de vistas ideológicos e político-filosóficos, resgatando três vertentes no Brasil: conservadorismo, liberalismo e socialismo. Diante da relevância do tema, a partir do século XX e do contexto das políticas educacionais, faremos incursões aos conceitos desses três movimentos no Brasil. Essa apresentação faz-se necessária à investigação devido ao princípio da “atualidade da pesquisa histórica”, tendo como foco “a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente” (SAVIANI, 2013, p. 4). Trata-se da percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro.

De acordo com Correia (2013, p. 78), as “ideias conservadoras estão na base das reformas educacionais de 1990”. Esse autor sinaliza ainda que as teorias conservadoras, que vigem até hoje, cujas proposições para o ato de aprender e ensinar interferem sobremaneira no trabalho que os professores desenvolvem em suas salas de aula: muitos não adotam uma postura teórica metodológica crítica em face das propostas que as reformas educacionais produzem em termos didáticos, pedagógicos, epistêmicos e políticos, perdurando a adoção de práticas conservadoras tradicionais, as quais se apresentam como um desafio para a qualidade da educação brasileira.

Destacamos Rohmann (2000, p. 79), que nos apresenta o conservadorismo como uma atitude dedicada a “preservar sistemas e instituições que passaram pelo teste do tempo”, mantendo o respeito pela tradição e opondo-se a mudanças. Esse autor enriquece nossa compreensão, esclarecendo que o termo conservadorismo foi criado em 1820 pelo jornalista

francês Francisco Assis Chateaubriand, que reclamava a restauração do regime monarquista para o modelo anterior à Revolução Francesa.

A proclamação da República no Brasil, desde a sua gênese, vem se definindo como defensora de um novo tempo, tempo de modernização endossado na doutrina positivista de ordem e progresso. Percebe-se, claramente, o tom de uma modernização conservadora, comandada por uma elite intelectual e econômica, a única capaz de conduzir um processo transformador.

Retrocedendo no tempo, na busca interlocutória entre intelectuais desse pensamento, deparamos com Torres (1978), que defende um Estado forte e centralizado, condutor do progresso do país. A burguesia e a população em geral não se encontram à altura de tal empreendimento. Esse pensamento tem tamanha fecundidade que reverbera no período histórico conhecido como a Era Vargas, até nossos dias. É um modelo em que o Estado toma para si a proposta de modernização capitalista, ainda que tardia e periférica. Esse Estado citado esteve vinculado com os modelos totalitários na Europa, dos anos de 1920 e 1930.

Para esse autor, mais do que nas escolas e nas academias, é na educação, pelos costumes e pela política séria e comprometida, que se enaltece o trabalho e a visão de que nossas riquezas são coletivas, do protecionismo ao industrialismo nacional, a supressão dos incentivos à ociosidade, ao ganho fácil e à corrupção. Todos esses elementos consolidariam a estruturação da nação e formariam um *ethos* associado às melhorias sociais, que possibilitariam a formação de uma sociedade forte. Cabe também conter a gana imperialista, expressa nas multinacionais que aqui se instalam.

Para Torres (1978, p. 133), os brasileiros estão divididos em duas sociedades, sem liga e sem solidariedade: os que exploram o patrimônio nacional e a maioria da população, que trabalha para não morrer. Para o autor, o nosso nacionalismo “não é uma aspiração sentimental, nem um programa doutrinário, que pressuponha um colorido mais forte do sentimento ou do conceito patriótico. É um simples movimento de restauração conservadora e reorganizadora”.

Segundo Pacheco (2009), o termo conservadorismo designa a postura daquele que busca a manutenção e a continuidade da ordem estabelecida, negando a possibilidade de mudança, inovação e/ou transformação, sem se importar com o exercício do senso crítico.

Rohmann (2000) pontua que o conservadorismo foi um termo criado pelo escritor francês Assis Chateaubriand em 1820, em meio à proposta de restauração política defendida em seu jornal. Em 1830, na Grã-Bretanha, a palavra conservadorismo aparece escrita em um

jornal e anos depois, esse vocábulo nomeou o partido *tórti*<sup>5</sup> inglês, Partido Conservador. A postura conservadora, presente nos debates e movimentos em meio aos quais ocorreu a Revolução Francesa, ganhou maior projeção sendo cada vez mais pronunciada.

O conservadorismo estadunidense, percorreu outra via, investindo contra os valores da igualdade política, econômica e social. Segundo Rohmann (2000) atualmente, os conservadores estadunidenses são ativistas defensores de bandeiras centradas em ideias sociais, políticas, econômicas e religiosas defendendo o individualismo econômico e acolhendo as doutrinas do liberalismo clássico.

No que tange o processo de desenvolvimento do indivíduo, Pacheco (2009) evidencia que "educar é assumir responsabilidade social, solidarizar-se eticamente". Dessa forma, o autor amplia a discussão sobre o modelo de educação que se resume ao letramento propriamente dito e a aquisição de instrução escolarizada.

Em estudos realizados por Libâneo (1990) sobre tendências teórico-metodológicas no cenário educacional brasileiro, organizou em dois âmbitos: o das tendências pedagógicas liberais (não críticas) e o das tendências pedagógicas progressistas (críticas). Em nosso país, a tendência pedagógica liberal tradicional foi uma das primeiras a ser atribuída como tal no âmbito da educação. Sua abordagem baseia-se na concepção humanista tradicional que parte de Platão, passando por Comênio e Kant, dentre outros. O foco educacional está no professor como sendo transmissor de conhecimentos. Por outro lado, temos o aluno absorvendo passivamente o "bem transmitido", sem direito à contestação, sendo receptor do conhecimento. Os exercícios, prática central nessa pedagogia, são realizados por meio da repetição, para daí ter-se a memorização, em que os alunos atingem o "êxito" pretendido. Esse conhecimento é considerado como verdade absoluta.

No que se refere à educação integral, Cavaliere (2010, p. 249) pontua que "as correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade". A autora cita que o extremo dessa tendência se expressou na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira (AIB). A educação integral envolvia o "Estado, a família e a religião, postos em sintonia com a escola numa intensa ação educativa" (CAVALIERE, 2010, p. 249). O movimento tinha como lema "a educação para o homem integral".

---

<sup>5</sup>Tory é o nome do antigo partido de tendência conservadora do Reino Unido.

Como sinaliza a pesquisadora, os valores da educação integralista baseavam-se no sacrifício, no sofrimento e na disciplina, bem como no cumprimento de ordens, na obediência aos superiores e na morte pelos ideais. Essa formação tinha como objetivo moldar esse indivíduo para servir aos interesses do “Estado Integral”. No contexto do conservadorismo/integralismo, evidenciamos não haver referências sobre o tempo escolar.

É seguindo as pistas marcadas pelo pensamento conservador que intelectuais brasileiros, como Anísio Teixeira, elaboraram seus pensamentos calcados em mudanças tão fecundas, que, no contexto atual, a sentimos em nossa história do tempo presente. A concepção liberal de Educação Integral pensa em uma educação escolar que amplia as tarefas sociais e culturais, tendo como objetivo da educação integral a “reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação” (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Nesse contexto do movimento de renovação do ensino, marcado pela herança iluminista-burguesa, temos como referência o intelectual Anísio Teixeira, que via na igualdade de oportunidades educacionais um dos caminhos para reduzir as desigualdades sociais. Cavaliere (2010) destaca que Anísio Teixeira, ao defender o seu conceito ampliado de educação, discordava da concepção doutrinária dos integralistas da década de 1930, advogando a ideia de educação integral para um homem integral.

Nos anos de 1920 e 1930, as esferas social, política e econômica sofreram mudanças significativas no mundo como um todo e, em especial, no Brasil. Viveu-se o apogeu da modernidade, com ênfase na técnica, que remonta à implantação do sistema fabril, a partir do século XVIII. No campo educacional, a antiga escola primária demandava novas necessidades sociais, exigindo que o ensino fosse repensado tanto nos seus fins quanto nos seus meios. Chaves (2002) retrata que com essa intencionalidade ordenadora, cada vez mais explícita na integração ao projeto político do país, essa nova escola inicia-se com uma série de ações pedagógicas que têm como objetivo formar hábitos e atitudes.

A referida autora também enfatiza que, para disseminar um comportamento disciplinador que visasse influenciar não apenas os alunos mas também suas famílias, foram constituídas as Associações Auxiliares da Escola, organizadas no seu interior, que estimulavam uma formação cívica, moral e intelectual, conduzida conforme os autos da lei, criando associações, como os Pelotões de Saúde e o Círculo de Pais e Professores, dentre outras, contribuindo para um processo de busca por uma identidade nacional.

Chaves (2002) ainda pontua que esse novo papel escolar propiciou a formulação das bases do que ficou conhecido como sendo a educação integral, isto é, uma educação que

não se limita a ensinar a ler, a escrever e a contar, mas que também procura desenvolver na criança uma série de hábitos “sadios, inteligentes e belos” (TEIXEIRA, 1930, p. 202).

Embasadas nos princípios da Escola Nova, intelectuais como Anísio, Carneiro Leão e Fernando de Azevedo aprofundaram a luta “de forma mais efetiva por uma escola pública igual para todos e que tivesse como base uma educação integral” (CHAVES, 2002, p. 47).

Nagle (1974, p. 190) revela que a instrução pública entre os anos de 1920 e 1929, nos Estados e no Distrito Federal, sofreu muitas alterações que resultaram na:

[...] ampliação da rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes, a criação de novas instituições, até mesmo de caráter paraescolar— com o que se estende o raio de ação da escola e novas funções lhe são atribuídas— e o estabelecimento de novos órgãos de natureza técnica, com o objetivo de tornar o complexo administrativo-escolar mais adequado à nova situação.

A educação ocupou parte das discussões e práticas no campo socialista libertário do século XIX e XX. Essa corrente de educação provém “de um cunho altamente político e emancipador” (COELHO, 2009, p. 87), ou seja, as propostas objetivam “a formação **completa do homem**, para que ele o seja, na **plenitude filosófico-social** da expressão” (COELHO, 2009, p. 88, grifos do autor). Essa educação faz-se “concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política” (COELHO, 2009, p. 88).

A referida autora nos esclarece que essa dimensão política se evidencia na realização das atividades:

Ao procurar constituir a **pedagogia da pergunta**, a **solidariedade** nas atividades manuais, o **espírito coletivo**, por meio das atividades esportivas e dos jogos, as **atividades mescladas**, sem hierarquizações que demonstrassem o predomínio de umas sobre as outras, constituía-se o cidadão emancipado, questionador e construtor de uma história coletiva. (COELHO, 2009, p. 88, grifos do autor).

Na Europa, as propostas do movimento operário, no viés anarquista, defendiam a educação integral com o objetivo de transformar a consciência dos trabalhadores e de seus filhos, culminando na realização da revolução na dimensão também sociocultural. Essa concepção lutava por uma educação que “unisse trabalho manual e intelectual, de modo a

formar o homem em seus diferentes aspectos: intelectual, moral, político e artístico” (MARTINS, 2013, p. 15).

Um dos primeiros precursores do anarquismo no século XIX foi William Godwin, que, ao desenvolver a primeira expressão do pensamento anarquista moderno, propôs uma organização social em que as pessoas não estivessem subordinadas às forças dos governos e das leis. Godwin (1793 *apud* GALLO, 2002) alertava para os perigos de um sistema público de ensino controlado pelo governo. Não havia interesse em uma aprendizagem crítica e consciente. Com esse ensino, o objetivo do Estado era o de controle do aprendizado de forma que lhe fosse conveniente. Como podemos observar em Godwin (1793 *apud* GALLO, 2002, p. 18), o qual traz que:

[...] todo projeto nacional de ensino deveria ser combatido em qualquer circunstância, pelas suas óbvias ligações com o governo, uma ligação mais temível do que a velha e muito contestada aliança da Igreja com o Estado. Antes de colocar uma máquina tão poderosa nas mãos de um agente tão ambíguo, cumpre examinar bem o que estamos fazendo. Certamente que o governo não deixará de usá-la para reforçar sua imagem, e suas instituições [...]. Sua visão como criadores de um sistema de educação não poderá deixar de ser semelhante àquela que adotam como políticos e os mesmos dados que utilizam para levar adiante a sua atuação de homens de Estado serão utilizados como base para o ensino patrocinado por eles.

Essas ideias de Godwin foram retomadas pelos anarquistas do século XIX, e a instrução pública estatal foi atacada de diversos ângulos por Pierre Joseph Proudhon e Mikhail Bakunin. Os anarquistas, também chamados de “socialistas libertários”, como tais pensadores entre outros do movimento, estabeleceram as bases político-ideológicas para a educação integral investidas pelos ideais de igualdade, liberdade e solidariedade (GALLO, 2002).

Bakunin apregoava a associação educação/revolução. Defendia, nos textos publicados em revistas de 1869, que o conhecimento científico deveria ser compartilhado com todos e não apenas com uma camada seleta da população. Para Bakunin, segundo Gallo (2002, p. 30, grifos do autor), uma educação para a liberdade “deve ser também uma **educação integral**, em que o homem se perceba e se conheça em todas as suas facetas e características”. Cabe ressaltar a defesa de sua tese no que diz respeito ao conceito da liberdade, a qual é construída gradativamente no processo educacional.

Proudhon articulava uma proposta de educação integral que dialogava com a instrução literária e científica e com a industrial. Ele acreditava que, ao dar suporte aos operários com capacidade profissional completa, eles teriam condições de se libertarem.

Almejando revolucionar a sociedade, defendia a politecnia da produção agrícola e industrial, ou seja, teoria e prática, trabalho e estudo. As fábricas-escolas seriam os espaços para o desenvolvimento das ações teórico-práticas. Para Proudhon, o trabalho é um elemento central, ratificando ser necessária uma educação que preparasse “as jovens gerações para as atividades laboriosas, mas que ao mesmo tempo, insira-se na sociedade de uma maneira crítica e autônoma” (CODELLO, 2013, p. 96).

Na perspectiva anarquista, a concepção e a prática da educação integral articula três elementos básicos: “a educação intelectual, a educação física (que se subdivide em esportiva, manual e profissional) e a educação moral” (GALLO, 2002, p. 33). Essa constituição tripartite da educação integral relaciona-se, no aspecto intelectual, às “questões de opinião, variáveis, discutíveis, causas de debates, de antagonismo e de rivalidade”; a educação física vinculava-se ao “desenvolvimento muscular e cerebral”, e a educação moral compreenderia “a coeducação de meninos e meninas” (MORAES, 2013, p. 32).

Entre alguns militantes que se debruçaram na temática da educação integral, Paul Robin e Francisco Ferrer y Guardia foram importantes educadores que desenvolveram experiências e influenciaram a construção de escolas em diversos países. Robin elaborou o Programa de Ensino Integral apresentando nos Congressos da Internacional de Trabalhadores, em Lausane (1867) e em Bruxelas (1868) (MORAES; CALSAVARA; MARTINS, 2012). Suas reflexões sobre educação integral foram publicadas quando dirigiu, de 1880 a 1894, o Orfanato de Prévost, em Cempuis, na França. Por sua vez, Ferrer, além de fundar a Escola Moderna em Barcelona (1901-1906), criou uma editora destinada a produzir e publicar os livros a serem usados em seu projeto (MORAES, 2013).

A dimensão educacional do movimento anarquista no Brasil configurou-se em uma trajetória com algumas experiências escolares que surgiram a partir de 1895, como por exemplo: a Escola União Operária (1895), em Porto Alegre, Rio Grande Sul; a Escola Germinal (1906), em Fortaleza, Ceará; a Escola Livre (1908), em Campinas, São Paulo; e a Escola Operária 1º de Maio<sup>6</sup>, no Rio de Janeiro, no Bairro de Vila Isabel, totalizando cerca de quarenta instituições de ensino anarquista compreendidas entre 1895 e 1925. Essas instituições criadas por militantes anarquistas tornaram-se uma constante em nosso país: umas

---

<sup>6</sup> Pedro Baptista Matera, italiano, em 1903, fundou a Escola Operária 1º de Maio, no bairro de Vila Isabel, na Rua Souza Franco nº 64, com o apoio do operariado, manteve uma instituição de interesses para os trabalhadores, e suas primeiras ações foram em favor à educação elementar (ler, escrever e contar), laica, e ao ensino primário (Escola Operária 1º de Maio, O CLARIM, Ano I, nº 1, 01-06-1913). As aulas eram noturnas e diurnas, de dia, Matera lecionava para os filhos dos operários e, à noite, para os próprios trabalhadores.

com curta duração, outras perduraram por um tempo maior, sendo extintas devido à repressão e ao controle do Estado (MORAES, 2006).

Segundo o autor, ainda faziam parte da grade as sessões artísticas e as conferências científicas. Como atividades extraescolares, os alunos participavam dos eventos operários em datas importantes, com o objetivo de aproximação dos alunos, das famílias e dos sindicatos. A pedagogia libertária tinha como um dos focos o processo de combate à visão subalterna de mundo. A educação assumiria uma centralidade nas ações sociais, forjando um novo homem e um novo projeto de sociedade, na luta contra a opressão e exploração (MORAES, 2006).

Na próxima seção, trazemos as experiências dos educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O diálogo com a obra desses intelectuais da educação pública brasileira vem se dando pela significativa contribuição acerca do ato educativo e do papel da instituição escolar para a efetiva democratização da sociedade brasileira, na construção de uma educação e(m) tempo integral, como condição para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

## **2.2 Pensamento e práticas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro nas escolas de tempo integral: experiências significativas de ampliação de jornada escolar**

Na história da educação brasileira, quando se menciona o tema da educação integral e da escola de tempo integral, reportamos imediatamente a algumas experiências, com destaque para as Escolas-Parques, criadas pelo educador Anísio Spínola Teixeira, em Salvador, na Bahia e em Brasília, assim como os Centros Integrados da Educação Pública (CIEPS), no Rio de Janeiro, criados no Governo de Leonel Brizola, por iniciativa do antropólogo Darcy Ribeiro. Nessa seção, vamos focalizar essas iniciativas que, nas palavras de Coelho (2009, p. 90), “iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa”.

Anísio Teixeira foi o intelectual brasileiro que deixou um dos maiores legados para a educação e para o pensamento social brasileiro. Crítico das reformas fragmentadas ocorridas na década de 1920, acreditava que o país necessitava de uma reforma educacional que instituísse uma política nacional de educação que garantisse a igualdade de oportunidades

e uma educação integral (CHAVES, 2002). E, nesse contexto de debate educacional, se colocou com sua proposta de uma educação pública, laica e democrática (ALMEIDA, 2001).

Na intenção de identificar as propostas de escola de tempo integral anisianas, iniciaremos a abordagem de forma breve, na década de 1930, pelo Rio de Janeiro. Ao conceber uma proposta arquitetônica na referida década, Anísio trouxe uma conformação para o espaço escolar, possibilitando nova ordenação das práticas e hábitos escolares. Em sua administração foram projetados e construídos diversos tipos de prédios escolares que compreendiam edificações de duas naturezas: “escolas nucleares e parques escolares”. Nessa proposta, cada criança deveria frequentar regularmente as duas instalações (escolas nucleares, ou escolas-classes e escola-parque)<sup>7</sup> em turnos alternados (TEIXEIRA, 1935).

Dessa forma, os prédios escolares<sup>8</sup> foram projetados e construídos. Essas edificações possuíam distintos programas arquitetônicos, englobando: o tipo *Mínimo*, com duas salas de aula; o tipo *Nuclear*, ou “escola-classe”, com 12 salas de aula destinadas à instrução; o tipo *Platoon*, com 12, 16 e 25 classes, que congregavam as novas funções pedagógicas em uma mesma escola, ou seja, os alunos deslocavam-se entre os espaços em “pelotões”, originando esse nome *Platoon* e o tipo *Playground* ou “parque-escolar”, que deveria funcionar em conjunto com outros tipos de escola, aliando aspectos da instrução com a educação propriamente dita (TEIXEIRA, 1935).

Dórea (2014)<sup>9</sup> expõe que o modelo de escola do tipo *Playground*, ou escola-parque, não possui registro de sua planta baixa, nem que haja indicação de que essa escola tenha sido construída, apesar das inúmeras referências. A autora revela que alguns indícios apontam para uma escola do tipo *Playground* construída na Praça Cardeal Arcoverde, em Copacabana, hoje Escola Dom Aquino Corrêa, como exemplar de parque-escolar construído no Rio de Janeiro durante a gestão de Anísio Teixeira.

---

<sup>7</sup> Embora não se explicito o termo “escola-parque”, percebe-se que essa proposta é a mesma que Anísio vai realizar na Bahia, de 1947 a 1951, quando assumiu a função de secretário de Educação e Saúde daquele Estado (DÓREA, 2014).

<sup>8</sup> O relatório *Educação Pública: administração e desenvolvimento* (TEIXEIRA, 1935) apresenta as plantas baixas e as fotografias desses cinco modelos de escolas (o tipo *Mínimo*, o tipo *Nuclear* e os tipos *Platoon* com 12, 16 e 25 classes). Não faz referência ao modelo do tipo *Playground*.

<sup>9</sup> A referida autora esclarece-nos que, na época da exoneração de Anísio da Secretaria de Educação, o Rio de Janeiro contava com 28 novos prédios escolares, chefiados por Enéas Silva e projetados pela equipe de arquitetos da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares. Dórea (2014) ainda apresenta a relação completa das 28 escolas construídas por iniciativa da administração de Anísio, com a atualização de nomes e endereços com base na atual rede escolar municipal e estadual do Rio de Janeiro. A lista compreende as 25 escolas ausentes dessa primeira relação e posteriormente indicada na pesquisa de Oliveira (1991), a saber: Dom Aquino Corrêa (tipo *Playground*), a Portugal (tipo *Nuclear* de 8 classes) e a Doutor Cócio Barcellos (tipo *Nuclear* de 12 classes).

Nas pastas/arquivos da Escola Dom Aquino Corrêa, encontra-se a “Escritura de contrato parcial para a construção de um prédio tipo ‘Play-Ground’, em terreno situado à Praça Arcoverde em Copacabana<sup>10</sup>”. Embora sem data, Silva (1936) afirma que se percebe a semelhança na fachada da escola, conforme Figura 1:

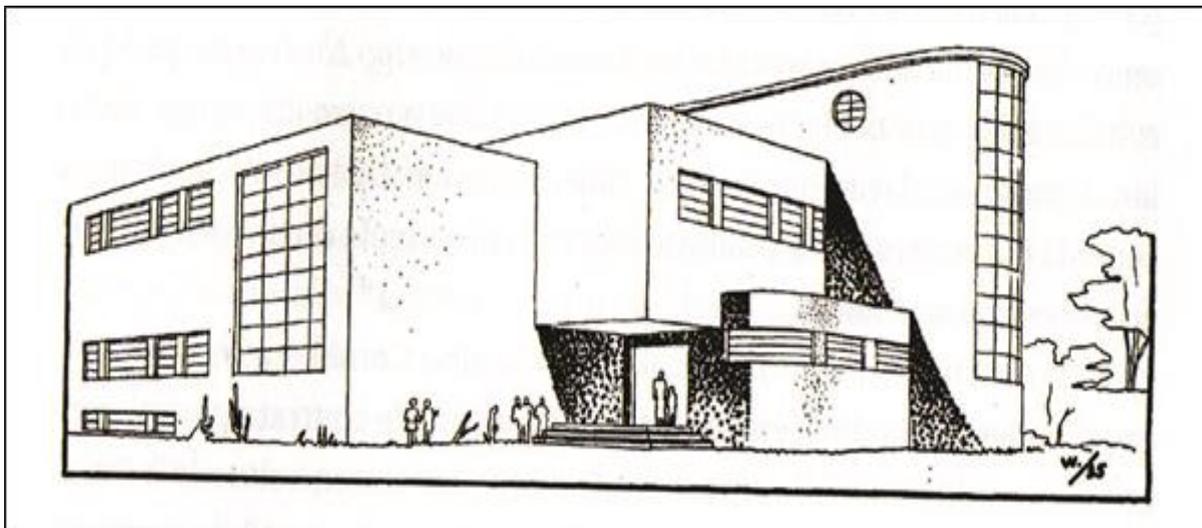


FIGURA 1 – Perspectiva de escola tipo *Playground*, atual Escola Dom Aquino Corrêa

Fonte: SILVA, 1936.

Com esse objetivo de transformar o “aglomerado” de escolas em um sistema organizado, Anísio Teixeira também teria de vencer outros desafios:

- [...] a) conciliar a organização homogeneizada das classes com as particularidades e individualidades dos alunos;  
 b) fazer com que as crianças se familiarizem com os aspectos tanto da ciência quanto da democracia, a partir de sua participação em inúmeras atividades escolares;  
 c) criar uma nova maneira tanto de ensinar quanto de aprender, a fim de que a educação deixe de ter como objetivo a simples assimilação da matéria;  
 d) transformar as escolas em verdadeiras “casas de educação”, que teriam como função incutir em seus alunos os elementos básicos da cultura nacional, que estava sendo gestada naquele momento. (CHAVES, 2002, p. 47-48).

Contrário a uma educação estritamente utilitária, traça um plano de remodelação das escolas e, por meio do Decreto nº 3.763, de 1º de fevereiro de 1932, implementa um conjunto de modificações no interior do Departamento de Educação do antigo Distrito Federal.

<sup>10</sup> Essas pastas encontram-se no arquivo da Diretoria de Planejamento e Projetos (DPP) da Empresa Municipal de Urbanização – Riourbe (DÓREA, 2014, p. 155).

Atento para a constante reformulação dos métodos de ensino e ciente da dificuldade em expandir igualmente, por todo o sistema educacional, Anísio instala ainda cinco escolas experimentais que funcionariam como laboratórios de novos métodos. Anísio polemiza:

As condições das escolas são perfeitamente idênticas, em relação ao magistério, as instalações materiais e o corpo discente, às demais escolas do Distrito Federal. As únicas diferenças se encontram no propósito de ensaiar integralmente um novo modelo, nos estudos e debates que ali se realizam e na atitude experimental dos professores que examinam, ensaiam, verificam os resultados e estão sempre prontos a suspender os julgamentos, a reexaminar o problema e a estudar e reestudar, continuamente os processos de ensino e educação. (TEIXEIRA, 1930, p. 203).

Chaves (2002) aborda que essas escolas<sup>11</sup>, ao expressarem a concretude de ideias pedagógicas de Anísio, tinham como fundamento as premissas educacionais de Dewey, baseando-se nas formulações de Kilpatrick, tornando o seu processo de aprendizagem algo que teria que ser instituído por meio de uma série de atividades que deveriam ser guiadas pelo interesse do aluno, ou seja, a eliminação do autoritarismo e da submissão do aluno, o fim da fragmentação das matérias e a extinção da separação entre a sala de aula e a vida. O ensino-aprendizagem seria deflagrado a partir de um problema investigado por todos os alunos da classe, extinguindo a aprendizagem isolada, vinculando-a de vez a um processo integral, estabelecendo um elo entre aluno, professor, conhecimento e experiência.

Cabe ressaltar que a necessidade da ampliação do tempo escolar, como exigência de um bom desempenho do projeto pedagógico, ocorreu na Escola Municipal México. Ela possuía três pelotões<sup>12</sup>: o primeiro entrava na escola às 7h30min e saía às 13h; o segundo começava o dia escolar às 10h40min e terminava às 16h20min; o terceiro, em “regime de semi-internato”, possuía um horário escolar diário de 7h30min a 16h20min, ocasionando uma experiência pioneira no Distrito Federal.

Chaves (2002) também sinaliza que, apesar das dificuldades encontradas na dinamização dessa proposta, o sistema *Platoon* incentivava as escolas a funcionarem como uma pequena cidade onde os alunos, os pequenos cidadãos exercitariam as mais variadas experiências numa proposta de inovação pedagógica.

Comparativamente no tempo, saltamos para a década de 1950. Segundo Castro e Lopes (2011, p. 263), o então governador da Bahia, Otávio Cavalcanti Mangabeira, “solicitou

---

<sup>11</sup> Escolas municipais cariocas Barbara Otoni, Manuel Bonfim, México, Argentina e Estados Unidos.

<sup>12</sup> Pelotão é o nome designado para as turmas de alunos.

ao professor Anísio Spínola Teixeira, Secretário de Educação e Saúde do Estado, um plano para resolver o problema da falta de serviços de saúde, de assistência familiar e social da criança baiana, enfim da infância abandonada”. No relatório de 1949, o educador, mediante balanço da situação dos serviços educacionais, traçou um plano de atuação que previa a construção de centros regionais de educação localizados em regiões administrativas do interior e da capital. O conjunto compreendia escolas-classes e escolas-parques (TEIXEIRA, 2016).

Dos dez centros de educação popular planejados inicialmente, somente foi possível a construção de um deles, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), localizado no bairro da Liberdade, em Salvador. Conhecido como escola-parque, constituiu-se em uma tentativa de se produzir um modelo para a escola primária (TEIXEIRA, 1959). Anísio esclarece, acerca da organização do complexo, que:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução propriamente dita, ou seja da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. Para economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para matrícula de cada centro. Pareceu-nos que 4.000 seria esse número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa. (TEIXEIRA, 1959, p. 82).

O CECR possuía 4 escolas-classes<sup>13</sup> para mil alunos cada uma, em dois turnos de 500, e uma escola-parque<sup>14</sup> para os referidos 4.000 alunos, em turnos de 2.000 pela manhã e 2.000 à tarde, e ainda edifícios de restaurante e de administração, em um total de 11 prédios. Seus objetivos gerais eram:

- [...] a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levem à comunicação com todos os colegas ou a maioria deles;
- b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;

<sup>13</sup> As escolas-classes são grandes prédios, amplos e modernos e contam com 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres (EBOLI, 1983).

<sup>14</sup> A escola-parque ocupava uma grande área arborizada e gramada e constava de sete pavilhões de arquitetura moderna.

c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros. (EBOLI, 1983, p. 26).

Os prédios funcionavam regularmente, em dois turnos, contando com a assistência do Setor de Currículo e Supervisão e do Setor Médico-dentário, e, recebendo ainda uniforme, material didático, merenda e medicamentos necessários, os alunos das quatro escolas primárias do CECR permaneciam quatro horas em aprendizagem escolar das chamadas matérias de ensino: linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. As escolas-classes atendiam crianças de 7 a 13 anos, em grupos organizados pela idade cronológica, na perspectiva de grupos de interesses comuns (EBOLI, 1983).

