



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

TESE DE DOUTORADO

AMANDA MOREIRA BORDE DA COSTA MARQUES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS
PORTUGUESAS E BRASILEIRAS**

Rio de Janeiro
2022



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

TESE DE DOUTORADO

AMANDA MOREIRA BORDE DA COSTA MARQUES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS
PORTUGUESAS E BRASILEIRAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Elisângela da Silva
Bernado (UNIRIO)

Coorientador: Prof. Dr. António Gomes
Ferreira (UNIVERSIDADE DE
COIMBRA)

Rio de Janeiro

2022

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

MM357 Moreira Borde da Costa Marques, Amanda
Gestão democrática em escolas públicas de
educação em tempo integral: um estudo a partir de
experiências portuguesas e brasileiras / Amanda
Moreira Borde da Costa Marques. -- Rio de Janeiro,
2022.
246f.

Orientadora: Elisângela da Silva Bernardo .
Coorientadora: António Gomes Ferreira .
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2022.

1. Educação em Tempo Integral . 2. Gestão
Democrática. 3. Estudos Comparados.. I. da Silva
Bernardo , Elisângela , orient. II. Gomes Ferreira ,
António , coorient. III. Título.



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

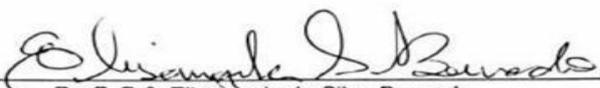
TESE DE DOUTORADO

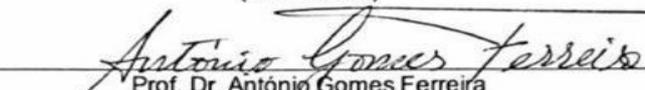
A Banca Examinadora atribuiu à Tese o seguinte PARECER FINAL:

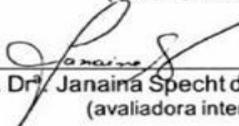
APROVADA () NÃO APROVADA

Em conformidade com a Resolução nº 5.257 de 25/03/2020 e a Ordem de Serviço PROPGPI nº 3 de 02/07/2020, esta ata vai somente por mim assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes abaixo listados.

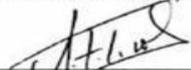
Na forma regulamentar, esta ata vai lavrada e assinada pelos membros da Banca Examinadora.

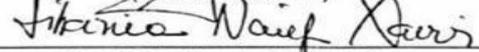

Prof.ª. Dr.ª. Elisângela da Silva Bernado
(orientadora)


Prof. Dr. Antônio Gomes Ferreira
(coorientador)


Prof.ª. Dr.ª. Janairá Specht da Silva Menezes
(avaliadora interna)

Prof.ª. Dr.ª. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
(avaliadora interna)


Prof.ª. Dr.ª. Alícia Maria Catalano de Bonamino
(avaliadora externa)


Prof.ª. Dr.ª. Libania Nacif Xavier
(avaliadora externa)

Dedico este trabalho aos meus pais, Armando e Terezinha, pela dedicação eterna, apoio irrestrito e sonhos compartilhados.

Ao meu filho Samuel, presente de Deus na minha vida, um homem do bem, que admiro e respeito. Um ser iluminado que me tem apoiado a cada dia para concluir o doutorado.

Ao meu Marido Marcelo Marques, companheiro de todas as horas e incentivador do meu ingresso no mestrado e doutorado, que me proporcionou condições necessárias para a conclusão de mais esta etapa de minha vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus e a Nossa Senhora de Fátima, por terem me abençoado em todos os momentos da vida acadêmica.

A minha Orientadora, Elisangela Bernado, que acompanha meu crescimento intelectual desde o mestrado e se tornou uma amiga/irmã. Ela me possibilitou conhecer a educação de outros países com seus projetos de rotas além-mar.

A Meu co-orientador António Ferreira Gomes, que me recebeu de coração aberto na Universidade de Coimbra. Ele foi minha referência teórica na educação com a abordagem sociodinâmica e me acompanhou durante os quatro anos da escrita da tese, com orientações presenciais e on-line.

Aos meus pais Armando e Terezinha, que sempre me incentivaram na minha vida acadêmica e profissional.

Ao meu filho Samuel Augusto, que é um anjo na minha vida, um grande parceiro nesta aventura acadêmica.

Aos meus enteados Janainna, Caique, Marcela e Mariara, pelo apoio incondicional.

Ao meu marido Marcelo, por me proporcionar condições para concluir o doutorado, além de me apoiar diariamente em cada fase do estudo e viagens.

À minha amiga/irmã Tereza Cristina Guimarães, que além de ser a revisora desta tese, foi uma grande companheira em todos os momentos do doutorado, tornando cada ano mais leve, sempre com palavras carinhosas e incentivadoras.

À Professora Janaina Menezes, que com seu olhar de professora, mas com a sensibilidade de uma mãe acadêmica, me fez trilhar meus caminhos na área da política educacional.

À Professora Ligia Martha Coelho, que com o seu jeito delicado e gentil, não mediu esforços para me embasar teoricamente sobre educação e (m) Tempo Integral, sendo o Neephi o alicerce das discussões sobre o tema.

Às Professora Lúcia Veloso e Ana Cavaliere, professoras pesquisadoras do NEEPHI, que contribuíram fortemente na minha vida acadêmica.

À Professora Ana Cristina Prado pela parceria e dedicação durante todo o doutorado.

Às Professoras Libania Nacif Xavier e Alicia Maria Catalano de Bonamino, por terem aceitado participar da minha banca de doutorado, compartilhando todo o aprendizado com um olhar atento e sensível de pesquisadoras, durante estes quatro anos de escrita da tese.

Ao meu amigo Leonardo Meirelles, pela parceria na construção das nossas teses e momentos vividos em congressos e viagens.

Aos meus amigos do Pogefe e do Neephi, em especial Diniz Júnior, Patrícia Mota, Rosangela Felix, Pamela, Bruna e Isabela, pelos momentos vividos e compartilhados, tornando a vida acadêmica com mais leveza e alegria.

À coordenadora da Supervisão Educacional Janaina Badini, por todo incentivo e parceria durante o mestrado e doutorado.

Aos meus ex-diretores Fátima Figueiredo, Robson Figueiredo e Rosane Aparecida da Conceição e a equipe diretiva da E. M. Professora Cecília Augusta dos Santos, Ana Letícia Hohemberger, Denise Siqueira, Fabíola Santos, Flávia Cristina Calheiros e Miriam Regina Costa, que se tornaram grandes amigos e me incentivaram a entrar no doutorado, dando todo o apoio para conciliar a minha vida acadêmica e profissional.

À minha amiga Rejane Fontes, por todo incentivo para dar continuidade aos meus estudos, desde a época da graduação.

Às amigas de infância Marion Brito e Fernanda Borges por me apoiarem nos estudos desde a adolescência.

Ao saudoso Professor Jorge Najjar, que nos deixou tão cedo, mas plantou sua semente de pesquisador em mim e em cada componente do Nuggepe.

Aos amigos do Nuggepe (UFF), grandes companheiros de estudos, pesquisas e viagens.

À Professora Daniela Patti do Amaral e os pesquisadores do GESED por todo aprendizado compartilhado.

À Alba Valéria Baense, coordenadora do Grupo Articulador dos Conselhos Escolares do Rio de Janeiro (GAFCE/RJ), grande parceira de estudos, escritas e trabalhos em prol da gestão da democrática do ensino público.

Aos professores, Cefisa Aguiar, Herbert Lima, Lorena Lins, Lucília Augusta Lino, Maria Cecília Luiz, Roberto Júnior, Walter Pinheiro Júnior, Swamy Soares por terem plantado a primeira semente com os estudos sobre conselhos escolares e por terem me incentivado a continuar os estudos sobre a temática.

Às Coordenadoras da Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro, Ana El Achkar e Angela Maria Sousa e Silva, professores e alunos pelo apoio irrestrito para conclusão do doutorado.

Aos diretores das duas escolas do Rio de Janeiro/Brasil e dos dois agrupamentos de Coimbra/Portugal, por abrirem as portas das escolas para que pudéssemos sair da teoria para a empiria, conhecendo e investigando a realidade de cada uma.

A cada entrevistado, por ter cedido seu tempo para nos apresentar como as políticas educacionais das escolas de Tempo Integral são efetivadas, assim como a gestão escolar e perspectiva democrática no interior das escolas.

Tanto Mar

Sei que está em festa, pá
Fico contente
E enquanto estou ausente
Guarda um cravo para mim
Eu queria estar na festa, pá
Com a tua gente
E colher pessoalmente
Uma flor no teu jardim
Sei que há léguas a nos separar
Tanto mar, tanto mar
Sei, também, que é preciso, pá
Navegar, navegar
Lá faz primavera, pá
Cá estou doente
Manda urgentemente
Algum cheirinho de alecrim
(Chico Buarque_1ª versão)

RESUMO

A tese teve como objetivo geral compreender a gestão de escolas diante das políticas educacionais que tratam da educação em Tempo Integral do município do Rio de Janeiro/Brasil e da cidade de Coimbra/Portugal e como objetivos específicos: Compreender as políticas de educação em Tempo Integral do município do Rio de Janeiro/Brasil e da cidade de Coimbra/Portugal; Analisar experiências de escolas de Tempo Integral do 1º segmento do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro e do 1º ciclo em Coimbra, de modo a se compreender as lógicas que as sustentam; Compreender a gestão democrática em escolas de Tempo Integral do Brasil/Rio de Janeiro e de Portugal/Coimbra; Compreender as dinâmicas de participação dos colegiados nas questões educacionais, administrativas e financeiras da escola de Tempo Integral. Eles foram basilares para construir as categorias da Análise de Conteúdo inspirada em Bardin (2011). A investigação foi de cunho qualitativo, embasada nos estudos comparados na perspectiva da abordagem sociodinâmica proposta por Ferreira (2009; 2014). A pesquisa bibliográfica foi embasada nos estudos da educação em Tempo Integral e da gestão escolar e democrática, com autores brasileiros e portugueses. A pesquisa documental foi importante para compreender, a partir das legislações de Portugal e do Rio de Janeiro, a política educacional de Tempo Integral e sobre gestão democrática das escolas investigadas. As entrevistas semiestruturada com diretores, diretores adjuntos e coordenadores cariocas e portugueses, apresentou a gestão escolar e como a política educacional de Tempo Integral ocorre nas escolas cariocas e agrupamentos portugueses. Na conclusão da tese, observamos os diálogos e dissonâncias que permitem conhecer o outro, chamado escola e seus atores, com os seus sentidos e aprendizagens significativas. Os achados da pesquisa relacionados à educação em Tempo Integral estão relacionados à política “A tempo Inteiro”, em Portugal com as suas atividades de enriquecimento curricular, com atividades lúdicas de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa. Os educandos com mais tempo na escola e com atividades direcionadas são respostas aos seus anseios dos pais, mas há críticas quanto ao demasiado tempo na escola. No Rio de Janeiro, o chamado Turno Único Carioca, é de frequência obrigatória para todos os discentes e também é considerado como resposta aos pais e considerado importante pelos gestores esse tempo a mais na escola. No que tange à democracia nas escolas, a gestão escolar ganha foco com a seleção dos diretores e a participação em colegiados. No caso português, a eleição é realizada pelos conselheiros escolares após a análise do currículo e do plano de gestão, enquanto que no Rio de Janeiro é a comunidade escolar, por meio de uma consulta pública, que define o diretor da escola que será referendado por publicação pelo executivo. Os conselhos de escola, que são chamados de Conselho Geral em Portugal e Conselho Escola-Comunidade no Rio de Janeiro, são instâncias de gestão democrática que possuem representação da comunidade escolar e local e participam das questões administrativas, pedagógicas e financeiras.

Palavras-Chave: Educação em Tempo Integral; Gestão Democrática; Estudos Comparados.

ABSTRACT

This study had an overall aim to understand the management of schools in the face of educational policies which address full-time education in the municipality of Rio de Janeiro/Brazil and the city of Coimbra/Portugal. Such analysis had the following specific objectives: to comprehend the policies of full-time education in the city of Rio de Janeiro/Brazil and Coimbra/Portugal; to analyze experiences of full-time schools during early primary grades in Rio de Janeiro as well as the first cycle in Coimbra, to acknowledge the logics that support them; to discern democratic management in full-time schools in Brazil/Rio de Janeiro and Portugal/Coimbra; to observe the dynamics of collegiate participation in terms of the school's educational, administrative and financial issues. They were fundamental to develop the categories of Content Analysis inspired by Bardin (2011). The investigation was of a qualitative nature, based on comparative studies from the perspective of the sociodynamics approach proposed by Ferreira (2009; 2014). This research was conducted by studies of full-time education along with school and democratic management, including Brazilian and Portuguese authors. Documentary research concerned Portugal and Rio de Janeiro's legislation, and it was essential to understand the policy and democratic management of the investigated schools. The semi-structured interviews with directors, assistant directors, as well as coordinators from Rio de Janeiro and Portugal, presented school management and how full-time educational policy occurs in Rio de Janeiro schools and Portuguese groups. In the conclusion, it was stated that the dialogues and dissonances that allow us to know the other, called school and its actors, with their meanings and significant learning. The research findings of full-time education are related to a "full-time" policy in Portugal alongside its curriculum enrichment activities, in company with recreational activities of a mandatory offer, but optional enrollment. Students who spend more time at school doing targeted activities are responses to their parents' wishes, but there are criticisms regarding too much time in school. In Rio de Janeiro, the program known as "Single Round", is mandatory for all students and is also considered a response to parents. Moreover, this extra time at school is important for managers. With regard to democracy in schools, the school management has an emphasis on the selection of directors and participation in collegiate bodies. In Portugal, the election is executed by school counselors after analyzing the curriculum and the management plan, while in Rio de Janeiro it is the school community that defines, through public consultation, the school director who will be endorsed by a publication by the executive. The school councils, which are called the General Council in Portugal and the School-Community Council in Rio de Janeiro, are instances of democratic management that the school and local community represents. Furthermore, the school councils participate in administrative, pedagogical, and financial matters.

Key words: Full-time Education; Democratic management; Comparative Studies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CEC	Conselho Escola Comunidade
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CME	Conselho Municipal de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CTP	Consultoria Pedagógica de Treinamento
EEx	Entidades Executoras
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
EMAC	Escolas Municipais de Aplicação Carioca
EMOCE	Escolas Municipais Olímpicas Carioca
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAFCE	Grupo de Articulação e Fortalecimento do Conselho Escolar
GESED	Grupo de Estudos e Pesquisas dos Sistemas Educacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
ME	Mestrado Acadêmico
NEEPHI	Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral
NUGEPPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OE	Orientador Educacional
OMC	Organização Mundial do Comércio
PBF	Programa Bolsa Família
PCCR	Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação
PBSM	Plano Brasil sem Miséria
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Programa Especial de Educação
PEA	Programa Escola Aberta
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFCE	Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
PNME	Programa Novo Mais Educação
POGEFE	Políticas, Gestão e Financiamento em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRCG	Programa Rio Criança Global
PROMURJ	Programa de Municipalização do Ensino de 1º Grau do Estado do Rio de Janeiro
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PROPAR	Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas
PROPAR-RIO	Programa Municipal de Parcerias Público-Privadas
PUC	Pontifícia Universidade Católica

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
Simec da Educação	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio De Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual De Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matriz Curricular de Portugal de 2014

Figura 2 - Matriz Curricular de Portugal de 2018

Figura 3 – Organização das ofertas educativas do Agrupamento A

Figura 4 – Matriz Curricular do Primário Carioca - 2014

Figura 5 – Matriz Curricular do Primário Carioca - 2016

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1-** Teses sobre educação em Tempo Integral Brasil x Portugal
- Quadro 2-** Entrevistados portugueses
- Quadro 3-** Entrevistados Rio de Janeiro
- Quadro 4-** Objetivos, categorias e subcategorias
- Quadro 5** – Desconcentração X Descentralização
- Quadro 6** – Tipos de Participação de acordo com Lima (2011a)
- Quadro 7** – A não participação por Lima (2011a)
- Quadro 8** – Funções e objetivos do Conselho Escolar
- Quadro 9** – Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral: Planejamento Educacional (Portugal)
- Quadro 10** – Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral: Organização da Matriz Curricular (Portugal)
- Quadro 11** – Lógicas do Tempo Integral: Organização das ofertas educativas (Portugal)
- Quadro 12** – Lógicas do Tempo Integral: Organização dos tempos e espaços escolares educativas (Portugal)
- Quadro 13** – Lógicas da escola de Tempo Integral: Tempo da/na escola (Portugal)
- Quadro 14** – Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral: Planejamento Educacional (Portugal)
- Quadro 15** – Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral: Organização da Matriz Curricular (Portugal)
- Quadro 16** – Lógicas do Tempo Integral: Organização das ofertas educativas (Portugal)
- Quadro 17** – Lógicas do Tempo Integral: Organização dos tempos e espaços escolares educativas (Portugal)
- Quadro 18** – Lógicas da escola de Tempo Integral: Tempo da/na escola (Portugal)
- Quadro 19:** Arquitetura da gestão democrática: Modelos de Gestão (Rio de Janeiro)
- Quadro 20** - Arquitetura da gestão democrática: Perfil da direção/Seleção de diretores (Parte1/ Rio de Janeiro)
- Quadro 21** -Arquitetura da gestão democrática: Perfil da direção/Seleção de diretores (Parte2/Rio de Janeiro)
- Quadro 22** - Arquitetura da gestão democrática: Autonomia (Rio de Janeiro)
- Quadro 23** – Lógicas de Participação: Dinâmicas das representações nos colegiados (Rio de Janeiro)
- Quadro 24** - Lógicas de Participação: Participação dos colegiados em questões pedagógica, administrativas e financeiras (Rio de Janeiro)
- Quadro 25** – Lógicas de participação: Compartilhamento de informações entre os representantes dos segmentos com seus pares (Parte1/ Rio de Janeiro)

Quadro 26 – Lógicas de participação: Compartilhamento de informações entre os representantes dos segmentos com seus pares (Parte2 /Rio de Janeiro)

Quadro 27: Arquitetura da Gestão Democrática: Modelos de Gestão (Rio de Janeiro)

Quadro 28 - Arquitetura da Gestão Democrática: Perfil da direção/Seleção de diretores (Parte1/Rio de Janeiro)

Quadro 29 -Arquitetura da gestão democrática: Perfil da direção/Seleção de diretores (Parte2/Rio de Janeiro)

Quadro 30 - Arquitetura da gestão democrática: Autonomia (Rio de Janeiro)

Quadro 31 – Lógicas de Participação: Dinâmicas das representações nos colegiados (Rio de Janeiro)

Quadro 32 - Lógicas de Participação: Participação dos colegiados em questões pedagógica, administrativas e financeiras (Rio de Janeiro)

Quadro 33 – Lógicas de participação: Compartilhamento de informações entre os representantes dos segmentos com seus pares (Rio de Janeiro)

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Desenvolvimento da análise de conteúdo

Esquema 2 - Participação praticada: Democraticidade, Regulamentação, Envolvimento e Orientação

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 - Organização dos agrupamentos de Coimbra

Organograma 2 - Organização das escolas do Rio de Janeiro

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1: Quadro da Legislação de Portugal relacionada à Escola a Tempo Inteiro

Apêndice 2: Quadro das Principais Legislações do Brasil relacionadas à educação em Tempo Integral

Apêndice 3: Quadro das Principais Legislações do município do Rio de Janeiro/Brasil relacionadas à educação em Tempo Integral

Apêndice 4: Quadro das Legislações que tratam da gestão democrática portuguesa e brasileira

Apêndice 5: Quadro de Legislações que tratam da gestão democrática do Rio de Janeiro

Apêndice 6: Guião de Entrevista

Apêndice 7: Termo de consentimento livre e esclarecido

Apêndice 8: A Educação no Brasil e em Portugal

Apêndice 9: Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral: Planejamento Educacional (Portugal e Rio de Janeiro)

Apêndice 10: Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral: Organização da Matriz Curricular (Portugal e Rio de Janeiro)

Apêndice 11: Lógicas do Tempo Integral: Organização das ofertas educativas (Portugal e Rio de Janeiro)

Apêndice 12: Lógicas do Tempo Integral: Organização dos tempos e espaços escolares educativas (Portugal e Rio de Janeiro)

Apêndice 13: Lógicas da escola de Tempo Integral: Tempo da/na escola (Portugal e Rio de Janeiro)

Apêndice 14: Arquitetura da gestão democrática: Modelos de Gestão (Portugal e Rio de Janeiro)

Apêndice 15: Arquitetura da gestão democrática: Perfil da direção/Seleção de diretores (Parte1) - (Portugal e Rio de Janeiro)

Apêndice 16: Arquitetura da gestão democrática: Perfil da direção/Seleção de diretores (Parte2) - (Portugal e Rio de Janeiro)

Apêndice 17: Lógicas da Escola de Tempo Integral: Autonomia (Portugal e Rio de Janeiro)

Apêndice 18: Lógicas da escola de Tempo Integral: Dinâmicas das representações nos colegiados (Portugal e Rio de Janeiro)

Apêndice 19: **Apêndice 19** - Lógicas da Escola de Tempo Integral: Participação do Conselho Geral nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras (Portugal e Rio de Janeiro)

Apêndice 20: Lógicas da Escola de Tempo Integral: Compartilhamento de informações entre os representantes dos segmentos com seus pares (Portugal e Rio de Janeiro)

ANEXOS

Anexo 1 - Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro– Matriz Curricular 2019

Anexo 2: Plano Municipal de Educação – Meta 19

Anexo 3: Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro – Matriz Curricular 2020

SUMÁRIO

Introdução	19
I O despertar de uma pesquisadora: trajetórias acadêmica e profissional.....	19
II Problema, objetivos e justificativa da pesquisa	22
CAPÍTULO I - O estudo de casos comparados e o caminho metodológico: Métodos e técnicas abordados na pesquisa	28
1.1 O Caminho metodológico: método e técnica de pesquisa	33
1.2 Análise dos dados da pesquisa	39
CAPÍTULO II – Educação em Tempo Integral no Rio de Janeiro/Brasil e em Coimbra/Portugal: experiências e contextos de políticas educacionais de Tempo Integral	44
2.1 Políticas Educacionais de educação em Tempo Integral: um estudo sobre a Escola a Tempo Inteiro	44
2.2 A Educação em Tempo Integral no Brasil: O legado das políticas educacionais	53
2.3 Políticas Educacionais de Educação em Tempo Integral na cidade do Rio de Janeiro: Uma trajetória dos projetos carioca	60
CAPÍTULO III - Democracia nas gestões das escolas brasileiras e portuguesas: marcos e processos.....	73
3.1 Autonomia nas escolas portuguesas e brasileiras: do ponto ao conto.....	77
3.2 A Comunidade Escolar na tomada de decisão das escolas portuguesas e brasileiras: os fins e os meios da participação	81
3.3 Conselhos de Escola: um estudo sobre as realidades portuguesa e brasileira.....	89
3.4 Caminhos percorridos na efetivação da gestão democrática das escolas da cidade do Rio de Janeiro	102
CAPÍTULO IV – A Educação em Tempo Integral e a Gestão Democrática em Escolas Cariocas e Portuguesas: a empiria em cena	109
4.1 Arquitetura das Políticas de educação em Tempo Integral e Lógicas do Tempo Integral de Portugal	109
4.2 Arquitetura das Políticas de educação em Tempo Integral e Lógicas do Tempo Integral do Rio de Janeiro	122
4.3 Arquitetura da gestão democrática e lógicas de participação de Portugal	133
4.4 Arquitetura da gestão democrática e lógicas de participação do Rio de Janeiro.....	148
4.5 Diálogos e dissonâncias	160
Considerações Finais	169
Referências	173
Referências Documentais Brasil	185
Referências Documentais Rio de Janeiro	189
Referências Documentais Portugal	196
Referências Eletrônicas	200
Anexos	201
Apêndices	208

INTRODUÇÃO

I. O despertar de uma pesquisadora: trajetórias acadêmica e profissional

Iniciei minha carreira na área educacional quando me formei normalista em 1992, pelo Colégio São Gonçalo e, em 1993, cursei Estudos Adicionais em Pré-Escolar, no Centro Educacional de Niterói. Desde então, lecionei em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em escolas particulares.