Em um espaço escolar bipartido, a dinâmica era realizada da seguinte forma: após o horário de classe, os alunos da manhã encaminhavam-se para a escola-parque, enquanto os outros se direcionavam para as classes, permanecendo mais quatro horas, completando seu tempo integral de educação com atividades dos diversos setores.

Segundo Eboli (1983), a função da escola-parque é de suma importância para alcançar o objetivo da obra no que se refere à educação integral de jovens da classe popular. Os alunos eram agrupados não apenas pela idade mas também por suas preferências para realizar atividades, tais como: 1 – setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas; 2 – setor de educação física e recreação: jogos, recreação, ginástica, etc.; 3 – setor socializante: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja; 4 – setor artístico: música instrumental, canto, dança, teatro; 5 – setor de extensão cultural e biblioteca: leitura, estudo, pesquisa, etc. Completam o CECR na escola-parque, ainda: Direção e Administração Geral do CECR, currículo, Supervisão e Orientação educativa; Assistência Médica-odontológica aos alunos; Assistência alimentar.

Para Carvalho (1969, p. 7), o CECR compreende uma multiplicidade de práticas educativas, constituindo uma “imagem viva em prol dos benefícios da educação integral, ou seja, do processo educativo que considera o educando na inteireza da sua individualidade, devolvendo-lhe todos os aspectos da personalidade”. O referido autor acrescenta que a escola pública “somente pode existir plenamente num regime democrático, entendido como tal aquele que permite a existência do homem integral” (p. 9). Para Gadotti (2013, p. 22):

A proposta de Anísio visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança distribuídos, ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola. Esse

currículo flexível deveria ser implementado em outras unidades previstas para serem construídas no Estado da Bahia, mas Anísio Teixeira não conseguiu realizar esse sonho.

Cabe ressaltar, segundo Coelho (2009, p. 91), que:

[...] as atividades educativas que consubstanciavam uma educação integral, para Anísio, não estavam descoladas de um tempo integral na instituição formal de ensino, mas eram realizadas no que hoje denominamos contraturno, ou seja, havia uma clara diferenciação entre as atividades ditas escolares – que aconteciam nas escolas-classe, em um turno – e as atividades diversificadas – que ocorriam na escola-parque, no turno contrário ao anterior. Acreditamos que essa diferenciação aponta para uma dissociação entre o que se denomina atividades-escolares e outras atividades que poderiam, inclusive, ser entendidas e avaliadas como mais prazerosas, diferente daquelas realizadas nas escolas-classe e, caracteriza, a nosso ver, uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integradamente.

Em meados de 1957, Anísio, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), vinculado ao MEC, teve a incumbência de elaborar o plano educacional da nova capital (TEIXEIRA, 1961), para o qual retoma a proposta da Escola-Parque implantada em Salvador. O Plano, elaborado sob o título Plano de Construções Escolares de Brasília (1961), foi submetido ao Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, que o aprovou e o encaminhou à Associação Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) para execução (PEREIRA, 2009).

Com base no CECR, foi organizado o sistema escolar de Brasília, cujo plano tinha o propósito de abrir oportunidades para a capital do país, ofertando um conjunto de escolas que constituísse exemplo e demonstração para a educação brasileira. O Centro de Educação Elementar (CEE) compreendia pavilhões de jardim de infância, de escola-classe, de artes industriais, de educação física, de atividades sociais, de biblioteca escolar e de serviços gerais. O Centro de Educação Média (CEM) também possuía um programa diversificado, direcionado ao trabalho ou para dar prosseguimento à educação de nível superior (TEIXEIRA, 1961).

Os Centros de Educação Elementar ofertavam educação primária compreendendo: jardins de infância<sup>15</sup>, escolas-classes<sup>16</sup> e escola-parque<sup>17</sup>. Mediante cálculo da população escolarizável, ficou então estabelecido para as quadras da nova Capital:

---

<sup>15</sup> Destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos.

<sup>16</sup> Para a educação intelectual sistemática de crianças entre 7 e 14 anos.

[...] 1 – Para cada quadra:

- a) um jardim de infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças).
- b) uma escola-classe, com 8 salas, para, em dois turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos).

2 – Para cada grupo de 4 quadras:

- a) 1 “escola-parque” – destinada a atender, em 2 turnos, cerca de 2 mil alunos de “4 escolas-classe”, em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas “oficinas de artes industriais” (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos, em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física). (TEIXEIRA, 1961, p. 196).

A primeira Escola-Parque de Brasília iniciou suas atividades no mesmo dia da inauguração da cidade, 21 de abril de 1960, na entrequadra 307/308 Sul. Dois anos depois, o próprio Anísio Teixeira (1961) reconheceu que seu projeto havia sido desfigurado com o propósito de aumentar o número de matrículas, suprimindo a oferta do tempo integral. A Escola-Parque situava-se em uma região de classe média alta, cuja valorização era as humanidades e não a iniciação para o trabalho.

Pereira (2009, p. 42-43) sinaliza que a experiência implantada em Brasília:

[...] alinha-se ao rol de outras tentativas levadas a efeito, muitas das vezes por iniciativa dos mesmos protagonistas, visando à ruptura com a tradição, que vem mantendo a educação como privilégio, e que busca conservá-lo, ainda hoje, com uma educação expandida, mas de baixa qualidade para a maioria da população [...]. O aluno era o centro do processo educativo. A ele cabia definir, de acordo com suas preferências e aptidões, as atividades das quais gostaria de participar. A cada semestre escolhia duas atividades, entre as oferecidas pelas diferentes áreas, e dedicava a cada uma delas duas horas diárias. A participação do aluno nas atividades programadas dava-se do planejamento à execução [...]. A ênfase era dada sobretudo à criatividade do aluno. A par do sentido democrático, essas atividades ensejavam a formação de hábitos de autodireção e de cooperação social.

Em uma perspectiva espaço-temporal futura, a partir dos anos de 1980, os ideais de educação integral defendidos por Anísio e outros intelectuais incentivaram a criação de

---

<sup>17</sup> Destinadas a completar a tarefa das “escolas-classes”, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, numa rede de prédios ligados entre si, dentro da mesma área e assim constituída: a) biblioteca infantil e museu; b) pavilhão para atividades de artes industriais; c) 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.

várias experiências pelo Brasil, dentre elas, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Estado do Rio de Janeiro. Constituídos na primeira gestão (1983 a 1987) do governador Leonel Brizola, retomando o projeto de escola pública de tempo integral de Anísio Teixeira, “com o fim de oferecer educação integral à criança” (GADOTTI, 2013, p. 25). Darcy Ribeiro, protagonista dos dois Programas Especiais de Educação (PEE): o 1º, de 1983 a 1987, e o 2º, de 1991 a 1994, nos dois governos de Brizola, defendeu a escola de tempo integral como “eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora” (BOMENY, 2009, p. 109).

Nas falas, Ribeiro (1997, p. 476), em relação ao I PEE, o projeto era:

[...] escalões de tempo integral, cada um deles para mil alunos. Cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas só escolas de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progridam nos estudos e completem o curso fundamental. Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos.

Idealizou complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório, dentre outros<sup>18</sup>. Segundo Gadotti (2013), a proposta pedagógica elaborada por Darcy Ribeiro inclui a não reprovação, por ser considerada uma prática elitista no ensino público. As avaliações davam-se de variadas formas e por objetivos que poderiam ser alcançados no ano posterior. Analisando o projeto dos Cieps, Maurício (2004, p. 43) defende que o horário integral se diferencia de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: “[...] a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação cidadã”.

A autora esclarece a concepção pedagógica dos Cieps, afirmando que ela:

[...] buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança

<sup>18</sup> O projeto de Leonel Brizola previa a construção de quinhentas unidades escolares, atendendo a um quinto do conjunto de alunos do Estado do Rio de Janeiro. Essa meta só seria atingida dez anos depois, em 1994, no segundo mandato de Leonel Brizola, pois, antes dele, o governador Moreira Franco havia ignorado o projeto, tentando desmontá-lo, utilizando seus prédios para outras finalidades e acusando Brizola de haver criado uma “rede paralela” de ensino no estado (GADOTTI, 2013, p. 25).

tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola deveria servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade. (MAURÍCIO, 2004, p. 43).

Recorrendo novamente a Coelho (2009, p. 92), a experiência dos Cieps constitui-se uma das mais polêmicas experiências de educação integral no país, caracterizando-se como uma proposta ao mesmo tempo semelhante e diferente da construída por Anísio: “Semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de mesclar o que estamos denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos”. Levando ainda em consideração que a aprendizagem é realizada no mesmo espaço formal que possuía:

[...] três blocos. No bloco principal, com três andares [...] as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e de recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancadas e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, *shows* de músicas, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para os alunos-residentes. (RIBEIRO, 1986 *apud* COELHO, 2009, p. 92).

Para a autora, Anísio Teixeira trabalhava na proposta de espaço bipartido escolas-classes e escola-parque, agregando atividades que compunham sua concepção de formação completa. Darcy Ribeiro, nos Cieps, congregava no mesmo espaço, promovendo maior integração entre as atividades educativas.

Cabe ressaltar que o CECR se encontra em funcionamento até os dias atuais, assinando o termo de adesão ao PME em 2009. Em relação à parceria entre o Centro e o Programa, Borges (2017, [s.p.])<sup>19</sup> pontua que:

O CECR – Escolas Classe I, II, III e Escola Parque, além de estabelecer constante consonância com os objetivos do Projeto Mais Educação – MEC, ainda desenvolvem nas Oficinas de Letramento e Matemática uma relação com as habilidades da Língua que possibilitam aos alunos ouvir, ver, falar e produzir no processo de interação com raciocínio Lógico Matemático, por meio de ações pedagógicas que visam a melhoria do desempenho na Prova Brasil, além desse instrumento avaliativo, o mais importante é prepará-lo para VIDA.

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://maiscecreduca.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

Após o resgate das experiências de Anísio e Darcy, bem como as reflexões acerca do objeto principal de suas trajetórias, que se insere no direito à educação de qualidade para todos, apresentaremos o ordenamento normativo referente a essa temática nas últimas décadas, dando subsídios para nossa investigação.

### 2.3 A normatização da educação integral em tempo integral no Brasil

Apresentaremos as normatizações nas últimas décadas relacionadas à educação integral e ao tempo integral no Brasil, visando a melhoria da qualidade da educação. Utilizamos como referência a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Planos Nacional de Educação (PNE 2001-2010 e 2014-2024), o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Novo Mais Educação (PNME).

Um marco na redemocratização do país, após anos de ditadura militar, foi a promulgação da Constituição Federal em 1988. Desde a Carta Magna, diversas leis, decretos, programas e planos contemplaram a temática da educação integral e, principalmente, do tempo integral. Iniciando pela CF de 1988, ela apresenta, no Artigo 6º, a proclamação da educação como o primeiro direito social. Dessa definição, seguiram-se outros preceitos, como o Artigo 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” (BRASIL, 2015, grifos nossos). Não há registro do termo “Educação Integral”, porém, segundo Menezes (2012), compreende-se que esse direito está associado a uma educação integral.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 1990, teve no bojo de sua elaboração a proteção integral à criança e ao adolescente (Artigo 1º e Artigo 3º). Corroborando com a CF/88, o ECA não utiliza o conceito de educação integral, entretanto assegura o direito à educação, “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa” (Artigo 53º). (BRASIL, 1990). Vale destacar que o referido texto traz à tona reflexões acerca da relação entre proteção social e educação integral (MENEZES, 2012).

O Artigo 86 do referido documento, por sua vez, retrata que “a política de atendimento do direito da criança e do adolescente far-se-á através de um **conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais**, da União, dos estados, do

Distrito Federal e dos municípios” (BRASIL, 1990, grifos nossos). De acordo com o referido artigo, as ações integradas, com a participação da sociedade, e intersetoriais, entre as diferentes esferas públicas, contribuem para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Nesse sentido, Maurício (2009, p. 57) evidencia que essas ações, “implantada[s] pelos órgãos estatais”, sejam “fruto de parcerias com instituições da sociedade civil”; o projeto de escola pública em tempo integral implica a vontade política governamental e uma articulação entre serviços de diversas instituições.

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), o Artigo 2º tem como determinação jurídica o “**pleno desenvolvimento do educando**” (grifos nossos), reiterando o Artigo 205 da Constituição Federal. Entendemos que, na expressão grifada, subjaz uma lógica de educação integral na construção de um maior aperfeiçoamento humano.

O Artigo 34 da referida legislação traz a perspectiva do tempo integral: “[...] 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”. A referência ao tempo integral encontra-se no seu Parágrafo 2º: “[...] o ensino fundamental será ministrado progressivamente em **tempo integral**, a critério dos sistemas de ensino” (grifos nossos). Cabe ressaltar que a determinação quanto à ampliação do tempo escolar direciona-se ao ensino fundamental. Nas Disposições Transitórias, Artigo 87, Parágrafo 5º, acrescenta-se que: “[...] serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas para o regime de escolas de tempo integral”.

Em relação à valorização de experiências extracurriculares, encontramos na LDBEN (Artigo 3º, Inciso X) uma determinação abrangendo essa especificidade, a qual pode ser desenvolvida com instituições parceiras da escola. Segundo Guará (2015, p. 2):

Essas indicações legais respondem tanto às expectativas de ampliação do tempo de estudo, via sistema público de ensino, como ao crescente movimento de participação de outras organizações, nascidas em geral por iniciativa da própria comunidade, que trabalham na interface educação-proteção social.

No que se refere ao conceito de tempo escolar, em que a criança se encontra sob responsabilidade da escola, Menezes (2009, p. 71) pontua que, nessa legislação, não se pode afirmar que ele esteja relacionado ao objetivo da formação integral no ser humano:

O estabelecimento do progressivo aumento do tempo escolar pode estar associado a outros fatores, a citar, aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores. No entanto, a ausência de uma maior clarificação dessa relação na legislação, em acordo com os princípios do direito, também não obstaculiza sua enunciação.

A autora menciona que, nos países perpassados pelas desigualdades sociais, as ações de instituições parceiras que trabalham na articulação educação-proteção social devem ser valorizadas. Ressalta ainda que, ao abarcar a questão de tempo integral no Artigo 34, que traz o conceito de tempo escolar, a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades intraescolares, quer extraescolares. Dessa forma, torna-se imprescindível estabelecer parcerias com a instituição escolar, as quais, entre outras contribuições, possibilitam construir redes de socialização, contribuindo para que a escola não se torne um espaço de regulação e homogeneização de saberes e papéis desempenhados por novos atores sociais, no âmbito da produção e reprodução social.

Em relação às desigualdades sociais, Bernado (2016, p. 11) afirma que diversos mecanismos de estratificação educacional “operam nos sistemas de ensino e na escola, de modo a produzir desigualdade de oportunidades entre os grupos sociais”. A autora evidencia que tais desigualdades acabam se transformando em desigualdades educacionais, que vão desde a igualdade de oportunidade no acesso/permanência dos alunos até seus resultados escolares em avaliações de larga escala.

Dilatando o debate a partir da análise de Boaventura Santos (2004), Oliveira (2008) estuda o fenômeno da valorização das mais variadas gamas de experiências humanas, chamando-a de “Sociologia das Ausências”, contrapondo-a à razão metonímica. A primeira é aquela que considera as múltiplas manifestações do saber humano, que é amplo e ilimitado e busca uma unidade na diversidade. Já a segunda vem do desenrolar do saber científico clássico que tem sua estruturação definida no tempo e no espaço, nascendo na modernidade, sendo um saber cumulativo, que se arroga como único capaz de formular as respostas do mundo, e aquilo que escapa ao seu balizamento é desconsiderado. Então, toda experiência histórica do mundo não europeu não é contemplada nesse saber postulado pela razão metonímia. De acordo com Oliveira (2008, p. 70-71):

Essas ideias e os procedimentos que as permitirão florescer fazem parte do processo de tornar a escola um ambiente mais plural, mais integrado às diferentes culturas dos alunos e professores, da criação de uma interlocução e crenças, conhecimentos e modos de estar no mundo diferentes, fundamentados não na superioridade de uns sobre outros, mas em um

diálogo entre os diferentes, que permita a superação da hierarquização e das verdades únicas, da segregação excludente dos traumas e problemas a ela associados, seja na escola, seja na sociedade em geral.

No que tange ao PNE, revisitando as normatizações, observamos que, desde a República, no final do século XIX, surgiram ideias de um plano que tratasse de educação para todo o território nacional. Houve algumas tentativas que não se configuravam na forma de Lei. Com a CF de 1988, podemos identificar pontos norteadores para a criação de um PNE. Inicialmente, com o Artigo 21, que apresenta as atribuições da União e, dentre elas, a elaboração e execução de “planos nacionais e regionais de ordenação do território e de desenvolvimento econômico e social” (Inciso 9º) (BRASIL, 2015). Corroborando para a criação de um plano para educação, o Artigo 214 da Carta Magna, modificado pela Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009, deixa claro a necessidade de um PNE ao apresentar que:

Art. 214 – A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1998).

A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010, regulamenta o dispositivo da LDBEN/1996 sobre a elaboração do Plano (Artigo 9º, Inciso I). A partir de um diagnóstico da realidade educacional brasileira, apresentou diretrizes e metas a serem cumpridas no período de dez anos. Concomitantemente, trouxe a obrigatoriedade de os estados, Distrito Federal e municípios elaborarem seus respectivos planos decenais, marcando um ciclo de possíveis mudanças na política educacional no Brasil. Na discussão sobre a educação em tempo integral, observamos as pontuações: “[...] o turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência” (BRASIL, 2001, p. 18).

Ressaltamos que, nesse PNE, houve um avanço para além do texto da LDBEN, ao apresentar a ampliação do tempo escolar dentre os objetivos e metas para educação infantil,

haja visto sua menção apenas ao segmento do ensino fundamental. Os aportes que dizem respeito à ampliação da jornada escolar encontravam-se nas Metas 18 e 21 (segmentos Educação Infantil e Ensino Fundamental). A Meta 18 determinava “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos”, e a Meta 21 visava “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”. Comparando com a LDBEN/96, o referido Plano amplia para o segmento da educação infantil o tempo integral, delimitando uma carga horária mínima diária de sete horas para as instituições de tempo integral.

Fortalecendo a Constituição Federal, em seu Artigo 205, que trata do direito à educação, houve a necessidade de uma estruturação de recursos no intuito de sistematizar sua redistribuição nacionalmente. O Congresso Nacional aprovou dois fundos direcionados ao financiamento da educação. O primeiro, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, vigorando de 1997 a 2006. Essa política pública de financiamento foi substituída pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>20</sup>, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência estabelecida para o período 2007-2020.

Abarcamos o Fundeb por ser o único a apresentar destinação de recursos direcionada para o ensino de tempo integral. Esse Fundo inovou em relação ao Fundef ao diferenciar os coeficientes das matrículas por nível, modalidade e etapa da educação básica, bem como a extensão do turno na escola. Detalhamos os coeficientes de distribuição, conforme pode ser observado na Tabela 1.

TABELA 1 – Coeficientes de distribuição dos recursos do Fundeb, por etapa, modalidade e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica

---

<sup>20</sup> É um fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado e, diferentemente do Fundef, deverá ter seus recursos destinados à educação básica pública, sendo que, pelo menos, 60% do seu total anual deverão ser canalizados para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (Artigo 22) (MENEZES; COELHO, 2007).

ETAPAS/MODALIDADES/TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO	COEFICIENTES DE DISTRIBUIÇÃO <sup>21</sup>	
	1º ANO VIGÊNCIA FUNDEB <sup>22</sup>	2º ANO VIGÊNCIA FUNDEB
Creche pública em tempo integral	0,80	1,10
Creche pública em tempo parcial	0,80	0,80
Creche conveniada em tempo integral	0,80	0,95
Creche conveniada em tempo parcial	0,80	0,80
Pré-escola em tempo integral	0,90	1,15
Pré-escola em tempo parcial	0,90	0,90
Anos iniciais do ensino fundamental urbano	1,00	1,00
Anos iniciais do ensino fundamental no campo	1,05	1,05
Anos finais do ensino fundamental urbano	1,10	1,10
Anos finais do ensino fundamental no campo	1,15	1,15
Ensino fundamental em tempo integral	1,25	1,25
Ensino médio urbano	1,20	1,20
Ensino médio no campo	1,25	1,25
Ensino médio em tempo integral	1,30	1,30
Ensino médio integrado à educação profissional	1,30	1,30
Educação especial	1,20	1,20
Educação indígena e quilombola	1,20	1,20
Educação de jovens e adultos com avaliação no processo	0,70	0,70
Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo	0,70	0,70

<sup>21</sup> Os valores desses coeficientes foram estipulados por uma comissão integrada por representantes do MEC, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (MENEZES, 2009).

<sup>22</sup> A Medida Provisória nº 339/2006 apresentou os coeficientes 0,80 (oitenta centésimos) e 0,90 (noventa centésimos), respectivamente para a creche e a pré-escola, sem mencionar o tempo integral. Já a Lei nº 11.494/2007, determinou que, para o primeiro ano de Fundeb: “A Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade fixará as ponderações referentes à creche e pré-escola em tempo integral” (Artigo 36, §1º), tendo atentado para, no segundo ano de vigência, apresentar coeficientes para outras possibilidades de oferta e tempos na creche e na pré-escola. Considerando a inexistência de deliberação da referida Comissão, para o exercício de 2008, as ponderações foram fixadas pelo MEC (MENEZES, 2009).

Fonte: Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro 2006, e Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Quadro adaptado de MENEZES e COELHO, 2007).

Segundo Menezes e Coelho (2007), as ponderações são insuficientes para dar conta de uma educação integral realizada em tempo integral. Entretanto, as autoras acrescentam que o Fundeb, além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda educação básica nacional, associa a essa modalidade de ensino coeficientes de distribuição de recursos, evidenciando uma tentativa inicial de garantir o real direito à educação em tempo integral.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007, é uma política pública estabelecida pelo Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>23</sup>, o qual tem por objetivo conjugar os esforços da União, dos estados, do Distrito Federal, dos municípios, das famílias e da comunidade, visando a melhoria da qualidade da educação básica.

A publicação intitulada *Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e Programas*, lançada em outubro de 2007, pelo MEC, pontua que o PDE “pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE)”. Segundo o MEC, o PDE também pode ser apresentado “como plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal” (BRASIL, 2007a, p. 7).

Destacamos a seguir, as diretrizes do Decreto de 2007, que podem ser entendidas como possibilidades à Educação Integral e/ou para ampliação do tempo na escola:

- [...] IV – combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- VII – ampliar as possibilidades de permanência do educando, sob responsabilidade da escola, para além da jornada regular;
- VIII – valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- XXIV – integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

---

<sup>23</sup> “A ideia básica do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação consiste em, a partir de um diagnóstico da situação educacional de um determinado município, estado ou do Distrito Federal, estabelecer um conjunto de diretrizes a serem adotadas na gestão de suas redes de escolas e nas práticas pedagógicas, com vistas ao cumprimento de metas estabelecidas em relação ao IDEB” (MENEZES, 2009, p.79). De acordo com o Artigo 3º, do Decreto nº 6.094, de 2007: “A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)”.

XV – fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI – transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII – firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas. (BRASIL, 2007, Art. 2º).

Segundo Moll (2013), há um desconforto de expressões como “combater a repetência”, “aulas de reforço” e “contraturno”, entretanto a autora evidencia que, no seu conjunto, o “PDE tem colaborado para a constituição das condições de infraestrutura, formação docente e ações convergentes para a ampliação da jornada escolar em favor da educação integral” (p. 71).

Dentre as ações contidas no PDE, o Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, tem por objetivo fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. O Programa apresenta a educação integral como possibilidade para a formação integral:

Art. 1º – Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007).

Para Coelho, Marques e Branco (2014, p. 356), o Programa traz em seu bojo “duas questões que, sócio-historicamente, vinham sendo relegadas a segundo plano na educação brasileira – **a ampliação da jornada escolar** e uma formação mais completa” (grifo dos autores). Ampliando a discussão, Moll (2013) defende que os esforços materializados no Programa vêm aumentando gradativamente o quantitativo do atendimento a alunos e escolas públicas municipais e estaduais.

A ação pedagógica, operacional e de financiamento tem induzido a construção de uma agenda de educação integral no âmbito das decisões tomadas pelos coletivos escolares e suas respectivas redes ou sistemas de ensino (municipal, distrital e estadual) e, sobretudo, incidindo sobre o olhar cristalizado em relação à “escola de turnos”, ratificado ao longo do século XX, na organização escolar brasileira, como se não fosse possível pensar em

arranjos pedagógicos que suplantem as minguadas quatro horas diárias. (MOLL, 2013, p. 72).

O Decreto nº 7.083, de janeiro de 2010, regulamenta e estabelece a finalidade do PME, seus objetivos e os princípios relacionados à educação integral e a educação em tempo integral. Em seu Artigo 1º, o referido Decreto evidencia a finalidade do Programa: “[...] contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010). Considerando o Inciso I, o que se refere ao tempo integral:

Para os fins desse Decreto, considera-se a educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diária, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (BRASIL, 2010).

Oportunamente, trataremos do referido Programa e do Programa Novo Mais Educação (PNME) em seção específica apresentada no terceiro capítulo deste estudo.

O PNE, compreendido entre o período 2014-2024, estabelece como uma de suas diretrizes a “promoção humanística, científica e tecnológica” (BRASIL, 2014). Também busca assegurar que as escolas brasileiras, gradativamente, aumentem o atendimento aos alunos em tempo integral. Determina o atual PNE, na 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”.

Sancionado pela Lei nº 13.005, de 2014, também estabelece que o tempo mínimo de permanência dos estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias para se considerar uma jornada de tempo integral. Para que de fato ocorra a ampliação da carga horária, o aporte estrutural presente na Estratégia 3 da Meta 6 aponta:

Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para educação em tempo integral. (BRASIL, 2014).

Os dois Planos Nacionais de Educação, compreendidos para os períodos 2001-2010 e de 2014-2024, buscam assegurar que as escolas brasileiras gradativamente aumentem o atendimento aos alunos em tempo integral. A determinação no atual PNE, na Meta 6, propõe ainda que, de forma limitadora, o quantitativo de alunos matriculados nas instituições (SOUSA; ESPÍRITO SANTO; BERNADO, 2016). Segundo os autores, “além das metas e diretrizes a serem alcançadas, será preciso juntamente romper com barreiras históricas presentes na administração pública brasileira para que a plena execução desse novo Plano possa ser executada” (SOUSA; ESPÍRITO SANTO; BERNADO, 2016, p. 146).

Destacamos como positivo o estabelecimento de dispositivos legais que definem a ampliação progressiva da jornada escolar em tempo integral, entretanto, considerando as realidades locais, a efetivação do atendimento nas escolas ainda persegue um longo caminho para se concretizar.

Considerando que nossa pesquisa abarca a gestão democrática e a educação integral e(m) tempo integral, cabe refletir sobre a democratização da gestão, como projeto de educação pública de qualidade. No próximo capítulo, apresentaremos uma discussão sobre as políticas públicas, em especial as políticas educacionais. Trataremos da gestão escolar e da gestão democrática, no contexto da educação brasileira, ao longo dos séculos XX e XXI. Novos conceitos e paradigmas da gestão da educação contemporânea vêm ancorando dimensões importantes do processo democrático da gestão.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS E GESTÃO DEMOCRÁTICA: ALGUNS MARCOS CONTEXTUAIS, TEÓRICOS E LEGAIS**

*Uma sociedade participativa seria, então, aquela em que todos os cidadãos têm parte na produção, gerência e usufruto dos bens da sociedade de maneira equitativa. Toda a estrutura social e todas as instituições estariam organizadas para tornar isto possível.*  
Juan E. Díaz Bordenave (1994)

Este capítulo tem o objetivo de apresentar como a gestão escolar pública vem se configurando dentro do contexto educacional brasileiro a partir do século XX. Nosso foco de análise corresponde à gestão democrática e, como tal, pautada no princípio da participação. Abordaremos sua sistematização nos documentos oficiais compreendidos desde a Constituição Federal de 1988 até o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para o período 2014-2024, bem como algumas contribuições teóricas da área.

Dessa forma, apresentaremos na primeira seção, para reflexão dessa temática, uma breve discussão sobre políticas públicas e, no contexto destas, políticas educacionais. Na segunda seção, evidenciaremos a experiência das Cidades Educadoras, iniciada na década de 1990, em Barcelona, que busca o pertencimento da educação a toda comunidade, concorrendo ao aporte para o Programa Mais Educação. Também evidenciamos a experiência do Programa Bairro-Escola (PBE), política educacional do município de Nova Iguaçu no Rio de Janeiro, que teve como proposta a implantação de educação em tempo integral nas escolas públicas da rede municipal de ensino.

Na terceira seção, contextualizando o tema e considerando sua importância para a melhoria da qualidade do ensino público, faremos reflexões sobre a democracia em seu sentido amplo, no contexto histórico, seguido da conjuntura nacional. Devido à centralidade da discussão, consideramos fundamental explicitar a gestão escolar e a gestão democrática para compreensão da pesquisa empreendida nesta dissertação.

### 3.1 Política pública e política educacional: dimensão conceitual e prática

Nesta seção, procuramos refletir em torno das políticas públicas e das políticas educacionais e a forma como vêm se estabelecendo (e alterando) os conceitos e as práticas.

Considerando o amplo e diversificado uso do termo política, Schmitter (1984, p. 84) diz que a “política é a resolução pacífica para os conflitos”. Delimitando esse tema, Rua (1998) argumenta que a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relação de poder e que se destinam à resolução pacífica de conflitos quanto a bens públicos.

Numa concepção tradicional da Ciência Política, as políticas públicas são postas como uma resposta dada pelas autoridades estatais a um problema que tem um impacto público. Contudo, a análise política tem evidenciado que as políticas públicas são mais complexas e menos lineares do que a teoria clássica pressupõe.

Conceituando Política Pública, Mattos (2015, p. 2) considera que a palavra “política”, de origem grega, *politikó*, “refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público e social”. Já a palavra “pública”, de origem latina, *publica*, significa povo. Do ponto de vista etimológico, a palavra “política” refere-se à participação permanente do povo nas decisões da cidade, território, seu espaço de vivência. Essa participação sempre sofre alterações tanto na dimensão temporal quanto na espacial.

Para Rua (1998), a construção de políticas públicas torna-se um processo complexo devido à diferenciação social e a diversidade de opiniões, interesses, valores que a sociedade aspira. A referida autora retrata a importância dialógica dos setores, como Estado e Governo, iniciativa privada e as diversas organizações (ONGs, movimentos, fundações, dentre outros), nas políticas públicas, discorrendo sobre como os temas entram nos debates públicos governamentais e como se formula uma política pública.