No ano de 1994, fui aprovada para cursar Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF), finalizando em 1999, com habilitação em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Educacional, além de estar apta para lecionar as disciplinas pedagógicas no Ensino Médio e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2002, atuei como Supervisora Educacional da Escola Técnica Henrique Lage, pertencente à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), quando comecei a atuar como pedagoga.

Em 2004, tomei posse do cargo de Professora Supervisora Educacional em São Gonçalo e, no ano seguinte, fui convidada a assumir a Coordenação da Supervisão Educacional. No mesmo ano, fui convocada para o cargo de professor Docente II.

Em 2007, ano o Programa Mais Educação (PME)¹ foi criado, fui convidada a assumir o Cargo de Superintendente de Educação do Município de São Gonçalo, ficando nele até outubro de 2012. Nesses cinco anos, novos rumos profissionais foram traçados na minha vida, principalmente por ter sido Presidente do Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Funcionários da Educação de São Gonçalo e pelo convite, em 2009, para ser Conselheira Municipal de Educação (CME), representando a Secretaria de Educação.

Como conselheira municipal, pude observar os rumos da educação de São Gonçalo por outro ângulo e contribuir ainda mais para o futuro do sistema de ensino da cidade na qual nasci, cresci, formei-me e trabalho até os dias atuais, gerando uma responsabilidade maior do que eu podia imaginar na minha trajetória profissional.

Percebi, então, que precisava conhecer mais sobre os conselhos municipais e decidi frequentar as reuniões da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), participando dos encontros e fóruns municipais, estaduais e nacional. Um

¹ O Programa Mais Educação (PME) foi a principal política indutora do Ministério da Educação (MEC) para ampliação da jornada escolar para atendimento em Tempo Integral, com jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias, instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10.

desses encontros mudou o meu pensamento sobre educação em Tempo Integral. Foi o encontro realizado em Tocantins/Palmas.

Naquele momento, eu conheci uma realidade possível, ao visitar uma escola de Tempo Integral² que possuía espaços propícios e profissionais que acreditavam naquele ideal de educação.

Por intermédio do Conselho Municipal de Educação, também pude participar de um momento importante na minha vida pessoal e profissional: fui eleita nas etapas municipal, intermunicipal e estadual para ser delegada, representando o CME na Conferência Nacional de Educação (CONAE), no ano de 2010.

Em conjunto com todos esses acontecimentos, em 2009, fiz, pela Universidade Federal de Brasília (UNB), o Curso de Extensão em Conselhos Escolares e no mesmo ano, conheci o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), passando a fazer parte do Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (GAFCE). Participei de quatro encontros nacionais em Brasília.

Em 2012, solicitei exoneração do cargo de Superintendente de Educação e finalizei meu período de conselheira municipal de educação. No ano de 2013, fui convidada a ser tutora do Curso de Formação Inicial para Conselheiros Escolares do MEC. No final do mesmo ano, a Universidade Federal do Ceará lançou o edital para o curso de pós-graduação em Conselhos Escolares, dividindo o número de vagas pelos Estados de todo o Brasil e eu fiquei entre as seis vagas ocupadas pelos cidadãos do Estado Rio de Janeiro, para estudar nesse curso, único no Brasil, e assim, após dez anos focando na vida profissional, retomei a minha vida acadêmica.

Contudo, minha vida seguiu um novo rumo quando passei em primeiro lugar no processo de seleção do Mestrado da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), na linha de pesquisa “Políticas, História e Cultura em Educação” e comecei a participar do Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI).

As participações no NEEPHI me despertaram um melhor entendimento sobre Educação Integral, pois durante muitos anos da minha vida profissional, pensei sobre a Educação Integral como sendo aquela que se destinava ao horário integral da escola, principalmente com o início do Programa Mais Educação (PME) como política indutora do MEC para ampliação da jornada escolar no município de São Gonçalo.

² Escola Municipal de Tempo Integral Caroline Campelo Cruz da Silva.

A minha trajetória na escola pública me levou a conhecer e atuar com o PME e sempre utilizava a nomenclatura “Educação Integral” para falar de educação em Tempo Integral, mas de algum modo, os meus pensamentos tinham uma fundamentação, pois “o Programa Mais Educação consagrou a expressão “Educação Integral”, ao utilizá-la para designar uma proposta de horário integral que envolve mudança nos tempos, espaços e práticas cotidianas da escola” (CAVALIERIE, 2013, p. 237). De fato, tal proposição era evidenciada na Portaria Normativa Interministerial n.º 17 de 24 de abril de 2007, que “institui o Programa Mais Educação, e que visa fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno³ escolar” (BRASIL, 2007e).

À medida que se delineava o meu pensamento sobre a educação em Tempo Integral, nascia em mim um desejo enorme de estudar e pesquisar tempos e espaços escolares, diante dessa política educacional que está na pauta da maioria dos estados e municípios brasileiros. Contudo, não poderia deixar de lado o meu interesse de investigação sobre os Conselhos Escolares. Esse colegiado sempre me instigou à pesquisa, principalmente nas escolas que atuavam com a educação em Tempo Integral, diante da política indutora do governo federal, qual seja, o Programa Mais Educação.

A união dessas duas políticas educacionais deu origem à pesquisa que teve como tripé a participação, os Conselhos Escolares e o Programa Mais Educação e que culminou na dissertação intitulada Conselhos Escolares em duas escolas públicas de Tempo Integral do Município de Itaboraí/RJ: a participação em discussão.

A dissertação foi um subprojeto 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 Prof.ª Dr.ª Elisângela da Silva Bernado. Tal pesquisa findou em 2018 e contou com o financiamento da FAPERJ.

Foi no ano de 2017, com a criação do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Financiamento em Educação” (POGEFE), que a Política Educacional de Portugal⁴ passou a ser alvo de minha investigação e de seus pesquisadores, a chamada “Escola a Tempo Inteiro”.

³ No Brasil utilizamos a expressão “contraturno”, para o período que é posterior ou anterior ao turno escolar do aluno, que pela LDBEN n.º 9394/96 é de, no mínimo, quatro horas diárias.

⁴ Vide apêndice 8 sobre a educação de Portugal e Brasil.

As legislações estudadas sobre as escolas de Tempo Integral e, principalmente, que tratam da autonomia das escolas portuguesas foram importantes para compreender as temáticas, mas não suficientes para escrever sobre a educação comparada. Para tal, foi necessário ir a Portugal e conhecer sobre o objeto de pesquisa, concordando assim com Andrade (1973), quando diz que “As leis não bastam. Os lírios não nascem da lei” e buscando a compreensão de Andrade em Souza; Pires (2018, p. 67)

Se o poeta nos disse, porém, que “As leis não bastam. Os lírios não nascem da lei”, ele também afirmou que “Meu nome é tumulto, e escreve-se na pedra” (DRUMMOND DE ANDRADE, [1945] 2012)⁵. Assim, as leis não bastam, mas é preciso encontrar mecanismos que garantam o “tumulto”: o direito ao contraditório, à expressão e ao livre pensamento, à apresentação das diferentes ideias e propostas sobre, nesse caso, os rumos da educação e da escola.

De fato, as leis são como cartas de intenção e, nesse caso, Lourenço Filho (2004) alerta para o fato de que seria um equívoco teorizar sobre as questões educacionais. Ele acredita que a educação comparada pode alcançar a fonte de tal equívoco, com a análise objetiva dos sistemas de ensino, diante de pressupostos que levarão a resultados que condizem com a realidade, sem haver envolvimento das emoções e fantasias.

Salientamos que foi pensando nas políticas educacionais que nos propusemos a conhecer Portugal. Foi lá que conhecemos a cultura portuguesa e em Coimbra, percebemos-nos pesquisadoras de dois países. Esse sentimento, compartilhamos com Nóvoa (2001, p. 183), quando ele conclui que brasileiros e portugueses estão “à procura das nossas histórias comuns, do lugar que elas ocuparam no passado e do sentido que podem vir a ter para nos pensarmos no mundo”.

Esta tese está vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento em Educação” (POGEFE) da Unirio, compondo uma vertente do Projeto “Gestão e Educação em Tempo Integral no Brasil e Portugal: aproximações e distanciamentos”, desenvolvido pela Prof. ^a. Dra. Elisângela da Silva Bernado, que conta com o apoio do Programa Jovens Cientista do Nosso Estado/FAPERJ.

II. Problema, objetivos e justificativa da pesquisa

Em Portugal, a preocupação com o tempo discente está presente na Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986), perpassando pelo Decreto-lei n.º 286/1989⁶,

⁵ Esse extrato faz parte do poema “Nosso Tempo”, que também pode ser encontrado em <https://www.lettras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/881736/>. (SOUZA; PIRES, 2018, p. 67)

⁶ Decreto-Lei n.º 286/1989 (Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário).

Despacho n.º 141/ME/1990⁷, Decreto-lei n.º 6/2001⁸ e Despacho n.º 14753/2005⁹. Contudo, o aumento do tempo diário dos alunos nas instituições escolares tem como marco o ano de 2005, por meio do Despacho n.º 16795/2005¹⁰, que estabelece a abertura das escolas em pelo menos 8 horas diárias. O referido documento leva em consideração a adaptação do tempo do discente à escola e as necessidades das famílias, o desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular e atividades extracurriculares, bem como a melhor integração dos alunos (PORTUGAL, 2005b).

O efetivo envolvimento da política educacional com a ampliação da jornada escolar foi iniciado com o programa de generalização do inglês e a efetivação da carga horária integral do educando, diante do surgimento da expressão “Escola a Tempo Inteiro”, introduzida por meio do já citado Despacho n.º 12591/2006. A partir de então, novas diretrizes foram incorporadas às orientações do sistema educacional do país. De acordo com Bittencourt (2017) e Barroso (2014), a política de Tempo Integral comunga com os relatórios do PISA, iniciados em 2000, nos quais o desempenho dos alunos portugueses estavam abaixo da média.

No Brasil, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, o Tempo Integral dos discentes faz parte do cenário nacional, sendo no Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE 2001-2010) que se definiu a carga horária do tempo escolar. Durante a vigência do plano, outras legislações entraram em cena: o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Programa Mais Educação (PME), que associados ao Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) possuem verbas específicas que impulsionavam o Tempo Integral.

Na educação básica¹¹, duas leis foram sancionadas para atender a diferentes etapas. Uma foi a Lei n.º 12.796/2013, com a caracterização do atendimento das crianças na educação infantil em horário parcial de quatro horas e jornada integral de sete horas (BRASIL, 2013). A outra ocorreu em 2017, com a Lei n.º 13.415, na qual o ensino médio

⁷ Despacho n.º 141/ME/1990 (Aprova o modelo de apoio a organização das actividades de complemento curricular).

⁸ Decreto-Lei n.º 6/2001 (Aprova a reorganização curricular do ensino básico).

⁹ Despacho n.º 14753/2005 (Aprova o programa de generalização do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico bem como o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação no âmbito do mesmo programa).

¹⁰ Decreto-Lei n.º 16795/2005 (Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público, onde exista educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico).

¹¹ Vide apêndice 8 – quadro sobre a educação do Brasil e Portugal.

passa a ter o prazo de cinco anos para a ampliação da carga horária de mil horas e progressivamente expandir-se para mil e quatrocentas horas (BRASIL, 2017).

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi essencial, ao propor uma meta associada ao Tempo Integral para o país e o Programa Novo Mais Educação (PMNE), iniciado dois anos após, por meio da Portaria 1444/2016, fomentou a ampliação da jornada escolar, embora com objetivos diferentes do de seu antecessor, o Programa Mais Educação (PME) pois, no PNME, havia a opção complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016).

As políticas de Tempo Integral federais (PME e PNME) distribuía recursos de caráter suplementar por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em Unidades Executoras (Uexs) que recebiam a verba e prestavam contas do dinheiro público gasto. As Uexs¹² podem ter diferentes nomenclaturas, como Conselho Escolar, Conselho Escola Comunidade, Caixas Escolares, Círculos de Pais e Mestres ou Associações de Pais e Professores, entre outros. A comunidade escolar está inserida em um contexto democrático dos gastos, da prestação de serviços e da escolha de algumas atividades desenvolvidas pelos programas. No município do Rio de Janeiro, as escolas de Turno Único possuem o Conselho Escola Comunidade (CEC), cujo objetivo é pensar as questões administrativas, pedagógicas e financeiras da escola de Tempo Integral.

As escolas portuguesas, ao efetivarem a Escola a Tempo Inteiro em 2005, passaram a estar inseridas no Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado, inicialmente pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, no qual registra-se a importância dos órgãos de direção e do conselho geral, em que há representatividade da comunidade escolar. Posteriormente, houve a alteração do regime de autonomia, pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 e mesmo havendo um órgão unipessoal, que é o diretor da escola, o conselho geral possui características importantes que podem ser observadas no capítulo III desta tese.

Nessa perspectiva, é possível dizer que a educação em Tempo Integral se insere em contexto normativo de caráter democrático, constante na legislação dos dois países, envolvendo a comunidade escolar, com a participação de pais, professores, funcionários,

¹² Trazemos mais informações no capítulo II, quando tratamos da gestão democrática no Brasil.

alunos e gestores em colegiados, assim como a comunidade local, com sujeitos que estão ao redor da escola.

Diante do exposto, podemos compreender que há necessidade de se pesquisar a gestão em escolas de educação em Tempo Integral, principalmente ouvindo os representantes da comunidade escolar, pois assim compreenderemos como essas políticas educacionais são analisadas e materializadas nas instituições escolares dos dois países.

A educação em Tempo Integral é assegurada por legislações que garantem que o discente fique mais tempo na escola, sendo necessária a administração dos tempos e espaços escolares, além de recursos financeiros, materiais e humanos. As gestões da Escola a Tempo Inteiro, em Coimbra e de Turno Único, no Rio de Janeiro são atravessadas por fatores que podem anunciar possibilidades de vivências democráticas nas escolas de Tempo Integral. O modo como esses atravessamentos se dão e contribuem para a gestão democrática nas escolas dessas duas realidades são inquietações que se convertem em nosso **problema de pesquisa**. Acreditamos que os estudos comparados nos auxiliaram na compreensão desse problema.

Diante da necessidade de compreender como ocorre a Gestão das Escolas Públicas de Educação em Tempo Integral, trazemos algumas questões norteadoras: (1) Diante do ordenamento legal que direciona a educação das escolas selecionadas para a pesquisa, como a ampliação da jornada escolar e a gestão das escolas estão dispostas para as comunidades escolar e local?; (2) Como estão dispostas as formas de implementação da educação em Tempo Integral de escolas dos primeiros anos de escolaridade (1º segmento do Ensino Fundamental/1º ciclo) da educação básica do Rio de Janeiro e de Coimbra? (3) Como as políticas educacionais de Tempo Integral são interpretadas e efetivadas nas escolas?; (4) Como ocorre a participação da comunidade escolar e local em colegiados no Rio de Janeiro/Brasil e em Coimbra/Portugal?; (5) Como se concretiza a participação da comunidade escolar e local na gestão das políticas educacionais da educação em Tempo Integral nessas políticas brasileira e portuguesa?; (6) Como os corpos/segmentos das comunidades escolares das escolas brasileiras e portuguesas estão sintonizados com as ofertas educacionais para a educação em Tempo Integral?

A partir dessas questões, o **objetivo geral** deste estudo tornou-se compreender a gestão de escolas diante das políticas educacionais que tratam da educação em Tempo Integral do município do Rio de Janeiro/Brasil e da cidade de Coimbra/Portugal. São os **objetivos específicos**: 1) Compreender as políticas de educação em Tempo Integral do município do Rio de Janeiro/Brasil e da cidade de Coimbra/Portugal; 2) Analisar

experiências de escolas de Tempo Integral do 1º segmento do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro e do 1º ciclo em Coimbra, de modo a se compreender as lógicas que as sustentam; 3) Compreender a gestão democrática em escolas de Tempo Integral do Brasil/Rio de Janeiro e de Portugal/Coimbra; 4) Compreender as dinâmicas de participação dos colegiados nas questões educacionais, administrativas e financeiras da escola de Tempo Integral.

A **relevância** da pesquisa encontra-se no fato de que a gestão de escolas em Tempo Integral em uma perspectiva democrática e dos estudos comparados é um tema importante a ser investigado considerando as políticas educacionais que adentram as escolas, por meio de programas desenhados nas legislações educacionais de diversos países.

A escolha para uma investigação na perspectiva qualitativa está respaldada em Creswell (2014, p. 52), quando “desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem as suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre o pesquisador e os participantes de estudo”. A pesquisa qualitativa possui pontos relevantes, como nos apresenta Fairbrother (2015), pelo fato de ter uma tradição pelos estudos históricos ou de políticas e estar ligada à relação do pesquisador e aos atores envolvidos na pesquisa, devido a sua aproximação na coleta de dados, que apresentam os pontos de vista dos atores em relação a valores, diante dos contextos vivenciados. E, em se tratando do campo da educação comparada, concordamos com Fairbrother (2015, p. 106) que “os pesquisadores qualitativos compartilham uma forte crença na importância dos contextos culturais, políticos e sociais e adotam a posição de que a educação não pode ser descontextualizada de sua cultura local”.

Destacamos que a tese possui uma introdução, quatro capítulos e as considerações finais. Na Introdução, apresentamos o despertar de uma pesquisadora e as suas trajetórias acadêmica e profissional, delineamos o problema, apresentamos os objetivos, a justificativa da pesquisa junto com a sua relevância. No capítulo I, debruçamo-nos no caminho metodológico, apresentando os métodos e técnicas abordados na pesquisa, esclarecendo a abordagem sociodinâmica como a base da educação comparada na investigação.

O capítulo II trata da educação em Tempo Integral no Rio de Janeiro/Brasil e em Coimbra/Portugal, no qual, inicialmente, apresentamos o caminho percorrido nas políticas educacionais entre dois países, até chegarmos à Coimbra e ao município do Rio de Janeiro.

O capítulo III trata da democracia das escolas brasileiras e portuguesas, trazendo a legislação educacional, a autonomia nas escolas, a participação das comunidades escolar e local na decisão das escolas. Na mesma seção, apresentamos um estudo sobre as escolas de Tempo Integral no Brasil e em Portugal.

No capítulo IV, temos o campo da pesquisa, que inicialmente apresenta a análise de conteúdo das entrevistas que ocorreram em escolas de Portugal e, posteriormente, no Rio de Janeiro/Brasil e destacamos os achados da investigação, salientando os diálogos e dissonâncias que apresentam as comparações e o conhecimento do outro por meio da abordagem sociodinâmica e findamos a tese com as considerações finais.

CAPÍTULO I - O caminho metodológico: Métodos e técnicas abordados na pesquisa

Para além duma criteriosa abertura metodológica, a Educação Comparada deve procurar apoiar-se num ecletismo interpretativo fundado no cruzar de saberes provenientes de várias áreas científicas. Ela será tanto mais interessante quanto envolver, numa explicitação de um aspecto ou na superação de um problema educacional, conhecimentos pertinentes provenientes de outros domínios científicos (FERREIRA, 2008, p. 135).

Como pode ser observado na epígrafe, a educação comparada precisa estar metodologicamente aberta, caracterizando-se “como um saber dinâmico”, aceitando-se a inserção de outras ciências e se debruçando na dinâmica educacional que não é estática, se pensarmos que, no campo educação, as políticas educacionais são interpretadas nas escolas de diferentes maneiras, por atores que são parte integrante de um espaço dinâmico e interativo, nas atividades diárias e são mutantes, por possuírem diferentes contextos, nos sistemas educacionais ou nas instituições escolares em que se encontram (FERREIRA, 2009).

Na pesquisa qualitativa a qual nos propomos, a unidade de análise comparativa foi a escola, com fundamento em Mazon (2015, p. 151), considerando que “as pesquisas que adotam a escola como unidade de análise têm seu foco, especificamente na comunidade escolar e, portanto, numa cultura institucional que difere um pouco das culturas subjacentes a unidades de análise maiores”.

O primeiro passo da investigação qualitativa foi realizar a pesquisa bibliográfica. Pensamos em divisões de análise para dialogar com o nosso estudo, a saber: a) Educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal; b) Gestão Escolar c) Gestão democrática no Brasil e em Portugal. Assim como Paiva (2018), compreendemos que a pesquisa bibliográfica nos leva a um “aprofundamento teórico e conceitual das categorias de análise do estudo”, portanto, necessário no momento inicial de uma investigação, considerando que ela traz vantagens a uma pesquisa por nos permitir conhecer o nosso objeto de estudo, sem que estejamos no cerne da pesquisa (GIL, 2008). Desse modo, podemos conhecer a política educacional do Rio de Janeiro e de Coimbra, por livros e artigos que tratam do tema, além das teses e dissertações que nos levam a uma aproximação do nosso tema de estudo, apesar de não estarmos nesses lugares.

A construção metodológica de uma investigação requer conhecer como o tema pesquisado está inserido na literatura acadêmica, por um rol de estudos que embasam pesquisas das ciências sociais. Inicialmente, realizamos a revisão de literatura, por

entender ser uma etapa da pesquisa em que se faz “o levantamento e a análise das produções sobre um tema específico, como uma etapa de um projeto de pesquisa. Tem por objetivo identificar o que tem sido pesquisado, sintetizar as principais conclusões, identificar as lacunas existentes” (MAINARDES, 2018, p. 3).

Optamos por realizar a revisão da literatura, no site da CAPES, no período de 2005 a 2018, que coincide, com o início das principais políticas educacionais de educação em Tempo Integral de Portugal e do Brasil, assim como a do município do Rio de Janeiro/Brasil. Realizamos em três momentos importantes: No primeiro, a revisão da literatura “compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão intimamente relacionados àqueles que está sendo realizado” (CRESWELL, 2010, p. 51), assim podemos conhecer o nosso tema de pesquisa por estudos diversos. Logo depois, “relaciona um estudo ao diálogo maior e contínuo na literatura, preenchendo lacunas e ampliando estudos anteriores” (CRESWELL, 2010, p. 51), possibilitando-nos contribuir com a nossa pesquisa preenchendo tais lacunas. Por fim, a revisão da literatura “proporciona uma estrutura para estabelecer a importância do estudo e também uma referência para comparar os resultados com outros resultados” (CRESWELL, 2010, p. 51).

Iniciamos a revisão da literatura com levantamento no banco de teses e dissertações da Capes sobre Escola em Tempo Integral no Brasil e em Portugal pelos descritores “Escola a Tempo Inteiro”, “Tempo Inteiro” e “Portugal”¹³, a fim de encontrarmos pesquisas de estudos comparados, Brasil x Portugal. Optamos por trazer os descritores voltados para o lado português por ser uma nomenclatura menos utilizada no campo educacional brasileiro. Encontramos uma dissertação e três teses relacionadas no Quadro 1.

Para tal, seguimos o roteiro: a) levantamento das teses e dissertações no banco de teses da Capes; b) leitura dos resumos; c) organização de quadros quanto à importância do tema diante das palavras-chave.

¹³ A pesquisa foi realizada em 2019.

Quadro 1 - Teses sobre educação em Tempo Integral Brasil x Portugal

Palavras-Chave: Escola a Tempo Inteiro; Tempo Inteiro; Portugal			
Doutorado: 2015			
1	ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira	Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Doutorado: 2017			
2	SCHIMONEK, Elisângela Maria Pereira	Programas Governamentais para a Educação em Tempo Integral no Brasil e Portugal: Implicações Sobre as Desigualdades Educacionais	Universidade Estadual de Campinas
3	BITTENCOURT, Zoraia Aguiar	Política Curricular para a Educação Integral: Formação de professores no Brasil e em Portugal	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Fonte: elaboração própria a partir de Abdulmassih (2015) Bittencourt (2017) Schimonek (2017)

Para chegarmos a essas teses, percorremos um longo caminho no site da Capes: colocamos o primeiro descritor e apareceram as teses nas quais nos debruçamos; com o segundo descritor, apareceram 23, sendo 7 teses de doutorado, 1 dissertação de mestrado profissional e 15 dissertações de mestrado acadêmico; porém, apenas as citadas estavam anteriormente relacionadas a nossa pesquisa. No terceiro descritor, precisamos refinar e selecionamos a Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas, sendo a Área Conhecimento, Área Avaliação e Área Concentração: Educação e encontramos 157 trabalhos, sendo 86 teses, 82 dissertações de mestrado acadêmico e 1 dissertação de mestrado profissional, dos quais somente 13 eram sobre estudos dos dois países. Debruçamo-nos nas três teses anteriormente mencionadas que nos interessam para a pesquisa.

A tese de Abdulmassih (2015), cujo título é “Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal”, construída em 181 folhas, foi orientada pelo Prof. Dr. Antonio Chizotti, da PUC/São Paulo e contou com um doutorado sanduíche de 4 meses, supervisionado por Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho). Seu objetivo era “analisar as experiências de ampliação da jornada escolar, por meio dos Programas Mais Educação, no período de 2010 a 2013, no Brasil e Escola a Tempo Inteiro, em Portugal” (ABDULMASSIH, 2015, p. 24).

A metodologia foi qualitativa, por meio de estudo de casos, as técnicas utilizadas no Brasil foram roda de conversas com 24 monitores (20 horas - 4 semanais) e questionário para saber o perfil acadêmico e concepção de Educação Integral. Em

Portugal, foram realizadas entrevistas com 1 pai (presidente da associação de pais e alunos), 1 Professor pesquisador do Porto, 1 pesquisadora da Universidade do Minho e 1 Professora.

A análise dos dados foi realizada por categorias, sendo a primeira Concepção de Educação Integral nos documentos oficiais que orientam o PME e a ETI; a segunda, Percalços do PME e ETI e a terceira, Contribuições do PME e ETI. O campo de pesquisa no Brasil foram quatro escolas do município de Utuiutaba (Minas Gerais) e em Portugal, não existiu um campo específico.

Bittencourt (2017) analisa o currículo pensado para a formação dos professores, com a tese intitulada “Política Curricular para a Educação Integral: Formação de professores no Brasil e em Portugal”, 283 folhas, orientada pela Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A pesquisadora participou de um doutorado sanduíche de 4 meses, supervisionado pela Professora Carlinda Leite (Universidade do Porto) e os objetivos da investigação foram: “Analisar como o currículo pensado para a formação dos professores está se constituindo como promotor de práticas entendidas contemporaneamente como ideais para o trabalho em escolas de Educação Integral” (BITTENCOURT, 2017, p.14).

A metodologia foi de cunho qualitativo e usou o Ciclo de Políticas, proposto por Bowe, Ball e Gold (1992)¹⁴. No Contexto de Influência, apresentou a revisão de literatura. No contexto da Produção do Texto, foram analisadas 35 legislações portuguesas, cinco leis brasileiras e oito projetos de cursos de formação continuada realizados por universidades brasileiras. Ao trazer o Contexto da Prática, realizou entrevistas com 15 professores portugueses e 15 brasileiros e fez a análise dos dados, utilizando a Análise de Conteúdo.

Consideramos que um dos achados da pesquisa foi o fato de a autora considerar que “as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal estão direcionadas para o cumprimento de uma agenda internacional voltada simultaneamente para qualidade, para equidade e para Educação Integral, o que se coloca como desafio à universidade [...]” (BITTENCOURT, 2017, p.8).

Schimonek (2017) escreveu uma tese com o título “Programas Governamentais para a Educação em Tempo Integral no Brasil e Portugal: Implicações Sobre as Desigualdades Educacionais”, com 409 folhas, sendo orientada pela Prof.^a Dr.^a. Theresa

¹⁴ Referência bibliográfica trazida pela autora: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

Maria de Freitas Adrião, da Universidade Estadual de Campinas e contou com a co-orientação do Prof. Dr. Licínio Carlos Viana Silva Lima (Universidade do Minho). Realizou um doutorado sanduíche de 4 meses, supervisionado pelo seu co-orientador, e o objetivo da investigação foi:

Analisar as implicações dos programas Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro na diminuição das desigualdades educacionais dos educandos do Ensino Fundamental I (no Brasil) e 1.º ciclo (em Portugal), considerando as dimensões das desigualdades propostas pelos referidos autores: de acesso, tratamento e conhecimentos (SCHIMONEK, 2017, p.30).

A metodologia foi qualitativa e quantitativa, a autora realizou inicialmente uma revisão bibliográfica e pesquisa documental em fontes primárias (legislações, documentos e publicações oficiais, banco de dados relativos aos programas) e coleta, sistematização de dados estatísticos oficiais publicados pelo Ministério da Educação no Brasil e em Portugal. A análise dos dados foi feita por categorias de análise, que no Brasil, considerou as matrículas, taxas de aprovação, reprovação e abandono, insumos, resultados da Prova Brasil (Língua Portuguesa e Matemática), Ideb das escolas da amostra, Ideb observado X Ideb Nacional; e em Portugal, as matrículas, taxas de aprovação, retenção e desistência, insumos, resultados das provas de aferição (Língua Portuguesa e Matemática) e em categorias de análise em Portugal. A autora afirma que “não foram definidas a priori, mas resultaram do cotejamento dos conteúdos dos documentos oficiais pesquisados sobre o PME e PETI¹⁵” (SCHIMONEK, 2017, p.34).

Para Schimonek (2017, p. 363), o PME e o PETI “inseriram-se no contexto de políticas globais de educação orientadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, OCDE e Unesco, segundo os quais esse modelo tornou-se uma saída para equalizar as desigualdades sociais e as educacionais”, e que os dois programas “[...] pretenderam garantir a igualdade de oportunidades educacionais e a consequente diminuição das desigualdades entre os educandos, que foram aferidas por meio dos resultados educacionais obtidos em avaliações externas” (SCHIMONEK, 2019, p.30).

Como podemos observar, as três teses são voltadas para análise das políticas educacionais de Tempo Integral no Brasil e em Portugal e trazem como contexto que as políticas educacionais de ampliação do tempo estão inseridas na agenda dos organismos internacionais, impulsionadas pelos resultados das avaliações externas, que visam a diminuir as desigualdades educacionais, assim como sociais. Além disso, é possível observar que, embora não estejam inseridas metodologicamente como educação

¹⁵ O Programa Escola a Tempo Inteiro (PETI).

comparada, podemos perceber que a comparação, nesse olhar de conhecer o outro é notória nas investigações.

Diante da pesquisa realizada, compreendemos que a originalidade desta tese está na compreensão dos aspectos de gestão das políticas educacionais Rio de Janeiro/Brasil e Coimbra/Portugal, cobrindo uma lacuna existente no campo da educação com os temas relacionados à educação em Tempo Integral e gestão escolar.

1.1 O caminho metodológico: métodos e técnicas abordados na pesquisa

A nossa pesquisa possui fundamento na abordagem sociodinâmica, por se sujeitar à premissa da aprendizagem, por meio do novo conhecimento (FERREIRA, 2014) que está em conhecer o outro e, ao nos debruçarmos sobre ele, conhecermos o contexto educacional das escolas que constituem nossa pesquisa. Essa abordagem caminha na história da educação comparada, reconhecendo aspectos trazidos por diferentes autores e leva em “consideração a relação da educação ou de um aspecto com o tempo, o espaço as condições e os efeitos” (FERREIRA, 2009, p. 161).

A educação comparada possui um contexto sócio-histórico de compreensão do passado com as diferentes perspectivas pedagógicas que foram importantes no seu tempo e espaço temporal, relacionadas às questões políticas e de contexto societário, sendo referenciadas em legislações educacionais que afirmavam a lógica estrutural de cada período.

O cenário internacional, em especial o europeu no século XX, apresentava-nos novas possibilidades de mudanças significativas na educação de diversos países, mas com o advento do século XXI e o novo olhar para os estudos comparados, houve a compreensão de que cada país é único, sendo necessário pensar a realidade desde o contexto macro relacionado à nação, até uma unidade micro que é a escola. O importante é se debruçar nas histórias que até hoje não foram contadas (NÓVOA, 2009), conhecer os espaços, os cenários e os atores educacionais como se fossem o outro, o desconhecido, que devido a sua essência e existência nos instiga a pesquisá-lo.

Embasados nos estudos de Nóvoa (2009), em que ele apresenta o campo e a carta para análise em educação comparada e de Ferreira (2009; 2014), encontramos o “outro” que é a essência deste estudo. Esse outro é cada escola pesquisada, que é única e apresenta histórias e sentidos diferenciados na gestão escolar, na atuação da política de Tempo Integral e na democratização da escola, envolvendo diretamente a comunidade escolar e

local. Nosso olhar de pesquisadora da educação comparada entende que “o outro que é tão diferente e que olha o mundo com outros sentidos e com outros sentimentos [...] a comparação em educação é uma história de sentidos e não um arranjo sistematizado de fatos [...] (NÓVOA, 2009, p. 53)”.

Esse outro, chamado escola, foi o alicerce da pesquisa a partir das dinâmicas educacionais (FERREIRA, 2009) em seu Tempo Integral, nomeado como Turno Único (Rio de Janeiro) ou Escola a Tempo Inteiro (Coimbra), o que nos possibilitou observar e comparar pequenas unidades de análise, tendo como base a abordagem sociodinâmica, proposta por Ferreira (2008; 2009; 2014), como uma possibilidade de “submeter-se à premissa da aprendizagem, o que significa o propósito declarado da aprendizagem” (FERREIRA, 2014, p. 225), compreendendo que a educação possui um dinamismo dentro de uma sociedade que não se estagna diante das novas demandas da atualidade. Assim como Ferreira (2014, p. 225), quando assumimos a abordagem sociodinâmica,

[...] defendemos que ela deve submeter-se à premissa da aprendizagem compreensiva, o que significa o propósito declarado de alcançar novo conhecimento sobre realidades sociais complexas[...]. A aprendizagem compreensiva é integradora e articuladora de conhecimentos, desenha-se processualmente, procurando sentido em informações variadas.

Nesse movimento das dinâmicas educacionais e da aprendizagem compreensiva de escolas de Tempo Integral, a sociodinâmica nos permite pesquisar o tempo de hoje, que muda a cada minuto, mas tem um significado na história e que precisa ser contado. A essência dessa teoria está no fato de que a sociedade não está estagnada, ela é dinâmica e permite pesquisar a escola, a diversidade dos atores e os seus diferentes sentidos, além de não se considerar única, possibilitando estar envolvida com outras teorias e conciliar metodologias ou separá-las em uma pesquisa na área educacional.

Ao trazermos as apreciações na análise de conteúdo, percebemos nos conhecendo a história de duas escolas do Rio de Janeiro e de dois agrupamentos em Coimbra. A comparação está posta em cada categoria e subcategoria apresentadas nesta tese e ao inserirmos os conteúdos analisados a partir das entrevistas realizadas nos dois países, conhecemos a dinâmica educacional dos contextos brasileiro e português, mesmo sendo de duas escolas em cada país, que possuem dimensões estruturais diferentes, a começar pelo tamanho de cada um e por se tratar de políticas educacionais a nível local e nacional, não cabendo uma simples comparação, mas um olhar atencioso dos pesquisadores que se

propuseram a conhecer o outro, entendendo que “o resultado do exercício comparativo acaba por devolver aos outros um outro” (FERREIRA, 2014, p. 225).

Reiteramos que o outro, no nosso caso, são as escolas de Tempo Integral e sua gestão escolar, das chamadas escolas “A Tempo Inteiro” em Coimbra/Portugal e no município do Rio de Janeiro, o “Turno Único Carioca¹⁶”. Nesse contexto, para realizarmos os estudos comparados, partimos de um problema de pesquisa com a intenção de conhecer a dinâmica educacional em uma investigação de cunho qualitativo.

E nesse diálogo, para além de compreender as semelhanças e diferenças dessas políticas educacionais no interior das escolas, pretendemos, por uma aprendizagem compreensiva, encontrar os seus sentidos, que são únicos e precisam ser contados a começar por nós. São esses sentidos que nos instigaram a pesquisar as escolas do Rio de Janeiro e de Coimbra.

Na investigação qualitativa, a análise documental possui sua devida importância, pois consiste no fato de nos remeter à realidade educacional do campo que pretendemos pesquisar, por meio de um levantamento prévio, constituindo uma “fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou banco de dados” (BARDIN, 2011, p. 51), sendo de suma importância para uma investigação por nos dar pistas concretas do objeto de pesquisa.

Dessa forma, para conhecermos a política educacional de Tempo Integral e como ocorre a gestão escolar e a democratização no interior da escola, torna-se necessário tomar como ponto de partida as leis que tratam das temáticas envolvidas. As legislações foram separadas e analisadas individualmente. Inicialmente, agrupadas por ano e, em seguida, realizada a leitura e o tratamento das leis pelos tópicos que seriam utilizados na tese, o que nos levou a conhecer os sistemas de ensino, as políticas de Tempo Integral do Rio de Janeiro/Brasil e de Coimbra/Portugal e a gestão democrática. No primeiro momento, empenhamo-nos em conhecer as legislações portuguesa, brasileira e do município do Rio de Janeiro sobre educação em Tempo Integral (vide apêndices 1, 2 e 3) e sobre a democracia das escolas (vide apêndices 4 e 5). Os textos legais foram lidos, analisados, catalogados e minuciosamente trabalhados e referendados nos capítulos I e II.

¹⁶ Destacamos que na tese incluímos a palavra “Carioca”, por ser um **adjetivo pátrio do** cidadão que nasce na cidade do Rio de Janeiro e também tomamos como base os estudos de Prado (2019) ao escrever “Turno Único Carioca”, mas destacamos que consta na legislação somente “Turno Único”, embora tenhamos ciência de que existiram programas de Tempo Integral com esse adjetivo, inclusive após a aprovação da lei que regulamentou a ampliação do tempo escolar.

O levantamento de documentações das escolas, como regimentos escolares, os contratos de autonomia, os quadros de horários dos discentes, foi essencial, uma vez que a nossa unidade de análise comparativa é a escola.

Após realizar a análise documental, destacando a legislação educacional como base, inventariando e selecionando as principais questões que serviriam de suporte para investigação. Essas foram articuladas com o levantamento teórico sobre o nosso objeto de pesquisa, pois acreditamos que a definição de Bardin (2011, p. 51) a respeito da análise documental é a que mais nos inspira. Para ela, trata-se de “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Bardin (2011) procura definir a análise documental para diferenciá-la da análise de conteúdo.

Optamos por fazer entrevistas semiestruturadas devido ao nosso campo de pesquisa, os estabelecimentos de ensino portugueses e cariocas, sendo selecionadas duas escolas brasileiras que possuem a política de Tempo Integral chamada Turno Único e dois agrupamentos em Portugal que fazem parte da política educacional Escola a Tempo Inteiro.

A seleção das escolas/agrupamentos considerou alguns critérios pré-definidos no Projeto “Gestão e Educação em Tempo Integral no Brasil e Portugal: aproximações e distanciamentos”, sendo eles: (1) serem urbanas; (2) oferecerem etapas equivalentes de escolaridade¹⁷ - Ensino Fundamental (Brasil) e Ensino Básico (Portugal); (3) serem escolas de educação em Tempo Integral; e (4) possuírem bons resultados aferidos nas avaliações externas. Os sujeitos da pesquisa, com os quais realizamos as entrevistas, foram os diretores, diretores adjuntos e coordenadores pedagógicos.

Para que as entrevistas ocorressem, construímos um guião de entrevista na Universidade de Coimbra, em conjunto com os orientadores. O Guião¹⁸ foi pensado para atender à pesquisa maior (BERNADO, 2017), que também complementaria os objetivos da nossa pesquisa, tanto que os blocos I, II, III e IV fazem parte direta da investigação, levando-nos a compreender a política educacional de Tempo Integral nas escolas pesquisadas. Ele foi planejado a partir de estudos sobre a legislação, regimentos escolares,

¹⁷ No Brasil, o Ensino Fundamental inicia-se aos 6 anos de idade e é dividido em anos iniciais com 5 anos de duração e anos finais com 4 anos de duração. Em Portugal, o Ensino Básico também se inicia aos 6 anos de idade e é constituído por três ciclos: o 1º com duração de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos.

¹⁸ Vide apêndice 6.

diagrama organizacional e teorias sobre a temática, o que Yin (2011) chamaria de fontes prováveis de evidências que refletem a investigação real.

Aquele momento nos fez compreender com Yin (2016) sobre seis¹⁹ habilidades necessárias a um bom pesquisador, dentre elas, a necessidade de escutar e fazer boas perguntas. Ele argumenta sobre essas habilidades, considerando a importância de colher informações relevantes para a pesquisa, com o devido cuidado de não direcionar as palavras dos entrevistados, pois, como pesquisadores, precisamos conhecer o nosso guião de entrevista a fim de não esquecermos de perguntar algo que seria importante para a investigação. O guião não se trata apenas de um texto de referência que possui notas sobre o tema a ser questionado, pois tal direcionamento poderia implicar o esvaziamento da complexidade das entrevistas a serem realizadas.

É importante destacar que os entrevistados precisaram assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No Brasil, o Consentimento Esclarecido faz parte de um código de ética, que inicialmente se destinava a pesquisas da saúde, mas que cabe a todas as pesquisas das Ciências Sociais (BROOKS; RIELE; MAGUIRE, 2017) e visa a resguardar a integridade da pesquisa (YIN, 2016), que, no nosso caso, é de cunho qualitativo. Como pode ser observado no Guião da entrevista, o primeiro bloco está direcionado ao consentimento do entrevistado, que, após o esclarecimento da pesquisa, entende que “o princípio do consentimento esclarecido articula questões sobre como as relações de poder podem ser desempenhadas nos relacionamentos da pesquisa” (BROOKS; RIELE; MAGUIRE, 2017, p. 105).

Os participantes da pesquisa são gestores escolares e coordenadores pedagógicos dos dois países da pesquisa e, para que o diálogo fosse estabelecido com propriedade, era necessário pensar em um guião de entrevista que pudesse abarcar os dois países. A escolha da entrevista como instrumento de pesquisa foi porque ela “ganha vida ao se iniciar um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE; MARLI, 1986, p. 34). Entendemos que a entrevista deve ser conduzida de forma espontânea, pois podemos indagar os entrevistados sobre fatos que interessam a nossa pesquisa e solicitar a opinião e interpretações deles sobre certos acontecimentos relevantes para a investigação (YIN, 2001).

Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, que resultam de um esquema, mas sem a rigidez de uma entrevista estruturada, podendo haver adaptações (LÜDKE;

¹⁹ As outras quatro são “conhecer seu tema de estudo, cuidar dos seus dados, executar tarefas paralelas e perseverar” (YIN, 2016, p. 23).

MARLI, 1986). Esse tipo de entrevista é chamada por Yin (2016) *entrevistas qualitativas*, por considerar a possibilidade de conhecer o mundo do participante, por perguntas abertas, mas que exigem mentalmente do pesquisador para compreender as palavras e seus significados oriundos dos entrevistados diante do seu mundo. Para a elaboração dessa estrutura de entrevistas, a construção e o estudo do Guião+ da entrevista foram essenciais.

As entrevistas ocorreram em momentos distintos. Em Portugal, fomos recebidos, em janeiro/fevereiro de 2020 e janeiro/fevereiro de 2022, pelos diretores que nos apresentaram as escolas, levando-nos a conhecer cada espaço. Conversamos informalmente sobre alimentação, alunos brasileiros que estudavam nas escolas da pesquisa, sobre projetos de autonomia, dentre outros assuntos que surgiam no contato direto com o ambiente escolar. Eles nos concederam as entrevistas e marcamos outros dias para retornar às unidades de ensino para entrevistarmos os coordenadores e diretores-adjuntos. Foi uma semana intensa de entrevistas nos dois agrupamentos de Coimbra. Todos assinaram o TCLE, sendo eles 2 Diretores, 2 Diretores-Adjuntos, 1 subdiretor e 3 coordenadores. Novamente esclarecemos que ninguém seria identificado, assim como as escolas. Aos entrevistados foram relacionados codinomes, como pode ser observado no Quadro 2:

Quadro 2 - Entrevistados de Coimbra

Entrevistado	Função	Agrupamento
G-A	Diretor Escolar	A
ADJ-A	Diretor-adjunto	A
SG-A	Subdiretor	A
COORD-A	Coordenador de Departamento do 1º Ciclo	A
G-B	Diretor Escolar	B
ADJ-B	Diretor-adjunto	B
COORD-B1	Coordenador de Departamento do 1º Ciclo	B
COORD -B2	Coordenador dos diretores de turma	B

Fonte: elaboração própria a partir das entrevistas

No Rio de Janeiro, o contato com os diretores e coordenadores foi realizado de modo remoto em virtude do contexto de isolamento social que os brasileiros e todo o mundo vivenciavam, devido à pandemia da Covid-19. Nesse município, foram entrevistados 2 Diretores, 2 Diretores-Adjuntos e 2 coordenadores, em duas escolas da rede de ensino.

Quadro 3 - Entrevistados do Rio de Janeiro

Entrevistado	Função	Escola
G-C	Diretor Escolar	C
ADJ-C	Diretor-adjunto	C
COORD-C	Coordenador	C
G-D	Diretor Escolar	D
ADJ-D	Diretor-adjunto	D
COORD-D	Coordenador	D

Fonte: elaboração própria a partir das entrevistas

Assim, a metodologia da pesquisa teve que ser adequada e as entrevistas nas escolas brasileiras não aconteceram presencialmente na unidade escolar e sim por de plataforma Zoom, de forma remota/*online* e foi necessário nos adaptarmos à nova tecnologia, respeitar o tempo de fala de cada um e lidar com o envolvimento emocional que vivemos devido à Pandemia do novo coronavírus.

É importante destacar que, desde o dia 11 de março de 2020, a OMS (Organização Mundial de Saúde) declarou a pandemia do novo coronavírus, devido à rápida disseminação desse vírus que teve a sua primeira notificação em Wuhan, na China, no final do ano de 2019 e que se espalhou pelo mundo, nomeado tecnicamente Covid-19. No dia 13 de março de 2020, o presidente da república sancionou a Lei 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 que “dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019”.

1.2 Análise dos dados da pesquisa

Os dados da pesquisa foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, tendo como principal aporte teórico Bardin (1977; 2011), que a compreende como método empírico e como uma técnica que analisa comunicações, que maneja mensagens diante dos conteúdos e expressões que o inserem. Franco (2012) considera que a Análise de Conteúdo é uma técnica que analisa as comunicações como expressão humana e de concepção crítica da realidade, na qual a mensagem é o seu pilar. A Análise de Conteúdo possui significado e sentido diante do estudo da língua falada, escrita e por meio de símbolos e figuras e descobertas que tenham no seu bojo relevância teórica.

Moraes (1999) discute que a Análise de Conteúdo é uma metodologia que visa a descrever e interpretar o conteúdo, que pode ser encontrado em textos e documentos ou

material proveniente de comunicação verbal e não-verbal, cujo objetivo maior é a compreensão para além de uma leitura comum.

Bardin (2011, p. 125) nomeia essas etapas em três polos cronológicos que são “1) pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. O primeiro é o momento da seleção de documento, com o intuito de conhecer todo o material existente para posteriormente fazer o que a autora denomina leitura flutuante. Depois, algumas regras devem ser cumpridas. A primeira é a *regra de exaustividade*, pois é importante que nenhum elemento que possa vir a ser necessário para a análise escape. Logo após, temos a *regra de representatividade*, na qual são selecionados trechos/discursos, por meio de amostra os documentos que representam a totalidade existente na escolha realizada por intermédio da regra de exaustividade. O passo seguinte é a observância da *regra de homogeneidade*, como o próprio nome diz, é necessário selecionar documentos homogêneos, considerando um tema ou outras questões de análises e, a fim de finalizar o processo, a *regra de pertinência* é aplicada, em uma articulação estreita entre a os documentos selecionados e os objetivos da pesquisa. Na última etapa da pré-análise, é preciso construir de hipóteses, objetivos e indicadores que servirão de base para interpretação final (BARDIN, 2011).