Ampliando essa discussão, Rua (2012) esclarece também as diferenças entre política pública e decisão política. Política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas; decisão política corresponde a uma escolha dentre um conjunto de possíveis alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando, em maior ou menor grau, uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis (RUA, 2012).

Rua (1998) traz as contribuições de Easton (1970) para esclarecer os procedimentos destinados à resolução pacífica de conflitos: *inputs* (originários do meio ambiente) e *withinputs* (demandas originadas no interior do próprio sistema político). De acordo com Easton (1970 *apud* RUA, 1998, p. 2):

[...] os inputs e os withinputs podem expressar demandas e suporte. As demandas podem ser, por exemplo, reivindicações de bens e serviços, como saúde, educação, estradas, transportes, segurança pública, normas de higiene e controle de produtos alimentícios, previdência social, etc. Podem ser, ainda, demandas de participação no sistema político, como reconhecimento do direito de voto dos analfabetos, acesso a cargos públicos para estrangeiros, organização de associações políticas, direitos de greve, etc. Ou ainda, demandas de controle da corrupção, de preservação ambiental, de informação política, de estabelecimento de normas para o comportamento dos agentes públicos e privados, etc. (Grifos do autor).

A autora faz referência à complexidade da vida em sociedade e aos conflitos de interesse existentes devido a diversidade de opiniões, de valores e a uma série de assuntos que perpassam a formulação de uma política pública. O último aspecto abordado pela autora refere-se à implementação de políticas públicas, percorrendo a tomada de decisões até chegar à avaliação, ou seja, há um contínuo movimento de interação entre uma política em mudança, uma estrutura de relação de grande complexidade e o mundo exterior de trabalho.

Alguns fatores contribuem para a implantação de uma política pública. Podemos citar a adoção de políticas restritivas de gasto, prevista na agenda da maioria dos países em desenvolvimento. Nesse cenário e a partir dessas políticas, passou-se a ter uma maior visibilidade na parte das políticas econômicas e sociais. Um fator importante foi a substituição das políticas *keynesianas*<sup>24</sup> por políticas restritivas de gasto, de viés liberal. Essa substituição de receituário liberal deu-se através das novas visões sobre o papel dos governos. Considerando a política pública, houve também uma preocupação no intuito de equilibrar a receita e a despesa, bem como de inibir a intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais.

De forma mais intensa, na década de 1980, este compromisso passou a ter mais ênfase, em especial nos países com trajetórias inflacionárias como aqueles da América Latina. Outro fator relevante que se relaciona aos países em desenvolvimento e de democracia recente

---

<sup>24</sup> À guisa de ratificação, a comum referência ao *keynesianismo* procede da concepção do economista John Maynard Keynes (1883-1946), ideólogo principal das políticas econômicas adotadas para o enfrentamento das crises liberais que assolaram o mundo nos anos 1920-1930, sobretudo nos Estados Unidos da era Roosevelt (1932-1945). Tal política tinha como fundamento a intervenção do Estado na economia, regulando as relações sociais e o próprio capitalismo.

ou recém-democratizados seria a dificuldade de equacionar acordos políticos, desenhando uma política pública capaz de alavancar o desenvolvimento econômico e promover a inclusão social de grande parte da população, combinação que não se fez presente, pois o que acabou ocorrendo foi a restrição de direitos sociais.

Por sua vez, as políticas educacionais são ações integrantes previstas nas políticas sociais. Apropriando-nos do conceito de Thoening (2006), as políticas educacionais podem ser definidas como programa de ação governamental, informadas por valores e ideias, dirigindo-se aos públicos escolares. Sua implementação se dá pela administração e pelos profissionais da educação. Levando em consideração a educação, a tomada de decisão baseia-se na defesa dos valores universais, como, por exemplo, a laicidade e o ideal de igualdade.

Camargo (2006) afirma que as políticas educacionais podem ser entendidas como fração das políticas públicas, atendendo a um determinado setor do todo: a educação. No Brasil, o processo histórico da política educacional vem encontrando como desafios a desigualdade de oportunidades e o aumento da qualidade, aliados à “lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo [...]” (DOURADO, 2007, p. 925).

Na literatura da área, diversos enfoques teóricos e modelos buscam esquadriñar, entender e explicar os processos de produção e implementação de políticas educacionais. Na tentativa de compreender o PME como política pública educacional e como possibilidade de fortalecimento das relações democráticas nas instituições de ensino, apoderamo-nos das contribuições da abordagem *policycycleapproach* (abordagem do ciclo de políticas), proposta pelos pesquisadores ingleses Ball, Bowe e Gold (1992), como aporte teórico. A reflexão sobre tal abordagem torna-se útil no contexto brasileiro, uma vez que se trata de um campo relativamente novo e “ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade” (AZEVEDO; AGUIAR, 1999, p. 43).

Segundo Mainardes (2006), o ciclo de políticas permite analisar a trajetória de programas e políticas educacionais desde a sua formulação inicial, sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Esse ciclo enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, indicando a necessidade da articulação entre os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. O autor observa que esse movimento abarca a percepção da política sujeita à transformação contínua nos contextos descritos pelos autores em oposição à política estática e linear.

Ball, Bowe e Gold (1992) propuseram, inicialmente, um ciclo contínuo

constituído por três contextos: o contexto de influência (*Contextofinfluence*), o contexto da produção do texto (*Contextofpolicytextproduction*) e o contexto da prática (*Contextofpraticice*). Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse diversos, envolvendo disputas e embates.

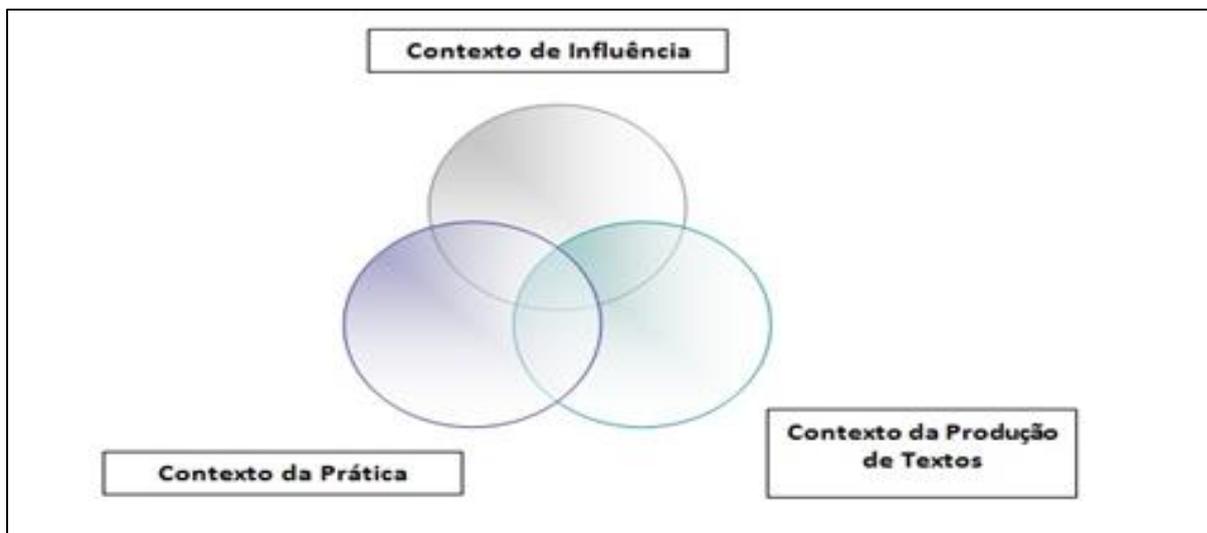


FIGURA 2 – Contextos do processo de formulação de uma política (*Contextofpolicymakink*)

Fonte: Elaborado pela autora a partir da literatura de referência.

O primeiro, o contexto da influência, é considerado o local em que os discursos políticos são elaborados na definição das finalidades da educação. Nesse contexto, grupos de interesse disputam atuando “as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 2006, p. 51). Segundo Mainardes (2006), Ball aprofunda seus estudos em relação às influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. A disseminação de influências internacionais pode ser entendida de duas maneiras:

A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias, (b) o processo de “empréstimo” de políticas e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico [...]. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras). (MAINARDES, 2006, p. 52).

O contexto da produção de textos é aquele em que os textos da política são inicialmente produzidos, podendo tomar várias formas, como: “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos

oficiais, vídeos, etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52). Resultado de disputas e acordos entre os diversos grupos que atuam na referida produção, competem pelo controle das representações da política, possuindo uma relação simbiótica com o contexto de influência, porém não de forma evidente ou simples, visto que o contexto da influência se encontra “frequentemente relacionado com os interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas” (MAINARDES, 2006, p. 52).

No terceiro contexto, o da prática, é apontado o espaço onde ocorre a interpretação e recriação da política, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE *et al.*, 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

Nesse processo, os professores e demais profissionais atuam diretamente, uma vez que eles reordenam e refundamentam os textos de acordo com os valores, prioridades, realidades e suas percepções.

Além dos três contextos, Ball (1994 *apud* MAINARDES, 2006, p. 54) expandiu o ciclo de políticas, acrescentando o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados propõe a análise da política em relação às questões de justiça, igualdade e liberdade individual. O quinto contexto, o da estratégia política, “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55).

Mainardes (2006, p. 61) destaca que esse referencial pode contribuir para a “análise de trajetórias de políticas e programas educacionais brasileiros e para capturar parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas”.

Refletindo sobre esse referencial e as atuais políticas públicas educacionais no país a partir da década de 1990, em especial o PME, as discussões ressaltam, dentre outras

questões, como o processo de interpretação dos programas vem impactando as instituições de ensino no que se refere à falta de articulação com a proposta pedagógica da escola, a infraestrutura e as especificidades das instituições.

Na próxima seção, apresentaremos a perspectiva de escola e cidade ligadas e dependentes em um projeto de modelo urbano diferenciado, alargando os territórios do aprender e ensinar para os mais diferentes cenários de uma cidade, de um município. Refletiremos também sobre o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação.

### **3.2 Das Cidades Educadoras ao Programa Novo Mais Educação: experiências contemporâneas**

Pensar para além da escola tem sido a proposta da Cidade Educadora, que visa uma articulação dos habitantes das cidades em ações e propostas da escola, possibilitando uma melhor desenvoltura frente aos seus desafios, oportunizando o desenvolvimento e crescimento individual e coletivo.

Abordaremos, nessa seção, aspectos sobre esse movimento, que, desde a década de 1990, se expande pelo mundo. Segundo Morigi (2016), esse projeto consolida-se como uma rede de trocas que auxilia os gestores locais a buscarem soluções novas para a construção de um conhecimento emancipatório. Considerando a importância dessa construção de conhecimento e dos processos de mudança e transformação social nos quais se insere o cotidiano das cidades contemporâneas, por haver experiências em andamento em cidades do mundo e em algumas cidades brasileiras e estar em consonância com as políticas públicas educacionais atuais de tempo integral, em especial o Programa Mais Educação, é que justificamos a sua relevância para o debate.

O conceito da Cidade Educadora remete-nos ao conceito da cidade educativa, que foi cunhado, no início da década de 1970, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). O ano de 1970, denominado Ano Internacional da Educação, teve como desafio a reflexão de alternativas educativas para um contexto de crise e mudança. Formou-se uma Comissão Internacional em 1971, com o objetivo de pensar o desenvolvimento da Educação. Em maio do ano subsequente, essa Comissão produziu o relatório *Aprender a Ser (Apprendre à être)*, elaborado por Edgard Faure, sob a égide da UNESCO (FAURE, 1972).

Sobre o mencionado relatório, Delors (2002, p. 20) alega que as considerações publicadas em 1972, em relação às funções do processo educativo, continuam a ter grande atualidade, dado que o século XXI:

[...] exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo. E ainda, por causa de outra exigência para qual o relatório chama a atenção: não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador, [...] e não pretendemos ser exaustivos. O que só vem confirmar a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor.

O documento considera a importância das cidades e da vida urbana no intuito de mobilizar políticas de educação. O autor enriquece a discussão ratificando que a combinação da escola clássica com as contribuições exteriores a ela faculta à criança o acesso a três dimensões de educação: “ética e cultural; científica e tecnológica; econômica e social” (DELORS, 2002, p. 22).

Faure (1972) também corrobora esse pensamento ao evidenciar que a sociedade atual exige uma união cada vez mais íntima entre a vida e a educação, contribuindo para uma vivência em que o domínio do pensamento científico e da sua linguagem, bem como o domínio de outras formas de pensamento e de expressão, se tornem indispensáveis para o homem.

Nessa esteira, Machado (2003) dialoga com Faure (1972) ao discorrer que:

[...] a ideia de **cidade educadora** comporta um conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem e que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa da cidade, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal. (MACHADO, 2003, p. 83, grifos do autor).

Essa compreensão de que a educação pode ser potencializada na cidade realça a intencionalidade pedagógica que o conceito de Cidade Educadora comporta, contextualizando “a relação entre cidade e território e as políticas de redefinição do papel regulador do estado na definição e gestão de educação” (MACHADO, 2003, p. 3).

Na década de 1990, grande parte do mundo passava por uma crise econômica<sup>25</sup>, e a palavra de ordem da época era a globalização. Segundo Santos (2002, p. 26),

[...] uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização, mostra-nos que estamos perante um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas, de modo complexo. Por esta razão, as explicações monocausais e as interpretações monolíticas desse fenômeno parecem poucas adequadas.

Para Morigi (2016, p. 83), a

Globalização passou a ser usada como sinônimo de interdependência entre os países, levando também a mudança para além do aspecto econômico, causando modificações políticas, sociais e culturais em um processo rápido, que pode ser comparado à rapidez da internet, que começava ali a se constituir como ferramenta permanente e cada vez mais comum na vida de todos. É uma força motriz que levou a revisão e reconstrução de atitudes e conceitos pelo mundo todo, incluindo aí a educação.

O autor amplia a discussão ao evidenciar que, em um tempo cronológico, a história parece estar constantemente em xeque quando a supremacia das políticas neoliberais do capitalismo, cada vez mais exacerbadas, forçou a população humana a se concentrar nas cidades<sup>26</sup>, ocasionando, entre os habitantes, insatisfações e reclames, especialmente nas metrópoles. E, nesse contexto, a proposta das Cidades Educadoras surgiu com a realização do seu *I Congresso Nacional de Cidades Educadoras*, no qual um grupo de cidades, representadas pelos respectivos órgãos de poder, concluiu que trabalhar em conjunto projetos e atividades seria de grande valia para a qualidade de vida de seus habitantes (MORIGI, 2016).

Nesse Congresso, houve a presença de 63 cidades de 21 países, tendo como desdobramento a organização de uma Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), com sede em Barcelona<sup>27</sup>. Foi redigida a *Declaração de Barcelona*, que se tornaria conhecida como a *Carta dos Princípios das Cidades Educadoras*. Trata-se de um

---

<sup>25</sup> Período de divisões dos Estados da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), da Iugoslávia e também da Tchecoslováquia, configurando um novo quadro mundial. Houve mudança nas relações econômicas e comerciais, oportunizando o surgimento de novas estratégias e tendências (MORIGI, 2016).

<sup>26</sup> Em 2000, residiam nas áreas urbanas do Brasil 81,25% dos brasileiros, índice que, em 2010, passou para 84,4%, segundo o IBGE (IBGE, Censos Demográficos 2000 e 2010). Disponíveis em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default\\_censo\\_2000.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default_censo_2000.shtm)>; e <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

<sup>27</sup> Hoje a Associação conta com mais de 400 governos locais eleitos democraticamente, em representação de todos os continentes, concentrado em sua maioria em Portugal, Espanha, França, Itália e em alguns países da América Latina (MORIGI, 2016).

compromisso formal, com caráter vinculativo, em que todas as cidades são obrigadas a subscrever o documento quando da formulação de sua adesão. Um dos princípios básicos presentes na essência da Carta refere-se à concepção de uma escola integrada na paisagem territorial, excluindo-a de uma consolidada imagem “ilha”. Nessa proposta, há atribuição de um novo sentido à existência humana e à realidade do mundo, por meio do estabelecimento de novas relações sociais em uma rede colaborativa.

Segundo a mesma Carta, é educadora aquela cidade que assume a função de educar com a mesma intencionalidade que assume as funções tradicionais.

A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade cujo objectivo seja a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e jovens. (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 2017).

Aieta e Zuin (2012) defendem que, para haver uma maior efetivação do projeto Cidade Educadora, os eixos político-pedagógico e político-administrativo<sup>28</sup> devem ser definidos como estratégias com o objetivo de garantir o projeto da sistematização da metodologia dialógica, o que “significa que através da gestão democrática participativa, dar condições à comunidade de viver os espaços urbanos, enquanto se insere na constituição dos projetos políticos e educacionais para seu desenvolvimento” (AIETA; ZUIN, 2012, p. 199).

No Brasil, a proposta da Cidade Educadora está em curso e vem se expandindo nos últimos anos por meio de iniciativas dos governos estadual, municipal e federal antes da implementação do PME (2007). Alguns municípios e capitais são membros da AICE: Mauá, Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Cuiabá, Dourados, Gravataí, Jequié, Montes Claros, Piracicaba, Porto Alegre, Santo André, Santiago, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo e Sorocaba (MORIGI, 2016). A Figura 3 registra as primeiras Cidades Educadoras no Brasil.

---

<sup>28</sup> Segundo Aieta e Zuin (2012, p. 199), no eixo da articulação político-pedagógico são definidas: a ocupação dos espaços públicos, a utilização dos equipamentos, a alocação dos seus recursos materiais e naturais, a distribuição de insumos materiais, a elaboração e execução de projetos políticos públicos com a comunidade e o papel e a função de cada segmento na sua estrutura organizacional. No eixo da articulação político-administrativa, são definidas: a articulação e divulgação das ações da gestão; a transformação e/ou reestruturação e organização dos espaços da cidade, permitindo o uso dos espaços e edifícios públicos como meio facilitador de acessibilidade dos cidadãos aos órgãos, bens e serviços públicos, entre outros.



FIGURA 3 – Primeiras Cidades Educadoras no Brasil

Fonte: Disponível

em: <<http://www.educarede.org.br/educa/revistaeducarede/imag.conteudo/1640mapadobrasil.cidadeseducadoras.jpg>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Cabezudo (2004, p. 11) traz que:

[...] a cidade grande ou pequena dispõe de incontáveis possibilidades educadoras. De uma forma ou de outra, contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral de seus habitantes. Por isso, o conceito de cidade educadora é uma nova dimensão complementar e, até certo ponto, alternativa ao caráter formalizado centralista e frequentemente pouco flexível dos sistemas educativos.

Algumas experiências baseadas na proposta da Cidade Educadora vêm sendo desenvolvidas no país; destacamos o Programa Bairro-Escola<sup>29</sup> (PBE), no município de Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro.

<sup>29</sup> Segundo Silva (2012, p. 412), o desenho do Bairro-Escola de Nova Iguaçu foi “inspirado em experiências anteriores a ele como a das Escolas Parque de Anísio Teixeira, os CIEPS de Darcy Ribeiro, os CEUS de Martha Suplicy, o Bairro-Escola da Cidade Escola Aprendiz, as Cidades Educadoras da Associação Internacional das Cidades Educadoras”.

### 3.2.1 O Programa Bairro-Escola

Um dos princípios para a construção da política educacional de Nova Iguaçu foi a utilização da Carta das Cidades Educadoras. “O Bairro-Escola incentiva essa ‘conversa’ entre escola e cidade, mobilizando lugares e pessoas para o processo de educação e construção da cidadania” (SEMED, [s.d.], p. 4). O PBE, desenvolvido no âmbito municipal, teve início em março de 2006. Depois de alguns anos de vigência, o programa sofreu alterações. Além disso, o Programa Mais Educação, ao que já nos referimos anteriormente, passou a apoiar a proposta de Nova Iguaçu por meio do oferecimento de atividades escolhidas pelas próprias escolas. A Figura 4 registra o município de Nova Iguaçu.

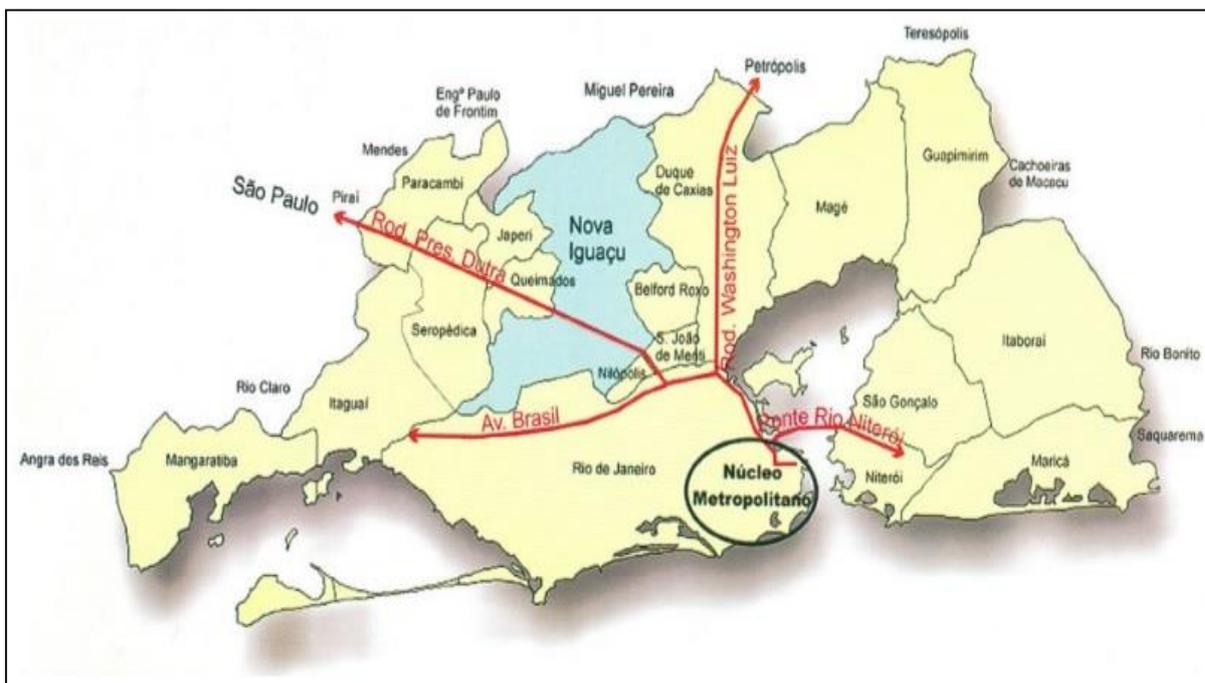


FIGURA 4 – Município de Nova Iguaçu

Fonte: Disponível em: <<http://www.cmni.rj.gov.br/site/novaiguacu-mapa-regional>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

O Programa, de política municipal, foi definido como de cogestão das Secretarias Municipais de Educação, Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Meio Ambiente e de Governo, esta última representada pela Coordenação Geral do Programa Bairro-Escola, com *status* de Secretaria Municipal e responsável pela articulação e integração de ações educativas executadas e/ou coordenadas pelas Secretarias Municipais. Na busca de um espaço de integração horizontal entre as Secretarias cogestoras do Programa, foi criado o Comitê Gestor

do Bairro-Escola<sup>30</sup> (SILVA, 2012). Trata-se de uma política integrada, intersetorial e multissetorial, tendo como foco as potencialidades e demandas do território. Nesse sentido:

O desenvolvimento integral das crianças e adolescentes pode constituir um objeto consensual, em torno do qual se articulem programas e ações de várias secretarias, buscando a ampliação das oportunidades educativas. Esse alinhamento ocorre de forma intencional e planejada com o envolvimento e o (re)conhecimento das ações em curso e do esforço de articulação das mesmas em torno de metas de aprendizagem das crianças e adolescentes atendidos (SILVA, 2012, p. 387).

Além do princípio da intersetorialidade, territorialização e do foco na aprendizagem, conforme citado acima, o PBE orienta-se também pelo princípio da gestão democrática e pela intergeracionalidade<sup>31</sup>. Para Silva (2012), a gestão democrática amplia e qualifica os processos democráticos da escola e seus parceiros, sendo fundamental a participação de todos para o seu fortalecimento.

Norteados pela ideia de que a escola deve se integrar ao bairro, o Programa estabelece uma rede de parcerias que englobam instituições públicas e privadas. Essa rede é composta por “parceiros do Bairro-Escola”, que disponibilizam seus espaços educativos para a realização de atividades pedagógicas, artísticas e esportivas: “As ruas, as praças, as casas, os quintais, as lojas, as escolas, os ônibus, as crianças, os jovens, adultos, idosos[...]. Tudo é fonte de histórias, de informação, de aprendizado” (SEMED, [s.d.], p. 4). Ressaltamos, nesse momento, que o movimento das Cidades Educadoras parte do princípio de que a educação não se limita apenas ao ambiente escolar, e sim a todos os territórios da cidade.

A partir dessa perspectiva, foi construído o objetivo geral da proposta de educação integral de Nova Iguaçu, que possui como ideal:

[...] a formação global dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem ofertados na cidade por meio dos diferentes atores sociais, saberes, equipamentos e instituições. Visa promover a formação de competências diferenciadas ao mesmo tempo em que educa para a cidadania ativa, favorecendo a participação crítica no cotidiano do bairro e da cidade. (SEMED, 2008, p. 11).

---

<sup>30</sup> O Comitê Gestor do Bairro-Escola foi instituído como instância de gestão do Programa, responsável por definir e deliberar sobre a política municipal de educação integral (SILVA, 2012, p. 383).

<sup>31</sup> É no reconhecimento de que os saberes estão presentes nas diferentes gerações e que estimular sua circulação é central que o Programa Bairro-Escola tem estimulado a troca de vivências entre os diversos atores do território escolar e do seu entorno. A construção dessa perspectiva é possível através da formação de equipes intergeracionais nas oficinas, entre outras alternativas (SILVA, 2012, p. 388).

A maneira encontrada para a efetivação dessa perspectiva de educação em tempo integral se deu na organização das escolas públicas municipais, em um sistema de turno e contraturno. Os alunos participam de aulas com ênfase nos conteúdos escolares pertinentes ao ano escolar em um turno e, no contraturno, participam de oficinas educativas que acontecem dentro e/ou fora do espaço escolar com agentes educadores contratados pelas Secretarias que compõem o Bairro-Escola. No âmbito das escolas, esses agentes são supervisionados por coordenadores (professores concursados desviados de sala de aula para exercer a função de coordenador político e pedagógico).

Na prática, a materialização dessa proposta foi limitada pelas próprias configurações do município. No momento de criação do Programa, as escolas não possuíam uma estrutura física e de pessoal mínima para absorver as demandas, havia inviabilidade financeira, dentre outros fatores. De acordo com seus idealizadores,

[...] um programa de educação integral para ser universalizado em uma cidade como Nova Iguaçu, ou em qualquer cidade de grande porte, na qual haja um grande quantitativo de alunos, não tem como seguir o modelo tradicional de dobrar a carga horária do professor e o espaço físico escolar. [...] Se tivéssemos que duplicar o número de professores ou sua carga horária de trabalho, também não teríamos ido em frente. (TRAÇADO METODOLÓGICO, 2009 *apud* MOEHLECKE, 2015, p. 111).

A partir dessa visão política de seus formuladores acerca da infraestrutura e restrições orçamentárias do município, a concepção de cidade educadora foi reformulada e adaptada. Moehlecke (2015) afirma que a materialização do conceito da Cidade Educadora em Nova Iguaçu é permeada por contradições, seja pela limitação dos equipamentos culturais disponíveis na cidade e/ou pela dificuldade de articulação entre as diversas atividades em andamento na proposta de educação integral. A autora argumenta que

Se o que diferencia uma cidade educativa de uma cidade educadora é a apropriação/assunção consciente de uma intencionalidade educadora, a informalidade das ações e a ausência de um acompanhamento sistemático de seus resultados torna tênue a linha divisória entre ambas no PBE. (MOEHLECKE, 2015, p. 118).

Cabe ressaltar que, em 2009, o MEC iniciou em Nova Iguaçu um projeto piloto de universalização na rede escolar do Programa Mais Educação. Com exceção das escolas rurais e das escolas de Educação Infantil, todas as outras unidades escolares passaram a integrar o programa de horário integral (SILVA; GOULART, 2011).

Em 2010, mudanças no governo ocasionaram a saída da coordenação do Programa. Segundo Silva e Goulart (2011), com a saída da equipe central, o cargo de coordenação do Bairro-Escola foi extinto e a equipe foi transferida para a Secretaria de Educação (SME).

### 3.2.2 *O Programa Mais Educação*

O PME é um programa de indução à ampliação da jornada e à organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Como já mencionado, o Programa foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 2007, no âmbito das ações do PDE, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de 2010. Para Saviani (2016, p. 1233), “o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento do MEC”.

Inicialmente, o PME foi idealizado para atender prioritariamente as escolas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>32</sup> (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades marcadas por situações de vulnerabilidade social.

Segundo Moll (2012, p. 28),

O sonho de uma escola de dia inteiro, de uma escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte, adiado pelo menos duas vezes, com Anísio Teixeira e depois com Darcy Ribeiro, é retomado no final da primeira década do século XXI, com todos os desafios de uma “megapopulação” na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades.

A autora evidencia o esforço empreendido por meio do Programa Mais Educação, a partir de 2007, para caminhar na perspectiva da educação integral, tendo como referência as

---

<sup>32</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007, com o intuito de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios ([www.portal.inep.gov.br](http://www.portal.inep.gov.br)).

Escolas-Parque, de Anísio Teixeira, e os Centros Integrados da Educação Pública, de Darcy Ribeiro, sem que:

[...] o contorno preciso de uma ou outra experiência paralisasse encaminhamentos construídos sob as condições contemporâneas das escolas públicas. Isso equivale a dizer que o foco do trabalho desencadeado pelo Governo Federal para a implementação de uma educação integral não esteve nas expressões arquitetônicas que marcaram o esforço colossal das experiências históricas mencionadas, embora as condições de infraestrutura dos sistemas públicos de ensino sejam objetos permanentes de atenção, sobretudo por meio dos Planos de Ação Articulada (PAR)<sup>33</sup> que organizam e objetivam os repasses de recursos do MEC para estados e municípios. (MOLL, 2012, p. 28).