Visto que nos propusemos a analisar os dados obtidos por meio da Análise do Conteúdo proposta por Bardin (1977; 2011), sequenciamos nosso percurso analítico iniciado na **pré-análise** realizada pela leitura em conjunto com a nova audição das entrevistas do campo empírico português, por entendermos que, mesmo sendo lusófonos, alguns detalhes específicos da língua materna poderiam escapar a nossa transcrição. Assim, realizamos o primeiro momento da pré-análise, a **leitura flutuante**, em que vistamos todo o material para conhecer o conteúdo expresso, lendo primeiro as entrevistas dos gestores e, posteriormente, as demais dos integrantes da equipe diretiva da escola, composta por gestores adjuntos e coordenadores pedagógicos, o que nos levou a pensar no modo de condução da análise, fato que nos fez revisitar a literatura e as legislações portuguesas. Na observância do material coletado, reconhecemos os aspectos relevantes para as discussões no âmbito dos nossos objetivos de pesquisa. Assim, compusemos o *corpus* da análise e as entrevistas semiestruturadas, que integram o nosso *hall* de documentos, submetendo-as às principais regras apreciadas por Bardin (2011), sendo a primeira delas a **regra de exaustividade**, com a seleção de todas as entrevistas, que representam todas as considerações, julgamentos, percepções apresentadas em relação à

Gestão Escolar e à Educação em Tempo Integral. Desse modo, consideramos, também, a **regra de não seletividade**.

A partir de então, fizemos a **escolha de documentos** e de imediato, compreendemos que a entrevista de um dos indivíduos, por não ser da equipe diretiva e nem participante de colegiados, deveria ser descartada. Tal fato se deveu à coerência com a questão da **homogeneidade**. Destacamos que consideramos as **regras de representatividade**, por entendermos que o nosso material de análise não é suscetível de amostra para considerar uma representatividade. Assim, alcançamos a **regra de pertinência**, em que os diálogos trazidos vão ao encontro dos objetivos e problema da pesquisa, de modo a consubstanciar as discussões teóricas apresentadas neste estudo.

Uma vez que nossa técnica de análise possui algumas ideias de Bardin (2011), passamos a **exploração do material** e a considerar, nas entrevistas, as nossas unidades de registro e de contexto.

O estabelecimento das nossas Unidades de Contexto e de Registro foi realizado por meio de uma análise qualitativa, que se caracteriza não pela quantificação ou frequência de aparições, mas pela interpretação que se baseia na apreciação de temas, palavras, conteúdos. Desse modo, as Unidades de Contexto nos auxiliam na compreensão de que a mensagem comunicativa, por seu caráter simbólico, deve considerar o cenário em que se explicita, seu emissor, seu destinatário e as formas de codificação e transmissão na interação. Já as Unidades de Registros são decorrentes das primeiras e sua importância reside no fato de que toda categorização necessita da definição do elemento a ser classificado.

Uma vez identificadas e codificadas todas as unidades de contexto e de registro, envolvemo-nos com a categorização. Trata-se de um processo de inventariar os dados compilados, isolando-os e diferenciando-os, e depois agrupando-os e classificando-os. Nesse processo, consideramos seus elementos em comum, que podem ser classificados por semelhança ou analogia, a partir das unidades de contexto e registro. É necessário, segundo Bardin (2005), que sejam seguidos critérios qualitativos: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Nossa opção foi pela abordagem semântica do método e sua consequente tematização, em que pudemos explorar as mensagens textuais por apontamentos obtidos da produção e análise dos dados. Para a autora (1977, p. 218), na análise de conteúdo, é preciso

[...] constituir os “domínios semânticos” reagrupando certos pares de relações binárias, e analisar as dependências entre estes domínios. Dir-se-á que dois enunciados têm a mesma *interpretação semântica* se: - forem

paradigmaticamente próximos um do outro (condição de proximidade semântica); se estiverem ligados por dependências funcionais idênticas; dois outros enunciados, eles próprios próximos um do outro. Com base nisto têm-se dois tipos de operações: comparação paradigmática dos enunciados; formação dos domínios semânticos pelo relacionamento dos enunciados por intermédio de operadores de dependência (grifos nossos).

De acordo com Bardin (1977), tal compreensão pode ser obtida por meio da inferência e/ou da interpretação. A primeira se relaciona a dados quantitativos, pois estabelece limites mensuráveis acerca dos achados da pesquisa. Por isso, nossa opção substancial é pela interpretação dos dados, pois percebemos sua aproximação com a pesquisa qualitativa, embora não descartemos completamente a abordagem quantitativa e a traremos, pontualmente, como elemento adicional à consubstanciação da análise dos dados, porquanto, no decorrer da pesquisa, estabelecemos um vínculo entre elementos quantificáveis e o movimento da compreensão de conteúdos latentes ou explícitos no discurso dos interlocutores.

Elegemos o vocábulo “apreciações” nas interpretações sobre os conteúdos das entrevistas, associado às descrições e à teoria que cerca cada tema apresentado nas categorias e subcategorias constantes no Quadro 4.

Quadro 4 - Objetivos, categorias e subcategorias

Objetivos	Categorias	Subcategorias
Compreender as políticas de educação em Tempo Integral do município do Rio de Janeiro/Brasil e da cidade de Coimbra/Portugal	Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral	1.Planejamento Educacional 2.Organização da Matriz Curricular
Analisar experiências de escolas de Tempo Integral do 1º ciclo em Coimbra e 1º segmento do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, de modo a se compreender as lógicas que as sustentam.	Lógicas do Tempo Integral	1. Organização das ofertas educacionais 2. Organização dos tempos e espaços escolares 3. Tempo da/na escola
Compreender a gestão democrática em escolas de Tempo Integral do Brasil/Rio de Janeiro e de Portugal/Coimbra.	Arquitetura da gestão democrática	1.Modelos de Gestão 2.Perfil da direção/Seleção de Diretores 3. Autonomia
Compreender as dinâmicas de participação dos colegiados nas questões educacionais, administrativas e financeiras da escola de Tempo Integral.	Lógicas de participação	1.Dinâmicas das representações nos colegiados 2.Participação dos colegiados em questões pedagógicas, administrativas e financeiras 3. Compartilhamento de informações entre os representantes dos segmentos com seus pares.

Fonte: elaboração própria

Pretendemos, com esse movimento, definir nossa aproximação de pesquisa no âmbito da interpretação semântica dos fragmentos e conteúdos que se caracterizam como

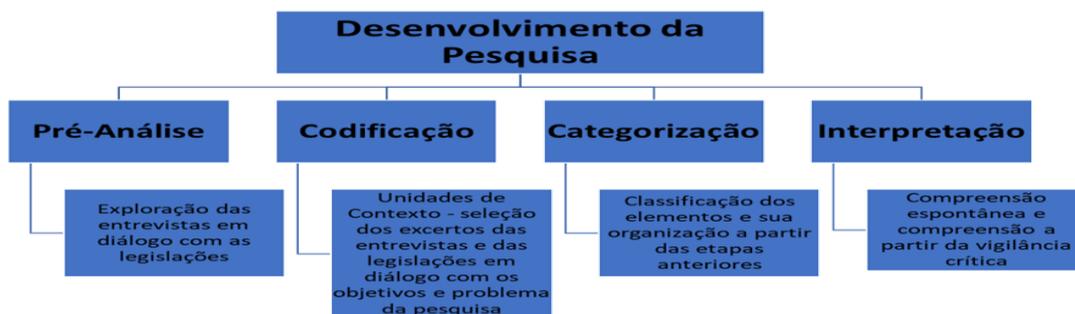
nossos dados de pesquisa, que não se baseia significativamente na inferência, por estar intimamente ligada à abordagem quantitativa que “[...] funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem [...]” (BARDIN, 2011, p. 144). Nessa conjuntura, o vocábulo “apreciações” representa a possibilidade da utilização da análise de conteúdo direcionada para o caminho interpretativo que percorre todo o estudo por nós proposto.

Ademais, como a própria autora (2005, p. 30) orienta, “não existe o pronto a-vestir em análise de conteúdo (...). A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objectivo pretendido tem que ser reinventada a cada momento” (...). Logo, seguindo o próprio conselho da autora, acreditamos que a análise de conteúdo pode nos oferecer instrumentos para a compreensão de um campo amplo e complexo que é a comunicação.

Delimitadas nossas direções de análise, prosseguimos com o tratamento das entrevistas realizadas, com as devidas categorias, subcategorias, unidades de registro e de contexto, além das nossas apreciações, que serão expostas em quadros e analisadas diante das legislações e da literatura estudada.

Para compreendermos os passos traçados para a análise de conteúdo, inserimos o esquema 1, intitulado “Desenvolvimento da Pesquisa”, como uma síntese do nosso caminhar e para nortear nossas discussões.

Esquema 1 – Desenvolvimento da Análise de Conteúdo



Fonte: elaboração própria

Após o esquema apresentado e delineado no texto, seguimos com a análise propriamente dita, sendo que para cada categoria serão lançados tópicos com as devidas subcategorias registradas em quadros.

CAPÍTULO II – Educação em Tempo Integral Coimbra/Portugal e no Rio de Janeiro/Brasil: Experiências e contextos de políticas educacionais de Tempo Integral

A importância do tempo na organização escolar é indiscutível, no entanto, trata-se de uma importância complexa e diz respeito a inúmeras situações: o tempo dita momentos, estabelece rotinas, compõe ritmos, enclausura temporalidades, mas também pode inaugurar o inusitado e surpreender (GUIMARÃES, 2019, p. 33).

A epígrafe nos faz refletir sobre a gestão das escolas de Tempo Integral, na qual a organização dos tempos e espaços é complexa e requer envolvimento de todos para encenar a política educacional desenhada por instâncias superiores. A educação em Tempo Integral ganha nomes e formas diferentes em cada país e em cada localidade e possui sentidos em cada escola, com aprendizagens significativas, como no caso do Rio de Janeiro/Brasil com o “Turno Único” e de Coimbra/Portugal a “Escola a Tempo Inteiro”, que veremos a seguir.

2.1 Política Educacional de educação em Tempo Integral em Portugal: um estudo sobre a Escola a Tempo Inteiro

No contexto educacional português, a escola passou por constantes transformações ao longo dos anos e o fator tempo foi coadjuvante no processo de aprendizagem do educando. O tempo dos alunos na escola é foco de políticas educacionais de Portugal desde o século XX, com a promulgação da legislação nacional em um regime político democrático.

A ocupação do tempo diário dos alunos com atividades educativas para além das curriculares está prevista desde a reorganização do sistema educativo de Portugal, que ocorreu em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LSE), na qual se apontava, no artigo 4º que “a educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres” (PORTUGAL, 1986, p. 3069). Como estipula a LBSE, o sistema educativo consiste em educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. O ensino escolar compreende os ensinos básico, constando três ciclos sequenciais, constituindo-se o 1º ciclo de quatro anos, o 2º ciclo de dois anos e o 3º ciclo de três anos, o ensino secundário e o superior (PORTUGAL, 1986).

Três anos depois, o Decreto-Lei n.º 286/89 ratifica que os tempos livres dos educandos precisam ser ocupados com atividades de complemento curricular, com foco nas expressões lúdicas, culturais e no desporto, conforme pode ser observado:

1 - Para além das actividades curriculares, os estabelecimentos de ensino organizarão actividades de complemento curricular, de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos.

2 - Entre as actividades mencionadas no número anterior integra-se o desporto escolar, o qual deve ser tornado gradualmente acessível a todos os alunos dos vários ciclos de ensino (PORTUGAL, 1989, p.3640).

No sistema educativo, o planeamento com os tempos ociosos dos alunos passa a ser motivo de atenção, uma vez que o primeiro ciclo possui carga curricular mínima semanal de 25 (vinte e cinco horas) (PORTUGAL, 1989). Destacamos que, naquele período, o ano letivo era organizado com “base de um horário semanal distribuído equilibradamente pelos períodos da manhã e da tarde” (PORTUGAL, 1989, p. 3639).

No ano de 1990, por meio do Despacho n.º 141/ME/90, é que se organiza o modelo de apoio às atividades de complemento curricular, considerando que são atividades de natureza pedagógica e que “as actividades de complemento curricular constituem um conjunto de actividades não curriculares que se desenvolvem, predominantemente, para além do tempo lectivo dos alunos e que são de frequência facultativa” (PORTUGAL, 1990, p. 9756). Essas atividades deveriam ser eminentemente lúdicas, culturais e formativas a “fim de proporcionar e facilitar a formação integral e a realização pessoal do educando” (PORTUGAL, 1990, p. 9756). De acordo com a legislação, deveriam ser de carácter desportivo, artístico, tecnológico, de formação pluridimensional, de solidariedade e voluntariado, de ligação da escola com o meio e de desenvolvimento da dimensão europeia na educação (PORTUGAL, 1990).

Embora a preocupação com o tempo do discente não curricular estivesse expressa nas legislações portuguesas na década de 1980, ou seja, no final do século XX, somente no século XXI se definiu uma política educacional de ampliação do tempo escolar que contemplasse o que estava disposto no despacho de 1990, no qual previa-se a formação integral do estudante com o aluno na Escola a Tempo Inteiro, com atividades curriculares e de complemento ao currículo.

No Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que trata da reorganização curricular do ensino básico, ocorre a mudança de nomenclatura, passando a designar-se como atividades de enriquecimento curricular, mas com as mesmas designações anteriores das atividades. Vejamos:

As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação (PORTUGAL, 2001, p.260).

A inquietação com a dimensão europeia na educação ganha mais fôlego quando as avaliações de larga escala, como o PISA, chegam ao território português e as médias da OCDE apresentam um resultado abaixo da média mundial.

Para Abdulmassih (2015), Bittecourt (2017) e Schimonek (2017), o governo português estava preocupado com o país nas avaliações externas e por esse motivo proporcionou oportunidades educacionais para todos os alunos, ao lançar o Programa Escola a Tempo Inteiro. Essa medida visava à melhoria dos resultados, com a ideia de qualidade, eficácia e eficiência, diante de uma lógica neoliberal de competitividade (FERREIRA; OLIVEIRA, 2017). A revisão da literatura e os achados da pesquisa, apresentados na introdução desta tese, direcionaram-nos para a compreensão desse fato. Ferreira e Oliveira (2017) esclarecem que os diagnósticos e recomendações dos organismos internacionais situavam Portugal nos níveis de escolarização e qualificação da população na “cauda da Europa”, necessitando de medidas efetivas para a recuperação desse “atraso”.

De fato, a inquietação com os padrões europeus ganha escopo, ao ser relatado no Despacho n.º 14.753/2005, que a educação em Portugal necessitava “recuperar algum do seu atraso, promovendo a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações, pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico [...]” (PORTUGAL, 2005, p. 9785).

A primeira medida de ampliação do horário escolar foi a generalização do inglês para o 3º e para o 4º ano do primeiro ciclo, sem que prejudicasse as horas letivas, ou seja, para além do período previsto para as actividades curriculares, com duração semanal de cento e trinta e cinco minutos, equivalendo a um tempo e meio letivo (PORTUGAL, 2005a).

No mesmo ano, por meio do Despacho n.º 16795, define-se o período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino público para a educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Nele consta que os estabelecimentos de ensino ficarão obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17 horas e 30 minutos e no mínimo oito horas diárias (PORTUGAL, 2005b), de acordo com um “regime normal”, assim considerado na legislação, tendo na pré-escola e no primeiro ciclo do ensino básico as actividades

educacionais interrompidas para almoço, sendo, portanto, distribuídas nos períodos da manhã e da tarde (PORTUGAL, 2005b, p. 11.101).

O foco da abertura das escolas em maior tempo é “com vista à oferta de actividades de animação e de apoio às famílias, bem como de enriquecimento curricular ou outras actividades extra-curriculares, de frequência facultativa por parte das crianças e alunos interessados” (PORTUGAL, 2005b, p. 11.101). Barroso (2014) nos esclarece que o Programa ETI teve por objetivo originário uma escola para todos os educandos, com jornada completa, oferecendo actividades paraescolares, desportivas, artísticas entre outras, como medida de “compensação”, além da adequação da jornada escolar às necessidades das famílias, principalmente aquelas com menos recursos e visando a compensar déficite de escolaridade. Essas questões podem ser visualizadas nas legislações a partir de 2005 e principalmente as outorgadas no ano de 2006.

Barroso (2014, p. 9) destaca que, apesar do sentido original, houve tensões, colocando em choque as “visões dicotómicas da educação escolar: “do trabalho e dos tempos livres”, “formal e informal”, “curricular e extracurricular”, “fechada e aberta”, escola antes e depois das 15h30m”, “a escola do Ministério e a escola da Câmara”, etc”.

A nomenclatura utilizada é “Escola a Tempo Inteiro”, conforme pode ser observado no Despacho n.º 12591/2006:

Considerando o sucesso alcançado, no presente ano lectivo, com a implementação do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico, que assume claramente o papel de primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de Escola a Tempo Inteiro (PORTUGAL, 2006, p. 8783).

Desse modo, o período diário das escolas está definido, sendo necessário pensar os tempos e espaços escolares para a educação em Tempo Integral constantes em um programa da Escola a Tempo Inteiro e do modo como as ofertas educativas estão disponibilizadas para a comunidade escolar. Pires (2014, p. 52) compreende que o

“modelo” de operacionalização da ETI consolida-se, assim, na providência de ofertas educativas de enriquecimento curricular, em articulação com a componente curricular obrigatória, de forma a perfazer uma jornada contínua de ocupação dos alunos do 1º ciclo do ensino básico, decorrente da obrigatoriedade de alargamento do funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

No Despacho n.º 12591/2006, é reforçada a partilha da responsabilidade para com a pré-escola e o primeiro ciclo dos estabelecimentos de ensino com entidades promotoras, dentre elas, as autarquias locais, além de prever a primordialidade de se pensar o tempo do discente nas escolas, considerando “as necessidades das famílias e a necessidade de

garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas” (PORTUGAL, 2006, p. 8783).

As atividades de enriquecimento curricular (AECs) do primeiro ciclo são assim nomeadas: Atividades de apoio ao estudo; ensino do inglês; ensino de outras línguas estrangeiras; atividades física e desportiva; ensino da música; outras expressões artísticas e outras atividades que incidam nos domínios identificados (PORTUGAL, 2006).

As **atividades de apoio ao estudo** são “[...] obrigatoriamente dinamizadas pelo agrupamento e não é [são] objecto de participação financeira” (PORTUGAL, 2006, p.8785). Para as demais atividades de enriquecimento curricular, são contratadas *entidades promotoras*, definidas em legislação específica, sendo elas: a) Autarquias locais; b) Associações de pais e de encarregados de educação; c) Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS); d) Agrupamentos de escolas (PORTUGAL, 2006) e o ensino do Inglês deve ser a partir do terceiro ano de escolaridade.

Devemos considerar que a duração semanal das atividades do ensino de inglês para os 3º e 4º anos do primeiro ciclo é fixa em cento e trinta e cinco minutos, com a duração diária de quarenta e cinco minutos (PORTUGAL, 2006). No que tange às atividades de apoio ao estudo,

terá uma duração semanal não inferior a noventa minutos, destinando-se nomeadamente à realização de trabalhos de casa e de consolidação das aprendizagens, devendo os alunos beneficiar do acesso a recursos escolares e educativos existentes na escola como livros, computadores e outros instrumentos de ensino bem como do apoio e acompanhamento por parte dos professores do agrupamento (PORTUGAL, 2006, p. 8783).

As atividades de enriquecimento curricular são organizadas de acordo com o projeto educativo de cada agrupamento, podendo ser em qualquer período do dia, intercalando com as disciplinas curriculares obrigatórias, anterior ou posterior a elas, respeitando a interrupção dos horários de almoço e recreio, que não são contabilizadas na carga horária curricular mínima de 25 horas, assim como nos horários estipulados para as atividades de enriquecimento curricular. A ocupação do tempo discente com as atividades de enriquecimento curricular não deve ocorrer após as 18 horas, mas a escola deve ficar aberta pelo menos oito horas diárias, com vista à oferta de actividades de animação e de apoio às famílias, bem como de enriquecimento curricular ou outras actividades extra-curriculares, de frequência facultativa por parte das crianças e alunos interessados” (PORTUGAL, 2005, p. 11-101).

Como dito anteriormente, as matrículas nas AECs não são obrigatórias, podendo o discente ser inscrito em uma ou mais atividades, dependendo da prévia autorização dos encarregados de educação. Entretanto, a partir de 2008, passam a se comprometer com a frequência dos alunos até o final do ano letivo. As AECs são realizadas por técnicos com formação na área a ser ministrada. Desse modo, professores de inglês precisam ter formação, assim como os que ofertam atividades de música, de desporto, entre outros. Eles não fazem parte do quadro efetivo federal, mas são contratados pelas entidades promotoras, conforme previsto em lei, e são supervisionados pelos professores. De acordo com Ferreira e Oliveira (2007, p. 135), há um grande quantitativo de professores das AECs que “além de serem contratados de acordo com uma lógica mercantilizada, são bastante mal pagos, em comparação com os ordenados em vigor na normal carreira dos docentes”.

A abertura da escola possui período previsto por lei, mas as atividades de componente curricular obrigatórias e de atividades de enriquecimento curricular podem ser planejadas com a comunidade escolar, considerando os tempos de interrupção das atividades para o recreio e das refeições. As AECs, assim como a oferta do currículo, são gratuitas, mas a oferta das refeições segue uma legislação própria, não sendo oferecida para todos gratuitamente. De acordo Pires (2007, p. 79), existe o desafio da integração curricular entre os “dois tempos e momentos: o lectivo, curricular obrigatório, assegurado pelo Estado; e o não lectivo, do enriquecimento curricular de frequência facultativa assegurado predominantemente pela autarquia, sob financiamento do Estado [...]”. Vejamos a disposição nas duas últimas matrizes curriculares publicadas com os componentes do currículo e a carga-horária:

Figura 1 - Matriz Curricular de Portugal de 2014

ANEXO I (a que se refere o artigo 4.º)		Componentes do currículo		Carga horária semanal	
«MAPA N.º 2		Apoio ao Estudo (a)		Mínimo de 1,5 horas.	
1.º ciclo do ensino básico		Oferta Complementar (b).		1 hora.	
Grupo de recrutamento	Código	Tempo a cumprir		Entre 22,5 e 25 horas.	
1.º ciclo do ensino básico.	110	Atividades de Enriquecimento Curricular (c)		Entre 5 e 7,5 horas.	
Inglês	120	Educação Moral e Religiosa (d).		1 hora.	
»		3.º e 4.º anos			
ANEXO II (a que se refere o artigo 6.º)		Componentes do currículo		Carga horária semanal	
«ANEXO I		Português		Mínimo de 7 horas.	
(a que se referem os artigos 2.º e 8.º)		Matemática.		Mínimo de 7 horas.	
Ensino básico		Inglês		Mínimo de 2 horas.	
1.º ciclo		Estudo do Meio		Mínimo de 3 horas.	
1.º e 2.º anos		Expressões Artísticas e Físico-Motoras . . .		Mínimo de 3 horas.	
Componentes do currículo	Carga horária semanal	Apoio ao Estudo (a)		Mínimo de 1,5 horas.	
Português	Mínimo de 7 horas.	Oferta Complementar (b).		1 hora.	
Matemática.	Mínimo de 7 horas.	Tempo a cumprir		Entre 24,5 e 27 horas.	
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.	Atividades de Enriquecimento Curricular (c)		Entre 3 e 5,5 horas.	
Expressões Artísticas e Físico-Motoras . . .	Mínimo de 3 horas.	Educação Moral e Religiosa (d).		1 hora.	

(a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º

(b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º

(c) Atividade de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3.º e 4.º anos e 5 horas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º»

Fonte: Diário da República Eletrónico (PORTUGAL, 2014, p. 6067)

Como pode ser observado, o primeiro ciclo possui uma carga-horária fechada em relação aos componentes curriculares obrigatórios, com a matemática e o português com um número maior de aulas em relação aos demais componentes. O inglês também é obrigatório para os discentes a partir do terceiro ano e o apoio ao estudo, que é o “apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática [...]” (PORTUGAL, 2014, p. 6067) e perpassa todo o primeiro ciclo, assim como a oferta complementar composta por “atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação [...]” (PORTUGAL, 2014, p. 6067). As atividades de enriquecimento curricular e educação moral e religiosa compõem o horário da Escola a Tempo Inteiro de caráter facultativo.

No ano de 2018, foi lançada uma nova matriz, na qual há uma junção da carga horária, sendo “dada a possibilidade à escola de prever coadjuvações na educação artística

e na educação física, sempre que adequado, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis” (PORTUGAL, 2018, p. 2940). A educação artística passa a ter as suas áreas de atuação compostas por Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música.

O apoio ao estudo constitui-se então em “um suporte às aprendizagens, assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo, privilegiando a pesquisa, o tratamento e a seleção de informação” (PORTUGAL, 2018, p. 2940). A cidadania e desenvolvimento e as TICs (Tecnologia de Informação e de Comunicação) passam a ser “áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo” (PORTUGAL, 2018, p. 2940). As atividades de enriquecimento curricular continuam sendo de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa, assim como a Educação Moral e Religiosa.

Figura 2 - Matriz Curricular de Portugal de 2018

ANEXO I

(a que se referem o n.º 1 do artigo 11.º e o n.º 1 do artigo 13.º)

Ensino básico geral

1. º ciclo (a)

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Componentes de currículo	Cidadania e Desenvolvimento (f)	TIC (f)	Carga horária semanal (b) (horas)	
			1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos
Português			7	7
Matemática			7	7
Estudo do Meio			3	3
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (c)			5	5
Educação Física (c)				
Apoio ao Estudo (d)			3	1
Oferta Complementar (e)				
Inglês			--	2
Total (g)			25	25
Educação Moral e Religiosa (h)			1	1

(a) Este ciclo de ensino integra, nos quatro anos de escolaridade, a oferta obrigatória de Atividades de Enriquecimento Curricular, de frequência facultativa, com uma carga horária semanal de cinco horas, a desenvolver no ensino básico, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural.

(b) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo.

(c) É dada a possibilidade à escola de prever coadjuvações na Educação Artística e na Educação Física, sempre que adequado, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis.

(d) O Apoio ao Estudo constitui um suporte às aprendizagens, assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo, privilegiando a pesquisa, o tratamento e a seleção de informação.

(e) A(s) nova(s) componente(s), criada(s) pela escola no tempo destinado à Oferta Complementar, apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios.

(f) Áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo.

(g) Cada escola gere, no âmbito da sua autonomia, os tempos constantes da matriz, para que o total da componente letiva incorpore o tempo inerente ao intervalo entre as atividades letivas com exceção do período de almoço.

(h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa.

Fonte: Diário da República Eletrónico (PORTUGAL, 2018, p. 2940)

Para além das atividades de enriquecimento curricular, existem também as atividades que são as “*pontas dos horários*” (PIRES, 2014), ou seja, caso os pais/encarregados desejarem, poderão deixar seus filhos com as instituições/associações que irão acolhê-los antes da entrada da manhã e ao findar o horário das atividades escolares. Elas são “comparticipadas pelo Estado, através da Segurança Social, no caso de serem asseguradas por IPSS, podendo, todavia, ser promovidas pelas autarquias ou associação de pais e encarregados de educação” (PIRES, 2014, p. 54). Os horários, as instituições e os locais que serão responsáveis pelo componente de apoio à família são decididos pelas entidades promotoras, em consonância com o agrupamento e os encarregados da educação.

Ressaltamos que consta na legislação, a obrigatoriedade do envolvimento dos professores titulares de turma, que possuem a monodocência, nas Atividades de Enriquecimento Curricular e nos Componentes de Apoio à Família, por meio do planeamento das atividades.

Nos agrupamentos em que realizamos a investigação, as escolas funcionam das 9h até às 15h e 45min com o currículo obrigatório e as AECs obrigatórias, ou seja, o ensino de inglês e o apoio ao estudo. Antes e após esse período, acontecem as atividades do componente de apoio à família, desenvolvidas pelas entidades promotoras, nos espaços da escola. Desse modo, antes das 9h e após às 17h e 15min, os alunos podem permanecer nas unidades escolares, sempre de comum acordo com os pais/encarregados de educação.

O número de alunos por turma deverá ser no máximo vinte e cinco, adequado também ao espaço que será utilizado. A duração semanal da atividade física e desportiva, inglês (3º e 4º ciclos) e ensino da música é de cento e trinta e cinco minutos, sendo de quarenta e cinco minutos a duração diária de ensino a ser ministrado, em cada uma das áreas e para outras AECs são de noventa minutos²⁰ (PORTUGAL, 2006).

Decerto que, a partir da promulgação da LBSE, as legislações seguintes foram de suma importância para os alunos portugueses do primeiro ciclo, pois serviram para amparar o funcionamento das escolas e seus agrupamentos com um novo desenho educacional. Em Portugal, as legislações são promulgadas constantemente para tratar sobre a Escola a Tempo Inteiro. As principais podem ser observadas no quadro do Apêndice 1.

²⁰ O quantitativo de horas e alunos continuaram nas legislações posteriores.

No entanto, após a leitura das legislações e de compreender a política educacional da Escola a Tempo Inteiro, vislumbram-se possibilidades educativas que preenchem o tempo do educando com atividades formais e não formais, cabendo a cada agrupamento planejar as atividades educacionais para que não se tenha mais do mesmo. Podemos compreender, assim como Pires (2014, p. 64), que

Subjacente à ETI está o princípio de *ocupação integral do tempo escolar* (Pires, 2007) da criança, que é promotor de uma “educação global”, na medida em que deve contemplar a Educação Integral da criança, em todas as dimensões, contrapondo-se a uma perspectiva de separação (e até de oposição) entre instrução e educação. Porém é de tempo ampliado, dedicado à educação escolar, estruturado e institucionalizado (COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 7).

Para Pires (2014), a educação em Tempo Integral proposta na ETI passa por uma hiperescolarização, em que os momentos não letivos propostos são tempos de trabalho escolar, tendo *mais do mesmo*, ou seja, na ETI, o aluno não vivencia a criança que existe nele, para ser o que Pires (2014, p. 65) chama “aluno a tempo inteiro”. Sendo assim, concordamos com a referência de Coelho e Cavaliere (2002), trazida por Pires (2014, p.64), ao esclarecer que a ampliação do tempo da educação escolar é “justamente daquele tempo intencionalmente estruturado e institucionalizado com o fim de reproduzir as condições que nos tornam “criadores” e pretendemos ser “herdeiros” do tempo”.

2.2 A Educação em Tempo Integral no Brasil: o legado das políticas educacionais

A primeira experiência foi na década de 1950, quando era Secretário de Educação do Estado da Bahia, no período de 1947-1951, e inaugurou o Centro Popular de Educação, chamado Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), de acordo com Nunes (2010, p. 30), “a conhecida escola-parque que, ao lado das classes comuns de ensino, no bairro operário da Liberdade, em Salvador, constituiu uma experiência pioneira no país e internacionalmente reconhecida de Educação Integral”. Teixeira (1959, p. 79) afirma:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização — esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

Desse modo, essa era uma escola de Tempo Integral que pensava na Educação Integral do educando, com um programa completo, com alimentação e atividades que formassem para a vida e em escolas com estrutura própria para esse fim.

Nas décadas de 1980 e 1990, Darcy Ribeiro, inspirado nas ideias de Anísio Teixeira, criou o Programa Especial de Educação (PEE), com o objetivo de democratizar a escola e torná-la acessível a todos. Os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), no Rio de Janeiro.

Destarte, o programa apresentava um projeto pedagógico em que se planejava democraticamente tempos e espaços escolares e possuía consistência pedagógica, modificava a avaliação tradicional para instrumentos que aferiam o rendimento dos alunos, previa a integração com a comunidade, o direito à saúde e alimentação diária; além de indicar a possibilidade de residência para alunos, que poderiam ter abrigos provisórios, com infraestrutura para ter o aluno e professor o dia todo na escola, e formação em serviço para os docentes em horário integral, entre outras questões relacionadas à possibilidade de Educação Integral (RIBEIRO; MAURÍCIO, 2018).

Novas propostas de Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil, em especial no final da primeira década da promulgação do Plano Nacional de Educação (2001-2010), especificamente no ano de 2007, foram promulgadas legislações que direcionavam a atenção dos governantes para a Educação em Tempo Integral, impulsionando os entes federados a cumprir o disposto na Lei de Diretrizes Bases da Educacional Nacional (LDBEN), em seus artigos 34 e 87, que direcionam a ampliação do período de permanência do discente na escola.

A LDBEN ganhou esforços extras com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a). O PNE foi instituído para cumprir o disposto no artigo 9º da LDBEN: “A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996a, p. 27834). Torna-se importante salientar que Menezes (2012, p. 140) afirma que “a LDB e o PNE 2001-2010, [...] reiteram o direito à Educação Integral, e, de forma não inter-relacionada, trazem para a reflexão o Tempo Integral, um dos possíveis alicerces para a construção dessa educação”.

A medida compensatória atribuída à escola de Tempo Integral foi ponto forte do plano (CAVALIERE, 2014), mas o PNE, ao privilegiar a educação de Tempo Integral às camadas populares, deixa de cumprir o disposto na Constituição Federal quanto à igualdade de direitos (MENEZES, 2009) e na LDBEN n. 9394/96, constando como

princípio “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996^a, p. 27833). Foi nesse documento que se expressou o quantitativo de horas para se considerar o Tempo Integral, pois anteriormente qualquer acréscimo de minutos/horas, após as quatro obrigatórias definidas na LDBEN, poderia ser considerado ampliação da jornada escolar, com o objetivo de Tempo Integral.

Segundo Borde et al. (2019), a definição de horas para o Tempo Integral foi inicialmente apresentada no PNE (2001-2010), consonante com Menezes (2012, p. 140), que ainda amplia a discussão, esclarecendo que “todavia a forma ampla como foi apresentada – “expandir a escola de Tempo Integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias (Meta 21/Ensino Fundamental) – possibilita diferentes e diversas interpretações”, mas acredita que a ausência dessa questão levou os profissionais da educação a pensarem a educação em Tempo Integral nas escolas e a formação dos educandos, considerando que no Brasil se conhecem diferentes experiências de ampliação de jornada escolar, com diversas extensões do horário da escola e, por vezes, no mesmo sistema de ensino, mesmo que a LDBEN e o PNE tratem do tema.

Outras normativas e legislações foram essenciais para a formalização do Tempo Integral e para investimento público para esse fim, como podemos observar no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007b). O plano apresentava a preocupação com a desigualdade de oportunidades educacionais em relação às diversas regiões do país. A esse fato se relaciona também o baixo índice nas avaliações da prova Brasil e nos resultados de rendimento escolar, em regiões em que o analfabetismo ainda é uma situação preocupante no que diz respeito aos cidadãos em idade escolar obrigatória. Em tal plano, instituiu-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que corresponde ao calculado a partir da junção de dois pilares: a) de desempenho escolar na Prova Brasil, exames aplicados pelo Inep; b) da taxa de aprovações, segundo o rendimento escolar apurado mediante um fluxo realizado pelo censo escolar.

O PDE foi lançado coadunado com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei n.º 6.094, em 24 de abril de 2007, constituindo-se “[...] 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, 2007c, p. 5). O documento possui vinte e oito diretrizes, sendo uma delas “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007c, p. 5).

Menezes (2009) apresenta três aspectos no PDE que devem ser considerados na análise das diretrizes. O primeiro se refere à associação da ampliação do tempo escolar com maior responsabilidade da escola, concentrando esforços no ensino-aprendizagem, por meio dos projetos pedagógicos. O segundo refere-se ao conceito de Educação Integral e formação integral dos cidadãos associados ao aspecto multidimensional. O terceiro situa-se no fato de que a escola sozinha não tem condições de oferecer uma educação global, portanto relaciona à Educação Integral, com foco em possibilidades para os educandos, intra e/ou extraescolares, referente à formação de parcerias com diferentes esferas da sociedade para o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas em ações educativas e socioculturais.

Gadotti (2013, p. 97, grifos do autor), ao analisar o PDE, afirma que o debate sobre Tempo Integral é diferente, por estarmos em outro momento, com pessoas que trazem novos olhares para a educação, com discursos novos, nomenclaturas e experiências diversas, mas relembra que o “**princípio geral** da educação é, evidentemente, como vimos, o da **integralidade**”. Ele assevera que o alicerce da educação está nesse conceito, pois a educação é integral não pode ser fragmentada, ela é omnilateral e o observa como “*princípio organizador do currículo escolar*” (GADOTTI, 2013, p. 98, grifos do autor), por entender que o currículo deva integrar todos os conhecimentos.

Outro ponto que se faz necessário ressaltar é o caráter voluntariado constante no artigo 7º do PDE, que será de valia para a consolidação de programas futuros. Vejamos:

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007c, p. 5).

No mesmo decreto, institui-se o Plano de Ações Articuladas (PAR), que “tem uma importância significativa no contexto das políticas educacionais” (ABDULMASSHI, 2015, p. 67), de caráter plurianual e “é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007c, p. 6).

Assim, estados, municípios e distrito federal, em regime de colaboração, a partir da assinatura de um convênio, realizam um diagnóstico das suas redes, com a participação de dirigente municipal, de gestores escolares e representantes da sociedade civil e organizada, envolvidos com a educação, que constituem um comitê local. E assim, analisam o sistema educacional por “quatro dimensões: gestão educacional, formação de

professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos” (BRASIL, 2007b, p. 24-25) e os inserem no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). Em suma, o PAR possui etapas a serem seguidas. A primeira é o diagnóstico da educação dos estados, municípios e distrito federal. Em seguida, vem a elaboração do plano de trabalho e o envio para a análise técnica. Posterior à entrega do plano, ocorrerá o monitoramento da execução do convênio e das metas.

A educação em Tempo Integral é alvo da linha de ação do Plano em diferentes eixos temáticos, podendo ser observada na Resolução/CD/FNDE²¹ n.º 29, de 20 de junho de 2007, que trata dos parâmetros e os procedimentos para a assistência financeira, com formação continuada, tanto do nível macro das secretarias quanto com os gestores educacionais, em ações que visem ao desenvolvimento da educação básica, de formação continuada de professores e dos trabalhadores em educação, no apoio a produção de materiais didáticos e paradidáticos e em incentivos a organização da comunidade escolar, por meio de programas de Educação Integral (BRASIL, 2007d).

Para que a educação em Tempo Integral fosse efetivada, foi evidenciada a necessidade de investimento público. Dessa forma, o PDE, mais em especial o Fundeb²², trouxe inovações para a educação básica, ao incluir o Tempo Integral na educação básica. Por certo, o Fundeb “constituiu-se como divisor de águas no que tange à garantia do direito à educação em Tempo Integral” (MENEZES, 2012, p. 141), considerando a matrícula do aluno em Tempo Integral, distribuindo os recursos do fundo e levando em consideração “as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica” (BRASIL, 2007a, art. 10).

As legislações anteriores levaram a alterações na LDBEN, pois se inicialmente havia um enfoque na educação em Tempo Integral no ensino fundamental, décadas depois foi percebida a necessidade de incluir todas as etapas da educação básica. Em 2013 e 2017, ocorreram alterações na LDBEN, pela lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou o seu artigo 31, ao qual destacamos o inciso III, pois apresenta o “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral” (BRASIL, 2013b, p. 1). Além disso, no ano de 2017, a alteração

²¹ O PAR existe até os dias de hoje e no decorrer dos anos foram emitidas outras resoluções do FNDE.

²² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional n.º 53 em 19 de dezembro de 2006, regulamentado pela Lei n.11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto n.º 6.253 de 13 de novembro de 2007.

ocorreu no parágrafo único do artigo 24, sob a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, constando dois novos parágrafos. Enfatizamos o parágrafo 1º:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I²³ do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017a, p. 1).

As alterações na LDBEN foram necessárias para adequar a lei às demais normatizações que surgiram após a sua promulgação em 1996, no que tange à educação em Tempo Integral, sem descaracterizar as leis anteriores, pois é certo que “a LDBEN, o ECA e o PNE (2001-2010) foram unânimes em reiterar o direito à educação (integral)” (MENEZES, 2012, p. 140). Acrescentamos nesse contexto o PNE (2014-2024), que possui 20 metas, mas com uma meta própria para o Tempo Integral, a Meta 6, em que encontramos o seguinte: “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” (BRASIL, 2014, p. 3).

O Plano Nacional de Educação nasceu sob a égide da Lei n.º 13.005, em 25 de junho de 2014, após inúmeras emendas ao projeto de Lei n.º 8035/2010, oriundo de uma longa jornada de debates em conferências municipais e estaduais, que ocorreram em 2009 e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), acontecida no período de 28 de março a 1º de abril de 2010²⁴, sendo que “esta etapa tinha como objetivo construir o alicerce para o novo PNE que deveria ter validade de 2011-2010” (BERNADO; BORDE, 2016, p. 264).

No documento final da CONAE, a formação integral do educando ganha destaque, referendando que o PNE deveria garantir políticas educacionais articuladas entre os sistemas de ensino, a fim de promover “direito do/a estudante à formação integral, por meio da garantia da universalização, da expansão e da democratização, com qualidade, da educação básica e superior” (BRASIL, 2010, p. 37). Nessa linha de pensamento, planejava-se um projeto de Educação Integral, pois

torna-se essencial viabilizar um projeto de Educação Integral voltado para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, como importantes alternativas para a democratização da educação, a inclusão social e para a diminuição das desigualdades educacionais. Nessa linha de pensamento, compreende-se que a escola não é o único espaço formativo da

²³ “I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.” (BRASIL, 2017, p.1).

²⁴ A autora da tese esteve presente como delegada municipal, foi conselheira eleita, representando os Conselhos Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

nossa sociedade. Mesmo sendo a sua ação necessária e insubstituível, ela não é suficiente para dar conta da Educação Integral. Assim, a escola é constantemente desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, os espaços sociais e os diferentes atores sociais que podem promover diálogos, trocas e transformações, tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social. E, nesse sentido, o desafio da escola é articular e coordenar o conjunto de esforços dos diferentes atores, políticas sociais e equipamentos públicos, para cumprir o projeto de Educação Integral (BRASIL, 2010, p. 57).

O Tempo Integral nas escolas foi motivo de atenção, pois havia a preocupação de se fazer mais do mesmo nessa ampliação de tempo, sendo exposto no documento: “A escola de Tempo Integral não deve, pois, se configurar como simples ampliação/duplicação das atividades que a educação básica atual desenvolve” (BRASIL, 2010, p. 73). Assuntos relacionados à estrutura física das escolas, à necessidade de profissionais qualificados e ao envolvimento ao projeto político-pedagógico constavam como necessários para mais tempo dos estudantes. No PNE (2014-2024), esses pontos podem ser observados nas nove estratégias da meta 6²⁵.

No que diz respeito ao PNE (2014-2024), alguns assuntos são importantes de serem observados: a) ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; b) a construção e reestruturação de escolas com a instalação de quadras, laboratórios diversos, biblioteca, refeitórios, entre outros; c) a ampliação do horário utilizando os espaços educativos da comunidade; d) a possibilidade de parceria público-privada, ou seja, do terceiro setor, em conformidade com a Lei n.º 12.101, de 27 de novembro de 2009, que certifica entidades beneficentes de assistência social, sem fins lucrativos, com a finalidade de prestação de serviços em algumas áreas, dentre elas a educação, considerando que o artigo 13º prevê “projetos e atividades para a garantia da educação em Tempo Integral para alunos matriculados na educação básica em escolas públicas, desde que em articulação com as respectivas instituições públicas de ensino²⁶” (BRASIL, 2013, p. 2).

Decerto, duas importantes políticas indutoras do Tempo Integral foram os programas e projetos de nível nacional, como o Programa Mais Educação (PME), criado pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 (BRASIL, 2007a) e pelo Decreto n.º 7.083/2010 (BRASIL, 2007b), como política indutora da educação em Tempo Integral, mesmo que o foco estivesse ligado à elevação do IDEB e o Programa Novo Mais Educação (PMNE),

²⁵ Para conhecer as estratégias, acesse a Lei n.º 13005/2014 pelo site: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

²⁶ Redação dada pela Lei n.º 12.868, de 2013, que altera algumas leis, dentre elas, a Lei n. 12.101, de 27 de novembro de 2009.

que possui sua base na aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental e permite que a ampliação da jornada escolar seja por complementação da carga-horária de 5 (cinco) e 15 (quinze) horas, além daqueles instituídos em Estados e Municípios, conforme pode ser observado no Turno Único do Município do Rio de Janeiro/Brasil.

2.3 Políticas Educacionais de Educação em Tempo Integral na Cidade do Rio de Janeiro: uma trajetória dos projetos cariocas

O Rio de Janeiro é um estado que, nos governos de Leonel Brizola (1983/1987 – 1991/1994), construiu e colocou à disposição da sociedade fluminense 506 (quinhentos e seis) escolas públicas de Tempo Integral, com nome de Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), com estrutura arquitetônica assinada por Oscar Niemeyer. Tratava-se de um projeto educacional de Darcy Ribeiro, denominado Programa Especial de Educação (PEE), que teve duas versões.

O primeiro Ciep foi inaugurado na capital em maio de 1985, em pleno movimento de redemocratização do país, com o nome de Tancredo Neves²⁷. Em paralelo à construção dos Cieps, foram criados as Fábricas de Escola, nas quais eram edificadas escolas pré-moldadas, de pequeno porte e com menor custo. Esse projeto do Ciep previa a conquista de algumas metas, dentre elas, acabar com o terceiro turno e possibilitar a permanência dos discentes em pelo menos 5 horas diárias nas escolas (RIBEIRO, 1986b).

Para Ribeiro (1986a, p. 133), esse foi um programa de um governo que se dedicou “prioritariamente a edificar escolas e a renovar o seu sistema escolar público”. Ele afirma retornar às orientações de Anísio Teixeira, enquanto secretário de educação que construiu “uma rede de grandes e belas escolas no Rio de Janeiro” (p. 133).

As primeiras críticas²⁸ ocorreram logo no primeiro governo e vieram de Paiva (1985), que afirmava que os programas tinham objetivos eleitorais de manipulação das camadas populares, com “programas de impacto”. Tal pensamento está vinculado ao fato de não ter havido um planejamento, por meio de um censo, da real necessidade da expansão da rede

Até porque isto implicaria em abandonar um projeto arquitetônico de escolas padronizadas com localização a partir do critério de visibilidade e não o de

²⁷ Tancredo Neves, foi Presidente da República 21 de abril de 1985, ele foi primeiro presidente civil após um longo período de ditadura, porém não assumiu o cargo, por ter sido internado na véspera de sua posse, morrendo trinta e oito dias depois.

²⁸ Para conhecer as críticas e satisfação, leia o texto de autoria de Lúcia Velloso Maurício, intitulado Literatura e representações da escola pública em horário integral, publicado em 2004.

serventia, para orientar a construção de escolas de dimensões variadas de acordo com as necessidades em locais nem sempre propícios à obtenção de fáceis dividendos eleitorais (PAIVA, 1985, p. 136).

De fato, os Cieps acabaram sendo vistos como um programa do governo de Leonel Brizola, chamado “Brizolões” (RIBEIRO, 1986b), sendo descontinuado pelos demais governadores, que não queriam dar ênfase a esse projeto de governo. O Programa de Educação Integral em Tempo Integral, que tinha por objetivo “consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático” (RIBEIRO, 1986b, p. 35), que previa alimentação, saúde e um programa apropriado para que discentes e professores ficassem o dia inteiro, com atividades diversificadas, durante todo ano letivo, sem fazer mais do mesmo, além da abertura da escola para a comunidade local, foi interrompido. Durante as décadas seguintes, seu projeto foi abandonado e as estruturas subutilizadas ou desativadas, como as piscinas, os laboratórios, as bibliotecas, os consultórios médico-odontológicos, entre outros espaços.

Outra questão que precisa ser mencionada quanto à mudança das características dos Cieps foi a municipalização do ensino, uma vez que, com o advento da Constituição Federal, os entes federados precisaram se organizar em regime de colaboração entre seus sistemas, pois “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar” (BRASIL, 1988, art. 211, § 2º)²⁹.

No ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96, que foi assinada por Darcy Ribeiro, quando era Senador da República, é ratificado o que estava disposto na Constituição Federal quanto à oferta dos municípios sobre a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental (BRASIL, 1996a), mas é necessário que o Estado defina junto “com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades [...]” (BRASIL, 1996a, art. 10, inciso II).

A descentralização da educação, via municipalização, torna-se, portanto, um dos desafios postos à educação nos municípios do país (SOUZA; FARIA, 2004), que ganhou notoriedade com o Fundef. A municipalização foi provocada pela Lei n.º 5692/71, em seu artigo 58, diante da responsabilização de estados e municípios pelo desenvolvimento nos diferentes graus de ensino e indicava a progressiva passagem do 1º grau para os municípios (BRASIL, 1971).