A autora afirma que ambos explicitavam o ato educativo e o papel da instituição escolar para “a efetiva democratização da sociedade brasileira e para o enfrentamento das profundas desigualdades de nossa organização societária” (MOLL, 2012, p. 28).

Em uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, o Programa propõe contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira, colocando em diálogo as ações empreendidas pelo Ministério da Educação (MEC), da Cultura (MINC), do Esporte (ME), do Meio Ambiente (MMA), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Ciência e Tecnologia (MCT) e também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos da educação pública (BRASIL, 2009a).

Cavaliere (2010a, p. 4) define a intersetorialidade como a “co-responsabilidade de todos os entes federados na implementação do Programa, afirmando a necessidade de planejamento territorial das ações intersetoriais, de modo a promover uma articulação no âmbito local”.

O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, apresenta, em seu Artigo 3º, os objetivos do PME:

- [...] I – formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II – promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III – favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;

---

<sup>33</sup> O PAR – Plano de Ações Articuladas – deve ser elaborado por Estados, Municípios e Distrito Federal, a partir da adesão ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, instituído pelo Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, um programa estratégico do PDE. Inicialmente, os estados e municípios devem realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local. A partir desse diagnóstico, desenvolverão um conjunto coerente de ações que resultem no PAR.

IV – disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e

V – convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

De acordo com as figuras abaixo, a adesão por parte dos municípios ao Programa aumentou com o passar dos anos, assim como mudanças no Programa trouxeram benefícios para as escolas, inclusive o financiamento para o desenvolvimento das atividades. Conforme demonstrado na Figura 6, o dinheiro viabilizado pelo PDDE aumentou gradativamente. Destacamos que o Mais Educação alavancou a discussão sobre educação integral no país e que ele sofreu alterações e adaptações ao longo do tempo, inclusive redução de recursos, a partir do ano de 2012.

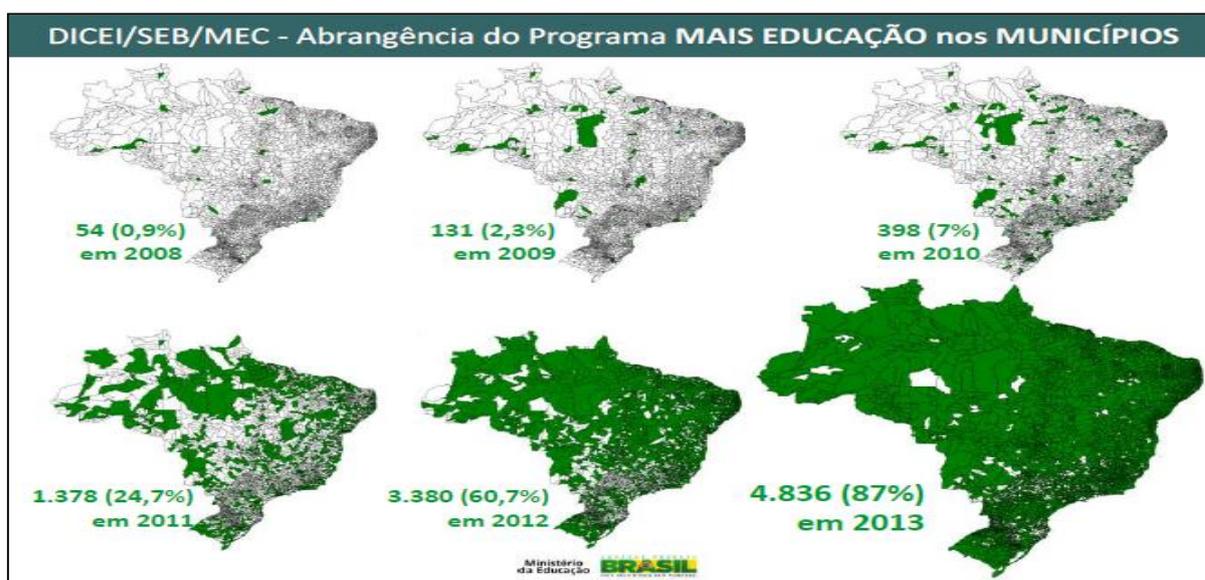


FIGURA 5 – Abrangência do PME nos municípios – 2008-2013

Fonte: DICEI/SEB/MEC.

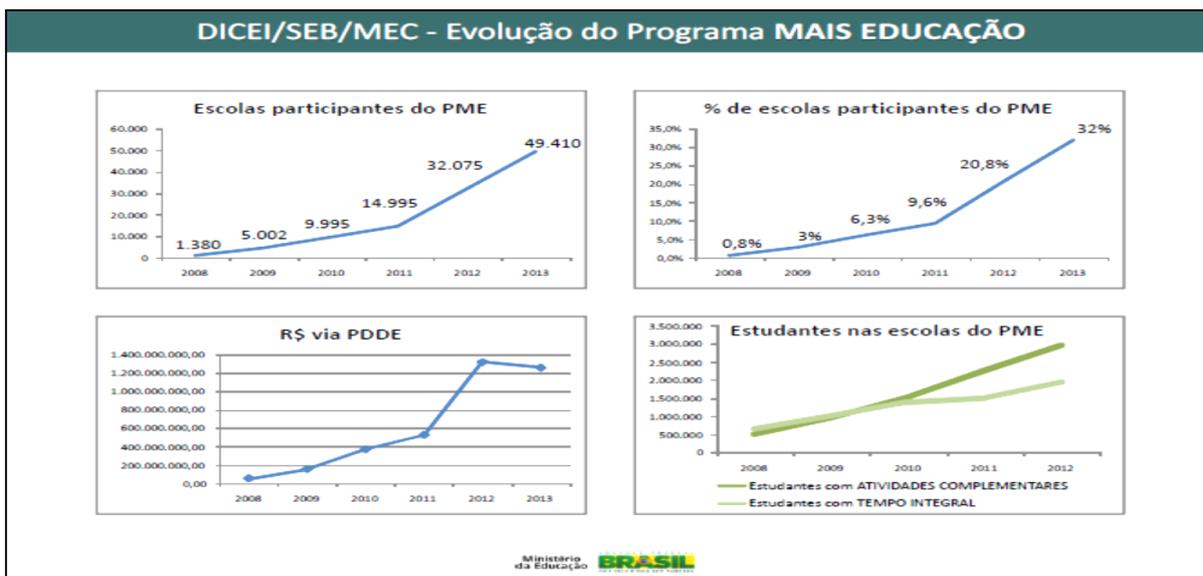


FIGURA 6 – Evolução do PME – 2008-2013

Fonte: DICEI/SEB/MEC.

O PME, operacionalizado inicialmente pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), foi transferido posteriormente para a Secretaria de Educação Básica (SEB), tendo sido apoiado pelos Programas Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>34</sup> e Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)<sup>35</sup>, ambos financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os documentos norteadores das questões pedagógicas do PME têm o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação dos marcos legais do Programa, a saber: Programa Mais Educação – Passo a Passo (BRASIL, 2009a); Educação Integral (BRASIL, 2009b); Gestão Intersectorial no Território (BRASIL, 2009c); e Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (BRASIL, 2009d), que revelam sua articulação com vinte e três outros programas de seis Ministérios<sup>36</sup>, incluindo os quatro assinantes da Portaria Interministerial que o instituiu.

<sup>34</sup> O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, instituído em 1995, consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos.

<sup>35</sup> O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas.

<sup>36</sup> MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA (MCT) – Casa Brasil Inclusão Digital, Centros e Museus da Ciência, Centros Vocacionais Tecnológicos; MINISTÉRIO DA CULTURA (Minc) – Casas do Patrimônio, Cineclube na Escola, Cultura Viva; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Educar na Diversidade, Escola Aberta, Escola que Protege, Juventude e Meio Ambiente, Salas de Recursos Multifuncionais; MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FORMA (MDS) – Centro de Referência Especializado de Assistência Social, Programa Atenção Integração à Família, Programa de

Esses documentos defendem a Educação Integral como a referência de organização das ações vinculadas ao Programa, com ênfase na construção de projetos pedagógicos, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Concomitantemente, os documentos evidenciam a necessidade da participação dos educadores, educandos e das comunidades, que podem e devem contribuir para ampliar os tempos de formação das crianças, adolescentes e jovens (SILVA; SILVA, 2016).

Ainda sobre a questão pedagógica, o Programa Mais Educação utiliza a metodologia de macrocampos como: 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, 2009a).

No que se refere à atuação da gestão escolar, o documento intitulado Passo a Passo – Mais Educação (2009a, p. 16) descreve a importância do “debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar”, bem como a garantia da “tomada coletiva de decisões acerca das escolhas pressupostas pelo Programa”.

De acordo com Moll (2012, p. 138):

Ratifica-se, então, a ideia de ação intersetorial e de forte incidência na relação entre escola e comunidade, tendo por base a compreensão de que o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se em um sólido compromisso entre distintos atores que compõem o território em que a instituição escolar está situada.

Nesse viés, o envolvimento da comunidade escolar abre possibilidades do exercício de dar vez e voz, de decidir, de indagar, questionar, enfim, garantir a participação democrática por meio da presença e intervenção de fato de todos na busca de um ambiente favorável à aprendizagem.

Nesse documento, encontramos também como um dos mecanismos da gestão democrática a importância do projeto político pedagógico sendo, “a filosofia e a forma de organização pedagógica e curricular” traduzindo “as intenções e relações estabelecidas entre todas as atividades desenvolvidas no ambiente educativo” (2009a, p. 21).

A organização curricular contempla conhecimentos de situações formais e informais, bem como conteúdos e situações que a escola propõe como vivência aos seus alunos e às diferentes relações estabelecidas nesse processo.

Cabe ressaltar que nossa pesquisa se fundamentou na gestão democrática no âmbito do Programa Mais Educação, entretanto faremos breves considerações do Programa Novo Mais Educação.

### 3.2.3. - O Programa Novo Mais Educação

No ano de 2016, houve uma mudança no Programa pelo MEC, via Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, instituindo o Programa Novo Mais Educação (PNME). A análise desse documento carece de leitura e amplas reflexões, todavia, numa apreciação inicial, podemos destacar alguns excertos, como o do seu Artigo 1º:

Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (BRASIL, 2016).

Ainda de acordo com a Portaria, o Programa será implementado “por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional” (BRASIL, 2016, Art. 1ª, Parágrafo Único).

Em consonância com o objetivo primeiro, o PNME possui outras finalidades, presentes no Artigo 2º:

- [...] I – alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II – redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III – melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais, e
- IV – ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Em relação à sua execução, o PNME prevê uma articulação institucional e uma cooperação entre as secretarias estaduais, municipais e distrital de educação, mediante apoio

financeiro e técnico do MEC. O documento legal não explicita as fontes de financiamento. Podemos inferir que, por se tratar de um programa, os recursos podem ser oriundos do FNDE.

As diretrizes para sua execução são dispostas nos seguintes Incisos:

- [...] I – integrar o Programa à política educacional da rede de ensino;
- II – integrar as atividades ao projeto político-pedagógico da escola;
- III – priorizar os alunos e as escolas de regiões mais vulneráveis;
- IV – priorizar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem;
- V – priorizar as escolas com piores indicadores educacionais;
- VI – pactuar metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes;
- VII – monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados do Programa;
- VIII – estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2016).

As competências administrativas dos entes federados e escolas junto ao PNME são as seguintes: ao MEC, cabe articular institucionalmente os governos e prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados (Artigo 5º, Inciso I e II); aos estados, municípios e distrito federal, cabe articular o PNME aos programas locais, para melhorar o desempenho escolar (português e matemática) e ampliar a experiências educacionais; colaborar, em parceria com o MEC, com a formação dos profissionais envolvidos nas atividades do PNME; gerenciar o PNME e observar a execução das suas diretrizes (Artigo 6º, Inciso I, II, III, IV e V); às escolas, cabe a articulação do PNME ao projeto político-pedagógico, visando o seu desempenho nas avaliações; mobilizar e estimular a comunidade para a oferta de espaços a escola e participação complementar nas atividades do PNME; observar as suas diretrizes (Artigo 7º, Inciso I, II, III).

O PNME levanta reflexões de diferentes ordens, dentre as quais podemos destacar a perspectiva de tempo integral, a concepção de formação humana, a questão do trabalho voluntário, a organização curricular, a elaboração do projeto político-pedagógico. Diante da incipiência desse Programa, ainda em processo de implementação nas instituições de ensino, podemos incorrer em equívocos na análise por antecipação e/ou por projeção, como o hibridismo dessas ações.

Dentre as mudanças propostas para a constituição do PNME, sinalizamos sua apresentação – objetivando “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (Artigo 1º) – e o Programa – que “será implementado por meio da

realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional” (Parágrafo único).

Essa perspectiva do Programa associa a qualidade da educação (mensurada pelo IDEB) à ampliação da jornada escolar, dando ênfase a duas disciplinas, relegando os demais componentes curriculares. A diferenciação entre o acompanhamento pedagógico (língua portuguesa e matemática) e outras atividades (artes, cultura, esporte e lazer) apresenta-se mais visível no documento orientador que aborda a obrigatoriedade dessas disciplinas com carga horária maior, ou seja: a) para escolas que aderirem cinco horas semanais, obrigatoriamente devem oferecer matemática e português, com duas horas e meia para cada; b) para escolas que aderirem quinze horas semanais, oito horas devem ser obrigatoriamente para português e matemática, sendo quatro para cada uma, e as outras sete serão subdivididas em atividades complementares (BRASIL, 2016).

No que tange à finalidade do Programa, o Artigo 2º propõe: I) “alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em português e matemática”, II) “redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ ano”, III) “melhoria dos resultados de aprendizagem”, IV) “ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola”. Evidenciamos que dois Incisos (I e III) focam no desempenho escolar, um Inciso (II) refere-se à correção do fluxo escolar e um Inciso (IV) versa sobre a ampliação da jornada escolar. Entendemos que o Inciso IV, apesar de determinar a ampliação do tempo, não configura uma compreensão de uma educação em tempo integral.

Apesar de não se tratar de uma inovação, os caminhos postos para a execução do PNME, nas Diretrizes I e II, demonstram avanços. Apontam as intenções de integração do programa à política da rede/sistema distrital/municipal e ao projeto pedagógico das escolas. Destacamos também a Diretriz VII, por monitorar e avaliar o Programa (fase da execução e dos resultados). Nesse sentido, “o acompanhamento de uma política deve levar em consideração a existência de uma percepção precisa acerca da política que se implementa” (RUA, 1998, p. 16) e de avaliação constante das práticas que estão sendo desenvolvidas dentro das escolas.

Cabe ressaltar que as diretrizes III e V demonstram um retrocesso por priorizarem alunos e escolas com baixos desempenhos, algo que já havia sido superado pelo antigo PME, segundo as avaliações governamentais e as escolas localizadas em regiões de vulnerabilidade, tendendo, assim, a uma discriminação negativa. Podemos inferir que a justificativa da ampliação do tempo como proteção de crianças em vulnerabilidade social nas unidades

escolares deve ser uma consequência por estarem sob a responsabilidade dessa instituição, e não o objetivo de sua formação. A despeito dessa concepção, Guará (2009, p. 67) afirma que essa é uma nova perspectiva e que “a educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil”.

Pensar em educação integral abordando os estudos que enfatizam o desenvolvimento mais integral possível, na busca da integralidade, pode ser viabilizado mediante o “equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes” (GUARÁ, 2009, p. 71). A Portaria nº 1.144/2016 coloca em debate o próprio tema da educação integral e(m) tempo integral na escola pública. Não há menção, na redação do documento, à expressão educação integral, o que, a princípio, nos parece coerente com a proposta do Programa. Em relação ao financiamento, à carência das escolas públicas e sobre a gestão, há pouca previsão, deixando lacunas em aspectos relacionados ao desenvolvimento cotidiano, como os espaços, os profissionais/responsáveis pelas atividades e o material pedagógico.

Na próxima seção, trataremos dos temas: democracia, gestão escolar e gestão democrática nas instituições de ensino, dando subsídios acerca das possíveis relações do PME com a gestão democrática, objeto de nosso estudo.

### **3.3 Democracia e gestão democrática**

O conceito e a prática de democracia foram sendo alterados historicamente, passando a assumir graus específicos em cada época. No Estado Liberal, que passa a vigorar a partir das revoluções burguesas do século XVIII, a democracia representativa ganhou força, e o processo da tomada de decisões acontece em um centro de poder: “Ao invés de o povo tomar diretamente as decisões que lhe dizem respeito, elege representantes mediante voto para esta finalidade” (SILVA, 2009, p. 94). Esse é o modelo conhecido como “democracia representativa”, que vigora no Ocidente.

No início desse sistema, predominava uma prática em que as decisões eram tomadas pelas pessoas designadas pelas elites proprietárias, que caracterizamos como sendo uma política aristocrática. Cabe destacar ainda o papel da predominância econômica, ou seja,

só faziam política os detentores da riqueza. Weber (2011), em *Ciência e Política*, no capítulo *Política como vocação*, chama atenção para duas maneiras de se fazer política: viver “para a política ou da política”. O que vive “para” a política faz dela uma causa de vida que lhe dá significado. O crivo dessa classificação é o aspecto econômico, ou seja, aquele que vive “para” precisa ter condições econômicas e estar economicamente disponível – não deve ao exercício da política sua subsistência. Por conclusão, as camadas dirigentes passam a ser definidas pelo caráter plutocrático<sup>37</sup>. E o que vive “da política”, por antítese, é aquele que precisa de uma remuneração para subsistir.

A luta da classe trabalhadora para participar da disputa na arena política teve como uma das reivindicações justamente a remuneração para o exercício de cargos políticos, já que ela não era detentora de condições econômicas. Outra luta foi eliminar o voto censitário com a instituição do sufrágio universal<sup>38</sup>. Apesar do embate, após o sufrágio, outros mecanismos surgiram, confirmando o exercício de poder da elite. Surge então o mandato livre<sup>39</sup>, cuja representação do indivíduo possuía duas características definidas, e, como afirma Bobbio (2000, p. 59-60):

[...] a) na medida em que goza da confiança do corpo eleitoral, uma vez eleito, não é mais responsável perante os próprios eleitores e seu mandato, portanto, não é revogável: b) não é responsável diretamente perante os seus eleitores exatamente porque é convocado a tutelar os interesses gerais da sociedade civil e não os interesses particulares desta ou daquela categoria.

Nessa perspectiva, a burguesia ratificava que os representantes estariam defendendo os interesses das nações, resguardando-os da pressão popular: “Assim, atendia aos seus interesses de classe, que eram a superação das barreiras comerciais, a centralização do Estado Nacional, a propriedade privada e as liberdades individuais, dentre outros” (SILVA, 2009, p. 95).

Vasconcelos (2002, p. 50) afirma que “a democracia representativa afasta o indivíduo do conceito de cidadão. O elemento humano concebe o governo como algo alheio ou mais precisamente, como posse natural dos detentores do Poder”. Dialogando com esse pensamento, Delors (2002, p. 54) enfatiza que a aplicação do conceito de democracia nos países que se utilizam da forma de democracia representativa tem grandes dificuldades:

---

<sup>37</sup> O poder é definido pela riqueza.

<sup>38</sup> Votação em que todos os cidadãos com capacidade legal podem exercer o direito de voto.

<sup>39</sup> Mandato livre é aquele no qual qualquer pessoa, gozando de direitos políticos, pode pleitear cargos políticos. Não se exige recursos nem propriedades financeiros.

O sistema de representação política e o modelo de exercício de poder que a caracterizam entram, muitas vezes, em crise: a distância entre governantes e governados, a excessiva emergência nos meios de comunicação social de reações emocionais efêmeras e oportunistas, a “política-espetáculo”, tomada possível pela mediatização dos debates, até mesmo a imagem de corrupção do mundo político, fazem com que alguns países corram o risco de ter um “governo de juízes” e do desencanto dos cidadãos pela coisa pública. Por outro lado, muitos países atravessam, também, uma crise nas políticas sociais que ataca os próprios fundamentos de um regime de solidariedade, que parecia poder reconciliar, democraticamente o econômico, o político e o social, sob a égide do Estado-providência.

Entender a democracia por oposição a todas as formas de governo autocrático “é considerarmos que ela se caracteriza por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelece **quem** está autorizado a tomar as decisões coletivas e mediante que **processos**” (BOBBIO, 1986, p. 23, grifos do autor).

O modelo existente no Ocidente, como relatamos acima, ao utilizar a expressão democracia representativa, alega que as “deliberações coletivas, ou seja, as deliberações que dizem respeito a toda coletividade são tomadas não diretamente por todos os que fazem parte da coletividade, mas por certas pessoas eleitas para esse fim” (BOBBIO, 1986, p. 57). Esse regime de representação não garante a democracia. O autor também retrata a democracia direta como representação revogável por oposição à do representante desvinculado de mandato imperativo. Para que haja uma democracia direta, não pode existir qualquer intermediário entre os indivíduos deliberantes e as deliberações. Isso implica que, na realidade, a

Democracia representativa e democracia direta não são dois sistemas alternativos, no sentido em que onde existe uma não pode existir a outra, mas dois sistemas que podem integrar-se, combinando-se um com o outro. Numa fórmula sintética, podemos dizer que, num sistema de democracia são necessárias, mas não, consideradas cada uma de per si, suficientes. (BOBBIO, 1986, p. 69).

Para Arendt (1985, p. 26), a perspectiva do governo representativo considera que quem detém o poder sobre aqueles que o governam é o povo. Todos os poderes, sem exceção, apoiam-se na maioria dos governados. A autora afirma que é como se “a forma extrema do poder resumisse em Todos contra Um, e a extrema forma de violência é Um contra Todos”. O poder é a habilidade de agir em comum acordo. O poder jamais se torna uma propriedade individual. Quando mencionamos que alguém tem poder, falamos metaforicamente. Mesmo em uma sociedade escravista, o poder contou com a solidariedade organizada de senhores. O

poder não precisa de justificativas, mas de legitimidade. A violência pode destruir o poder, mas nunca o criar.

Reportando ao período ditatorial militar brasileiro (1964-1985), uma das ações mais significativas para a remoção do que foi chamado de “entulho da ditadura” foi a elaboração de uma nova Constituição que pudesse viabilizar o novo cenário democrático. Assim, a Constituição Federal de 1988 prevê as eleições diretas para todos os níveis do poder executivo e legislativo, a liberdade de expressão e a liberdade de organização política, sindical e civil, dentre outros direitos.

A década de 90 do século XX foi marcada pelo processo de internacionalização da economia sob a alegação de que o ingresso no mundo globalizado traria ao país progresso e modernidade. Embora o termo globalização pareça sugerir a ideia de inclusão de todos os países, regiões e pessoas, o que se percebe, segundo Libâneo (2012, p. 87), é que

[...] de modo geral, é a lógica da exclusão da maioria (pessoas, países e regiões), que ocorre porque essa etapa do capitalismo é orientada pela ideologia do mercado livre. Rompendo fronteiras enfraquecendo governos, faz que os mercados se unifiquem e se dispersem, ao mesmo tempo que impõe a lógica a exclusão, observada no mundo da produção, do comércio, do consumo, da cultura, do trabalho e das finanças.

Em relação à área social, dados da década de 1990 e dos primeiros anos do século XXI são alarmantes. Mendes (2009, p. 10) evidencia que:

[...] as políticas neoliberais, que potencializaram o mercado como mediador das relações sociais, produziram mais exclusão e acentuaram as desigualdades sociais, aumentando a concentração de renda e alargando os cinturões de miséria.

Enfrentamos, na área social, a falta de investimentos por parte do Estado, carecendo de ações políticas que assegurem aos cidadãos o acesso a serviços públicos essenciais e de qualidade. Para Chesnais (1996), a caracterização de uma nova configuração do capitalismo mundial e dos mecanismos que comandam seu desempenho e regulação mudou a vida da sociedade nas dimensões econômica, política, cultural e social.

Em 1989, tivemos a retomada das eleições diretas para a Presidência da República, o que não acontecia desde 1960. Numa eleição disputada e polarizada, venceu, sobre o candidato Luiz Inácio Lula da Silva, o candidato Fernando Collor de Mello (FCM), com uma margem estreita de votos. A presidência de Collor tem breve existência (1990-1992), sendo marcada por personalismo, dificuldade de relação entre os poderes da República,

inflação, arrocho salarial e desemprego. Destaca-se a retomada de uma política neoliberal (CAMINI, 2013).

A gestão pública gerencial, desenvolvida no contexto cultural da Inglaterra e dos Estados Unidos, no Brasil, ganhou força nos anos de 1990 com o debate acerca da reforma gerencial do Estado e o desenvolvimento da administração pública. Gradativamente, incorporou mudanças em todos os campos da gestão pública, nos três níveis governamentais: federal, estadual e municipal. Essa lógica gerencial/neoliberal está fortemente impregnada pelas teorias econômicas embasadas no modelo de gestão privada e relacionadas à produtividade, eficácia, performatividade e competitividade.

Nessa redefinição de funções e papéis, a substituição da terminologia “administração” por “gestão” deveria possibilitar o gerenciamento das contendas e diferenças sociais. Azevedo (2002, p. 60) nos adverte que “uma das dimensões do estilo gerencial de gestão, tem tido, como contraponto o aumento dos controles centralizados”, trabalhando na contramão do movimento de democratização.

Na educação, a reforma do Estado, entre outros aspectos, traduz-se no entendimento de ajustar a gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial, conforme divulgado pelo poder central, em consonância com o discurso das agências externas de cooperação e financiamento, e no entendimento de ser o modo de garantir a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos, com base no princípio da eficiência (AZEVEDO, 2002).

O confronto entre os modelos de gestão burocrática e gerencial revela que o segundo utiliza elementos das teorias e técnicas da gerência empresarial e do culto da excelência nas escolas públicas, na questão da qualidade. Procura-se estabelecer um replanejamento institucional inspirado tanto no neoliberalismo como nas práticas peculiares à gestão empresarial. Para Azevedo (2002, p. 59), nesse contexto, o gerencialismo

[...] que é uma das marcas das reformas educativas em escala planetária, implica uma nova postura dos gestores que se tornam responsáveis pelo delineamento, pela normatização e pela instrumentalização da conduta da comunidade escolar na busca dos objetivos traçados.

Dentre as medidas adotadas no governo Itamar Franco (1992-1994), por força da Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992, houve uma reforma administrativa que incorporou ao Ministério da Educação a Secretaria dos Desportos e a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais da Presidência da República. Ademais, o INEP foi reestruturado, intensificando suas atividades de pesquisa, o FNDE também o foi. Outra alteração na estrutura

administrativa consistiu na transformação do Conselho Federal de Educação em Conselho Nacional de Educação<sup>40</sup>, pela Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994 (SAVIANI, 2011).

De acordo com Padilha (2016), a educação voltou a ser prioridade na agenda governamental de Itamar Franco, recebendo intervenções em todos os níveis de ensino e modalidades. Programas foram remodelados, a participação social foi ampliada, e o governo mostrou-se disposto a dialogar com os diferentes setores educacionais. O referido autor pontua que os resultados não foram mais profícuos devido a pelo menos três fatores: “diminuto tempo de mandato (pouco mais de dois anos), escassez de recursos financeiros e manutenção do ideário neoliberal, derivada da pressão de organismos multilaterais” (PADILHA, 2016, p. 96).

A política educacional adotada com a posse de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na Presidência da República, em 1995, se deu baseando-se nas diretrizes de agentes financeiros multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional/Banco Mundial. Algumas ações foram realizadas, entretanto, sem aumento de recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Os recursos em nível federal, no Fundef, possibilitaram “melhoria relativa nas áreas mais pobres do país”, no entanto provocaram “perda do padrão educacional em centros maiores” (LIBÂNEO, 2012, p. 186).

Com a justificativa de modernização do país e de força de trabalho qualificada aos novos processos de reestruturação produtiva, Oliveira (2009) retrata a ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho, mais flexível e adaptável, sendo responsável pelas mudanças no currículo e pela adoção da matriz de competências. Foi desenvolvido um Sistema Nacional de Avaliação que, além do aperfeiçoamento do SAEB<sup>41</sup>, passou a contemplar novas modalidades de exames, abrangendo da educação básica à superior. Tais exames concentram-se na avaliação dos egressos, como o caso do Exame Nacional de Cursos, o Provão<sup>42</sup> e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>43</sup> com referência ao mercado de trabalho.

---

<sup>40</sup> No ano seguinte, o funcionamento do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi regulado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, no mandato de Renato Costa Souza como Ministro da Educação do Governo FHC (SAVIANI, 2011).

<sup>41</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria nº 931, de 25 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) (Oliveira, 2009).

<sup>42</sup> O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2009, p. 200).

<sup>43</sup> Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como procedimento de avaliação do desempenho do aluno.

Segundo Cury (2002, p. 197), nos dois mandatos de FHC (1995-1998; 1999-2002) diversas alterações foram marcadas

[...] por políticas focalizadoras, com especial atenção ao ensino fundamental, a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários. Tais políticas vieram justificadas por um sentido, por vezes satisfatório, do princípio de equidade como se este fosse substituído do da igualdade.

As políticas focalizadoras, conforme Dourado (2007), propiciam ações orientadas pelo governo federal aos estados e municípios, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a implementação de uma política de avaliação fortemente centralizada. O autor amplia a discussão revelando que essa dinâmica política, concebida de acordo com a proposta do neoliberalismo, assumiu dimensões tanto centralizadoras como descentralizadoras, sendo ainda uma realidade no cenário educacional brasileiro, na medida em que

Não se elaborou a lei complementar que definiria o regime de colaboração recíproca entre os entes federados, manteve-se a indução de políticas, por meio de financiamento de programas e ações priorizadas pelo governo federal, e não se adotou o Plano Nacional de Educação (PNE) como referência-base para as políticas educacionais. Adiciona-se a isso, mais recentemente, a apresentação pelo MEC de um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que não contou, na sua elaboração com a participação efetiva de setores organizados da sociedade brasileira, de representantes dos sistemas de ensino e de setores do próprio Ministério. (DOURADO, 2007, p. 928).

Oliveira (2009) pontua que as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local. A autora ainda destaca que essas reformas alteraram a orientação da gestão das políticas públicas sociais no país não só no plano da educação.

Grande parte das políticas educacionais foi reorientada a partir de 2003, implicando alterações nos marcos regulatórios vigentes para a educação básica e superior (DOURADO, 2007). No ano de 2003, com um representante de um partido de esquerda nas eleições presidenciais, Luiz Inácio Lula da Silva, vindo das camadas populares, sinalizava que o país poderia tecer nova história.

Considerando a educação como condição para a cidadania, o governo Lula

mostrou-se determinado a reverter o processo de municipalização predatória da escola pública, propondo novo marco de solidariedade entre os entes federativos para garantir a universalização da educação básica, na perspectiva de elevar a média da escolaridade dos brasileiros e resgatar a qualidade do ensino em todos os níveis (LIBÂNEO, 2012, p. 188).

“Uma Escola do Tamanho do Brasil” foi o nome do programa para educação do governo que assumiu o país para o primeiro mandato de 2003 a 2006. O projeto de educação obedecia a três diretrizes gerais: “a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão” (LIBÂNEO, 2012, p. 188).

Algumas ações merecem destaque, como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, as políticas de ação afirmativa e, de modo estrutural, a criação do Fundeb<sup>44</sup>. A instituição desse Fundo constituiu um avanço no sentido de buscar corrigir falhas apontadas pelo Fundef. Compreende a educação básica em suas três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Aliados ao redimensionamento do financiamento da educação básica, destacam-se os planos de educação, PNE, os Planos Estaduais de Educação (PEE) e os Planos Municipais de Educação (PME), que, segundo Dourado (2007, p. 929), deveriam implicar em redimensionamento do financiamento e da gestão, “tal dinâmica encontra-se desarticulada e associada à lógica de desconcentração<sup>45</sup> que tem marcado a educação nacional”.

Nesse cenário de mudanças na área de gestão educacional, destacamos o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, que foi implantado com o propósito de contribuir para os processos de democratização da escola. Segundo Bernado e Borde (2016, p. 268), os conselhos precisam ser autônomos, sem influência dos gestores educacionais:

portanto a formação dos conselheiros é de suma importância para uma atuação eficaz, sabedores das suas funções e participando diretamente nas ações que vão além do fiscalizar, os conselheiros participarão da construção

---

<sup>44</sup> O governo criou o Fundo por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do Art. 212 da CF e ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28 de dezembro de 2006, sendo convertida na Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.

<sup>45</sup> A desconcentração implica a delegação de competência sem deslocamento do poder decisório, ou mesmo como um processo de dispersão físico-territorial de instituições governamentais, inicialmente localizadas de forma centralizada (TOBAR, 1991).

coletiva do projeto pedagógico da escola e na mobilização da comunidade escolar e local, visando a qualidade da educação.

Em 2010, foi eleita a primeira mulher presidenta no Brasil, Dilma Rousseff, para mandato presidencial entre 2011-2014, cuja proposta, em campanha, era a de dar continuidade ao programa de educação do governo Lula (LIBÂNEO, 2012). Nesse período, é sancionada a Lei nº 13.005, de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação com vigência 2014-2024. Em 2014, Dilma Rousseff foi reeleita, com mandato de 2015-2018. No entanto, no ano de 2016, foi afastada de seu cargo devido à instauração de um processo de *impeachment*. Teve o mandato presidencial cassado em agosto de 2016, assumindo interinamente o vice-presidente Michel Temer. Após três meses, ele assumiu o cargo de presidente da República.

Na atual conjuntura, em que houve o refreamento dos gastos públicos em todos os setores, ou seja, o esgotamento financeiro, que impede a continuidade de programas educacionais e/ou a alteração na sua proposta, no que se refere ao financiamento, isso leva-nos a refletir sobre os improvisos impostos às instituições de ensino e a importância de “uma política de Estado para o tema da educação que tenha estrutura suficiente para enfrentar as oscilações políticas, econômicas e sociais” evitando, assim, “as possíveis discontinuidades de seu planejamento e implementação nas escolas” (ABREU; BERNADO, 2016, p. 16).

Bobbio (2000, p. 67) pontua que o real caminho para a democratização consiste na ocupação dos espaços ocupados pelas organizações hierárquicas e burocráticas pela população civil. Observa-se que a expansão do poder na esfera das relações políticas parte:

[...] das relações nas quais o indivíduo é considerado em seu papel de cidadão, para a esfera das relações sociais, das relações das quais o indivíduo é considerado na variedade de seu 'status' e de seus papéis específicos, por exemplo de pai e de filho, de cônjuge, de empresário e de trabalhador, de professor e de estudante e até mesmo de pai de estudante, de médico e de doente, de oficial e de soldado, de administrador e de administrado, de produtor e de consumidor, de gestor de serviços públicos e de usuário, etc.

Nesse sentido, aplicando-se a concepção acima, a democratização da escola pública implica “não apenas o acesso da população a seus serviços, mas também, a participação desta na tomada de decisões que dizem respeito aos seus interesses” (PARO, 1996, p. 27). É possível observar, com base nas vivências institucionais, que, na atualidade, parte da população parece apenas participar do momento de eleger seus representantes, revelando fragilidade na efetiva participação.

Ao se referir à crise das instituições educacionais e do sistema escolar brasileiro, os pesquisadores (MORIGI, 2016; CAVALIERE, 2009) trabalham na antítese de soluções individuais, corroborando a proposta da Cidade Educadora apresentada na segunda seção deste estudo. Zitkoski (2016, p. 12) afirma que essa questão da crise

[...] não vai se resolver só pela iniciativa do Estado e dos gestores da educação. Ao contrário, esse contexto requer a **participação** de toda a sociedade e o envolvimento da cidadania ativa na construção de uma cidade que tenha futuro, que acolha e ofereça para todos seus habitantes viverem com dignidade. (Grifo nosso).

Esse pensamento revela uma percepção de democracia não só no espaço escolar, mas também em toda sociedade. O autor relata a importância de transcender os muros da escola, enfatizando o potencial da vida em sociedade na perspectiva da construção da cidadania efetiva, por meio de um processo socioeducativo que desenvolva uma cultura emancipatória.

Embasada na ideia das políticas educacionais, há a possibilidade de uma composição, um elo com a gestão da educação, sendo compreendida como:

O processo político-administrativo, contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada, sendo que a gestão da educação está intimamente ligada às políticas públicas no campo educacional, pois [...] a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações dando aspectos concretos às direções traçadas pelas políticas. (BORDIGNON; GRACINDO, 2008, p. 147).

Na busca de superar o enfoque limitado de administração, a gestão demanda uma visão global e abrangente aos desafios educacionais, como uma “ação articulada, dinâmica e participativa” (LÜCK, 2013, p. 23). Para a autora, essa superação pode ser efetivada e ter resultados positivos quando vinculadas e planejadas coletivamente. Ela defende que essa mudança de paradigma é fruto da adoção de práticas interativas, participativas e democráticas do modelo estático e segmentado da escola e da sua direção.

Segundo Lück (2009, p. 24), a gestão escolar significa:

[...] o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação

de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Nesse pensar, a gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque que promove a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas, de modo a possibilitar avanços nos processos socioeducacionais das instituições de ensino orientados para a promoção da aprendizagem. A referida autora ressalta que a gestão escolar “é um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo” (LÜCK, 2009, p. 25).

Encontramos na literatura várias concepções e modalidades de gestão: centralizada, colegiada, participativa e cogestão (LIBÂNEO, 2012). Consideramos, ainda, a atuação e formação do gestor. Detalharemos, agora, a modalidade de gestão participativa, que corresponde melhor à perspectiva democrática.

No entendimento da gestão participativa, focando o alcance dos objetivos educacionais, a canalização das relações interpessoais deve ser concebida e assumida pelos membros da comunidade escolar, de modo a constituir empenho coletivo na realização das ações. Essa participação possibilita a oportunidade de construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar estabelecendo responsabilidade no coletivo (LÜCK, 2013).

De acordo com os estudos da referida autora, formas de participação são identificadas, a saber: a) a participação como presença; b) a participação como expressão verbal e discussão; c) a participação como representação política; d) a participação como tomada de decisão; e e) a participação como engajamento.

QUADRO 3 – Tipos e formas de participação, de acordo com Lück (2013)

	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	<b>FORMA DE PARTICIPAR</b>
1 <sup>a</sup>	Participação como presença	Participante que pertence a um grupo independente de sua atuação. Essa participação pode ocorrer de modo obrigatório, eventual ou por necessidade e não por intenção ou vontade própria.
2 <sup>a</sup>	Participação como expressão verbal e discussão	Verbalização de opiniões, apresentação de ideias de experiências pessoais e de fatos observados, sem promover avanço em um processo compartilhado sobre as questões discutidas e de tomada de decisão.
3 <sup>a</sup>	Participação como representação	Essa concepção é utilizada em grupos sociais maiores por não permitir a participação direta de todos, efetivando-se pela instituição de organizações formais em que o caráter representativo é garantido pelo voto.

	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	<b>FORMA DE PARTICIPAR</b>
4 <sup>a</sup>	Participação como tomada de decisão	Compartilhamento de responsabilidades por decisões tomadas no coletivo e o enfrentamento dos desafios, no sentido da melhoria contínua e das transformações necessárias.
5 <sup>a</sup>	Participação como engajamento	Envolvimento dinâmico nos processos sociais, assumindo responsabilidade na promoção dos resultados propostos e desejados.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Lück (2013).

De acordo com o Quadro 4, de Bordenave (1994), mostra-se também a dinâmica interpessoal nos diferentes contextos e lugares. Para fundamentar as diferentes maneiras de participação, o autor aborda: a participação de fato, a participação espontânea, a participação imposta, a participação voluntária, a participação provocada, a participação concedida e a participação concedida.

QUADRO 4 –Tipos e formas de participação, de acordo com Bordenave (1994)

	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	<b>FORMA DE PARTICIPAR</b>
1 <sup>a</sup>	Participação de Fato	Como no começo da humanidade. Ex.: no seio da família, no culto religioso, na defesa contra inimigos.
2 <sup>a</sup>	Participação Espontânea	Grupos fluidos sem organização estável ou propósitos claros definidos. Ex.: na formação de grupo de vizinhos, “panelinhas” e “gangs”.
3 <sup>a</sup>	Participação Imposta	Na qual o indivíduo é obrigado a fazer parte de grupos e a realizar atividades indispensáveis. Ex.: voto obrigatório nas eleições, a Disciplina Escolar e fazer parte do exército.
4 <sup>a</sup>	Participação Voluntária <sup>(1)</sup>	O grupo é criado pelos próprios participantes, que definem sua própria organização e estabelecem seus objetivos e métodos de trabalho. Ex.: os sindicatos livres, as cooperativas, os partidos políticos.
5 <sup>a</sup>	Participação Provocada	Quando a participação voluntária não surge como iniciativa dos grupos, sendo provocada por agentes externos. Ex.: o desenvolvimento de comunidades, a educação em saúde, os trabalhos de pastoral, a agitação – propaganda.
6 <sup>a</sup>	Participação Dirigida/Manipulada	Quando os agentes externos ajudam outros a realizarem seus objetivos ou os manipulam a fim de atingir seus próprios objetivos.

	<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	<b>FORMA DE PARTICIPAR</b>
7 <sup>a</sup>	Participação Concedida	Viria a ser parte de poder ou de influência exercida pelos subordinados e considerada como legítima por eles e seus superiores. Ex.: a participação nos lucros, outorgada por certas empresas a seus trabalhadores.

Fonte: Elaborado por Bernado; Borde (2016) a partir de Bordenave (1994, p. 27-29).

<sup>(1)</sup>A participação voluntária pode ser provocada.

Percebemos, nos quadros acima, que a participação tem sido exercida por diferentes formas e nuances. A participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino, uma vez que toda a comunidade escolar passa a ter compreensão mais aprofundada do funcionamento, das exigências, das potencialidades e dos desafios. Quanto maior o envolvimento, maior a clareza do universo educacional.

Segundo Bordenave (1994), ao se avaliar a participação em um grupo duas perguntas são fundamentais: qual é o grau de controle dos membros sobre as decisões? e qual importante são as decisões de que se pode participar? Do cruzamento das possíveis respostas, deriva uma escala com os diferentes graus de participação:



FIGURA 7 - Os graus e os níveis de participação

Fonte: Adaptado de Bordenave (1994).

Dessa forma, tem-se uma escala que se inicia na informação/participação, cujos membros de um grupo são informados sobre algo, passando pela consulta, recomendação, a cogestão, delegação até o estágio máximo de participação, a autogestão.

O quadro 5 apresenta algumas características de cada um dos graus de participação:

<b>GRAU</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
-------------	------------------------

Informação/reação	Os dirigentes informam os membros de uma decisão tomada.
Consulta facultativa	Solicitação de críticas e sugestões.
Consulta obrigatória	Subordinados são consultados obrigatoriamente, entretanto a decisão fica a cargo da direção.
Elaboração/recomendação	Processo de elaboração de planos e medidas que a administração pode aceitar e rejeitar, justificando suas posições.
Cogestão	Administração compartilhada por mecanismos de cogestão e colegiado.
Delegação	Autonomia em certos campos ou jurisdições antes reservados aos administradores.
Autogestão	O grupo determina objetivos, escolhas, meios e controles, sem qualquer autoridade externa.

Quadro 5 - Graus e características de participação.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Bordenave (1994).

O Quadro 5 se mostra de grande relevância para compreendermos os graus de participação, conforme Kosik (1976, p. 18) evidenciou “a realidade pode ser mudada só porque e só na medida que nós mesmos a produzimos, e na medida que saibamos que é produzida por nós”. Um trabalho compartilhado, orientado por uma vontade coletiva fortalece o processo de construção de uma escola compromissada.

Abrangendo as dimensões da participação do processo social constituído em transformação, Lück (2013) evidencia três dimensões convergentes entre si e interinfluentes: política, pedagógica e técnica. Também ressalta que, apesar de estarem separadas didaticamente, são indissociáveis, entrecruzando-se e formando um dinamismo pela força de sua associação. A dimensão política implica a vivência da democracia e o compartilhamento do poder. A dimensão pedagógica propicia o sentido de corresponsabilidade, constituindo um processo de ação-reflexão pela discussão colegiada. A dimensão técnica indica a preocupação com as transformações técnicas.

Partindo do princípio de que a participação é uma conquista e do reconhecimento de que os indivíduos se encontram em processo de construção de uma participação mais efetiva, compete aos gestores escolares abrir espaço para que, de fato, essa integração e vivência sejam experienciadas no cotidiano escolar, e não apenas em momentos pontuais, como, por exemplo, em reuniões de pais ou dos Conselhos Escolares.

Uma das atribuições do gestor sobre a falta de clareza do significado de participação atua na proposta da conscientização. Segundo Lück (2013, p. 77), essa conscientização efetiva-se no:

Alargamento dessa consciência, associado ao desenvolvimento de competências técnica para colocá-la em prática, são condições fundamentais para que possa construir uma cultura de participação efetiva na escola. Vale destacar que uma cultura não é mudada por desejo, mas a partir de ação competente e bem orientada de acordo com os propósitos definidos. O alargamento da consciência está associado à amplitude e ao aprofundamento da ação e vice-versa. Assim, na conscientização, a consciência e a ação são componentes inerentes e indissociáveis à participação social efetiva.

Evidenciamos acima a complexidade das funções dos gestores em tornar a escola democrática, sendo necessário agregar, de forma atuante, todos que compõem a comunidade escolar, sobretudo alunos e responsáveis. Trata-se de possibilitar uma nova compreensão desse espaço, em que este seja visto como espaço de pertencimento coletivo. Em suma, urge criar uma cultura de apropriação dos espaços públicos, no enfoque específico, e da escola.

A proposta de uma política democrática na educação é uma luta histórica, travada contra os moldes autoritários de gestão. Evidenciamos, na segunda seção desta pesquisa, movimentos e projetos educacionais que se encaminharam em direção a um sentido mais democrático. Segundo Vianna (1986), no Brasil, experiências isoladas de gestão colegiada de escolas sempre existiram, mas não tiveram um impacto maior sobre os sistemas de ensino. Na década de 1980, o tema relacionado à democratização da gestão foi debatido na Constituinte de 1988, data da promulgação da Constituição brasileira, que consagrou o princípio da gestão democrática do ensino público (BRASIL, 2015, Art. 206, § VI).

Buscando traduzir a essência da Lei que vem se consolidando na nossa realidade, Cury (2000, p. 54-55) afirma que:

A gestão democrática pode ser lida com contraste com a gestão hierárquica que, sob a forma paternalista ou autoritária, tem sido hegemônica na condução da coisa pública. A gestão democrática é mais do que a exigência de transparência, de impessoalidade e moralidade. Ela expressa tanto a vontade de participação que tem se revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente, quanto o empenho por reverter a tradição que confunde os espaços públicos com os privados.

A gestão democrática é também a presença no processo e no produto de políticas de governo. Os cidadãos querem ser mais do que ser executadores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença nos momentos de elaboração.

No que tange à ordenação legal sobre a gestão democrática, houve um avanço ao ser regulamentada pela LDBEN/96, em seu Artigo 3º, Inciso VIII, com o seguinte teor: “[...] gestão democrática no ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Esse artigo deixa visível a sua correlação com atributos democráticos mencionados no início desta seção, como também abre possibilidades do exercício da democracia no ambiente escolar por meio desse modelo de gestão.

De acordo com Ferreira (2008, p. 310), o conceito de gestão preconiza uma construção coletiva da organização escolar com vistas à tomada de decisões “quando se organiza e se administra coletivamente todo esse processo, que se está realizando a consubstanciação do projeto político-pedagógico definido, aqui, como uma forma de intervenção na realidade”. A autora define a palavra decisão, que comumente é definida como uma escolha entre soluções possíveis que se assentam em um processo subjacente, elaborado a partir do conhecimento e apreensão da informação e da intencionalidade, como:

Um processo dinâmico e contínuo referente a um sujeito (individual ou coletivo) no qual o sujeito que decide, interage com o problema – para o qual é necessário a decisão – e o seu contexto, encontrando ou tentando encontrar várias soluções alternativas, escolhendo uma delas fundada em determinados critérios. Trata-se, pois de uma reação a uma situação problemática à qual o sujeito necessita dar uma resposta. Esta resposta, quando fruto de uma escolha coletiva não só é mais rica de fundamento e de conteúdo, porque examinada e discutida, como é assumida por todos, por que escolhida e decidida por todos (FERREIRA, 2008, p. 310-311).

A gestão democrática na escola, juntamente com outras ações, torna-se necessária para a superação da atual situação de precariedade do ensino público no país, tarefa que depende de toda comunidade escolar e da família, com a proposta de estreitamento de laços através de canais democráticos de diálogo.

Se a materialização da gestão democrática se processa na interatividade entre os membros da comunidade escolar de forma participativa, entendemos que essa organização contribui de forma significativa para uma proposta de trabalho educativo que possibilite a promoção do conhecimento em um contexto mais amplo. Segundo Dourado (2007), a gestão democrática é concebida com a efetiva participação de todos os segmentos escolares na organização, construção e avaliação dos projetos pedagógicos e na administração dos recursos, ou seja, nos processos que envolvem decisões na escola.

Ainda destacando a importância do processo de organização e participação no âmbito escolar, destacamos o Artigo 14 da LDBEN, que determina:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar em conselhos escolares ou equivalentes.

Conforme citado na Lei, a participação direta daqueles envolvidos com o processo educativo pode ser defendida como sendo uma prática de respeito ao outro. Essa participação envolve, como uma das possibilidades, a linha de trabalho que foca na criação de um currículo que ofereça experiências democráticas. Dessa forma, a permanente avaliação e a tomada de decisões propiciam um alinhamento com os propósitos educativos da escola. Além disso, “a única possibilidade de construir-se uma escola democrática é a vivência de um processo de planejamento participativo” (GANDIN, 2012, p. 43).

Gonzalez e Bernado (2013), ao discutirem sobre a constitucionalização do princípio da gestão democrática, enfatizam a necessidade da mudança de paradigma na operacionalização escolar, reforçando o envolvimento da comunidade nas ações cotidianas. As autoras afirmam que, nas últimas décadas, vêm oscilando no campo educacional duas concepções de gestão democrática:

[...] uma meramente formal e burocrática, na qual a descentralização é uma estratégia fundamental à diminuição do Estado, e outra que valoriza a autonomia da escola com a participação da comunidade escola, tal como o disposto na LDB 1996, art. 14, em que é incentivada a elaboração do projeto político-pedagógico da escola (PPP) mediante o envolvimento dos diferentes atores sociais. (GONZALEZ; BERNADO, 2013, p. 64).

Nesse sentido, a construção e efetivação do PPP deve prever formas democráticas de organização e funcionamento que exijam o esforço conjunto e a vontade política na comunidade escolar, além de relações que integrem com a escola seus principais atores: “[...] alunos e professores, coadjuvados direta e permanentemente pelos pais, que representam e trazem consigo a realidade circundante, por dela serem parte” (BUSSMANN, 2011, p. 50).

Najjar (2009) considera a elaboração coletiva do PPP uma construção que deve ter caráter eminentemente coletivo e interativo. Sinaliza que a vida escolar tem mostrado que, muitas vezes, esse Projeto tem sido formulado de forma personalista, o que demonstra a sobrevivência do ranço autoritário dos gestores, que remontam à ditadura militar. Por sua vez,

considera um certo descomprometimento por parte dos docentes, para justificar o personalismo do PPP na figura do gestor.

O autor sinaliza que, se o Projeto não for construído de forma coletiva e participativa, não atenderá ao anseio do universo da comunidade escolar e não norteará práticas formativas emancipadoras. Há, ainda, o agravante de que a escola funcione como correia de transmissão das políticas educativas elaboradas pelas Secretarias de Educação, que, descoladas do cotidiano escolar, passam a formular e exigir cumprimento de posturas que não visam demandas reais e coletivas. Sendo muito comum os planos de educação não abarcarem a participação de quem efetivamente exerce a atividade educativa, o professor. Retomando a gestão da unidade escolar, uma prática democrática considera que todos, guardadas as diferenças, são gestores escolares.

Fazendo referência a Schultz (2000), Bernado afirma (2015, p. 74) que:

[...] o projeto pedagógico ou projeto político-pedagógico deve expressar a identidade, a cultura da escola, os valores, os modos de pensar e agir de todos os atores sociais que o elaboraram de maneira coletiva. Ele é um instrumento da gestão escolar, um guia da ação política e pedagógica da escola. O projeto político-pedagógico constitui-se num processo democrático de tomada de decisões, não apenas de um mero documento escolar, mas da execução coletiva de ação e reflexão de todos os atores da escola, diminuindo, assim, a fragmentação do trabalho escolar e alcançando uma gestão de fato participativa.

Seguindo os esforços para consolidação da gestão democrática na nossa legislação nacional, visto que a LDBEN se mostra indicativa, emergem os dois Planos Nacionais de Educação: a Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001-2010) e a Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024). O PNE de 2001-2010 tinha como prioridades e objetivos:

A democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto-pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 7).

Nos termos do PNE (2001-2010), a gestão democrática se fortalece quando encontramos na Meta 13, do ensino fundamental, a “criação de conselhos, incentivando a participação na gestão”, que reúnem competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais por meio da formação de conselhos escolares, e na Meta 18, da mesma etapa, quando traz que a escola deve “apoiar as organizações de estudantes, como espaço de

participação”. Essas duas metas buscavam garantir a participação da comunidade aliada ao compromisso com a proposta pedagógica.

O atual Plano Nacional de Educação de 2014-2024, em sua Meta 19, ressalta a importância de “assegurar condições para gestão democrática”. Ele traz os princípios democráticos associados à gestão da educação.

Dentre as diversas estratégias apontadas para essa Meta, destacamos a Estratégia 19.1, “a participação da comunidade escolar”, e a Estratégia 19.4, que visa “estimular em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pai”. Essa estratégia de inclusão do grêmio é um tema quase secundarizado nos debates educacionais. Os alunos raramente são ouvidos nas instituições de ensino. Entre as Estratégias, ainda citamos a 19.6, que visa também:

[...] estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares nas formulações dos projetos políticos-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (BRASIL, 2014).

Observamos que, na Meta 19, consta a abordagem do tema “consulta de diretores na escola”, traçando uma vinculação aos critérios técnicos de mérito e de desempenho. A referida estratégia vem provocando expectativas nos sujeitos envolvidos no sentido de neutralizar práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo. Tal proposta tem duas vantagens: um mandato temporal definido e a participação da comunidade escolar nesse parecer. Entretanto, Couto (1996, p. 380) “constata a falta de avanços na participação dos vários segmentos escolares na escola de modo a implicar na distribuição do poder”.

É certo que os atores educativos desempenham diferentes funções, todavia a participação, o envolvimento e a articulação coletiva ampliam a coordenação de esforços na consolidação de um processo de construção de conhecimento dos alunos. Nesse novo cenário, a importância da ação do gestor torna-se fundamental, auxiliando na (re)organização da escola pública. Como sinalizado por Lück (2000), o trabalho do gestor, em uma perspectiva democrática, deve ser focado em três eixos: o eixo pedagógico (orientado pela proposta político-pedagógica da escola); o eixo administrativo (orientado pela gestão democrática, numa visão não verticalizada); e o eixo relacional (orientado pelo processo participativo e com o estabelecimento de parcerias da comunidade e outras instituições).

Destacamos que essa articulação corrobora a autonomia das instituições de ensino, que, de acordo com a autora, “é característica de um processo de gestão participativa

que se expressa, quando se assume com competência a responsabilidade social [...] mediante aprendizagens significativas” (LÜCK, 2000, p. 21).

Os espaços de participação, como os colegiados, associações e agremiações, são considerados grandes conquistas nas escolas. Cada colegiado tem espaços de participação bem definidos nos documentos que o normatizam. Os espaços de representação dos segmentos da escola ganham força de acordo com as relações que se estabelecem entre os segmentos e a gestão. São eles: o Conselho Escolar, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil.

Considerando que, neste trabalho, reflete-se acerca da gestão democrática e da educação integral e(m) tempo integral, abordaremos, no próximo capítulo, os aspectos referentes à análise das duas escolas públicas cariocas investigadas.

## **4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA GRANDE TIJUCA**

Este capítulo trata da análise da gestão democrática no âmbito do PME em duas escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro, especificamente na região da Grande Tijuca, foco de nossa pesquisa.

Para uma maior compreensão do contexto de nosso campo de pesquisa, descreveremos alguns aspectos associados ao município do Rio de Janeiro e seu contexto educacional. Apresentaremos as duas escolas públicas investigadas e a implementação do PME, finalizando com a análise das características dos processos de gestão escolar nas escolas municipais, buscando reconhecer possíveis avanços em direção à gestão democrática.

### **4.1 Rio de Janeiro e a Grande Tijuca: dados geográficos e educacionais**

O município do Rio de Janeiro localiza-se na Região Metropolitana do Estado, com 6.496.837 de habitantes. Está administrativamente dividido em nove subprefeituras, em um total de 160 bairros. A população residente de 0 a 14 anos é de 1.227.132 (19,42%) (IBGE, 2010).

Capital do Estado homônimo, a cidade foi fundada em 1º de março de 1565, sendo capital do Brasil até 1960, quando houve a transferência do governo para Brasília. Transformada em cidade-estado com o nome de Estado da Guanabara, até 1975, quando ocorre a fusão do Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro, torna-se município do Rio de Janeiro.

Dentre os 92 municípios do Estado, Rio de Janeiro ocupa a 2ª posição, sendo classificado como um município de alto desenvolvimento humano, tendo um IDH de 0,799 em desenvolvimento, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU), de 2010. Também é um dos centros financeiros, comerciais, industriais e econômicos do país, internacionalmente conhecido por diversos ícones culturais e paisagísticos.

Quanto à capacidade de geração de riqueza, identificada pelo PIB, o município do Rio ocupa o 2º lugar, estimado em cerca de R\$ 299.849.795 (IBGE, 2014), ficando atrás

apenas do município de São Paulo. Também ocupa, dentro do Estado do Rio de Janeiro, o 2º lugar, em desenvolvimento, que é considerado alto, ficando atrás apenas de Niterói.

No que se refere à educação do município do Rio de Janeiro, esta contempla um total de 792.532 alunos no ensino fundamental, divididos nas redes federal, estadual, municipal e privada, sendo a rede municipal responsável pela maior parte do atendimento, como nos mostra o Quadro 5:

QUADRO 6 – Número de alunos matriculados no Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro por rede de ensino, 2016.

<b>DEPENDÊNCIAS ADMINISTRATIVAS</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS</b>
FEDERAL	10.394
ESTADUAL	4.464
MUNICIPAL	513.924
PRIVADA	263.750
TOTAL	792.532

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP.

A Secretaria Municipal de Educação (SME), seguindo o modelo de gestão descentralizada, está dividida em onze Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) responsáveis pela organização regional do sistema educacional, com autonomia para organizar as escolas que estão na sua área de abrangência de acordo com a política educacional da SME. Dessa forma, as CREs são instâncias intermediárias entre a SME e as escolas responsáveis, fazendo a articulação entre o micro e o macro, ou seja, entre as determinações da SME e as escolas.

A rede municipal de ensino do Rio é a maior da América Latina, composta por 1.564 Unidades Escolares (UEs). A seguir, apresentaremos, na tabela 2, o número de turmas e alunos matriculados por CRE<sup>46</sup> do ensino fundamental:

TABELA 2 – Número de turmas e alunos matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino Fundamental, em 2013

<sup>46</sup> Na Tabela 2, os dados da 11ª CRE estão computados na 4ª CRE. A inauguração da 11ª CRE ocorreu em 2013.

CRE	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª
ALUNOS	12.344	22.275	23.290	38.824	24.391	19.538	37.414	33.253	29.569	37.794
TURMAS	430	841	809	1.334	861	662	1.287	1.138	976	1.229

Fonte: Adaptado pela autora. *Armazém dos dados*. Disponível em: <<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

Os IDEBs da rede de ensino vêm apresentando uma melhoria nos resultados educacionais, segundo os dados divulgados no *site Armazém dos dados*.

TABELA 3 – IDEB – Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Projeções

ANOS	IDEB OBSERVADO						METAS					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017
MUNICÍPIO	4,2	4,5	5,1	5,4	5,3	5,6	4,3	4,6	5,1	5,3	5,6	5,9
ESCOLA A	5,8	5,9	6,6	7,2	6,8	6,9	5,8	6,1	6,4	6,6	6,9	7,1
ESCOLA B	6,2	6,6	7,0	7,3	7,4	7,3	6,2	6,5	6,8	7,0	7,2	7,4

Fonte: Adaptado pela autora. *Armazém dos dados*. Disponível em: <<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

O IDEB de 2015 mostra que tanto o município quanto a Escola A investigada atingiram a meta do ano. A Escola B ultrapassou a meta prevista em 0,1 ponto. Percebemos que a Escola B se mantém estável a partir de 2011, enquanto houve uma queda do IDEB da Escola A.