²⁹ Posteriormente, a redação foi alterada pela Emenda Constitucional n.º 14/1996, constando que “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” e “Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1996b, art. 3º).

No Rio de Janeiro, desde 1978, foi estabelecida uma parceria entre o governo do Estado do Rio de Janeiro e os Municípios, como regime de colaboração, denominada Pró-Município. Posterior a ele, foi criado o Programa de Municipalização do Ensino de 1º Grau do Estado do Rio de Janeiro (PROMURJ)³⁰, no ano de 1987, exatamente no ano em que ocorrera a primeira municipalização dos Cieps.

Alguns Cieps foram municipalizados em todo estado do Rio de Janeiro. Tal fato foi analisado por Cavaliere e Coelho (2003), que em seu levantamento dos quinze anos dos Cieps, computaram, junto à Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), concluindo que a rede estadual possuía 359 Cieps, ou seja, menos 147 Cieps, porque as unidades escolares foram municipalizadas. Desses, 101 foram para o município do Rio de Janeiro, sendo a primeira municipalização ocorrida em 1986, antes da Constituição de 1988 e um ano após a criação dos Cieps.

Na pesquisa de Paro et al (1988, p. 54), os autores afirmam que os Cieps ligados à rede municipal de ensino, nos anos iniciais da municipalização (1986-1987), funcionavam em horário integral, com articulação entre os governos estaduais e municipais, mas os autores destacam a preocupação em haver uma desarticulação entre os entes federados com o posicionamento devido à mudança de governo³¹, afirmando que “o novo governo tendia, na época, a encerrar a experiência de escola de Tempo Integral em nível do Estado, alegando que o projeto era muito dispendioso”.

Passados dois governos até o retorno de Leonel Brizola, Darcy Ribeiro, em 1994, afirma que “lamentavelmente, dos 506 Cieps construídos, perdemos 97, entregues à prefeitura da cidade do Rio, que os utiliza como meros edifícios, abrigando a velha escola de turnos” (RIBEIRO; MAURÍCIO, 2018, p. 35).

No ano de 1998, a utilização dos Cieps em Tempo Integral volta à tona no Rio de Janeiro, pela Lei n.º 2.619, de 16 de janeiro de 1998, que dispõe sobre a estrutura organizacional, pedagógica e administrativa da rede pública municipal de educação, na qual consta:

Art. 1º As escolas de horário parcial ou integral, os Centros Integrados de Educação Pública - CIEP e as Casas da Criança³² se constituem em Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Educação.

³⁰Para conhecer sobre o PROMURJ, sugiro a leitura da dissertação de Carlos Alfredo Pereira Baumann, intitulada “O processo de municipalização do ensino em Petrópolis a partir da implantação do PROMURJ”, do ano de 2008 (BAUMANN, 2018).

³¹ Wellington Moreira Franco, foi governador do estado do Rio de Janeiro no período de 1987-1991.

³² “Em 1985, como parte do Programa Especial de Educação, foi criada a Casa de Criança, como alternativa de espaço pré-escolar para as crianças de 3 a 6 anos, em horário integral e próxima às residências da população de baixa renda. Previa-se a participação da comunidade e dela os agentes educadores eram originários. Em 1994, os agentes educadores são substituídos por professores” (RIO DE JANEIRO, 2008).

Art. 2º Ficam criadas, na Rede Pública Municipal de Educação, as unidades de Extensão Educacional, segundo os seguintes quantitativos e modalidades:

I - quatorze Clubes Escolares, com a finalidade de resgatar, no contexto educacional, os princípios fundamentais do esporte, associados à ética esportiva, à cooperação mútua entre os alunos e ao compromisso com a responsabilidade individual frente à coletividade;

II - quatorze Núcleos de Arte, com a finalidade de favorecer e estimular a produção artístico-cultural dos alunos;

III - vinte e quatro Pólos de Educação pelo Trabalho, com a finalidade de os alunos adquirirem experiências relacionadas ao mundo do trabalho que expressem a busca de outras formas de integração social na formação para a cidadania.

Parágrafo único. A criação das Unidades de Extensão Educacional referidas no “caput” não desobriga do cumprimento da grade curricular nas demais unidades de ensino da rede municipal. [...] (RIO DE JANEIRO, 1998).

Assim, os Cieps entram novamente em cena por ações do município, com os clubes escolares, núcleos de arte e polos de educação para o trabalho. No que diz respeito aos clubes escolares, Cortes (2017) afirma que eles existiam desde 1993, justamente quando foi implementado nos Cieps o 2º Programa Especial de Educação (PEE) do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Para a autora, a concomitância desses projetos está relacionada à discordância política entre o governo do estado e o do município, uma vez que na ocasião “as ações de Brizola não ganhavam espaço na capital, principalmente no campo educacional, plataforma de destaque do Governo do Estado” (CORTES, 2017, p.65).

Cavaliere e Coelho (2013, p. 238) acreditam que os Cieps tiveram a retomada do uso dos seus espaços, ainda que como parceiros de outras escolas, devido a sua estrutura, mesmo que “associada a uma outra concepção e, como uma “armadilha” da história, renascendo absorvidos por outra realidade, em um outro tempo, com outras atribuições para seus espaços e outras perspectivas educacionais”.

No caso do município do Rio de Janeiro, a retomada do Tempo Integral, tanto nos Cieps quanto em outras unidades de ensino, coincide com as políticas educacionais nacionais de Tempo Integral, o que pode indicar “a influência do âmbito federal sobre o municipal” (PALMEIRA, 2016, p. 79). Essa afirmação de Palmeira (2016) se refere ao fato de ter sido enviado à Câmara, pelo Vereador Jorge Felippe, o Projeto de Lei n.º 1376/2007, em 28 de setembro de 2007, que “dispõe sobre a implantação do **TURNO ÚNICO** de oito horas no ensino público fundamental nas escolas da rede pública municipal” (RIO DE JANEIRO, 2007a), que coincide com a Portaria Normativa Interministerial n.º 17/2007, instituindo o Programa Mais Educação (PME). Ressaltamos

que, em 2008, foi aprovado o primeiro Plano Municipal de Educação, pela Lei³³ n.º 4866, de 2 de julho de 2008, e no que tange ao ensino fundamental, dentro dos seus objetivos e metas, continha

12. Manter a qualificação e o investimento nas Unidades Escolares que funcionam em Tempo Integral
13. Prover, nas Escolas de Tempo Integral, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, prática de esportes e atividades artísticas.
14. Potencializar e expandir o atendimento e o quantitativo das Unidades de Extensão Educacional como Programa de extensividade do horário escolar do aluno, contribuindo para sua formação integral com atividades de arte, esporte e educação pelo trabalho (RIO DE JANEIRO, 2008a, p. 10).

Novos programas foram criados, possivelmente com o objetivo de cumprir o Plano Municipal de Educação, tanto que no ano de 2009 são criadas as Escolas do Amanhã pelo Decreto n.º 31.022, de 24 de agosto de 2009 (RIO DE JANEIRO, 2009a), em um total de 155³⁴ escolas municipais cariocas. Elas existem por uma parceria assinada por um termo de Cooperação Técnica entre a Unesco e a Prefeitura do Rio, mais especificamente a Secretaria de Educação, que durou até 2016 (RIO DE JANEIRO, [2020]). Para Cavaliere (2015), é um programa que tem como expressão “Escolas do Amanhã” com o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais criadas com base nas localidades onde existia a Unidade de Polícia Pacificadora (UPP). Parte dele beneficiado pelo Programa Mais Educação (PME), possuía parceria público-privado e previa a atuação de voluntários e estagiários, incluindo as mães comunitárias.

Esse programa podia ter escolas com todos os alunos inseridos ou parte deles, mas Cavaliere (2015), ao debater os dados da pesquisa de Coelho (2012), mostra que uma pequena quantidade de escolas ofertava a jornada ampliada e não contemplava todos os alunos, somente para uma minoria, considerados por Cavaliere (2009) como alunos de Tempo Integral, que ficam mais tempo na escola ou em espaços alternativos com atividades não formais desenvolvidas em articulação com diferentes tipos de instituições. Tipicamente, o que vinha acontecendo nos programas aos níveis nacional, estadual e municipal era o fato de que encontrávamos muito mais alunos em Tempo Integral, em detrimento da escola de Tempo Integral.

³³ A lei foi publicada em Diário Oficial no dia 04 de julho de 2008 e republicado no dia 23 de dezembro do mesmo ano, constando a seguinte observação: “A Lei n.º 4.866*, de 2 de julho de 2008, será republicada abaixo em decorrência da decisão da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, que em Sessão de 18 de novembro de 2008, rejeitou os vetos parciais aos §§ 2º e 3º do art. 2º, ao parágrafo único do art 3º e aos Adendos 4 e 5 da citada Lei” (RIO DE JANEIRO, 2008b).

³⁴ O quantitativo foi retirado de Rio de Janeiro (2016), mas Cavaliere (2015) afirma que há uma flutuação do número de escolas.

No mesmo ano, foi criado o Programa Rio Criança Global (PRCG), pelo Decreto n.º 31187, de 6 de outubro de 2009, cujo objetivo foi ampliar, para todos os anos do Ensino Fundamental da rede municipal, o ensino da Língua Inglesa com enfoque na conversação, além de incluir o inglês nas unidades que possui o Programa Escola do Amanhã, mas devem ser desenvolvidas duas vezes por semana, no contraturno, como reforço do ensino da Língua Inglesa. Além disso, prevê a ampliação gradativa do ensino da língua, para que seja ofertado desde o primeiro ano do ensino fundamental (RIO DE JANEIRO, 2009b). Para Amaral e Fonseca (2018), essa política possui um discurso de equidade de oportunidades, mas na verdade trouxe desafios e demandas novas para a comunidade escolar, pelo fato de a escola ter de se adaptar a expansão da jornada escolar, mantendo o mesmo número de alunos sem, contudo, expandir os seus espaços.

Essas políticas continham nitidamente a parceria público-privado na contratação de serviços para atender à demanda. Essas ações estão diretamente relacionadas com as diretrizes do Banco Mundial que, no caso do Estado do Rio de Janeiro, foram amparadas pela Lei n.º 5068 de 10 de julho de 2007, que institui o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas – PROPAR (RIO DE JANEIRO, 2007b) e pela Lei Complementar n.º 105, de 22 de dezembro de 2009, que institui o Programa Municipal de Parcerias Público-Privadas–PROPAR-RIO, incluindo a educação como área a ser aplicada (RIO DE JANEIRO, 2009c).

Em 2010, outro programa foi criado, o Ginásio Carioca³⁵, pelo Decreto n.º 32.672, de 18 de agosto de 2010. O programa é destinado às turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, mas é de caráter experimental para dez unidades escolares aos alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo denominados Ginásios Experimentais Cariocas e previam a educação em tempo ampliado das 7h30min³⁶ às 17h.

No mesmo ano, é promulgada a Lei n.º 5.225, em 5 de novembro, que dispõe sobre a implantação de Turno Único no ensino público nas escolas da rede pública municipal. Com ela se inicia um delineamento de uma política de Estado, que outrora fora política de governo, mas que hodiernamente continua sendo usada como proposta eleitoral político partidária (FELIX, 2021). No que tange à referida lei, consta a seguinte redação:

Art.1º Fica estabelecido o turno único de sete horas em toda a rede de ensino público municipal, no prazo de dez anos, a razão de dez por cento ao ano.

³⁵ Houve novas regulamentações por meio de Decreto n.º. 33649, de 11 de abril de 2011 e Decreto n.º. 35260, de 19 de março de 2012.

³⁶ Decreto n.º 33.164 de 3 de dezembro de 2010, no qual fica “Fica alterado para 7h50 o horário inicial de funcionamento do Ginásio Experimental Carioca previsto na alínea "a" do inciso I do art. 7º do DECRETO Nº 32.672, de 18 de agosto de 2010” (RIO DE JANEIRO, 2010c).

§ 1º O turno único alcançará a educação infantil e o ensino fundamental.

§ 2º Priorizar-se-á as escolas situadas nas Áreas de Planejamento – AP’s, onde forem constatados os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano–IDH.

§ 3º A permanência dos alunos na escola ou em atividades escolares por período superior às sete horas previstas no caput, será optativa, a critério das famílias, dos estudantes e do sistema de ensino (RIO DE JANEIRO, 2010b, p. 3).

O Turno Único Carioca foi criado justamente no ano de publicação do Decreto n.º 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação e caminha na direção da Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em especial o artigo 12º:

Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e Tempo Integral (turno e contraturno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

§ 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

§ 2º A jornada em Tempo Integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados (BRASIL, 2010c, p.825).

Nesse mesmo ano, é importante destacar a Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, do CNE, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010d), que traz uma seção específica sobre a educação em escola de Tempo Integral.

Dois anos depois da publicação da Lei do Turno Único, é criado o Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico, pelo Decreto n.º 35.261, de 19 de março de 2012”, que tinha por objetivo “proporcionar aos adolescentes, de acordo com seu perfil e interesse, uma escola de excelência acadêmica voltada para a descoberta e desenvolvimento da aptidão esportiva dos alunos”. Esse programa deveria ter sido desenvolvido em “unidades exclusivas para o atendimento aos alunos com deficiência” (RIO DE JANEIRO, 2012b, p.3) e novas diretrizes começam a ser desenhadas no município do Rio de Janeiro.

No ano de 2012, ocorre uma reestruturação curricular, pela Resolução n.º 1178, de 2 de fevereiro de 2012, incluindo também a apreciação dos tempos letivos para as

escolas de Tempo Integral³⁷, que eram de “7 (sete) horas e 20 (vinte) minutos de trabalho escolar, com um total de 35 (trinta e cinco) tempos de 50 (cinquenta) minutos de aula, incluindo refeições e recreio” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 17). Na matriz curricular, consta uma base nacional e outra diversificada. É possível observar que as partes diversificadas são voltadas para língua estrangeira (especialmente o inglês, o francês e o espanhol), a sala de leitura, o estudo dirigido, na casa da Alfabetização (do 1º ao 3º ano do EF), a inclusão do ensino religioso, no 4º e 5º ano, além do 6º ano experimental e as eletivas, para o 7º, 8º e 9º anos do EF. As eletivas fazem parte da matriz curricular e podem ser ofertadas pelo professor ou sugeridas pelos alunos. As disciplinas eletivas são

ações pedagógicas com temas específicos que têm como proposta diversificar a aplicação de conceitos, a ampliação de conteúdos e o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como abordar temas de relevância social, cultural, política e econômica. As disciplinas Eletivas compõem a parte diversificada do currículo escolar e, a cada semestre, os estudantes podem escolher quais desejam cursar. Todas as atividades devem culminar em uma apresentação para a comunidade escolar. Assim, os alunos participam da construção de seu próprio currículo. As disciplinas Eletivas formam um eixo metodológico que busca diversificar as experiências escolares, oferecer um espaço privilegiado para experimentação, interdisciplinaridade e aprofundamento dos estudos na perspectiva do projeto de vida de cada aluno [...] (RIO DE JANEIRO, 2020b³⁸ p. 29-30).

Além das atividades do Turno Único, as escolas “oferecerão 1 (uma) hora e 40 (quarenta) minutos de atividades de contraturno, após as 7 (sete) horas e 20 (vinte) minutos, incluindo, obrigatoriamente, o reforço escolar. O contraturno é opcional para os alunos” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 17).

Os Decretos n.º 32.672/10, n.º 33.164/10, n.º 33.649/11, n.º 35.260/12, n.º 35.261/12, n.º 36.799/13 foram revogados pelo Decreto n.º 38954, unificando o funcionamento das Unidades Escolares assistidas pelos Programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico, que ainda mereciam atenção da Secretaria Municipal de Educação (SME), a quem coube regulamentar “o funcionamento das unidades escolares que hoje atuam com foco nas artes, esportes e novas tecnologias” (RIO DE JANEIRO, 2014a).

A Resolução SME n.º 1317, de 28 de outubro de 2014, apresenta uma nova estruturação das turmas e matrizes curriculares, inserindo os seis primeiros anos de escolaridade como Primário Carioca. A jornada escolar do Turno Único compreende “7

³⁷ Com exceção dos ginásios experimentais e olímpicos.

³⁸ Trata-se de um material da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio De Janeiro, do ano de 2020, com 282 páginas, intitulado “Escolas Cariocas em Turno Único: Fundamental I e II”.

(sete) horas de trabalho escolar, sendo 7 (sete) tempos diários de 50 (cinquenta) minutos de aula e 70 minutos destinados a recreio e refeições” (RIO DE JANEIRO, 2014³⁹b, p. 14), diferente da resolução de 2012, que era de 7 horas e 20 minutos, além de não existir a obrigatoriedade da oferta das atividades de contraturno no primário (1º ao 6º ano), pois no texto há substituição da palavra “oferecerão”, para “poderão oferecer”. Além disso, contava com a possibilidade de “oferecer pós-turno opcional aos alunos, desde que, para a realização das atividades, não utilizem professores da Rede, mas parceiros, estagiários ou voluntários (RIO DE JANEIRO, 2014b, p. 14)”. As unidades escolares também alteraram o horário de funcionamento para de 7h30min às 14h30min. Na mesma resolução, ocorreram alterações na matriz curricular, principalmente no que tange à parte diversificada, pois foram unificados os seis primeiros anos em primário e foi inserida a disciplina chamada Projeto de Vida.

As matrizes curriculares continuaram a ter alterações. Em 2016, por meio da Resolução SME n.º 1427, de 24 de outubro de 2016, os horários do funcionamento das escolas continuam os mesmos de 2014. Todavia, a educação em Tempo Integral continuava sendo destaque nas políticas educacionais da municipalidade, como pode ser observado no novo Plano Municipal de Educação (PME 2018), sancionado ao findar o período do primeiro plano. Nele, assim como o plano nacional, é possível observar uma meta própria para a educação em Tempo Integral, contando na “Meta 6: Oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, quarenta e cinco por cento dos alunos da Educação Básica até 2020” (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 6), tendo sete estratégias.

No ano seguinte ao sancionamento do Plano Municipal de Educação, portanto em 2019, há uma nova alteração da matriz curricular⁴⁰, separando as matrizes curriculares, com eixos pedagógicos e atividades típicas territoriais, como esporte, música, novas tecnologias educacionais, artes e línguas, caracterizadas de vocacionadas, que têm o objetivo de “transformar a escola em um espaço de promoção do pluralismo, revelando uma nova cultura voltada para a paz, o respeito e a sustentabilidade” (RIO DE JANEIRO, 2020b, p. 34) e possuem características próprias. No Primário Carioca, as matrizes apresentadas são direcionadas para o esporte, que se enquadra na

vocacionada para o esporte, a proposta integra a formação acadêmica a esportiva, formando o aluno, atleta, cidadão, com o objetivo de dar oportunidade para que crianças e jovens com vocação esportiva possam

³⁹ Vide Matriz em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2583#/p:14/e:2583?find=1317>

⁴⁰ Vide matriz curricular de 2019 no anexo 3.

desenvolver plenamente seus potenciais e, principalmente, terem acesso a uma educação de excelência (RIO DE JANEIRO, 2020b, p. 34-35).

As escolas vocacionadas para o Esporte são chamadas nos cinco primeiros anos do ensino fundamental de Escola Municipal Olímpica Carioca (Emoc) e nos últimos anos de Ginásio Experimental Olímpico (GEO). No primeiro segmento do ensino fundamental se destaca a oferta “[...]e o aprendizado de uma segunda língua em algumas Unidades Escolares. Não são somente como uma língua estrangeira, mas com a intensidade necessária para que as crianças adquiram familiaridade com o universo cultural proposto” (RIO DE JANEIRO, 2020b, p. 37).

Conforme podemos observar no Anexo 3, as escolas de Turno Único que não são vocacionadas, continuam com o Estudo Dirigido, as eletivas e o Projeto de Vida. As unidades de Turno Único chamadas EMOCs, que vão até o quinto ano do ensino fundamental possuem Sala de Leitura, Estudo Dirigido, Projeto de Vida⁴¹ (Habilidades Socioemocionais), Ensino Religioso e seis tempos de Habilidades e Movimento, enquanto as escolas bilíngues, que vão até o sexto ano, são contempladas com maior tempo para os estudos das línguas que se propõe.

Em 2020, por meio da Resolução n.º 187, de 27 de janeiro de 2020, a matriz curricular sofre alterações (Anexo 5), inserindo desde o 1º ao 5º ano, em todas as escolas de Turno Único, inclusive as vocacionadas, o Projeto de Vida Sustentável. O antigo Projeto de Vida continua a existir no segundo segmento do ensino fundamental e inserindo um novo componente curricular, Estratégias de Aprendizagem Carioca (EAC), que no primeiro segmento do ensino fundamental “se destina um período específico para o aluno, orientado pelo professor regente, aprender métodos para organizar e planejar seus estudos, além de técnicas de pesquisa, contribuindo para torná-lo protagonista da sua própria aprendizagem” (RIO DE JANEIRO, 2020b, p. 92).

As escolas de Turno Único que não são vocacionadas ganham um novo componente curricular que é o xadrez e pela primeira vez se instituiu uma matriz curricular de ensino fundamental I, de Turno Único (7 horas), para projetos de correção de fluxo. É importante destacar que existem escolas que possuem todas as turmas em

⁴¹ “O Projeto de Vida, portanto, não se trata de uma disciplina curricular predefinida, mas sim um processo de aprendizagem, uma construção que se realiza a partir de vivências e reflexões na aquisição de conhecimentos. Com ele, espera-se que se abram caminhos para novas ideias e realizações, tornando os alunos fortalecidos para um mundo em constante mudança, possibilitando que se tornem autônomos, protagonistas e elaboradores de seu próprio projeto de vida” (RIO DE JANEIRO, 2020b, p. 25-26).

Turno Único e outras escolas que têm turmas de turno parcial e integral em concomitância.

O Município do Rio de Janeiro vem trilhando seu caminho para efetivação da educação em Tempo Integral e assegura, no ano de 2020, em um documento que trata do Turno Único, a ampliação da jornada escolar, com propostas educativas eficazes; aproveitamento do tempo com qualidade, e vem sendo desenvolvido desde o Ginásio Experimental Carioca (GEC), “visando à promoção de uma Educação Integral em Tempo Integral” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 6). No município do Rio de Janeiro (2020b), é possível compreender a importância de se incluir os programas de Tempo Integral no Turno Único, ao citar que:

O Turno Único visa à Educação Integral por meio da organização de escola em Tempo Integral, como denomina Cavaliere (2009), visto que a ampliação é realizada na escola, por meio de investimentos na instituição, no corpo docente e em reflexões relativas ao cotidiano da escola e seu currículo (RIO DE JANEIRO, 2020b, p. 8-9).

Para se alcançar a Educação Integral, algumas questões importantes foram pensadas, como possibilitar a presença dos professores em Tempo Integral na escola; formação continuada; tempo para planejamento e valorização profissional. O professor na escola em Tempo Integral poderá proporcionar maior atenção aos seus alunos, uma vez que poderá observar o seu desenvolvimento, trazendo como protagonismo a Pedagogia da Presença, assim como em Portugal traz como lema a comunidade educativa. Desse modo,

A Pedagogia da Presença pressupõe que, para além da presença física dos educadores e alunos, haja entre eles uma relação de reciprocidade, troca e construção contínua. Ampliar e qualificar as relações entre os adultos e os jovens na comunidade educativa e fora dela é um processo que se torna inspiração e referência na passagem do mundo adolescente para o mundo adulto (RIO DE JANEIRO, 2020b, p. 20).

Na Pedagogia da Presença, constam o professor e o aluno como aprendentes, com o envolvimento de escuta, de troca, de diálogo, de autonomia e interdependência, em que cada um se coloca no lugar do outro e, baseando-se nos estudos Dewey (2007⁴²), quando eles assim se veem, sem perceber, pois, desse modo todos ensinam e aprendem sem que exista um papel relevante nessa história. Vale ainda destacar “no contexto da **Educação Integral**, o processo formativo deve atuar no desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões” (RIO DE JANEIRO, 2020b, p. 25, grifos nossos), excluindo a pedagogia

⁴² Os autores utilizaram o livro Democracia e Educação de 1979 e a nossa referência é o mesmo livro do ano de 2007.

tradicional do contexto escolar e envolvendo a comunidade escolar e local como partícipes do processo educativo, além de uma avaliação que seja diagnóstica, entendem a avaliação como um processo de acompanhamento da aprendizagem dos discentes.