No que tange à normatização, a Resolução da SME nº 1.427, de outubro de 2016, dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas, horários de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da rede pública de ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Na referida Resolução, evidenciamos, em seu texto, que as UEs serão organizadas, de acordo com sua finalidade específica, em:

- I- Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI);
- II- Primário Carioca;
- III- Ginásio Carioca;
- IV- Unidade de EJA;
- V- Unidade de EE; e
- VI- Unidade experimental, que terá regulamentação própria.

Baseado nesse instrumento normativo, esforços no sentido de adequar as instituições de ensino, bem como inaugurações e mudanças nas unidades, vêm sendo realizados. Cabe ressaltar que, no decorrer de nossa pesquisa, as duas escolas, no ano de 2016, reorganizaram seus espaços e possuíam duas Matrizes Curriculares durante esse período de transição, dentre outras adaptações, como intuito de atender à Resolução.

Em relação à rede municipal, identificamos como um exemplo positivo de gestão democrática a forma de escolha para o cargo de direção. Bernado e Christovão (2016) trazem, em sua pesquisa, que “cerca de 80% dos casos respondentes no município do Rio de Janeiro tem algum tipo de processo eleitoral (‘eleição apenas’ ou ‘processo seletivo e eleição’), no conjunto das redes municipais do país, quase de 60% correspondem à categoria ‘indicação’”.

Nosso campo de pesquisa é a região da Grande Tijuca, composta pelos bairros: Alto da Boa Vista, Andaraí, Grajaú, Maracanã, Praça da Bandeira, Tijuca e Vila Isabel. É uma das subprefeituras em que se divide a cidade do Rio de Janeiro, situada ao sul da zona norte carioca. A região possui uma localização privilegiada entre a Serra do Engenho, ao norte, a Floresta da Tijuca, a oeste, a Zona Sul, ao sul, e a Zona Central, a leste. Politicamente, encontra-se sob a circunscrição das VIII (Tijuca) e IX (Vila Isabel) Regiões Administrativas.

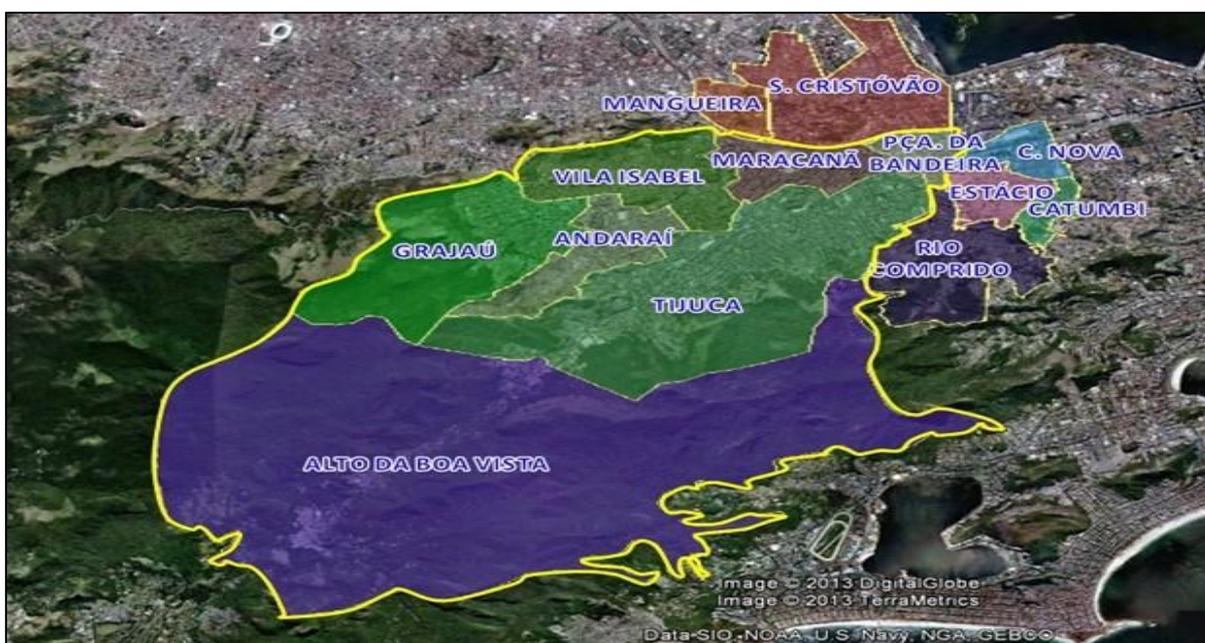


FIGURA 8 – Bairros que formam a Grande Tijuca

Fonte: Prefeitura do Rio/Divulgação.

Nota: O limite geográfico da Grande Tijuca encontra-se demarcado pela linha amarela.

O Censo do IBGE (2010) aponta os seguintes índices populacionais dessa área: Alto da Boa Vista, 9.343 pessoas; Andaraí com 39.365 pessoas; Grajaú com 38.671; Maracanã com 25.256 pessoas; Praça da Bandeira com 5.948 pessoas; Tijuca com 163.805 pessoas; e Vila Isabel com 86.018 pessoas<sup>47</sup>. Do total da população residente na região, aproximadamente 13% vive nos aglomerados subnormais<sup>48</sup>, distribuídas nos complexos do Borel, Formiga, Macaco, Salgueiro e Turano, que englobam favelas ou comunidades menores.

Região pertencente a 2ª CRE, a Grande Tijuca conta com 57 (cinquenta e sete) escolas, que atendem crianças e adolescentes no Ensino Fundamental. Em relação ao IDEB, encontramos, na Região de Planejamento Tijuca, a média de 5,8 para o ano de 2015.

Um primeiro reflexo gerado pela atribuição de maior autonomia ao Município refere-se à contemplação da educação em legislações municipais. Considerando que este estudo trata a temática da educação integral e educação em tempo integral na perspectiva da gestão democrática no âmbito do PME, evidenciamos as normatizações que ratificam essas questões, a saber: a Lei Orgânica do Município (LOM) do Rio de Janeiro, de 1990; o Plano Plurianual (PPA), Lei nº 5.686, de 2014, com vigência para o quadriênio 2014/2017; e o Plano Municipal de Educação.

No que tange à Lei Orgânica, destacamos:

Art. 321 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VI – gestão democrática do ensino público, em todos os níveis da administração, na forma de lei;

[...]

Art. 322 – O dever do Município será efetivado assegurando:

I – o ensino público fundamental, obrigatório e gratuito para todos com o estabelecimento progressivo, no prazo de cinco anos, do turno único de oito horas;

VIII – a eleição direta para direção das unidades da rede municipal de ensino público, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, na forma da Lei; [...]

<sup>47</sup> Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/infograficos/rio-censo-2010/>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

<sup>48</sup> É o conjunto constituído por 51 ou mais unidades habitacionais caracterizadas por ausência de título de propriedade e pelo menos uma das seguintes características: irregularidade das vias de circulação e do tamanho e forma dos lotes e/ou carência de serviços públicos essenciais (como coleta de lixo, rede de esgoto, rede de água, energia elétrica e iluminação pública). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/.../00000015164811202013480105748802.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

Observamos, na LOM, aproximações à LDBEN no que se refere às determinações do tempo integral, ao evidenciar a incumbência do Município em assegurar ao ensino fundamental o turno único, com duração de oito horas diárias.

Cabe ressaltar que, atualmente, as escolas de ensino fundamental da rede trabalham com diferentes programas que buscam viabilizar a educação integral/tempo integral, na tentativa de constituir sua política de educação em tempo integral. Explicitaremos, no Quadro 7, os programas e suas respectivas abrangências.

QUADRO 7 – Programas e suas abrangências na Rede Pública Municipal de Ensino do RJ

PROGRAMAS	ABRANGÊNCIAS
Escolas do Amanhã	Lançado em agosto de 2009, Decreto nº 31.022, por meio da SME. O escopo do Programa está diretamente vinculado à melhoria do desempenho escolar e à redução das taxas de abandono e evasão, estabelecendo uma rotina de horário integral. Programa para escolas do ensino fundamental localizadas em áreas vulneráveis. Pilares do Programa: Educação Integral, Metodologias Inovadoras de Ensino, Foco nos Resultados, Saúde na Escola, Integração Cidade Escola.
Escola em Tempo Integral	Desde 2011, a proposta da escola Turno Único vem no viés da educação integral em tempo integral. Apresenta três eixos de organização: excelência acadêmica, autonomia e educação para valores. Estabeleceu-se, por meio de diálogo com o campo, a Matriz Curricular – Resolução nº 1.178, de fevereiro de 2012, e Resolução nº 1.317, de outubro de 2014.
Ginásio Carioca	Por meio da SME, apoiado no princípio do Protagonismo Juvenil, oferece um conjunto de ações sob a forma de práticas e vivências por meio da ampliação da jornada escolar e da implantação de metodologias que auxiliam na elevação dos indicadores de aprendizagem em todas as suas dimensões, apoio ao seu projeto de vida e a educação para os valores democráticos, para os adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental.
Programa Mais Educação	Ofertado às escolas públicas de Ensino Fundamental, consiste no desenvolvimento de atividades que expandem o tempo diário da escola para o mínimo de cinco horas ou de quinze horas semanais, ampliando as oportunidades educativas dos estudantes. Estratégia do MEC para indução da construção da agenda de Educação Integral. (Vide Capítulo III desta dissertação).

Fonte: Elaborado pela Autora. *Rioeduca.net*. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Apresentamos, também, o Gráfico das escolas no Programa Mais Educação no município do Rio:

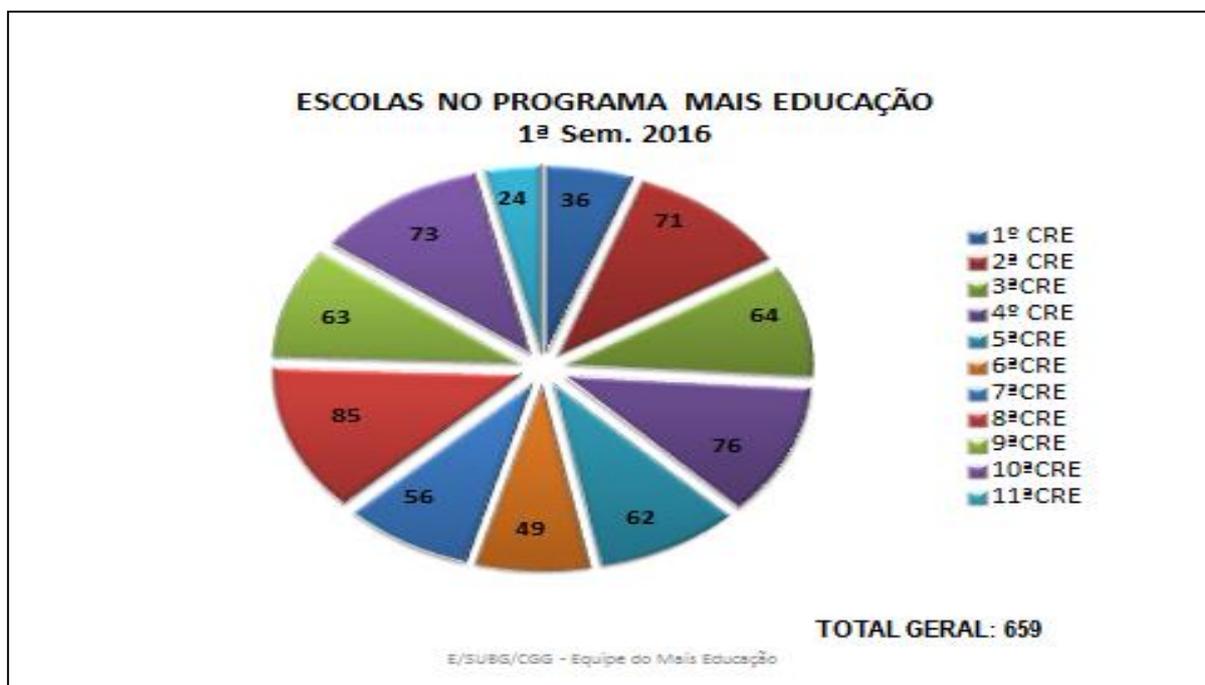


FIGURA 9– Escolas no PME, em 2016, por CRE

Fonte: Site do *Rio Educa*. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

Essa Figura demonstra a divisão do Programa por CRE e o quantitativo de unidades escolares. Houve uma redução do alcance de escolas com o PME em relação aos anos anteriores. As escolas pesquisadas apontaram atrasos no recebimento de verbas no ano de 2015 e, em 2016, não haviam recebido recursos do programa. Cabe ressaltar que a realidade carioca encontra aderência ao cenário nacional. De acordo com a Folha de São Paulo (2017)<sup>49</sup>, em 2015, a educação “foi uma das áreas mais atingidas pelo corte orçamentário, tanto em números absolutos quanto proporcionalmente: R\$ 9,4 bilhões dos R\$ 48,8 bilhões (19%) foram cortados do orçamento aprovado deste ano para o MEC”.

No que tange à gestão democrática, encontramos, na LOM, determinação da eleição direta para a direção com a participação da comunidade, constituindo uma das estratégias da democratização no espaço escolar. Paro (2016), ao tratar da eleição de diretor no contexto da democracia escolar, defende, como mais adequada, a eleição pela comunidade escolar, embora essa modalidade não signifique certeza em termos de democratização. A

<sup>49</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1677271-corte-maior-no-orcamento-e-realidade-para-2016-diz-ministro-da-educacao.shtml>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

forma de provimento ao cargo de diretor no município do Rio de Janeiro é feita através da consulta pública aos servidores da unidade escolar para onde o diretor está se candidatando, aos responsáveis legais pelos alunos, aos alunos que estejam cursando o segundo segmento do ensino fundamental e a um representante da associação de moradores.

Uma das diretrizes do Plano Plurianual diz respeito à construção de um processo pedagógico baseado no ensino de tempo integral, tendo, como meta, pelo menos 35% dos alunos da rede nessa jornada ampliada até 2016. As metas do Programa da Escola do Turno Único corroboram esse objetivo: “Até o ano de 2016, pretende-se alcançar a meta de 35% dos alunos estudando em Turno Único. Serão construídas 136 novas Unidades Escolares para atender essa demanda”<sup>50</sup>. Os indicadores revelam que essa meta de 35% ainda se encontra distante, não sendo, até a presente data, atingida.

Cabe ressaltar que a adequação do Plano Municipal de Educação ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 2014, até a presente data, ainda não foi realizada.

#### **4.2 Os eixos investigados: implementação do PME, gestão democrática e influências do PME**

A seleção das escolas para nossa pesquisa seguiu os critérios do projeto *Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro e o Programa Mais Educação: uma análise das ações dos gestores escolares em busca de uma educação de qualidade*, tendo em vista que a presente investigação é parte desta pesquisa.

Entre as escolas da Grande Tijuca, escolheu-se para esta pesquisa 2 (duas) escolas da rede que atendiam alunos no primeiro segmento do ensino fundamental. Os critérios para a escolha foram: as escolas serem pertencentes à rede municipal de ensino; serem localizadas na Grande Tijuca; terem aderido ao PME.

Apresentaremos os eixos que nortearam o desenvolvimento de nossa pesquisa, que analisa as ações democráticas na efetivação do PME. Iniciamos a organização dos resultados pela análise do processo de implementação do Programa. Em seguida, traremos as informações referentes à gestão escolar na perspectiva democrática, no contexto do Programa.

---

<sup>50</sup> Site do *Educa Rio*, 2017. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/programasAcoes>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

Por último, trataremos das influências do PME e se este fez/faz diferença na gestão. Dessa forma, a próxima subseção contempla o eixo do Programa Mais Educação.

#### *4.2.1 A implementação do PME nas escolas investigadas*

Na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o Programa Mais Educação foi implantado em 2009, e, a cada ano, mais escolas aderiram à proposta. No ano de 2016, o Programa contava com 659 Unidades Escolares. A Coordenação do Programa Mais Educação na SME encontra-se na Coordenadoria de Gestão Escolar e Governança (E/SUBG/CGG), fazendo a interlocução com os gestores escolares e demais atores do Programa, juntamente ao Comitê Territorial<sup>51</sup>. A Coordenação do Programa Mais Educação integra o Comitê do Nível Central de Análise e Avaliação dos Programas Federais. Vale destacar que, apesar da adesão ao Programa pelo município ter ocorrido em 2009, o Mais Educação só se efetivou nas escolas pesquisadas no ano de 2013.

A Escola A, inaugurada em 1938, possui 435 (quatrocentos e trinta e cinco) alunos, 20 professores, 1 diretor, 1 diretor adjunto, 1 coordenador pedagógico e mais 15 funcionários. A Escola B, com início de suas atividades em 1924, possui 291 (duzentos e noventa e um) alunos, 12 professores, 1 diretor, 1 diretor adjunto, 1 coordenador pedagógico e 8 funcionários.

Para aderir ao PME, inicialmente, o MEC estabeleceu critérios de priorização de atendimento, utilizando, entre outros, o baixo IDEB e as situações de vulnerabilidade social dos estudantes. Os dados levantados na pesquisa de campo demonstram que o Programa, nas instituições pesquisadas, foi implantado de forma diferenciada. Perguntamos, inicialmente, aos gestores como se deu a seleção da escola para integrar do PME:

O Mais Educação foi um “prêmio”, quer dizer, um prêmio entre aspas. Porque as escolas que tiveram os melhores resultados foram escolhidas também ter o Mais Educação[...] E o programa do PME era só realmente para as escolas com mais dificuldade [...] Quando a nossa foi convidada, quase convocada pra participar, porque não podia dizer não. (D.B.)

---

<sup>51</sup> Para enraizamento da política de educação integral, por meio do PME, propôs-se a organização de comitês locais, metropolitanos, regionais e/ou estaduais que estimulassem os processos de interapoio entre os professores, comunidades, gestores estaduais, municipais, escolares, universidades e sociedade civil. Esses comitês vêm configurando significativo “movimento” pela educação integral país afora (MOLL, 2012, p. 134).

Não tínhamos o baixo IDEB, isso eu sei, acho que foi escolha da CRE [...] Apesar de eu já fazer parte da equipe gestora, não sei te informar mais, porque estava de férias e quando retornei fui comunicada pela diretora que havíamos ganho o Mais Educação. (D.A.)

Na verdade, a informação que a gente tem foi que a nossa escola foi escolhida num ano em que a nossa e mais eu acho que umas quatro ou cinco, aqui no nosso entorno fazem parte da 2ª CRE. Então essas escolas foram escolhidas por terem, por se destacarem no IDEB. Então, na verdade, a gente recebeu essa informação, se eu não me engano via CRE. (D.A.B.)

Percebemos que, nas falas acima, a implementação do Programa não seguiu dados referentes à realidade da escola em relação ao IDEB. A CRE, por sua vez, definiu que as escolas assinassem o termo de adesão. Na prática, essa situação reflete certa flexibilidade da rede. Convém reiterar que as duas experiências de ampliação da jornada ocorreram no contraturno, e, no turno regular, ocorreu a oferta das disciplinas associadas à base nacional comum:

E a questão do Mais Educação dentro da escola envolveu uma atividade, um compromisso maior, uma organização maior, por conta do tempo que a criança fica a mais na nossa escola. Então ele almoça na escola, já almoçaria mesmo dentro do programa da rede do município. Mas tem o lanche, o horário da saída, o compromisso que aquele grupinho não fique, não sai, fica duas horas a mais. Todo o cuidado de ter um grupo de alunos, duas horinhas a mais, ou na hora da entrada, ou na hora da saída. Uma das grandes diferenças do Mais Educação na nossa escola. (D.A.)

A proposta do Mais Educação que eu vejo como diferencial é no contraturno. (D.A.A.)

Segundo Leclerc e Moll (2012), uma das limitações pedagógicas em muitas escolas com o PME refere-se à falta de superação da dicotomia turno/contraturno. Para as autoras, a superação dessa dualidade requer

[...] o reconhecimento de novas dimensões de formação docente, o debate sobre os conteúdos escolares consagrados no currículo e os que ainda não são considerados “extraescolares”. Assim, a entrada das atividades de arte, capoeira, hip hop, jornal e rádio escolar, direitos humanos, sustentabilidade ambiental, entre tantas outras, pode ser compreendida como expressão de inúmeras possibilidades de vivências ampliadoras das dimensões da formação humana, segundo a compreensão do projeto político pedagógico em que estão sendo inseridas. Essa compreensão pode exigir outras lógicas de agrupamento, outras formas de articulação entre saberes, outros usos do tempo e outros espaços, outra relação entre cultura acadêmica e cultura de

experiência, outras demandas de formação, novas materialidades que coloquem educação corporal, educação ambiental, arte-educação dentre os conteúdos preciosos do currículo (LECLERC; MOLL, 2012, p. 108).

Durante o processo de realização das entrevistas e observações, ouvimos relatos sobre a dificuldade das atividades no contraturno. Inicialmente, a dinâmica mostrava-se confusa tanto para os alunos quanto para os profissionais que atuavam na escola. Cabe ressaltar que alguns sujeitos desconheciam a proposta, apesar da reunião realizada pela equipe gestora, pela pouca participação nos encontros e envolvimento das propostas.

Com o passar do tempo, o Programa conquistou credibilidade e passou a ser percebido como um potencializador na construção do conhecimento, abrindo novos caminhos e diferentes possibilidades no que se refere às práticas socioculturais. Relataram, também, a melhoria da estrutura na escola, com os materiais diversificados adquiridos com os recursos do Programa, ampliando a oferta para as atividades diversificadas.

No que tange aos espaços utilizados para o desenvolvimento das atividades do tempo integral, o Programa Mais Educação propõe também a ampliação dos espaços educativos para além dos muros da escola (BRASIL, 2007c), baseando-se na perspectiva do movimento das Cidades Educadoras, conforme mencionamos no terceiro capítulo desta pesquisa. Apesar dessa abertura legal, ambas as escolas evidenciaram que as atividades foram realizadas dentro da instituição e os espaços foram adequados com recursos do Programa. Também ocorreram adaptações nos horários de recreio dos alunos, que já se encontravam na instituição, e uma organização na entrada e saída das crianças do Programa, além de rodízios em salas, no refeitório e nas quadras para atender esse grupo, visando o bem-estar dos alunos.

Quanto à escolha dos macrocampos e das atividades do PME, foi possível constatar, por meio dos relatos das gestoras, que cada escola selecionou as atividades que melhor se ajustavam à sua realidade, considerando os espaços existentes para sua realização e o segmento que atendiam. Percebemos, nesse movimento, que as instituições perderam a oportunidade de um planejamento participativo envolvendo a comunidade escolar na escolha das atividades que seriam ofertadas para as crianças.

Segundo as equipes gestoras, elas procuraram selecionar atividades baseadas no interesse dos alunos, entretanto os discentes, os responsáveis e os demais integrantes da instituição não foram consultados. As escolas possuíam parcerias com outras instituições, como o Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro e o Serviço Social do

Comércio (SESC). Essas parcerias eram convênios temporários para realização de algumas atividades ofertadas pelas instituições.

O Quadro 8 evidencia as oficinas/atividades do PME durante o ano de 2015<sup>52</sup>, além de informar o quantitativo de alunos.

QUADRO 8 – Quantitativo de alunos no Programa e as oficinas/atividades oferecidas pelas escolas pesquisadas, na Grande Tijuca, em 2015

UNIDADE ESCOLAR	ALUNOS QUE FREQUENTAM O PME	PERCENTUAL DE ALUNOS	OFICINAS/ATIVIDADES
ESCOLA A	120	30%	Matemática, letramento, capoeira, brinquedoteca e artesanato
ESCOLA B	120	45%	Matemática, letramento, capoeira, brinquedoteca e artesanato.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pelas escolas pesquisadas.

Sobre a escolha dosicineiros/monitores, as entrevistas revelaram diferentes formas de inserção na escola: indicação de outra escola e/ou da CRE e, até mesmo, o desconhecimento de como oicineiro chegou às atividades do PME.

Considerando a escolha dosicineiros, as entrevistas nos revelaram:

Olha, eu conheço uma escola que já tem esse projeto e vai indicar esseicineiro. Então, assim, hoje dos cincoicineiros que nós temos, três vieram dessa forma, indicados por escolas que já estavam no programa. E dois são ex-professores da escola. Por exemplo, eu tenho professoras das escolas. Duas professoras que se aposentaram e que tinham a oportunidade, tiveram a oportunidade de trabalhar no início como voluntárias e agora comoicineiras, e está sendo muito boa a presença, porque já conhecem a escola, já conhecem a comunidade. (D.A.)

Há sugestão. Algumas escolas se organizaram e começaram a fazer os contatos. Então foi troca entre as escolas ou as sugestões, nós recebemos muito por e-mail pela própria CRE. (D.A.B.)

Não sei como foi. Mas pelo fato de eu estar aqui e as oficinas estarem ali, eu me lembro da oficina de artesanato. Ela dava aula para as crianças de habilidade manual, as crianças estavam criando coisas, tinha a parte de criatividade, mas, nas aulas dela, conversava com as crianças, contava coisas da vida dela quando ela era criança. Ela passava para essas crianças lição de vida. Então a oficina de artesanato não era só fazer a florzinha, fazer o presentinho, não era só aquela

<sup>52</sup> O trabalho de campo foi realizado nos anos de 2015, 2016 e 2017, entretanto as oficinas só ocorreram até o ano de 2015.

coisinha técnica. Não tinha no currículo que tinha que passar para as crianças, mas ela, com a humanidade dela, fazia com as crianças. A capoeira, as crianças se divertiam, tinha alegria. Eu falei para ensinar matemática com xadrez. A criança vai aprender matemática com xadrez, ela não vai aprender matemática estudando matemática. A escolha da oficina é importante e a escolha de quem faz também. (F.A.)

De início, é importante observar que o PME propõe, como orientação, que os monitores devem ser preferencialmente estudantes universitários com formação voltada para a área que pretendem atuar, principalmente na atividade de Orientação de Estudos e Leitura, inserida no macrocampo Acompanhamento Pedagógico ou, ainda, pessoas da comunidade com habilidades específicas associadas às atividades que pretendem desenvolver junto às escolas (BRASIL, 2013). Nessas vozes, podemos inferir que a indicação prevaleceu na maioria dos casos e que a maioria dos oficinairos era da comunidade, com habilidades específicas na referida oficina que se propuseram realizar.

A fala realizada pela conselheira do CEC, segmento funcionário, nos faz refletir sobre a contribuição desses atores, educadores populares. Dayrel, Carvalho e Geber (2012, p. 159) refletem sobre esse novo ator, apontando entre outros elementos que

Além do conhecimento do território, das dinâmicas que conformam as relações do bairro/comunidade, esses jovens, por meio de suas expressões culturais e simbólicas, instituem, muitas vezes, um tipo de relação, transmissão cultural e sociabilidade que dificilmente professores de outros universos socioculturais construiriam.

Acreditamos que esse tema carece de um amplo diálogo acerca de possíveis novos educadores que surgem na ampliação da jornada escolar. Na próxima seção, apresentaremos aspectos da gestão democrática nas escolas investigadas no âmbito do PME.

#### *4.2.2 A gestão democrática nas escolas municipais investigadas: a participação em discussão*

No âmbito educacional, a gestão democrática do ensino público está determinada na Carta Magna de 1988, na LDB de 1996, bem como nos Planos Nacionais de Educação (2001/2010 e 2014/2024).

Pesquisadores como Lück (2013), Paro (2001), Gadotti (2013), Vieira (2007), entre outros, partem da premissa de que um trabalho participativo, autônomo e democrático, composto por todos os segmentos sociais da escola, pode concorrer par ao rompimento de ações autoritárias e proporcionar uma reflexão quanto ao papel do gestor na busca por uma escola pública de qualidade: “E gestão se faz com a interação com o outro. Por isso mesmo, o trabalho de qualquer gestor ou gestora implica sempre em dialogar muito. Do contrário, as melhores ideias também se inviabilizam” (VIEIRA, 2007, p. 59). Lück (2000) aprofunda essa temática trazendo à tona a discussão referente à formação dos gestores.

Nessa esfera da gestão, situam-se professores, alunos e outros membros da comunidade escolar, funcionários que trabalham na escola, docentes que ocupam cargos diretivos, famílias e integrantes da área de abrangência geográfica onde se localiza a escola.

Ao questionarmos os entrevistados sobre a gestão da escola, em especial a participação na gestão, eles responderam que:

Há conflitos claros, quase familiares, tem muito conflito, tem muito conflito. Tem que ter. E também tem aquilo de um defender o outro, tem o conflito nosso que é sempre, não é balela não, envolta brigando por alguma coisa que a gente acredita ou porque deixou de acontecer, mas sempre são resolvidos nas reuniões, porque a gente já construiu um nível de profissionalismo, que a gente está tratando é profissional, e não pessoal. A gente se reúne e discute e coloca, aí tem os conflitos. Nem todo mundo fica cem por cento feliz o tempo todo. (D.B.)

Diria que é uma gestão de colaboração, com participação, com cumplicidade, com amizade, e quando tudo isso acontece, fica tudo mais fácil de trabalhar, de resolver todas as questões que acontece. Então eu diria que a palavra da nossa gestão seria essa: colaboração. E as decisões, poucas, elas não envolvem todas, mas são decisões que nós precisamos tomar, só mesmo a equipe. Agora todas as decisões que envolvem os professores, os alunos, o funcionamento da escola elas também são tomadas global. (D.A.A.)

Isso é muito relativo. A democracia em si, tudo é relativo. (F.B.)

As narrativas evidenciam como vem se dando o processo de construção da gestão escolar nas instituições pesquisadas. É importante registrar que há conflitos permeando as relações humanas nesse processo. Torres e Silva (2008, p. 64) comentam essa questão:

Até que ponto a falta de conflitos, a falta de confronto em relação aos interesses de diferentes pessoas, em um mesmo grupo, contribui para um exercício efetivamente democrático de gestão escolar? Será que essas faltas não estariam revelando a presença de uma espécie de liderança persuasiva, sedutora e potencialmente manipuladora?

Observamos que a concepção de uma gestão participativa, entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários –, na organização, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola, encontra-se em processo. Ficou evidente, na opinião da Diretora B, que o diálogo vem sendo realizado na busca de solucionar as questões vivenciadas pelo grupo. Chama a atenção a crítica da Conselheira acerca da gestão, sendo taxativa na palavra “relativo”.

Em relação à gestão democrática, os entrevistados sinalizaram que:

É difícil, porque você tem que saber o de todo mundo. Por mais que você tenha poder, o manda e desmanda, mas, às vezes você conhece a pessoa pelo poder que ela tem. Ela, às vezes, vai te deixar falar ou não. Ela vai te deixar ser ouvida ou não. Então, você tem que, como líder, você tem que, vamos dizer assim, não deixar o sucesso subir à cabeça. Até porque esse poder está hoje, amanhã pode não estar. Hoje você está como diretora, amanhã você pode estar como professora. Isso não é uma herança, uma coisa que você vai sair por aí, transitando de “a poderosa”. Então você tem que ter humildade, sabedoria para você poder ouvir, para você saber a dificuldade do outro, até pra ele também entender o seu lado. Que pra mim é difícil ser diretora. É difícil dar ordens. Aqui tem a gestão. Aqui tem uma vantagem e uma desvantagem. A vantagem é que você está todos os dias com as mesmas pessoas, é uma vantagem porque cria um vínculo, uma familiaridade e tal, às vezes também desvantagem porque às vezes pode ter ditos e não ditos, fofocas, mal-entendidos, assim. Você tem que dosar. (F.B.)

Seria uma gestão que trabalha com a parte ouvindo a opinião dos responsáveis, procurando sempre saber o que o responsável acha, a opinião deles, o que pode melhorar, a opinião mesmo. (R.B.)

[A gestão democrática]escuta, que se coloca e que escuta e que volta atrás porque isso que é importante em uma democracia, essa coisa democrática. (F.A.)

Pensar o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de garantir que os obstáculos não se constituam um imobilismo, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora. Nessas entrevistas, é possível inferir que há uma prevalência no termo “escuta”. Para transformar essa realidade, todos os envolvidos com o processo educativo devem avançar nas intervenções decisórias para a construção de uma gestão democrática.

Baseada no princípio da gestão democrática, a participação das comunidades escolar e local em conselhos ou equivalentes apresenta-se como um dos caminhos para sua

efetivação. Nesse contexto, ressaltamos que a existência e o funcionamento dessas instâncias colegiadas são “importantes coadjuvantes para a melhoria da qualidade do ensino público”, haja visto que “a existência de conselhos escolares é condição *sine qua non* para que a gestão democrática da escola pública se efetive” (ARRUDA, 2014, p. 105).

Entretanto, segundo as entrevistas realizadas, as funções, previstas na Lei, de deliberar, fiscalizar e servir como espaços de consultas não ocorrem na prática. Constatamos que as duas escolas possuem Conselhos Escola-Comunidade (CEC), apresentando processos eletivos para sua formação. Mas observamos que, na Escola B, segundo as informações obtidas nas entrevistas, esse espaço se configura como um ratificador de decisões da equipe gestora:

Não vou sempre dizer que o CEC é ativo, é participativo, não. Não, ele é consultivo mesmo, a gente determina nas nossas reuniões, e chama o CEC, e coloca pro CEC as nossas questões e as vão acontecendo dessa forma. Por muitas vezes até que a gente já determinou, mas o CEC aqui na escola tem um caráter é bem consultivo. E o que vai determinar pra os projetos, pra verba, como a gente vai utilizar, qual é a necessidade da escola, e aí a gente dá satisfação de volta, o retorno, de como está sendo usado a verba, na melhoria, o que que a gente melhorou e o que a gente está fazendo para melhorar. (D.B.).

A diretora adjunta da Escola A também expôs:

Todas as nossas decisões têm que ser dessa forma. São também resolvidas junto com o CEC. O CEC atua inclusive em questões de problemas disciplinares, quando nós precisamos fazer atas, sempre solicitamos a presença do CEC. (D.A.A.)

Entendemos a existência dos conselhos escolares como um ganho para a instituição de ensino, entretanto presenciamos, nas falas, um certo distanciamento da função dos Conselhos. Nesse espaço, discutem-se as questões educativas e seus desdobramentos na prática político-pedagógica da escola. Nesse sentido, Navarro (2004, p. 37) afirma que

Os conselhos escolares contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira.

Nessa contribuição dos autores, fica clara a importância dos Conselhos Escolares. Estes constituem-se como instâncias importantes na medida em que esses espaços sejam de

participação, de abertura e diálogo. Nesse sentido, os Conselhos podem ser vistos como um espaço de cidadania, valorizando as diferentes maneiras de ser, pensar e agir dos cidadãos.

Vejamos a fala dos conselheiros escolares no que se refere ao motivo da participação deles no Conselho, que vai desde a falta de uma candidatura ao cargo até a opção por fazer e se sentir parte de um projeto de escola:

Tinha que ter alguém. Aí a diretora me perguntou se eu queria. Já tinha sido de uma outra vez do CEC em outra escola, mas eu nem sabia como era, foi na época que meu pai faleceu. Daí eu aceitei. Continuo não sabendo muito, eu não estou sentindo muito isso na pele. (F.A.)

Ah! Foi porque ninguém quis. Teve de ser eu mesmo, foi por pressão mesmo. (F.B.)

Tinha um grupo que trabalhou junto durante muitos anos, e eu cheguei a fazer parte da coordenação alguns anos atrás. Esse grupo começou a ser renovado, e a gente sentiu a necessidade de se manter algumas coisas que achávamos positivas dentro da escola, e aí eu acabei me candidatando nesse Conselho por me considerar nesse grupo mais antigo, de não querer ver algumas coisas dentro da escola morrerem. Ser esse elemento de ligação entre uma era que aconteceu de coisas muito positivas em termos de proposta de educação para a comunidade escolar. (P.B.)

Outro dado relevante nas entrevistas refere-se ao número de reuniões marcadas. Segundo os entrevistados, não há periodicidade. Esse dado pode revelar a pouca valorização dos Conselhos. As conselheiras relatam:

A reunião do CEC, eu só fui em uma que sinceramente não me acrescentou muita coisa. (F.A.)

Tem reunião, sim. A diretora, pelo menos, ela dá satisfação para dizer o que foi feito, porque tem pais que assinam. Os pais assinam as notas, a gente tem acesso. (F.B.)

[Reunião] Às vezes. (R.B.)

Algumas reuniões. Não muitas. (P.B.)

Em relação à importância da participação no CEC, seus membros retratam:

Eu acho que é as pessoas observarem o que está de errado. Observar mesmo, denunciar, falar [...]. Principalmente fiscalizar. Acho bem legal participar, pelo

menos fica sabendo das coisas, fica mais por dentro da administração, de como o dinheiro está sendo administrado principalmente. (F.B.)

Eu me vejo no papel, assim, eu concordo com a sua reivindicação, mas vamos pensar que o processo pra isso é desse jeito, é daquele jeito [...] eu me vejo como representar o grupo. (P.B.)

No quesito financeiro, encontramos posições antagônicas dos diferentes sujeitos nas instituições:

Isso tudo, senta com o CEC, o diretor senta com o CEC, por isso que o CEC, volto a dizer, é muito atuante e é preciso ser atuante mesmo, porque a responsabilidade de compra de material ali para a escola, pra uso contínuo, durante anos. Senta com o CEC, planeja com o CEC qual vai ser essa compra, qual vai ser essa compra do PDDE. Pro Mais Educação, o PDDE e nas verbas municipais. (D.A.)

Tem um dinheiro X, ela vai gastar. Aí ela comunica em que vai gastar. Eu já falei: Põe uma luz aqui, porque eu preciso. Se precisa lá para a sala dos professores, *data show*, eu não sei da realidade deles lá. (F.A.)

Ela presta sempre conta de tudo que ela compra com as mães com a gente. É muito transparente isso aqui. A gente sabe que é uma verba do governo. Quem faz a lista de material somos nós para usar. É distribuído. (F.B.)

Nas instituições pesquisadas, percebemos que os membros, em geral, participam com sugestões para a aquisição de bens nas reuniões de Conselho. O diretor, de acordo com as necessidades, prioriza essas sugestões e, logo após, expõe planilhas com os gastos e as despesas para que os membros ratifiquem as tabelas.

Outra instância da gestão democrática no âmbito escolar é o Grêmio Estudantil. Na pesquisa de campo, verificamos a ausência dessa agremiação nas instituições.

A participação dos estudantes, via grêmio, adiciona uma nova ótica representativa. Os envolvidos passam a ter a oportunidade de expressão de suas reivindicações, da avaliação gestacional e de contribuições para o funcionamento da unidade. Além da convivência coletiva, exigem consensos que determinam as ações e intervenções. Evidentemente, os adultos/profissionais têm que ter clareza no trato do exercício democrático para com eles, auxiliando a construção dessa relação. As crianças/alunos têm uma leitura de mundo própria, fruto da sua faixa etária.

Outro viés da gestão democrática aqui observada foi a questão dos Projetos Político-Pedagógicos. Segundo as vozes das equipes gestoras, todos afirmaram que os PPPs

são construídos coletivamente. Os integrantes do CEC, segmento pais/responsáveis, revelaram não participar desse processo, argumentando ser um projeto relacionado à escola. Os trechos abaixo trazem mais elementos sobre essa construção coletiva:

A gente delinea, traça tudo, esboça eleva a discussão. Porque se for levar para a discussão do zero, não vai, não anda, é muito utopia. É muito retórico. Então, a gente esboça praticamente, feito com alterações sujeitos a mudanças sempre, nada é engessado. Se tiver que ser mudado vai ser mudado. (D.B.)

Qualquer sugestão, a gente senta, discute, decide, coloca em prática e reavalia. Não está bom dessa forma, vamos reformular. E a gente vai modificando. Às vezes, o trabalho é insano, porque modificar o trabalho que está em andamento é insano. Mas é melhor o trabalho insano e aquilo começar a ter uma resposta melhor do que você insistir numa coisa que não está dando certo. (D.A.A.)

Apesar de eu estar em uma escola, eu, como psicóloga, é uma coisa legal, porque é um ambiente de educação e tudo, mas como eu não trabalho com essa parte pedagógica, então eu estou meio por fora. (F.A.)

Percebemos que todos se referiam aos Projetos de Trabalho realizados pela instituição durante o ano. Apesar da clarificação do PPP, a única entrevistada que disse possuir o referido documento foi a diretora da Escola B. Pensando na conscientização desse projeto, Gadotti (2004, p. 36) destaca que

Um projeto político-pedagógico da escola deve constituir-se num verdadeiro processo de conscientização e de formação cívica, deve constituir-se num processo de repercussão da importância e da necessidade do planejamento na educação. Tudo isso exige certamente uma educação para cidadania.

No que tange ao envolvimento dos pais na tomada de decisões da escola, as falas evidenciam diferentes níveis de participação, que vão do mais alto ao mais baixo. Trazendo as contribuições de Bordenave (1994, p. 32), podemos perceber que “o grau mais alto da participação é a autogestão, na qual o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa”. Não existe diferença entre os sujeitos.

Não, eles [os pais/responsáveis] ficam muito assim, deixa eu ver se encontro a palavra correta, não é à margem do processo, é, embora sejam chamados, esclarecidos, orientados sobre, se a escola está oferecendo e eu posso, estamos dando, eles não participam. (D.A.A.)

No que eu posso, sim. Com as festas, com essa interação escola e comunidade, agora essa parte pedagógica é mais voltada para a coordenadora. (R.B.)

As entrevistas também revelam pouca participação dos pais e/ou responsáveis e o seu pouco conhecimento sobre o Programa Mais Educação. Segundo os entrevistados, essa aproximação de informações poderia repercutir diretamente na frequência de algumas crianças nas atividades, valorizando o projeto ofertado. Nesse caminho, o documento que orienta as atividades do Programa afirma que esse trabalho

[...] implica alianças com os familiares e com os responsáveis pelos estudantes. Para que a educação seja “integral”, a família – compreendida como uma comunidade formada por pessoas que são ou se consideram aparentadas, unidas por laços naturais, por afinidades ou por vontade expressa –, participa ativamente da vida escolar. Portanto a escola deve promover o diálogo com a família. (BRASIL, 2007, p. 8).

Assim, compreendemos que a escola deve incentivar o diálogo com os familiares. Dessa forma, as atividades do Programa Mais Educação, se vinculadas ao compromisso dos pais, aumentariam as possibilidades de aprendizagem das crianças.

#### 4.2.3 *Influências do Programa Mais Educação*

Indagamos aos entrevistados se conseguiram perceber alguma diferença nos desempenhos dos alunos após a implantação do Programa Mais Educação (PME). Houve algumas percepções afirmativas do grupo que participava no que tange à melhoria do desempenho para os que tinham dificuldades na aprendizagem e em relação ao desenvolvimento lúdico, físico-motor, estético, ético, entre outros.

Habilidade que ela desenvolve na parte da capoeira. Habilidade até numa aula de artes. Até a professora de artes que está com eles, depois vê a melhora daquela criança num trabalho de colagem, de recorte. Poxa, o Joãozinho recortava tudo torto, agora não, ainda está torto, porque o milagre também não acontece com o Mais Educação. Não acontece o milagre, mas acontece o trabalho contínuo, o trabalho junto, há melhora. (D.A.)

A mudança das crianças, as crianças melhoraram bastante, no geral. Comportamento dentro da sala, tinha uns que a gente achou que não estava muito bem no programa por conta desse contraturno. (C.B.)

Em contrapartida, houve relato de uma agitação na escola devido à movimentação do PME. Outra questão que ficou evidente na fala de alguns entrevistados refere-se à escola de tempo integral como local de proteção social. Evidenciamos algumas percepções dos entrevistados:

A escola antigamente era para você colocar seu filho, para ele vir, para estudar para ele aprender, ler e escrever e tornar-se um cidadão melhor. Hoje, além dessa função de ensinar as crianças a estudar, a ler e escrever, a escola se tornou um lugar seguro para essas mães. As mães estão cada vez mais jovens, cada vez mais sozinhas para cuidar dos filhos, estando muito ausentes e as crianças, porque elas vão ficar em casa, se elas podem ficar quatro horas e meia em um lugar seguro? Eles têm um almoço decente, uma sobremesa, os pequeninhos têm lanche, um desjejum. Não pode faltar escola, mas é mais pela segurança que ele tem. Quatro horas e meia, meu filho está em segurança. (C.P.A.)

Um espaço que alguém fique olhando por eles e orientando. Porque a gente sabe que a maioria dos nossos alunos ficam sozinhas em casa quando não estão na escola. A gente sabe que a escola é o lugar mais seguro para deixar o seu filho e ter a certeza que ele está recebendo uma boa orientação. (P.B.)

Essas reflexões feitas pelas entrevistadas deixam-nos inquietos no que diz respeito à importância das escolas, das oficinas, da socialização, do fortalecimento dos laços e do questionamento: “segurança”. Tal perspectiva corrobora a ideia inicial do PME em relação à sua condição de estratégia para o enfrentamento da desigualdade social e educacional. Esse recorte “dá conta do caráter de discriminação positiva/política afirmativa que dimensiona as ações do Programa Mais Educação, incidindo em contextos de vulnerabilidade social e educacional” (MOLL, 2013, p. 77).

Também, ouvimos a fala da conselheira, segmento professor, em relação à influência do PME e às escolas de tempo integral:

A escola deveria ser de horário integral sim, para garantir às crianças um futuro diferente. (P.B.)

De acordo com a fala da entrevistada, a ampliação da jornada escolar pode contribuir para as oportunidades educacionais, sendo um ingrediente essencial no enfrentamento das desigualdades sociais.

Com o propósito de abrir espaço para discussão de uma avaliação geral sobre o Programa, a coordenadora pedagógica da Escola A, além de apontar pontos positivos, apresentou uma reflexão crítica baseada na descontinuidade das propostas:

Então o programa deu certo? Deu certo. Foi muito bem acolhido pelo grupo, muito bem acolhido pela escola. As oficinas foram muito bem escolhidas, foram muito bem encaminhadas. O nosso grande desafio primeiro é o espaço físico, a nossa escola, basicamente falando na escola, não temos como crescer a escola, como eu falei anteriormente, então muitas vezes esbarra no espaço físico, que é um fator importante aí em consideração, quando a gente tem, um dia de chuva, por exemplo, as atividades já da escola disciplinares com mais atividades do projeto. Então o espaço físico é algo que interfere muito e a continuidade de um processo iniciado, isso também dificulta muito depois a retomada, a confiabilidade das famílias de voltar aquele projeto. “Ah, eu vou fazer tudo de novo, vou mudar o horário, vai continuar? Que eu tenho que tratar da condução, com a pessoa que busca, com a pessoa que pega”. Então, assim, um grande desafio que precisa ser revisto com maior carinho é a continuidade, não desse projeto, de todos os projetos. A continuidade, para que o trabalho seja, flui. Para que o trabalho possa fluir. (C.P.A.)

A diretora da Escola A pontua:

Essa interrupção do programa, como todo projeto que é interrompido, quando volta, não é bom.

Nessas narrativas, salientamos que, ao

[...] perseguir a perenidade desses programas devemos repudiar improvisos e promoções de nomes e siglas partidárias, adotando uma política de Estado para o tema da educação que tenha estrutura suficiente para enfrentar as oscilações políticas, econômicas e sociais e refletir sobre as possíveis descontinuidades de seu planejamento e implementação nas escolas. (ABREU; BERNADO, 2016, p. 17).

Ressaltamos a necessidade de congregar as várias instâncias de representações sociais, buscando, democraticamente, equalizar as várias diferenças de concepção, mas tendo claro o objetivo de tornar o país mais inclusivo e menos desigual pelo viés educativo.

Em um balanço das falas dos gestores, a ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar, o aumento do número dos docentes que ministram as aulas no contraturno, entre outros aspectos inerentes ao desenvolvimento do PME, não repercutiram no sentido de alterar os princípios da gestão, que continuou baseada em pouco estabelecimento de sinergia com todos aqueles envolvidos na proposta.

Segundo Bordenave (1994, p. 25), uma sociedade participativa

[...] seria, então, aquela em que todos os cidadãos têm parte na produção, gerência e usufruto dos bens da sociedade de maneira equitativa. Toda a estrutura social e todas as instituições estariam organizadas para tornar isso possível.

A partir desta constatação, precisamos buscar esforços para aproximar a construção de novas relações no cotidiano e o fortalecimento do sujeito coletivo, pensando em práticas mais democráticas de participação e tomada de decisões.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, buscamos analisar a gestão escolar na perspectiva democrática em duas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro, na região da Grande Tijuca, que têm o Programa Mais Educação implementado. Concluímos que a política pública educacional de Educação Integral e(m) tempo integral vem sendo implementada por meio do Programa Mais Educação, e, associado à gestão democrática, constitui-se um esforço do Governo Federal, no cenário nacional, de perseguir a melhoria e a qualidade da educação.

No decorrer deste trabalho, diversos autores e pesquisas deram-nos embasamentos teóricos para melhor considerar o nosso objeto de estudo, apresentando alguns aspectos do amplo e complexo campo da gestão escolar, apontando e identificando pontos das políticas públicas, das ações dos gestores e da participação da comunidade escolar, bem como das limitações de ordem estrutural e organizacional da realidade da escola pública brasileira.

Buscamos lançar algumas luzes-indagações sobre as idealizações e trajetórias de educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, para as reflexões acerca da educação integral e(m) tempo integral, por marcarem profundamente a nossa história educacional, vislumbrando a efetivação de um país democrático. Esses educadores têm uma profunda intervenção em suas épocas, lançando bases educativas que acabaram atravessando essa delimitação temporal. Suas contribuições ainda vigem no debate atual e apontam para a elaboração de propostas e planos no referido campo.

É visível que as políticas públicas e os programas da atualidade, oriundos do Governo Federal, vêm ocasionando debates, disputas e tensões de vários atores, traduzindo distintas concepções de homem, sociedade e mundo. Nesse sentido, é fundamental estabelecer vínculos entre a gestão educacional e a gestão da escola, lócus privilegiado em que efetivamente o trabalho educativo se (re)organiza e se (re)articula. Em se tratando de políticas educacionais, Libâneo (2008, p. 169) afirma que “em boa parte, as políticas educacionais estão fracassando porque elas não partem da realidade escolar, de políticas voltadas diretamente às escolas, das necessidades dos professores, das condições de aprendizagem dos alunos”. Dessa forma, a escola de tempo integral na perspectiva de educação integral é uma proposta que poderia favorecer a qualidade da aprendizagem dos alunos a partir de uma concepção de educação democrática, entretanto a materialização na escola se distancia do prescrito nas políticas públicas por diversos fatores que são indissociáveis para sua execução.

O que nos faz refletir que, muitas vezes, o que é planejado no âmbito da gestão educacional não atinge, como esperado, o âmbito da gestão escolar, sendo indispensável o diálogo entre as duas dimensões para sua efetivação. Esse entendimento do papel atuante dos envolvidos poderá facilitar o trabalho no contexto escolar.

Entendemos que toda comunidade escolar precisa compreender os reais objetivos do Programa, ficando claro que a ideia não se limita apenas à proteção social, ofertando, também, oportunidades de ampliação e de conjugação de experiências que possam envolvê-los em novas aprendizagens, consequentes de uma gestão democrática e participativa. Dando voz aos sujeitos da pesquisa, que ratificam a limitação apontada acima, as falas sobre o Programa Mais Educação vão no sentido de que ele é uma opção do cuidado físico das crianças/adolescentes em horas adicionais, reduzindo a exposição deles aos riscos.

Outro desafio a ser conquistado refere-se à universalização do Programa: todo aluno pode e deve ser atendido. Entendemos que toda seletividade é restritiva e que o ideal seria que todos os alunos das escolas fossem atendidos em tempo integral, e não apenas um percentual deles. Mas também compreendemos que uma outra lógica de currículo e de escola deve ser construída, buscando, de fato, uma educação e(m) tempo integral.

Cabe ressaltar que os agentes educativos, como os oficinairos/monitores, não participaram das discussões do Programa e que eles também lidam com as dificuldades cotidianas da falta de infraestrutura física das unidades escolares para as atividades do PME. A dificuldade dialógica entre os professores e os monitores acaba propiciando um distanciamento entre as ações desenvolvidas por ambos na busca não somente da qualidade dos resultados educacionais, mas também da melhoria da aprendizagem dos alunos.

Devemos destacar a importância da estrutura física das escolas para a efetivação de uma proposta de educação, seja ela em tempo integral ou não. Na pesquisa de campo, verificamos que os espaços se configuravam insuficientes. Entretanto, apesar de tornar evidente o desafio de transpor a oferta de novas possibilidades espaciais, as equipes gestoras buscaram se adaptar, encontrando alternativas como o rodízio nas salas de aula e nas quadras esportivas, o que acaba por destacar a ausência de uma ação conjunta entre os gestores escolares e os gestores educacionais, entre a escola e as políticas públicas educacionais.

Buscando superar, também, na estrutura da gestão, as possíveis e indesejadas dicotomias turno/contraturno que o Programa estabelece, percebemos o esforço das coordenadoras do PME em dialogar com os professores sobre as disciplinas do horário regular. Para tal questão, seria desejável uma maior interlocução entre os monitores e os

professores, agentes do processo pedagógico. Outro aspecto para nossa reflexão refere-se à seleção desses educadores nas unidades de ensino.

Nas instituições de pesquisa, ressaltamos que os espaços utilizados ainda não ultrapassam os muros escolares, estando as atividades do contraturno escolar centradas nos espaços formais de ensino, como as salas de aulas e quadras, conflitando com as diretrizes do Programa Mais Educação, que estimula a interação da escola com parcerias externas que proporcionem as melhores condições de execução. As duas unidades apresentam parcerias com o SESC. A Escola A, além dessa parceria, conta com a da Quadra do Salgueiro, entretanto as atividades não se relacionam com o Mais Educação.

Ressaltamos que, aliada às dificuldades apresentadas na implementação do PME, as escolas sofreram com a interrupção abrupta de seu fomento financeiro no ano de 2015. Em 2016, o Programa foi reformulado, conforme apresentamos no Capítulo II deste estudo, e acreditamos ser muito recente para fazermos qualquer avaliação das mudanças ocorridas, entretanto podemos inferi-las contrapondo às propostas disponíveis do antigo e do novo Mais Educação. O PNME parece ser mais um reforço escolar em sua forma tradicional, distanciando-se do que se entende por Educação Integral, que é possibilitar uma formação mais completa possível. Mas não podemos deixar de destacar que, em muitas escolas, essa prática do “reforço escolar” já vigorava antes mesmo do novo PME ser implementado.

A perspectiva da gestão democrática vem orientando os gestores escolares no que se refere à qualidade da aprendizagem dos alunos, de modo que estes conheçam a sua realidade, a si mesmos e as condições de enfrentamento dos desafios do cotidiano, tarefa esta que exige o envolvimento de todo o coletivo da escola no sentido de unir esforços para a efetivação dos objetivos apontados. Assim sendo, é possível depreender que a gestão escolar democrática já pressupõe, em si, a ideia de participação dos envolvidos, que, a todo momento, criam e recriam seu espaço educacional, funcionando como um pacto entre todos os envolvidos no processo.

Dessa maneira, começa-se a articular uma série de mecanismos para o desenvolvimento da gestão democrática no cotidiano das escolas públicas, tais como: a participação da comunidade, os conselhos escolares, os grêmios estudantis, a eleição para diretores e a construção coletiva do projeto político-pedagógico. Na análise dos projetos de democratização da gestão escolar, percebemos alguns avanços, como a eleição para diretores na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, já que, no passado, muitos desses profissionais eram indicados. E esse processo vem trazendo a possibilidade da participação da comunidade escolar.

O conselho escolar constitui-se um colegiado, que visa articular a escola com a comunidade (interna e externa), representando uma instância privilegiada de discussão coletiva entre os representantes dos diferentes segmentos que compõem esse espaço. A existência e o funcionamento dessas instâncias colegiadas tornam-se importantes coadjuvantes para a melhoria da qualidade do ensino público. Embora essas instâncias existam nas unidades pesquisadas, sua atuação vem se dando formalmente e com pouca participação efetiva dos próprios conselheiros/membros eleitos. Observamos uma maior interação entre os segmentos professor e direção, devido às questões cotidianas e financeiras que envolvem mais contundentemente esses dois segmentos.

Nos demais segmentos do CEC, essa interação vem se restringindo apenas à ratificação das decisões já tomadas pelas direções, aos espaços de fiscalização de prestação de contas e, em alguns momentos, ao espaço para organizar festas nas escolas. Entendemos que as instituições perdem a oportunidade de uma gestão de fato participativa e democrática que vai além dessas ações técnicas e burocráticas, abrindo espaço para o contraditório, próprio das decisões coletivas.

No que diz respeito à autonomia decisória da gestão financeira, observou-se que esta existe de forma incompleta, quando da ocorrência do envio da verba federal, e a necessária aplicação do recurso ocorre de forma restrita, já que a decisão sobre tal gasto frequentemente não é compartilhada com todos os atores do espaço escolar, ainda que a prestação de contas seja sistemática, transparente e detalhada. Concluimos, nesse ponto, que o fortalecimento das decisões coletivas que envolvem a questão financeira ainda se encontra em fase embrionária nas instituições investigadas.

Outro mecanismo a destacar refere-se aos Grêmios Estudantis, pois, caso não sejam fortalecidos, sobretudo no que envolve seus protagonistas, e se não houver uma boa articulação entre eles e a equipe gestora, os responsáveis e a comunidade escolar tenderão à ineficiência. Tais considerações fazem-se pertinentes, já que estamos tratando de uma escola de primeiro segmento do ensino fundamental. Nas escolas pesquisadas, observamos a falta de constituição do grêmio estudantil. Há alunos representantes em cada turma, com o objetivo de “representar” os grupos no modelo formal e burocrático, mas isso é pouco efetivo.

Na análise dos projetos político-pedagógicos, verificamos que uma escola possui o documento, mas a sua elaboração não se deu com a participação efetiva dos diversos atores da comunidade, de acordo com uma entrevistada. A LDB prevê, no Artigo 14, a participação dos profissionais da educação na elaboração dos PPPs. Ademais, o PPP requer uma ação colegiada por ser um importante instrumento de sustentação da identidade escolar. Nesse

sentido, a concretização desse projeto, no âmbito da concepção de uma gestão democrática, requer um movimento constante de reflexão e de reelaboração coletiva.

Concluimos também que o PME trouxe melhoria no desempenho de uma parcela dos alunos e na aquisição de materiais para as atividades das escolas, segundo os entrevistados. Em relação à dinâmica dos gestores, como o Programa não prevê material humano de apoio, ficando apenas restrito à atividade educativa nas figuras dos monitores/oficineiros, os gestores, além das atribuições cotidianas de funcionamento da escola, passam a administrar mais essa atividade de acordo com as demandas surgidas no cotidiano escolar. Em relatos, os próprios gestores confirmam essa realidade.

Dessa forma, o caráter exploratório desta pesquisa suscitou apenas alguns aspectos do amplo e complexo campo da gestão escolar, problematizando questões que passam pelas políticas públicas até as ações cotidianas nos espaços escolares, tomando a realidade da escola pública carioca.

A partir das análises apresentadas, foi possível concluir que, a despeito de todo o discurso de democratização da gestão escolar, persiste ainda um modelo conservador de gestão e que a constituição de uma efetiva estrutura de gestão democrática encontra-se em processo. No geral, os instrumentos para a sua execução ainda se encontram implantados de maneira precária e com pouca participação efetiva dos diversos atores da comunidade escolar, sobretudo daqueles que são a razão da escola existir: seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, V. F.; BERNADO, E. S. Políticas públicas educacionais em foco: o Programa Mais Educação em discussão. **Revista Íbero Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 2-21, jul. 2016.

AIETA, V. S.; ZUIN, A. L. A. Princípios norteadores da Cidade Educadora. **Revista de Direito da Cidade**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 193-232, dez. 2012.

ALMEIDA, S. B. A escola parque da Liberdade, Bahia. In: MONARCHA, C. (Org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 125-140.

ARENDT, H. **Da violência**. Brasília: Unb, 1985.

ARRUDA, M. C. C. A gestão democrática e os conselhos escolares: interseções e confluências. In: PAULA, L. A. L.; OLIVEIRA, L. M. T. (Org.). **Conselho escolar: formação e participação**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014. p. 105-127.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Disponível em: <<http://w10.bcn.es>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

AZEVEDO, J. M. L. A temática da qualidade e a política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 15, n. 49, p. 449-467, dez. 1994.