A parte diversificada do currículo oferece um diferencial, como pode ser observado no “Projeto de Vida”, que se relaciona diretamente com a perspectiva de uma Educação Integral e em Tempo Integral, focando a formação integral do aluno, como um ser autônomo, crítico, participativo, considerando que

A Educação Integral em Tempo Integral supõe investir, intencionalmente, no desenvolvimento dos aspectos afetivos dos estudantes, considerando que a manifestação de aspectos afetivos e cognitivos constitui a formação do indivíduo em sua totalidade” (RIO DE JANEIRO, 2020b, p. 26, grifos nossos).

As Estratégias de Aprendizagem Carioca (EAC) remetem à ideia de autonomia de aprendizagem do educando, na qual o professor tem o papel de mediar e orientar os alunos, além de incentivar e planejar ações em conjunto, como por exemplo, um plano de estudos, visando ao projeto de vida de cada um, sendo o professor caracterizado como um facilitador da aprendizagem e dessa forma, “essa disciplina tem como objetivo principal o foco no desenvolvimento pessoal do aluno, levando-o a aprender diferentes maneiras de se organizar, de planejar e de esquematizar seu espaço e tempo de estudo” (RIO DE JANEIRO, 2020b, p. 27).

O Protagonismo dos educandos é um quesito presente no Turno Único, pois ele deve pensar e planejar a escola que ele quer, que deve estar inserida no Projeto Político Pedagógico e as decisões sobre o seu processo educativo devem ser pensadas com autonomia e pensamento crítico, ou seja, ele sendo o sujeito pensante da sua própria história.

No ano de 2021⁴³, duas novas matrizes curriculares são apresentadas, uma em 02 de fevereiro de 2021, com a Resolução SME n.º 246⁴⁴, na qual continua sem separação da parte diversificada para a base comum, mas saem de cena os componentes curriculares Projeto de Vida, Xadrez, Estratégia de Aprendizagem Carioca e entra o Estudo Dirigido. A outra instituída pela Resolução SME n.º 297, em 17 de novembro de 2021, retomando a parte diversificada⁴⁵ com a inclusão de Língua Estrangeira: Inglês, Estudo Orientado,

⁴³ Destacamos que as Resoluções de 2021 não foram objeto de análise na tese, mas entendemos ser necessário trazer as legislações para conhecimentos das políticas educacionais.

⁴⁴ Acesse a Resolução em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4831#/p:18/e:4831?find=matriz%20curricular>

⁴⁵ Informações na Resolução sobre a parte diversificada:

Roda de Leitura, Eletiva1, Eletiva 2 e Protagonismo, para o 1º segmento do Ensino Fundamental (RIO DE JANEIRO, 2021).

A educação em Tempo Integral no Rio de Janeiro e em Coimbra possuem especificidades e são embasadas nas legislações que dispõem sobre matriz curricular, o tempo do discente e do docente nas unidades escolares, além das atividades que serão desenvolvidas para ocupar o tempo do aluno. A gestão escolar é responsável por planejar o tempo escolar, que envolve a distribuição dos tempos, a organização dos espaços, dos profissionais, dos gastos com os recursos públicos, dentre outros. No entanto, para que a escola/agrupamento desenvolva um ensino em que o tempo escolar seja um diferencial na qualidade da educação dos educandos, faz-se necessário o envolvimento da comunidade escolar e local, proporcionando a democracia nas gestões das escolas brasileiras e portuguesas.

“Caso as Eletivas sejam ministradas com reagrupamento de alunos ou por necessidade pedagógica, a Unidade Escolar poderá oferecer apenas uma Eletiva com 2 tempos semanais.

** Quando não houver professor de Ensino Religioso adotar a estratégia de atendimento em 2 (dois) tempos de aula no componente curricular Estudo Orientado.

Obs.1: No mínimo 6 tempos da Parte Diversificada no caso dos Primários Educacionais Olímpicos serão voltados para Habilidades e Movimento.

Obs. 2: Nas Escolas Bilíngues a parte diversificada (Estudo Orientado, Roda de Leitura, Eletiva 1, Eletiva 2 e Protagonismo) será ministrada pelos professores da língua adicional; nas Escolas Bilíngues de Alemão e Francês, as Eletivas e Estudo Orientado serão, preferencialmente, ministrados na língua-alvo (Alemão ou Francês), por professores de Língua Alemã ou Língua Francesa; conforme documento específico a ser elaborado pela Coordenadoria de Educação Integral e Extensão Curricular - E/SUBE/CEIEC” (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 28).

Para visualizar a Resolução n.º297/2021 acesse: file:///C:/Users/Amanda/Downloads/rio_de_janeiro_2021-11-19_completo.pdf

CAPÍTULO III - Democracia nas gestões das escolas brasileiras e portuguesas: marcos e processos

Vinte e cinco de abril de 1974 foi a data instituída pelos portugueses como marco da democratização do país, já que a Revolução dos Cravos⁴⁶ pôs fim à ditadura militar vivenciada durante mais de quatro décadas. Nas escolas ocorreram mudanças significativas na gestão, as assembleias com pessoal docente e não docente, além de alunos e responsáveis, tinham o intuito de assumir a gestão escolar, considerada por Lima (1998) como a primeira fase da gestão democrática nas escolas, afirmando que as Assembleias foram modelos de governos de muitas escolas, mas por vezes se levava ao entendimento de algumas pessoas como anárquicas e sem governo, principalmente por não serem regidas por um sistema jurídico. A primeira regulação vem com a segunda fase desse movimento democrático, que ocorreu pelo Decreto-Lei n.º 221/74 aprovado em Conselho de Ministros, assinado por Adelino da Palma Carlos e Eduardo Correia, respetivamente, Primeiro-ministro e Ministro da Educação, que dizia o seguinte:

Considerando a necessidade urgente de apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar e sem prejuízo de outras medidas que venham a ser tomadas para regularizar a vida académica nos diversos níveis de ensino.

Usando da faculdade conferida pelo n.º 3.º do n.º 1 do artigo 16.º da Lei 3/74, de 14 de maio, o Governo Provisório decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte:

Artigo 1.º Enquanto não for regulado o processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar, a direcção dos mesmos estabelecimentos poderá ser confiada, pelo Ministro da Educação e Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974.

Art. 2.º Às comissões referidas no artigo anterior caberão as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão.

Art. 3.º As comissões de gestão escolherão entre os docentes um presidente que as representará e assegurará a execução das deliberações colectivamente tomadas [...] (PORTUGAL, 1974a).

Esse Decreto foi o primeiro modelo de regulação do Ministério da Educação, uma vez que não trata das assembleias, mas de comissões eleitas, deixando claro que novas diretrizes surgiriam para a regulamentação do processo de escolha dos gestores escolares.

⁴⁶ “Foi um golpe peculiar, considerando as experiências estrangeiras na derrubada de governos ditatoriais. Em vez de tiros, flores. Os tais cravos se tornaram um capítulo à parte na história do acontecimento. A versão oficial conta que uma moça que trabalhava em um restaurante perto do Terreiro do Paço, onde os capitães do MFA [Movimento das Forças Armadas], liderados pelo general António de Spínola, entravam em formação, foi a responsável pela distribuição das flores. Ela levava cravos para casa quando um soldado pediu-lhe um cigarro. Ela não tinha e no lugar disso deu-lhe a flor. O jovem colocou o cravo no cano de seu fuzil, ato repetido por outros colegas e, depois, pela tropa rebelde” (PAULINO, 2014, p. 89).

Lima (1998) destaca que as assembleias continuavam a fazer parte do governo de um número considerável de escolas e que a ideia de gestão democrática estava intimamente vinculada à eleição dos gestores.

A regulação ocorreu no mesmo ano, por meio do Decreto-Lei n.º 735/1974, citando no artigo 1º que “os órgãos de gestão das escolas dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário são os seguintes: a) Conselho directivo; b) Conselho pedagógico; c) Conselho administrativo” (PORTUGAL, 1974b), fazendo parte da terceira fase da gestão democrática, vinculada as representações paritárias em órgão de gestão. Recebendo severas críticas referente a regulação ao modo de gerir as escolas.

Com o segundo decreto [Decreto-Lei n.º 735/1974], continuavam a vivenciar um período revolucionário nas escolas e autogestionário (LIMA, 1998), mas existia uma intervenção do poder central (Ministério da Educação), que passa a assumir controle no modo de gerir as escolas, desconsiderando as assembleias e criando um conselho diretivo, buscando uma “normalização” (LIMA, 1998).

No entanto, o autor descreve que, mesmo com a legislação vindo à tona, a relação de poder ainda residia nas escolas, compreendendo aspectos significativos como “*deslocação do poder* para as escolas, participação activa e mobilização directa, autonomia, em suma (e na prática) *ensaio autogestionário*” (LIMA, 1998, p. 277, grifos do autor). De fato,

As escolas assumiram durante algum tempo formas de autogestão que significaram, consoante os casos, cortes mais ou menos radicais com a tutela do Ministério da Educação, possibilitando assim algumas inovadoras recriações ou reinvenções para uma autonomia conjunturalmente conquistada, frequentemente legitimada em práticas de democracia directa (AFONSO, 2002, p. 76).

Lima (1998) considera que houve uma paralisação do modelo de autogestão, saindo de cena um período de mais autonomia e possibilidades de governança nas escolas, com a devida participação da comunidade escolar, inclusive no modelo de gestão das escolas, para uma retomada do controle do Estado e do poder central pelas normatizações do sistema educativo, considerada pelo autor como a terceira fase da gestão democrática nas escolas, que foi marcada por um período de tensão entre o poder central e os atores escolares que eram contrários às legislações, perdurou até 1976, com o advento de novas legislações e de um possível período de normalização dentro das instituições.

Em 1976, foi promulgada a Constituição da República Portuguesa, na qual consta que a “Assembleia Constituinte afirma a decisão do povo português de defender a independência nacional, [...] de estabelecer os princípios basilares da democracia, de

assegurar o primado do Estado de Direito democrático [...]”. No mesmo ano, é assinado o Decreto-Lei n.º 769-A, em 23 de outubro de 1976, em que há a indicação da gestão democrática nas escolas portuguesas, anunciando que:

É tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses colectivos. Todavia, não poderá esquecer-se que toda a organização se destina a permitir alcançar objectivos de ordem pedagógica, o que anteriormente não foi regulamentado e agora se considera fundamental (PORTUGAL, 1976).

Mesmo com a anunciação de uma gestão democrática, pelo referido Decreto-Lei, a quarta fase é instaurada, caracterizada pelo retorno do poder, baseada nas Portarias de 1976 e 1977, devido a limitando a quantidade participantes de docentes e discentes nos conselhos, com indicações claras do poder central, configurando um retrocesso da democracia na gestão das escolas, mas foi marcada também como o início de uma normalização política e diminuição das críticas em relação às legislações e de melhor aceitação pelos atores escolares e durou até as legislações seguintes, que passaram a vigorar nos anos de 1980 (LIMA, 1998).

A quinta fase é vista pela normalidade, havia menor defensiva em relação às imposições do Ministério da Educação, por meio das legislações, com maior aceitação do que estava posto, em que o “inadmissível foi tornado admissível” (LIMA, 1998, p. 279), mas com a continuação da luta da participação docente e na crença que os decretos se trata também de gestão democrática nas escolas (LIMA, 1998).

De acordo com Lima e Afonso (2002), Portugal passou por momentos de mudanças nos âmbitos político, econômico e cultural, durante as décadas de 1980 e 1990, pois estava vinculado a uma reestruturação das funções do Estado, que conseqüentemente afetou o campo educacional, passando por reformas voltadas para uma agenda global associada à tecnologia de informação e comunicação, como tecnologia da mudança social.

Lima e Afonso (2002, p. 7), ao analisarem as reformas da educação, entendem que elas “ressurgem como tecnologias de mudança social, supostamente capazes de promover adaptação dos indivíduos às novas exigências ditadas pela agenda econômica e pelo desafio da chamada sociedade cognitiva”.

As críticas de Lima e Afonso (2002) estão relacionadas ao período e às propostas de ideologias universais, que por vezes eram reproduzidas em escala mundial,

denominadas pelos autores de “localismos globalizados”. Os autores destacam que as reformas ocorreram durante a governança do Partido Social Democrata, na ocasião da adesão de Portugal à União Europeia. Portugal passou a fazer parte da Comunidade Europeia, a partir de 1º de janeiro de 1986, após a assinatura do Tratado de Adesão à Comunidade Europeia, que ocorreu em junho de 1985.

Em 14 de outubro de 1986, é promulgada, por meio da Lei n.º 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo, prevendo a democratização das escolas portuguesas e dando destaque à gestão colegiada, com a participação das comunidades escolar e local. Vejamos:

[...]

2 -Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.

3 - Na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.

4 - A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.

5 - A participação dos alunos nos órgãos referidos no número anterior circunscreve-se ao ensino secundário [...] (PORTUGAL, 1986, art. 45).

No Brasil, o movimento das “Diretas Já” foi o principal marco da transição da ditadura para a redemocratização do país, após a rejeição do Congresso Nacional, em vinte e cinco de abril de 1984 (uma década depois da Revolução dos Cravos), da Emenda Dante de Oliveira, que previa o restabelecimento das eleições diretas para a Presidência da República. Diante de tal fato, o povo brasileiro foi às ruas em prol do direito de escolher o seu presidente. Em 1985, o presidente eleito, por eleição indireta, Tancredo Neves, assume a necessidade de instituir uma Assembleia Constituinte (VERSIANI, 2010).

A seguir, a Constituição Federal é promulgada, com a proposição de que “Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais [...]” (BRASIL, 1988). Nela há como princípio a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Decerto,

a Constituição de 1988, em que pesem as inúmeras cautelas que a tornaram tão detalhista, igualmente pediu renovação de legislação que já vinha desatualizada – como o Código Civil, para citar um exemplo – e legislação

complementar com valor constituinte, da qual para nós a de maior interesse é, logicamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei n.º 9.394/96 [...] (FISCHMANN, 2009, p. 158).

É nesse sentido de renovação e adequação à Constituição Federal que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394 foi promulgada, em 1996, incluindo como princípio a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996a).

A democracia nas escolas portuguesas e brasileiras será objeto de estudos neste trabalho, privilegiando duas das três categorias de análise referendadas por Lima, Sá e Silva (2017), sendo: eleição, colegialidade e participação na decisão (autonomia). Apresentaremos a eleição como instância de gestão democrática, mas focaremos a participação e a colegialidade, em especial os Conselhos Escolares no Brasil e Conselhos Gerais em Portugal.

3.1 Autonomia nas escolas portuguesas e brasileiras: do ponto ao conto

A autonomia está presente na lei educacional dos dois países, tornando-se um ponto importante de análise na realidade das escolas, diante da literatura que trata do tema, pois observamos que, embora seja um aparato legal, a realidade das escolas caminha para uma desconcentração do poder decisório e não descentralização. O Quadro 5 nos auxilia na compreensão sobre os conceitos:

Quadro 5 – Desconcentração X Descentralização

DESCONCENTRAÇÃO	DESCENTRALIZAÇÃO
Mudança que leva em conta uma dispersão físico-territorial das agências governamentais que até então estavam localizadas centralmente e maior divisão de tarefas.	Não significa só dispersão físico-territorial das agências governamentais, ou maior divisão de tarefas, mas descentralização (divisão/distribuição) do poder.
Não ameaça as estruturas administrativas consolidadas.	Envolve profunda modificação nas estruturas administrativas.
Continua a subordinação política, técnica e financeira de estados e municípios diante do governo federal.	Implica transferência de poderes do nível central para o nível local.
Reparte encargos e serviços e delega funções.	Reparte opções e decisões, reconhece direitos e atribui responsabilidades.
É um processo cujo objetivo é assegurar a eficiência do poder central, refletindo um movimento “de cima para baixo”.	É um processo que procura assegurar a eficiência do poder local, refletindo um movimento “de baixo para cima”.
Não conta com mecanismos de controle social e transparência no processo decisório.	Abre portas do Estado à participação da população organizada, criando mecanismos político-institucionais de articulação, canais orgânicos de

	comunicação constante, aceitando as pressões daí advindas.
--	--

Fonte: ANTUNES (2002, p. 96-97)

Esse quadro foi apresentado por Borde e Bernado (2017) ao analisarem a gestão democrática brasileira com foco no Plano Nacional de Educação (2014/2024). As autoras afirmam que, embora se tenha retornado à democracia no Brasil, a desconcentração prevalece em detrimento da descentralização.

Os principais momentos de descentralização no Brasil ocorreram na década de 1990, com a municipalização do ensino, em que a educação infantil e o ensino fundamental foram transferidos dos estados para os municípios por meio de normatizações específicas em cada estado, atendendo ao disposto na Constituição e LDBEN n.º 9394/96 sobre a competência das esferas administrativas acerca de cada etapa da educação básica.

No território português, a questão descentralização foi analisada por Lima, Sá e Silva (2017). Os autores esclarecem que nas organizações escolares de ensino básico, mesmo tendo como referência a gestão democrática, há dificuldades para concretizá-las nas escolas, pois perdura a centralização, ou seja, o Ministério da Educação continua a regular e controlar as escolas. Diante do exposto, compreendemos, assim como Barroso (2017, p. 3), que “o figurino da “descentralização” utilizado desde o século XIX está desajustado do nosso tempo [...]”.

No Brasil, a autonomia está disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996a).

Desse modo, as escolas são resguardadas pelas normas emanadas dos sistemas de ensino, que asseveram “progressivos” graus de autonomia às escolas, clarificados nas legislações de cada ente federado, respeitando as regras do financiamento público. Portanto, destacamos as ideias de Sarmiento (1998, p. 13), quando nos apresenta um conceito para autonomia que, apesar de se tratar da legislação portuguesa, também nos remete à legislação brasileira:

“Autonomia” é o contrário de “heteronomia” – esta definição a contrário é suficientemente explícita para designar uma prática social em que os próprios têm o poder de definir as normas que incidem sobre os seus próprios actos, em detrimento de qualquer outro. Em contexto educativo, tal como em qualquer outra situação humana e social, existe sempre uma margem de autonomia:

ninguém pode suprimir totalmente a capacidade de decisão e acção dos actores sociais [...].

Para Sarmiento (1998), é necessário compreender a autonomia em educação em três contextos: natureza da autonomia, quando se pensa no sistema social; âmbitos da autonomia, diante da área de incidência e dos conteúdos da autonomia com dois vieses: autonomia administrativa e autonomia de projetos. Formosinho, Fernandes e Machado (2010, p. 33) também nos auxiliam a compreender sobre o tema, ao trazerem que a “autonomia não é soberania ou independência absoluta”. Para os autores (2010, p. 33), “a autonomia é uma forma de ferir interdependências, reforçando o papel dos órgãos e actores locais. Ela tem a função instrumental de a escola realizar melhor o seu projecto educativo”.

Em Portugal, a autonomia foi convencionada no cenário nacional das escolas de educação básica pelo Decreto – Lei n.º 43/1989. Para Formosinho, Fernandes e Machado (2010, p. 33), quando se trata de autonomia das escolas na legislação, “enquadra-se sempre naquilo que são as tarefas de uma escola num Estado democrático e o papel do Estado como garante e suporte último do serviço público em educação”. Barroso (1996a) nos apresenta duas vertentes de autonomia para os governos de escola: a decretada e a construída. O autor define que a autonomia decretada:

Trata-se de *desconstruir* os discursos legitimadores das políticas de descentralização e autonomia das escolas interpretando as formas e fundamentos das medidas que são propostas e, ao mesmo tempo, confrontando-as com as estruturas existentes e as contradições de sua aplicação prática (BARROSO, 1996a, p. 170 grifos do autor).

E que a autonomia construída:

Trata-se de *reconstruir* os “discursos” das práticas, através de um processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, nas estratégias e na acção concreta dos seus actores (BARROSO, 1996a, p. 170 grifos do autor).

A autonomia decretada é o que está posto nas normativas legais e nas interpretações dos atores políticos e sociais, mas que é vivenciada na escola e interpretada em contextos diferentes, por modelo gestor, que partilha a decisão sobre recursos financeiros sobre projetos pedagógicos, entre outras questões relacionadas à escola.

No entanto, há necessidade de observar para além da legislação na qual se enquadra a autonomia decretada, pois as escolas dialogam com tomadas de decisões autônomas. Nessa direção é que se chega à autonomia construída que, para Barroso (1996a, p. 185), “corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os

membros da organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objetivos colectivos próprios”.

Barroso (2004) também acredita que a autonomia é uma “ficção legal” e uma “mistificação legal”, tanto por estar longínqua a sua efetivação, como devido ao fato de ir além do discurso político, mas está presente na legislação educacional. No entanto, o autor reconhece ser uma ficção necessária,

porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus actores e aos seus órgãos de governo, uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos (BARROSO, 2004, p. 49-50).

Lima (1991) explicita que entre os atos normativos do governo e sua materialização na unidade de ensino pode ocorrer uma “*infidelidade normativa*”, pelo fato de a escola produzir suas próprias regras, portanto os atores que nela circundam podem não ser fiéis à imposição normativa externa, havendo rupturas no “*normativismo*”. Desse modo, o autor relativiza a importância do normativismo e da “*infidelidade normativa*” por caminharem lado a lado no chão da escola. Para o autor (1991, p. 146), a infidelidade não possui caráter de exceção, tão pouco um simples desvio, pois se trata de um fenômeno característico da ação organizacional e dos atores que estão inseridos na escola, mas esclarece que:

De resto, tal fenômeno só pode ser considerado como constituindo uma *infidelidade* por oposição à conformidade normativa-burocrática de que se parte como referência, mas consensualmente aceite. Na verdade, a *infidelidade* seria mais correctamente compreendida se considerada enquanto *fidelidade* dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias. Admitindo-se, porém, a *infidelidade normativa* como contraponto ao normativismo burocrático, podem desenhar-se diferentes formas de *infidelidade*. Desde logo quanto ao motivo -desconhecimento normativos, falta de clareza dos normativos, reprodução deficiente dos conteúdos normativos, erro não intencional de interpretação ou de aplicação, erro intencional de interpretação ou de aplicação, são apenas alguns dos motivos possíveis [...].

A escola como espaço interlocutor de políticas recebe as normas, mediante a ação de seus atores, para então considerá-las e interpretá-las, de acordo com a realidade educacional dos seus envolvidos, que legitimam seu discurso, dependendo do olhar dos envolvidos. Nesse sentido, Lima (2011a) nos esclarece que o normativismo e a infidelidade coexistirão, pois, a infidelidade não será plena por haver necessidade de um teor organizacional e o normativismo pode ser favorável pelo fato das regras formais assegurarem direitos e vantagens.

A autonomia das escolas portuguesas e brasileiras perpassa pela infidelidade normativa, mas se torna importante ressaltar que, em Portugal, a autonomia é construída a partir de contratos, ou seja, de acordos contratuais entre a administração central (Ministério da Educação) e as unidades escolares públicas da educação básica, enquanto no Brasil, são os entes federados que definem as normas dos sistemas de ensino.

3.2 A Comunidade Escolar na tomada de decisão das escolas portuguesas e brasileiras: os fins e os meios da participação

A participação é um fenômeno referenciado por Demo (2011) no seu contexto político pela política social. Para o autor, a “participação é conquista” na qual a disputa pelos interesses entra em cena, com enfrentamento do poder para se conquistar a participação de todos os envolvidos com a escola, portanto requer compromisso e envolvimento, não sendo considerada por ele com uma dádiva ou concessão (DEMO, 2001).

Ammann (1978, p. 35) contribui para nossa compreensão sobre o tema, quando afirma que a participação “opera mediante mecanismos que variam em cada sociedade e em cada momento histórico, os quais funcionam como oportunidades conquistadas pela, ou outorgadas à população em função do processo participativo”. De acordo com o autor, o voto, o plebiscito, a representação política são os mecanismos que atualmente se destacam com maior intensidade nas sociedades ocidentais.