\_\_\_\_\_. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação Municipal. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-61, set. 2002.

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. S. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Org.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: INEP, 1999. p. 43-51.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKUNIN, M. **A instrução integral**. São Paulo: Imaginário, 2003.

BARRA, V. M. L. **Educação**: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Ampliação Mais ou Ação, 2014.

BERNADO, E. S. Gestão escolar (e educacional) numa perspectiva democrática: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, L. M. T.; LINO, L. A. (Org.). **Conselho Escolar**: interfaces, experiência e desafios. Seropédica: UFFRJ, 2015. p. 64-83.

\_\_\_\_\_. **Desigualdade educacional**: gestão escolar, organização de turmas e desempenho em leitura e matemática. Curitiba: Appris, 2016.

BERNADO, E. S.; CHRISTOVÃO, A. C. Tempo de escola e gestão democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, dez.2016.

BERNADO, E. S.; BORDE, A. M. Os conselhos escolares em escolas de tempo integral: a participação em discussão. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 442-453, 2016.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

BORDENAVE, J. E. D. **O que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2008.p. 147-176.

BORGES, Marlene. **Culminância do Projeto Mais Educação do CECR**. 2010. Disponível em: <<http://maiscecreduca.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

BORDIEU, P. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 nov. 1992. Seção 1. Edição Extra, p. 16061.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24, de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jun. 1997.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro 2006. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2006a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF, MEC, 2007a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB), regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007b. Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007c. Seção 1, p. 5.

\_\_\_\_\_. Lei nº 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, de que trata o art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e nº 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2007d. Seção 1, p. 7.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta §3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a Passo** por Maria Eliane Santos, et al. Brasília: MEC-Secad, 2009a. (Série Mais Educação).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Integral**. Brasília: MEC-Secad, 2009b. (Série Mais Educação).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Gestão Intersetorial no Território**. Brasília: MEC-Secad, 2009c. (Série Mais Educação).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação – pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: MEC-Secad, 2009d. (Série Mais Educação).

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Edição extra, p. 2.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC- SEB/ Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI), 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Edição extra, p. 1.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 24 de julho de 2014. Aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 2014a. Seção 1, p. 8.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 2 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, DF, 11 out. 2016. Seção 1, p. 23.

BUSSMANN, A. C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus, 2011. p. 37-52.

CABEZUDO, A. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-14.

CAMARGO, I. (Org.). **Gestão e políticas de educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CAMINI, L. **Política e gestão educacional brasileira: uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso todos pela educação**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CARVALHO, G. I. Prefácio. In: EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: Grypus, 1969. p. 07-10.

CARVALHO, M. C. B. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 7-11, set. 2006.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 198, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CAVALCANTE, G. B. **O gerencialismo e suas influências no campo educacional brasileiro**. 2016. f. TCC (Graduação) - Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, jun. 2007.

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

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: **IV Congresso Luso Brasileiro**, I Congresso Ibero Brasileiro, 4. 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. **Cadernos ANPAE**, v. 9. p. 1-11, 2010a.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis. Vozes, 2002. p. 43-59.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CODELLO, F. **A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa**. Godwin a Neill. São Paulo: Imaginário: Ícone, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP *etal*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013.

\_\_\_\_\_. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). **Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014. p. 181-197.

COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. C.; MARQUES, L. P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.

CORREIA, W. F. O que é conservadorismo. **Conjectura: filosofia e educação.**, Caxias do Sul, v. 18, n.2, p. 78-90, maio/ago. 2013.

COUTO, J. B. Gestão democrática na escola pública. In: PARO, V. H. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n. 186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

CURY, J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo, Cortez, 2008. p. 43-60.

DAYRELL, J.; CARVALHO, L. D.; GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, J. **Caminhos da Educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 157-171.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2002.

DEWEY, J. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

DÓREA, C. R. D. Escolas anisianas no Rio de Janeiro: uma proposta de tempo integral na década de 1930. In: BARRA, V. M. L. (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Ampliação Mais ou Ação, 2014.p. 145-167.

DOURADO, L. F. A. Escolha de Dirigentes Escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

\_\_\_\_\_. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

EASTON, D. **Modalidades de Análise Política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

EASTON, D. **Modalidades de Análise Política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970 *apud* RUA, M. G. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G.; CARVALHO, M. I. V. (Org.). **O estudo da Política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998. p. 1-19.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1983.

ESPIRITO SANTO, N. C. Conselhos Escolares e gestão democrática: percursos, diálogos e possibilidades. In: OLIVEIRA, L. M. T.; LINO, L. A. **Conselho escolar: interfaces experiência e desafios**. Seropédica: UFRRJ, 2015. p. 99-113.

FAURE, E. **Aprender a ser**. Portugal: Livraria Bertrand, 1972.

FERREIRA, N. S. C.(Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

GADOTTI, M. O projeto político pedagógico na escola. In: Conferência Nacional de Educação para Todos. X. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2013.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-42.

GANDIM, D. Poder, participação e escola democrática. In: FETZNER, A. R., MENEZES, J. S. S. (Org.). **A quem interessa a democratização da escola?** Reflexões sobre a formação de gestores. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012. p. 37-54.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2016.

GODWIN, W. **Enquiry Concerning Political Justice**. London, 1793.

GODWIN, W. **Enquiry Concerning Political Justice**. London, 1793 *apud* GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-42.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GONZALEZ, W.; BERNADO, E. S. A gestão democrática em espaços não formais de ensino. **Série Estudos**, Mato Grosso do Sul, n. 36, p. 63-76, jul./dez. 2013.

GOUVEIA, R. P. **A política de educação integral no Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral: Articulação de projetos e espaços de aprendizagem**. 2005. Disponível em: <[http://www.cenpec.org.br/modules/xt\\_conteudo/index.php?id=46](http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46)>. Acesso em: 15 de nov. 2015.

\_\_\_\_\_. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**[Nova série, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 15-24, ago. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: MANCUSI, A. C. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 254.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

KERSTENETZKY, C. L. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 231, p. 18-23, out. 2006.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LECLERC, G. 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, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. Alguns aspectos da política educacional do Governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **História, Sociedade e Educação no Brasil**, Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. M. L. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Ampliação Mais ou Ação, 2014. p. 257-308.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. Perspectivas de gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_. **A gestão participativa na escola**. Série Cadernos de Gestão. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

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

MACHADO, J. Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga. In: V CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 5., 2003. **Actas dos Ateliers do V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção**. Braga, APS, 2003. p. 83 - 89.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, S. J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MARTINHO, F. C.P. Resistências ao capitalismo: plebeus, operários e mulheres. In: REIS F. D. A.; FERREIRA, J.; ZENHA, C. (Org.). **O século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARTINS, Â. M. S. A educação integral segundo a pedagogia libertária. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação Integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 15-47.

MATTOS, M. J. V. M. Reformas, mudanças e inovações educacionais e o papel do Estado: dilemas para melhoria da qualidade de ensino. **Revista Digital Doxo**, PUC-Minas, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006. Disponível em: <[http://www.pucpcaldas.br/revista/doxo/Volume1/Maria\\_J\\_correto.pdf](http://www.pucpcaldas.br/revista/doxo/Volume1/Maria_J_correto.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2015.

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

\_\_\_\_\_. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Ponteiro, 2014.

MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-45.

MENDES, V. **Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2009.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2009. p. 69-87.

\_\_\_\_\_. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

MENEZES, J. S. S.; COELHO, L. M. C. C. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional legal em discussão. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu: ANPED, 2007. p. 01-16.

MESQUITA, H. M. Das escolas do Amanhã ao ginásio carioca: a trajetória da educação integral na cidade do Rio de Janeiro. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 449- 461.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MOEHLECKE, S. Programa Bairro Escola/Mais Educação: uma análise do processo de implementação no Município de Nova Iguaçu-RJ. In: CAVALIERE, A. M.; SOARES, A. J. G. **Educação pública no Rio de Janeiro: novas conquistas à vista**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2015. p. 111-133.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. A construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação Integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013. p. 69-83.

MORAES, J. D. Educação anarquista no Brasil da primeira República. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Gráfica FE, 2006. p. 1-25.

\_\_\_\_\_. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2009. p. 21-39.

\_\_\_\_\_. “Leitura que recomendamos – o que todos devem ler”: impressos didáticos e ensino de história nas escolas anarquistas. **Cadernos de História da Educação** (UFU impresso), v. 12, n. 1, p. 45-58, 2013.

MORAES, C. S. V.; CALSAVARA, T.; MARTINS, A. P. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 997-1012, 2012.

MORIGI, V. **Cidades Educadoras**: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIYÓN, F. G. (Org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. C. **Projetos de pesquisa**: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NAJJAR, J. N. V. Gestão e cotidiano da escola pública: cinco questões atuais. In: XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 24. 2009, Vitória. **Anais do Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política Administração da Educação**. Vitória: ANPAE; UFES/CE/PPGE, 2009.

\_\_\_\_\_. Revistapontocom. 2012. Disponível em: <[revistapontocom.org.br/entrevistas/educacao-acesso-permanencia-e-qualidade](http://revistapontocom.org.br/entrevistas/educacao-acesso-permanencia-e-qualidade)>. Acesso em: 20 mai. 2016.

NAVARRO, I. P. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: SEB/MEC, 2004.

NUNES, C. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

OLIVEIRA, B. S. **A modernidade oficial**: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940). 1991. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Arquitetura – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, São Paulo, v. 44, p. 209-227, dez. 2006.

\_\_\_\_\_. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiás, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, D. A.; FÉLIX, M. F. **Política e gestão na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, I. B. **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, I. B. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade de ensino: uma nova dimensão de luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr. 2005.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PACHECO, J. **Pequeno dicionário de absurdos em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PADILHA, C. A. T. A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, Paraná, n. 180, p. 82-97, mai. 2016.

PARO, V. H. *et al.* Escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio de 1988.

PARO, V. H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T.(Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação – Análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 79-88.

\_\_\_\_\_. Educação Integral em Tempo Integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

\_\_\_\_\_. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2016.

PAULA, A. P. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo, v. 45, n. 1, jan./mar. 2005.

PEREIRA, E. W. Anísio Teixeira e a experiência de educação integral de Brasília. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 51, p. 42-45, ago./out. 2009.

PROUDHON, P. J. **A Propriedade é um Roubo e Outros Escritos Anarquistas**. Porto Alegre: Editora L&PM Pocket, 1998.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, D. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. In: COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009a.

\_\_\_\_\_. **O testemunho**. São Paulo: Siciliano, 1997.

RIZZINI, I.; CASTRO, M.R.; SARTOR, C.D. **Métodos e técnicas de coleta de dados**. Pesquisando guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USU, 1999.

ROHMANN, C. **O livro das ideias**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

ROMANELLI, G. A. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: ROMANELLI, G; ALVES, Z. M. M. B. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática da pesquisa**. São Paulo, Legis Suma, 1998. p. 119-133.

RUA, M. G. Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G.; CARVALHO, M. I. V. (Org.). **O estudo da Política**: tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.p. 1-19.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2012.

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, P. A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, B. S. O fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, I.B.; SGARBI, P.(Org.). **Redes culturais: diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S.(Org.). **Conhecimento Prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-813.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo, Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. **Revista Profissão Docente**, Minas Gerais, v. 11, n. 23, p. 45-58, 2011.

\_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 28, n. 100: Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHIMITTER, P. Reflexões sobre o Conceito de Política. In: BOBBIO, N. *et al.* **Curso de Introdução à Ciência Política**. Brasília: UnB, 1984. p. 31-39.

SCHULTZ, R. Gestão da educação: inovação e mudança. In: **Revista política e Gestão Educacional**. UNESP, São Paulo. Ed. 5. s/d., 2000. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit\\_gest/edi5\\_artigoraschultz.pdf](http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi5_artigoraschultz.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2015.

SEMED. **Educação Integral**. Secretaria Municipal de Nova Iguaçu. 2008.

\_\_\_\_\_. **Bairro-Escola**: Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora. Secretaria Municipal de Nova Iguaçu. Nova Iguaçu: [s.n], 2008a.

SETUBAL, M. A.; CARVALHO, M. C. B. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n.88, p. 113-123, jul./dez. 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. Playgrounds. **Revista da Diretoria da Engenharia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 15, jan. 1936.

SILVA, B. A. R. A terceira via e as políticas públicas educação integral. In: COELHO, L. M. C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: FAPERJ, 2009. p. 127-144.

SILVA, J. S.; GOULART, M. A. **Bairro escola**: a experiência de educação integral em Nova Iguaçu. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2011.

SILVA, M. A. G. Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ). In: MOLL, J.; *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 380-412.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. A. A relação com o saber no Programa Mais Educação. **Cadernos ANPAE**, v. 9, p. 1-15, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/57.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

SPERANDIO, A.; CASTRO, J. M. P. Mais tempo na escola: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar na rede estadual de ensino do Espírito Santo. In: MOLL, J.; *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 319-335.

SOUSA, G. J. A.; ESPIRITO SANTO, N. C.; BERNADO, E. S. A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma Educação Integral e(m) Tempo Integral. **ECCOS Revista Científica**, v. 37, p. 143-160. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71543111009.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

TEIXEIRA, A. **Por que “escola nova”**. Bahia: Livre e Typografia do Comércio, 1930.

\_\_\_\_\_. **Educação pública: administração e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Diretoria Geral do Departamento de Educação, 1935. Relatório Administrativo.

\_\_\_\_\_. O ensino cabe à sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 290-298, 1959.

\_\_\_\_\_. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 87, p. 195-199, jan./mar. 1961.

\_\_\_\_\_. **Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948**. Salvador: [s.n.] 1949. Relatório Administrativo. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pequena introdução à filosofia da educação: a Escola Progressiva, ou a Transformação da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

THOENING, J. C. N. Politique publique. In: BOUSSAGUET, L.; JACQUOT, S. R. P. **Dictionnaire des politiques publiques**. Paris: Presses de SciencesPo, 2006. p. 328-335.

TOBAR, F. O conceito de descentralização: usos e abusos. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 5, p. 31-51, jun. 1991.

TORRES, A. **O problema nacional brasileiro**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

TORRES, A.; SILVA, R. C. R. **Conselhos escolares e democracia: lemas e dilemas**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

TRAÇADO METODOLÓGICO DO BAIRRO-ESCOLA. **Comitê Gestor**, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1992.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1974.

VASCONCELOS, J. R. **Democracia no terceiro milênio.** São Paulo: Nobel, 2002.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2009.

VIANNA, I. O. A. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador.** São Paulo: EPU, 1986.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

XAVIER, L. N.; BRANDÃO, Z. As ciências sociais e a formação de educadores. In: BRANDÃO, Z.; MENDONÇA, A. W. **Por que não lemos Anísio Teixeira?** uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008. p. 65-74.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações.** São Paulo: Cultrix, 2011.

ZITKOSKI, J. Prefácio. In: MORIGI, V. **Cidades Educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia.** Porto Alegre: Sulina, 2016.

## APÊNDICES

### Apêndice A: Roteiro de entrevista com os conselheiros escolares



### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS CONSELHEIROS ESCOLARES 2016/2017

#### I – Identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino Nascimento: \_\_\_\_\_

#### DADOS ESCOLARES:

( ) Ensino Fundamental Incompleto ( ) Ensino Fundamental Completo ( ) Ensino Médio ( )  
Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

#### DADOS PROFISSIONAIS:

Cargo que atua no Município: \_\_\_\_\_

( ) Efetivo ( ) Contrato ( ) Outros: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na função: \_\_\_\_\_

Tempo no magistério (caso seja professor ou gestor): \_\_\_\_\_

1. Qual segmento você representa dentro do Conselho Escolar?

( ) Professores ( ) Funcionários ( ) Aluno ( ) Pais ou Responsáveis ( ) Comunidade Local ( )  
Outros Qual?

2. O que levou a você fazer parte do Conselho Escolar da sua escola?

3. Há quanto tempo você faz parte do Conselho Escolar da sua escola?

( ) Menos de 6 meses ( ) De 6 meses a 1 ano ( ) Entre 1 ano e 2 anos ( ) 2 anos ou mais.

4. Como foi o processo para sua escolha como representante do conselho na sua escola?  
Eleição? Indicação? Outro. Qual? Se eleito, foi por qual segmento?

5. Participou de algum Curso de Formação para Conselheiros Escolares? Qual? Qual a importância do Curso para você?
6. O que é Conselho Escolar?
7. O que é ser Conselheiro Escolar?
8. No seu entender quais as funções do Conselho Escolar? O conselho Escolar está desempenhando adequadamente estas funções? Por quê?

## **II – Participação**

9. A proporcionalidade na composição do conselho (número de professores, pais, funcionários, alunos e comunidade local) a seu ver é adequada? Quais mudanças poderiam ser feitas?
10. Todos os Conselheiros Escolares têm abertura para colocar os problemas e contribuir com sua opinião? Por quê? Cite um fato que exemplifique sua opinião:
11. Você acha importante participar, contribuir com a escola? Por quê?
12. Você sabe o IDEB da sua escola? O Conselho discute estratégias de melhoria do IDEB?
13. Como é a sua atuação no Conselho Escolar?
14. Quais as dificuldades encontradas para participar do conselho escolar?
15. De que forma você participa ou gostaria de participar do Conselho Escolar?

## **III – Gestão Democrática**

16. Em sua opinião, o que é gestão democrática?
17. Esta escola possui uma gestão democrática? Por quê? Cite um fato que exemplifique sua opinião:

## **IV – Programa Mais Educação**

18. Como você participou da escolha dos macrocampos escolhidos para serem trabalhados no Programa Mais Educação na sua escola? Quem participou da escolha e quais os critérios utilizados?
19. As estruturas físicas da escola estão adequadas para a implantação da Educação Integral?
20. Você participou da escolha do “oficineiro” do Programa Mais Educação?

21. Você sabe se o “oficineiro” vem sendo selecionado com base em sua proximidade com a comunidade?
22. Como você participou da escolha das atividades do Programa Mais Educação?
23. Como você participa do controle social do programa?
24. Como você participou da escolha das parcerias estabelecidas com a sociedade na implantação do Programa Mais Educação? Os saberes oriundos da comunidade são incorporados às atividades do contraturno escola?

**Apêndice B:** Roteiro de entrevista com o pai/a mãe representante do CEC



**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PAI/A MÃE REPRESENTANTE DO CEC  
2016/2017**

1) Dados gerais do entrevistado:

Nome/ Formação/ Cargo efetivo na rede/ Tempo no cargo/Tempo na escola...

1. O QUE VOCÊ ACHA DAS ATIVIDADES DAS OFICINAS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO?
  
2. ACHA QUE MELHOROU O DESEMPENHO DOS ALUNOS? EXISTE DIFERENÇA NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS DO TURNO DA MANHÃ E DA TARDE?
  
3. E A ESCOLA? MELHOROU DEPOIS DO INÍCIO DAS OFICINAS?
  
4. E A GESTÃO DA ESCOLA? COMO É?
  
5. E OS RECURSOS? E AS REUNIÕES DO CEC? COMO ACONTECEM?
  
6. O QUE VOCÊ ACHA DOS ALUNOS FICARAM MAIS TEMPO NA ESCOLA? VOCÊ É A FAVOR DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL? POR QUÊ?

**Apêndice C: Roteiro de entrevista com o diretor/equipe gestora**



**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR/EQUIPE GESTORA  
2016/2017**

1) Dados gerais do entrevistado:

Nome/ Formação/ Cargo efetivo na rede/ Tempo no cargo/Tempo na escola...

**IMPLANTAÇÃO DO PME NA ESCOLA**

- QUANDO/COMO?;
- QUEM PROPÔS? (*MEC, SEM, ESCOLAS, COMUNIDADE, GESTORES, ETC*);
- Professor comunitário (critérios de seleção, formação, carga horária, atividades desenvolvidas);
- Monitores (critérios de seleção, formação, carga horária, atividades desenvolvidas);
- (Critérios de) seleção dos alunos para as oficinas do PME;
- Seleção dos parceiros/espacos parceiros do PME (Quais são os espacos parceiros e quais critérios seleção, caso existiam);
- Macrocampos/oficinas do PME(Quais são os macrocampos/oficinas selecionadas e quais foram os critérios adotados para sua seleção);
- OUTROS PROJETOS/PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, PROJETOS EXTRACURRICULARES, ETC.;
- INFLUÊNCIA DE OUTRAS POLÍTICAS PÚBLICAS E EXPERIÊNCIAS DA SME.

**1) Gestão Pedagógica:**

**Nível: Planejamento e Ações Pedagógicas**

- EXISTÊNCIA ANTERIOR DE JORNADA AMPLIADA;
- ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NA EXPERIÊNCIA DO PME;(NÚMERO DE HORAS DA JORNADA, DURAÇÃO DE CADA ATIVIDADE, AULA OU OFICINA);
- Organização dos espacos (?) (reorganização interna dos espacos, espacos parceiros);

- **INSERÇÃO DOS MACROCAMPOS NA MATRIZ CURRICULAR/INTEGRAÇÃO TURNO E CONTRATURNO. OPÇÃO POR QUAL FORMATO CURRICULAR (*AULAS, OFICINAS, EIXOS TEMÁTICOS/MACROCAMPOS*)? COMO SE DEU?;**
- **FORMAÇÃO DOS ALUNOS: ASPECTOS SOCIAIS, EMOCIONAIS, AFETIVOS, COGNITIVOS;**
- **Formação dos profissionais da educação e dos monitores que atuam no PM;**
- **Contribuições do PME associados ao planejamento e ações pedagógicas. Desafios do PME associados ao...;**
- **AÇÕES TOMADAS PARA A MELHORIA DO DESEMPENHO DA ESCOLA.**

#### **Nível: Resultados Educacionais**

- **RESULTADOS ALCANÇADOS NO IDEB, NA PROVA BRASIL, NA PROVA RIO, ETC.;**
- **Taxas de aprovação, reprovação, abandono, distorção idade/ano;**
- **AVALIAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA EDUCANDOS/COMUNIDADE/FAMÍLIAS NA EXPERIÊNCIA;**
- **Resultados educacionais DOS ALUNOS: ASPECTOS SOCIAIS, EMOCIONAIS, AFETIVOS, COGNITIVOS;**
- **AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO TRABALHO DO PME NA ESCOLA. (AVANÇOS/DESAFIOS/ESTRATÉGIAS).**

#### **2) Gestão Participativa**

- **PLANOS DE AÇÃO (*NORMATIZAÇÕES, DIRETRIZES, PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, CURRÍCULO*) HOVE ALTERAÇÕES? QUAIS? O PME ESTÁ ENVOLVIDO NA GESTÃO DA ESCOLA? COMO?;**
- **CONSTRUÇÃO/ ATUALIZAÇÃO DO PPP DA ESCOLA. E DO PROJETO PARA A ESCOLA PARTICIPAR DO PME;**
- **DEMANDAS/NÚMERO DE ALUNOS ATENDIDOS/NÚMERO DE VAGAS/CRITÉRIOS DE ACESSO;**
- **PROCESSO DE ADESÃO (*ESCOLAS/PROFESSORES/FAMÍLIAS/OUTROS SUJEITOS*);**
- **CRITÉRIO DE ESCOLHA DOS TIPOS DE ATIVIDADE. (*SUJEITOS, ESPAÇOS, PARCERIAS, COORDENAÇÃO DOPME NA ESCOLA*)**
- **CENTRADO NA ESCOLA? RELAÇÃO COM A COMUNIDADE? HOVE MUDANÇAS?;**
- **PARTICIPAÇÃO NA ESCOLHA DOS MACROCAMPOS. COMO SE DEU;**
- **PARTICIPAÇÃO NA ESCOLHA DAS OFICINAS. COMO SE DEU?**

#### **3) Gestão de Pessoas e Liderança**

- **RELAÇÃO/INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES/OFICINEIROS/ESTAGIÁRIOS/COMUNIDADE/GESTÃO DA ESCOLA/OUTROS;**
- **PROFESSORES X OFICINEIROS;**
- **PARTICIPAÇÃO/CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS**

<p>OFICINEIROS/MONITORES/ESTAGIÁRIOS. NÚMERO DE OFICINEIROS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES;</li> <li>• FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL: PELA SECRETARIA? OUTROS?;</li> <li>• FATORES DE SUCESSO PARA A GESTÃO DA ESCOLA;</li> <li>• PRINCIPAIS AVANÇOS E DESAFIOS NA GESTÃO DO PME E DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel da secretaria – qual é; como vem sendo desempenhado.</li> <li>- Formas de participação dos envolvidos.</li> <li>- Relação escola-famílias-comunidade.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>4) Gestão de Infraestrutura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (RE) ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA;</li> <li>• ADAPTAÇÕES/REFORMAS/CONSTRUÇÕES;</li> <li>• INTEGRAÇÃO AO TERRITÓRIO/CIDADE.</li> </ul>
<p><b>5) Gestão de Recursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como/quando são transferidos os recursos do PME para a escola;</li> <li>• Forma de utilização dos recursos do PME pela escola;</li> <li>• A SME COMPLEMENTA OS RECURSOS DO PME? Como?;</li> <li>• Além dos recursos do Programa Mais Educação (PME), quais outros recursos (recursos adicionais para merenda, complementação de carga horária para o professor comunitário...) a escola recebe?;</li> <li>• Caso a escola tenha firmado PARCERIAS, descreva as CONTRAPARTIDAS a elas associadas (especialmente aquelas que implicam dispêndio financeiro);</li> <li>• A gestão dos recursos do PME de alguma forma contribuiu para o avanço da gestão dos demais recursos financeiros recebidos pela escola? Como?;</li> <li>• Quais os desafios associados a gestão dos recursos do PME?</li> </ul>
<p>OBSTÁCULOS ENFRENTADOS/DIFICULTADORES DA EXPERIÊNCIA. PRINCIPAIS DESAFIOS.</p> <p>AVANÇOS E DESAFIOS DO PME NA ESCOLA.</p>

## ANEXO

## Anexo A: Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO-  
UNIRIO



Continuação do Parecer: 1.869.336

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: UMA PRÁTICA POSSÍVEL?

**Pesquisador:** Valéria Fernandes de Abreu

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57024116.6.0000.5285

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.869.336

**Apresentação do Projeto:**

"Esta pesquisa destina-se a analisar a gestão escolar, na perspectiva democrática, em duas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro de tempo integral, na Grande Tijuca, a partir da implementação do Programa Mais Educação (PME). A gestão não é mais uma função meramente burocrática. É uma ação que exige articulação entre os saberes dos espaços formais e não formais de ensino, da comunidade e da administração. Esse movimento gera a necessidade de uma gestão diferenciada, que atenda às atuais perspectivas que marcam uma outra lógica de gestão educacional, especialmente no que se refere ao planejamento, a coordenação, ao acompanhamento e avaliação. no delineamento de ações pedagógicas em prol de escolas mais democráticas com a participação autônoma das comunidades escolares. Considera também a operacionalização do Programa Mais Educação, enquanto programa indutor do Governo Federal, na busca de uma educação (em tempo) integral no contexto das políticas educacionais."

"A pesquisa será de cunho qualitativo-quantitativo. Para refletir ao problema, que será o de analisar a gestão escolar, na perspectiva democrática, em duas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro de tempo integral, na Grande Tijuca, a partir da implementação do Programa Mais Educação

(PME), será utilizada a pesquisa bibliográfica e documental como técnica exploratória, voltando-se principalmente para o estudo das legislações, planos, programas, projetos e ações desenvolvidas pelas escolas. Observaremos as atividades dos gestores escolares e do ambiente escolar onde eles atuam para que se possa apreender o contexto onde se inscrevem. Dando continuidade a coleta de dados, realizaremos entrevistas semiestruturadas direcionadas aos gestores escolares (diretores, diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos, coordenadores do Programa Mais Educação e membros do Conselho Escola

Comunidade - CEC), sendo 10 membros da equipe gestora e CEC e 10 oficinairos. Esta investigação é um braço da pesquisa "Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro e o Programa Mais Educação: uma análise das ações dos gestores escolares em busca de uma educação de qualidade", aprovada no edital Jovem Cientista do Nosso Estado de 2014, coordenado pela Profa. Dra. Elisangela da Silva Bernado."

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

- analisar a gestão escolar, na perspectiva democrática, em duas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro de tempo integral, na Grande Tijuca, a partir da implantação do Programa Mais Educação (PME).

Objetivo Secundário:

- Compreender a implementação do Programa Mais Educação nas relações democráticas das escolas investigadas.
- Investigar quais ações foram implantadas pelos gestores nas escolas investigadas, a partir da implantação do Programa Mais Educação, em busca de uma Educação Integral em tempo integral.
- Investigar as influências do Programa Mais Educação fez/faz diferença na gestão das duas escolas públicas cariocas investigadas.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

"Riscos:

A investigação pode causar incômodos em relação as perguntas da entrevista porque as informações coletadas são sobre suas experiências pessoais. De acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLS), o entrevistado pode optar por não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado."

"Benefícios:

As informações contribuirão para realização dessa pesquisa que visa conhecer tanto os fatores intra quanto extraescolares atribuídos às escolas que dão certo por gestores escolares de instituições públicas do município do Rio de Janeiro como as práticas que desenvolvem em seu trabalho em prol de uma educação de qualidade. Necessariamente o participante da pesquisa não obterá benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo, fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

De relevância científica

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados

**Recomendações:**

-

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Atendeu as pendências

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_654152.pdf	02/11/2016 21:34:17		Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	02/11/2016 21:33:39	Valéria Fernandes de Abreu	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	02/11/2016 21:33:25	Valéria Fernandes de Abreu	Aceito
Outros	parecer.pdf	02/11/2016 21:32:47	Valéria Fernandes de Abreu	Aceito
Outros	anuenciabatista.pdf	02/11/2016 21:32:08	Valéria Fernandes de Abreu	Aceito
Outros	anuencia.pdf	10/06/2016 09:44:47	Valéria Fernandes de Abreu	Aceito
Outros	roteiro.pdf	10/06/2016 09:43:56	Valéria Fernandes de Abreu	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/06/2016 09:42:15	Valéria Fernandes de Abreu	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	10/06/2016 09:40:16	Valéria Fernandes de Abreu	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 15 de Dezembro de 2016

---

**Assinado por:****Paulo Sergio Marcellini****(Coordenador)****Endereço:** Av. Pasteur, 296**Bairro:** Urca**CEP:** 22.290-240**UF:** RJ**Município:** RIO DE JANEIRO**Telefone:** (21)2542-7796**E-mail:** cep.unirio09@gmail.com