A participação é um dispositivo legal nas legislações educacionais do Brasil e de Portugal na outorga democrática que, após os anseios dos cidadãos, viram seus direitos garantidos nas normativas legais, constituindo-se uma *participação decretada* (LIMA, 2011a), passando “da ilegalidade para a legalidade, de um direito reclamado para um direito instituído e, até, para um dever ética e civicamente justificado” (LIMA, 2011a, p. 76).

O autor focaliza a realidade portuguesa, todavia o seu olhar nos ajuda a refletir sobre a trajetória brasileira de luta pelo direito à participação e a compreender o empenho da comunidade escolar que objetiva, em períodos não democráticos, a democratização da escola pública, na qual a participação é uma coadjuvante no duelo pelos direitos à democracia no interior das escolas (LIMA, 2011a).

Professores, pais, alunos e funcionários objetivavam a participação no ambiente escolar, mas em contextos não democráticos era negado o direito de participar, por imposição e de maneira forçada (LIMA, 2011a). Com a democracia voltando à cena

política nos dois países, a participação transverte-se em sinônimo de democracia, considerada uma conquista dos cidadãos.

A legislação portuguesa prevê a participação de pais, alunos, professores e não docentes na administração da escola. Esse movimento, de acordo com Barroso (1998), ocorre em vários países, provocando mudança na ação do Estado, com questões educacionais, em decisões políticas e administrativas, pois existe uma transferência de poderes da esfera nacional para o nível local, com direcionamento para autonomia das escolas e reconhecendo-as “como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão” (BARROSO, 1998, p. 33). O termo “parceiro” aparece no cenário educacional em diversos países na década de 1980, para Zay (1996, p. 156),

O recurso à palavra parceria desenvolve-se num contexto que é, simultaneamente, de crise, de lutas sociais, em que se tem que negociar entre *parceiros sociais* (isto é, que, à partida, não estão de acordo, mas que não podem contornar) e de uma ideologia que tem confiança num presumível consenso que se sobreponha ao conflito.

Paro (2018) apresenta uma análise da participação da família, mas em especial dá atenção aos pais no funcionamento da escola, distinguindo esse envolvimento em dois momentos: o primeiro na execução, quando aceito e incentivado pelo Estado, com o intuito de prestar serviço para a escola com o objetivo de “ajudá”-la espontaneamente. O autor enumera diversas ações nesse sentido, que podem ocorrer desde a organização de festas, concertos e limpeza da escola, até a manutenção por meio das associações de pais e mestres. O segundo foco de envolvimento é a participação com tomada de decisão que, de acordo com Paro (2018, p. 12), não costuma ser bem vista pelo Estado autoritário por temer “a influência dos usuários naquilo que na verdade deveria ser público. São as grandes massas trabalhadoras (potenciais beneficiárias do ensino público), que produzem os valores que são aplicados na manutenção do Estado”, exigindo os serviços que lhes são compreendidos como direitos, devido aos pagamentos de impostos dos cidadãos, que são usuários da escola pública (PARO, 2018).

Demo (2001) considera que ao Estado cabe a garantia do direito da criança, inserindo-a em idade obrigatória na escola e, da família, como dever co-operacional nesse processo, assumindo essa responsabilidade para si também, em um contexto de educação comunitária e participativa, em uma relação dialógica entre Estado e a sociedade que entende que a participação é uma conquista. Nesse sentido, podemos compreender que a

participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares também é uma conquista.

No entanto, para Afonso (2002b), a participação dos pais nos conselhos de escola não é por acaso, pois está relacionada à escolha e à decisão dos pais sobre a escola de seus pupilos, podendo exigir qualidade educacional com o devido poder a eles conferido enquanto consumidores da educação escolar ofertada aos seus filhos (LIMA, 2002b).

Nesse contexto, constituiu-se a chamada “Nova Gestão Pública” (NGP), ligada ao controle dos consumidores sobre a gestão daquilo que é público, que no caso são escolas, nos territórios brasileiros e portugueses, constituiu-se como um movimento que entrou em cena nas últimas décadas do século vinte, sendo que no Brasil contou com um pacote de reformas, envolvendo também o campo educacional, no qual “os valores comerciais são institucionalizados em sistemas e processos: as escolas se deslocam de espaços de socialização e aprendizagem para lugares de prestação de serviços com metas de produtividade” (GUIMARÃES; BORDE; BERNADO, 2020, p. 5). A escola como mercadoria fundamenta-se no neoliberalismo, que no caso português, no período de 1985 a 1995, ocorreu

um neoliberalismo educacional mitigado, resultante das pressões contraditórias exercidas pelos diferentes grupos e interesses sociais que participaram, directa ou indirectamente, na definição da política educativa, do que no sentido de assunção inequívoca de todos os traços e dimensões que, em outros países, foram considerados expressivos e definidores das políticas da nova direita (AFONSO, 2002a, p. 59).

De certo que as mudanças estruturais na política e na economia, que foram basilares para o futuro da educação em diversos países, tiveram como alicerce o neoliberalismo e a globalização (AFONSO, 2002a). Essa lógica do mercado, na qual a escola é uma empresa, como um setor em expansão, relaciona-se à qualidade e à eficiência educacional vinculada (LIMA, 2002a). Nessa lógica de “construção de um mercado da educação”, a escola deve ser “libertada” do Estado e gerida por uma empresa no quadro de um sistema de concorrência em que a satisfação do consumidor decide da sua rentabilidade e eficácia” (BARROSO, 1998, p. 39).

Nessa perspectiva mercadológica, há necessidade de uma gestão técnica nas escolas para atender a um mercado competitivo, portanto, favorecendo um caminho de mudanças nas estruturas das organizações escolares, tendo como pano de fundo a eficácia, a produtividade e a qualidade (LIMA, 2002a; BARROSO, 1998; GUIMARÃES; BORDE; BERNADO, 2020). Retomamos, portanto, a fase do processo de taylorização,

voltada para a educação, na qual se deve “considerar que a escola é uma fábrica e o aluno produto manufacturado” (BARROSO, 1996a, p. 183).

A participação da comunidade escolar pode ser considerada também por um viés democrático, mas concordamos com Demo (2001, p. 25) quando ele afirma que não temos o hábito de participar e que “como um projeto milenar é mais fácil viver às custas dos outros”. De acordo com Paro (2018), é necessário que se estimule a participação de educadores e funcionários, mas também dos pais e alunos na gestão da escola, dando ênfase à participação em colegiados, sendo chamados de “Comunidade escolar” e “Comunidade local” no Brasil e de “Comunidade Educativa” em Portugal. A Comunidade Educativa compreende “[...] sem prejuízo dos contributos de outras entidades, os alunos, os pais ou encarregados de educação, os professores, o pessoal não-docente das escolas, as autarquias locais e os serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação[...]” (PORTUGAL, 2012).

Esse conceito, no território português, foi construído após o debate nacional da reforma educacional em 1987 e 1988, conduzida pela Comissão criada pelo governo para a reforma do sistema educacional, em que se chegou a “um consenso quanto à necessidade de criar uma escola que fosse mais do que a unidade administrativa da administração educativa – a concepção da escola como uma “Comunidade Educativa”” (FORMOSINHO, 2010, p. 44). Essa comunidade, para Lima (2011a, p. 150), “é uma construção teórica e normativa, um ideal de democratização e de participação emancipatória ou, pelo contrário, uma construção manipulante na base de uma participação meramente funcional, consoante aquelas distintas políticas”.

De acordo com o autor, a Comunidade Educativa é um preceito constante na legislação educacional portuguesa, assim como as comunidades escolar e local são prescritas nas normativas legais brasileiras. O conceito de comunidade ganha espaço na gestão das escolas portuguesas e brasileiras, mas é fundamental ter em mente que é necessária a organização da comunidade para ela ter voz e vez, além de entrar nas regras do jogo democrático que, por sua vez, deve considerar o fato de que a “democracia dá muito trabalho. Onde todo mundo quer opinar, comparecer, decidir junto, o que mais acontece é uma dificuldade enorme de gerir a balbúrdia” (DEMO, 2011, p. 72).

Armmann (1991) explicita que, no Brasil, o desenvolvimento de comunidade tem sido alvo de estudos desde a década de 1940, dando destaque ao acordo sobre educação rural que ocorreu em 1945. Sobre comunidade, devemos compreender como um grupo social, que os cidadãos que nela existem, possuem laços culturais, pois a cultura é “um

processo de identificação comunitária” (DEMO, 2001, p. 56). Os valores, os símbolos e a linguagem fazem a identificação dos seus membros, que participam da comunidade e de ações que nela estão inseridas, em uma relação dialógica de respeito a suas origens e de disputas em prol de conquistas dos direitos da comunidade. Enfim, assim como Demo (2001, p. 87), “entendemos por comunidade um grupo social espacialmente localizado, de dimensão populacional restrita, relativamente homogêneo e organizado, e politicamente consciente”.

É nesse sentido que podemos pensar a escola como “cidade política”, ou seja, “o lugar de debate entre as diversas concepções de educação, e como lugar em que as diversas concepções devem convergir em práticas comuns” (DEROUET, 1996, p. 81). A participação da comunidade escolar, com os seus atores representados em cena, materializa as políticas educativas na escola e debate, por meio do contraditório, nas vozes dos atores em debates, que mesmo não chegando a um consenso, possuem direcionamentos ao contexto local e nos propósitos educacionais da instituição de ensino.

Podemos compreender que cada unidade escolar possui uma comunidade, da qual seus membros, professores, pais, alunos, funcionários e gestores fazem parte do grupo social que compreende aquela instituição como única, com valores que identificam o grupo. A participação é um processo que se inicia a cada ano letivo, com diferentes atores em cena, dentro de uma estrutura do Estado como direito fundamental para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Como afirma Demo (2001), são sujeitos de direito nos seus múltiplos contextos, podendo haver dimensões claras, que são introduzidas como direitos ligados à sobrevivência humana, à necessidade de organização política democrática, de ordem cultural, de minorias e de direito individuais⁴⁷.

Ao falarmos em “atores”, levamos em consideração a primeira das oito teses para oito dilemas sobre o estudo da escola de Gomes (1996, p. 90), na qual o autor esclarece que “na última década marcou decididamente o regresso do indivíduo à cena das organizações e da acção política. E entrou de tal forma que o fez sob pseudônimo nobre de actor”. Atores que entram na cena política em diversos países e que encenam no interior das escolas de diferentes maneiras.

Vejamos os tipos de participação referendados por Lima (2011a) no Quadro 6.

⁴⁷ Para compreender esses direitos vide Demo (2001, p. 63-64).

Quadro 6 – Tipos de Participação de acordo com Lima (2011a)

Tipos	Conceito
Espontânea	Sem formalidade.
Consagrada	Consagração jurídica ao mais alto nível formativo [...] (p. 76).
Decretada	Instituída e regulamentada formalmente [...] (p. 76).
Conquistada	Reclamada em novos termos, praticada mesmo antes de consagrada e de decretada [...] (p. 77).
Organizada	Criação de estruturas e de órgãos em que essa participação se passaria a realizar, configurando, desta feita, uma “situação democrática [...] (p.77).
De fato	Deve ser distinguido do estudo daquilo que poderíamos chamar de <i>mínimos de participação</i> (<i>ser parte</i> ou <i>tomar parte</i> , mais do que participar ou ser participante) [...] (p.78).
Imposta	Na medida que ela é indispensável em termos de funcionamento ⁴⁸ [...] (p.78).
Praticada	A partir de um plano de ação organizacional. Possui quatro critérios: (1) democraticidade; (2) regulamentação; (3) envolvimento; (4) orientação (p.80).

Fonte: Lima (2011a, p. 80) adaptado em quadro pela autora

A participação é uma conquista que foi consagrada e decretada, podendo ser observada nas legislações educacionais, nas quais, por vezes, ela é imposta. Então, faz-se necessário ter cidadãos participantes nas instituições e organizações, como é o caso dos Conselhos Escolares, quando são unidades executoras e necessitam de pessoas para compor o colegiado e formalizar as ações para recebimento da verba pública.

Algumas pessoas participam voluntariamente, outras de modo imposto, mas o principal dilema é como, na prática, elas participam. O que nos instiga a buscar entender como os conselheiros escolares participam das ações que lhes são impostas, por diretrizes emanadas nas legislações educacionais. Lima (2011a) nos apresenta elementos que podem contribuir para nossa discussão no esquema que apresentamos sobre participação praticada a partir de um plano de ação governacional.

Esquema 2 - Participação praticada: Democraticidade, Regulamentação, Envolvimento e Orientação



Fonte: Lima (2011a) adaptado em esquema pela autora

⁴⁸ Lima (2011, p. 78) utilizou o conceito de Meister (1974, p. 26) em sua nota de rodapé, para explicar o que é imposição imposta.

Para esclarecer a não participação, tomaremos como base os conceitos trazidos por Lima (2011a), apresentando o significado de cada participação trazida pelo autor.

A **democraticidade** é a participação no movimento democrático e possui duas formas: a participação **direta** e **indireta**. A primeira é aquela em que o cidadão participa por voto, nas assembleias, nas políticas organizacionais e a segunda ocorre por representação, sendo ela mediatizada por aqueles que foram diretamente eleitos (LIMA, 2011a).

A **regulamentação** se refere às regras postas em cena pelas organizações, de forma ordenada, com regras legalmente instituídas, podendo **ser formal, não formal e informal**. A **formal** se assemelha à participação decretada. A **não formal** é menos estruturada e gera interpretações sobre as regras formais, podendo ser como forma de adaptação ou como alternativa. A **informal** não se trata de estruturas diante de uma forma e pequenos a partilham, mas pode orientar as duas participações anteriores (LIMA, 2011a).

O **envolvimento** está relacionado ao fato de que para participar é necessário envolver-se, em maior ou menor intensidade, seja pela militância ou pela passividade, pois fazer parte de uma organização objetiva a possibilidade de defender algum interesse e direcionar soluções mediante a participação dos atores em cena. Esse tipo de participação pode ocorrer de diferentes maneiras: **ativa, reservada e passiva**. A **participação ativa** é o alto nível de participação do indivíduo que vai além de eleger alguém, mas de se envolver com a efetiva participação em diversos momentos na organização. A **participação reservada** é intermediária entre o primeiro e o terceiro tipo de participação. A observação se destaca e o envolvimento se dá de modo a não comprometer o futuro. A sua participação ativa ou passiva está relacionada às negociações que podem ocorrer. A **participação passiva** não é expressiva, com envolvimento mínimo, com apatia, desinformação. Seus atores desacreditam que possam influenciar algo e, por vezes, optam pela ausência de reuniões (LIMA, 2011a).

A **Orientação** ocorre quando a participação praticada é norteada diante dos objetivos da organização, sendo eles fixados ou propostos por ela, quando adaptados aos objetivos oficiais, que podem ser aceitos ou contestados. Assim, a participação por orientação pode ser considerada **participação convergente, participação divergente e a**

não participação (LIMA, 2011a)⁴⁹. Diante dessa complexidade, optamos por fazer um quadro teórico a partir das palavras do próprio autor em relação a *não participação*.

Quadro 7 – A não participação por Lima (2011a)

TIPOS DE NÃO PARTICIPAÇÃO	EXPLICAÇÃO
No Plano das Orientações para a ação organizacional	
Consagrada por omissão	Não nomeando, ou não prevendo, a participação de certos atores, ou consagrando modalidade de participação que, ao carecerem de regulamentação posterior para sua realização, podem vir a afastar certos atores [...] (p. 96). Com exemplo: A Constituição Portuguesa de 1933, embora consagrasse formalmente direitos, liberdades e garantias individuais, enumerava diversos princípios reguladores desses direitos [...] (p. 97).
Decretada, pode ser uma não participação imposta ou forçada.	A não participação decretada, pode ser uma não participação imposta ou forçada . Tomamos como exemplo o Decreto-Lei 735A/74, “[...]que tornava impossível a eleição de indivíduos que tivessem desempenhado certas funções durante o regime anterior [...]”. Quando se estabelece por exceções como é o caso de representantes de alunos nos conselhos de turma,” [...] que têm a participação garantida, mas impedida quando aquele órgão se reúne para tratar de assuntos relativos a exames e a avaliações em final de período letivo, considerados confidenciais” (p. 97).
Plano da ação organizacional	
Praticada	A não participação praticada, pode ser imposta ou forçada, induzida e voluntária.
Imposta ou forçada	A não participação praticada pode ser teoricamente imposta ou forçada tomando por referência predominantemente orientações externas e/ou internas (p.98).
Induzida	Pode ser uma não participação induzida, numa situação organizacional em que, mesmo que a participação esteja decretada, os arranjos organizacionais concretos, as práticas participativas previstas, as condições, os recursos e as possibilidades podem conduzir a situações objetivas e subjetivas convidativas e facilitadoras de não participação (p.98).
Voluntária	Pode ser atualizada predominantemente na base de orientações meramente individuais ou de opções estratégicas de grupos e subgrupos, sem que se descortinem elementos concretos de imposição ou de indução da não participação (p.98).

Fonte: Lima (2011a, p. 96-98)

⁴⁹ A Orientação possui modos de participação, como a participação convergente e participação divergente que, pelos próprios conceitos implícitos nas palavras, apresentam situações antagônicas quanto aos objetivos oficiais. A participação convergente é aquela que realiza os objetivos formais diante das normativas legais. Nesse sentido, é orientada para o consenso, mas poderá ser dotada de empenho e militância e não está aberta a mudanças e possíveis inovações. A participação divergente segue uma orientação em sentido contrário aos objetivos da organização, podendo ser vista como boicote, pois dependerá do olhar e apreciação dos atores envolvidos.

A Orientação possui modos de participação complexos como a não participação, diante dos seus múltiplos conceitos sobre não participação praticada, orientada nas organizações. Nessa afirmativa, foram consideradas as palavras de Lima (2012, p. 96), ao esclarecer que “a consagração normativa da não participação é mais rara, até pelo fato de os textos jurídicos empregarem predominantemente um discurso afirmativo [...]”.

Para Lima (2011a), *a não participação* possui traços da *participação passiva*, com distinção difícil, sendo a *participação passiva* uma relação relativamente marginal, que indica eventualmente conflito na participação, enquanto a *não participação*, mesmo que as ações não sejam definitivas, significa uma alteração de grau e ruptura significativa.

A não participação, nas suas diversas vertentes, ocorre nos Conselhos Escolares dos dois países. No caso do Brasil, dependerá da normativa de cada ente federado e, no caso de Portugal, da lei nacional que estabelece a normatização dos conselhos gerais. Decerto que, em cada escola haverá atores cuja *não participação* poderá ser alvo de conflito, discórdia e desinteresses diante das normativas existentes e da escolha dos gestores escolares.

3.3 Conselhos de: um estudo sobre as realidades portuguesa e brasileira

Os Conselhos Escolares como instância de gestão democrática aparecem na legislação brasileira, na Constituição Federal de 1988, no inciso VI, do art. 206º e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, em seu art. 14º:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da 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 e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996a).

São dois destaques referentes à gestão democrática: um na participação do projeto pedagógico da escola e o outro na participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares. Na comunidade escolar, podem estar presentes diferentes atores como pais, professores, alunos, funcionários e diretores. A Comunidade local é aquela que está ao redor das escolas e é influenciada diretamente com a rotina dos discentes, podendo ser representantes de igrejas, universidades, lojas, entre outras. A quantidade de conselheiros que participam do colegiado será definida por cada ente federado, em legislação específica, assim como quem são representantes da comunidade local. Nesse sentido, é fundamental definir o que é Conselho Escolar:

Conselho Escolar é o órgão colegiado da escola pública, com função deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e pedagógica. Cabe ao Conselho fortalecer Projeto Político Pedagógico da escola, como a própria expressão da sua organização educativa, garantindo a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica (BRASIL, [2015], p. 97).

Os objetivos de cada função podem ser encontrados no Quadro 8, mas é importante destacar que, mesmo sendo relevantes todas as funções do colegiado explícitas no texto, nem sempre são desempenhadas em todo território nacional brasileiro. Cada legislação federal, municipal ou estadual possui características próprias, inclusive pode ser encontrada em forma de lei, decretos, portarias e deliberações.

Quadro 8 – Funções e objetivos do Conselho Escolar

Funções	Objetivos
Deliberativa	Decidir, deliberar, aprovar, reelaborar.
Consultiva	Opinar, emitir parecer, discutir.
Fiscal	Fiscalizar, acompanhar, supervisionar, aprovar prestação de contas.
Mobilizadora	Mobilizar, articular, apoiar, avaliar, promover, estimular.
Pedagógica	Educar, refletir, planejar, avaliar e compartilhar.

Fonte: Brasil ([2015], p. 44-45) adaptado em quadro pela autora

Nas funções do Conselho Escolar, está o desafio dos conselheiros de articular os objetivos que lhes competem, “atuando de acordo com a representação que lhes foram conferidas, bem como concatenar as demandas do seu segmento com as demais reivindicações dos outros conselheiros” (BORDE; BAPTISTA; VITORINO, 2017, p. 144).

Um importante destaque a ser dado é que existe a possibilidade de se ter Conselho Escolar como unidade executora, com recebimento de verbas e de prestação de contas ou de ser um colegiado de instância democrática que nem sempre delibera sobre questões relacionadas à gestão financeira da escola.

Em alguns casos, o Conselho Escolar atua em conjunto com a unidade executora, que “é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas” (BRASIL. MEC. FNDE, 2014, p. 3). Ela pode receber diversos nomes, como Conselho Escolar, associação de pais e mestres, Caixa Escolar etc., mas destacamos que

Independentemente da denominação que a escola e sua comunidade escolham, a ideia é a participação de todos na sua constituição e gestão pedagógica, administrativa e financeira. O importante é que ao constituir sua Unidade Executora, a escola congregue pais, alunos, funcionários, professores e membros da comunidade, de modo que esses segmentos sejam representados em sua composição (BRASIL. MEC. FNDE, 2014, p. 3).

No Brasil, o fomento para que os municípios, estados e o Distrito Federal viessem a efetivar a gestão democrática foi o Plano Nacional de Educação (PNE), constituído pela

Lei n.º 13.005, em 25 de junho de 2014. O PNE possui uma meta própria, seguida de oito estratégias:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os Conselhos Escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de Conselhos Escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, 2014.PNE. META 19, grifos nossos).

O PNE impulsionou os entes federados a pensar a gestão democrática e a materializá-la a partir de um plano decenal, mas que previa o prazo de dois anos para a sua efetivação. A meta 19 ficou direcionada à consulta pública e junto a esta, a meritocracia, “no entanto, as estratégias para poder alcançá-la vislumbram com maior vigor a democracia no interior das escolas públicas” (BERNADO; BORDE, 2016, p. 267).

Nessa mesma lei, está prescrito, na meta 19 que, no prazo de dois anos, a gestão democrática da educação deveria ser efetivada (BRASIL, 2014). No entanto, passados oito anos da promulgação da legislação, o Brasil continua com um número significativo de diretores investidos nos cargos por indicação política, modelo considerado por Oliveira e Carvalho (2018) como clientelismo político partidário e por Moura e Barbosa Júnior (2017) como uma moeda eleitoral negociada entre poder executivo e o legislativo.

A intencionalidade da discussão e do envolvimento com as eleições para os gestores escolares faz parte de uma longa caminhada para a escolha daqueles que as comunidades escolar e local acreditam serem adequados para direcionar as escolas. Nesse sentido, concordamos com Amaral (2016, p. 37-38) quando afirma que

No Brasil, a história da seleção de diretores das escolas públicas é marcada por constantes avanços e retrocessos, dependendo da vontade política de dirigentes municipais e estaduais de educação ou mesmo dos poderes legislativos municipais e estaduais. E, por esbarrar em legislações no âmbito dos municípios e estados, além de práticas privatistas inculcadas em muitas redes públicas, a história da educação no Brasil apresentou muitos obstáculos para constituir um consenso acerca de um modelo nacional de seleção para o cargo de forma democrática.

É possível observar que a partir dos dados do Observatório Nacional do PNE, no ano de 2014, o percentual de diretores indicados nos municípios é de 74,4%. Os demais municípios utilizam diferentes formas de seleção de diretores, que podem ser: eleição, na qual “o diretor pode ser escolhido pela eleição, que se baseia na vontade da comunidade escolar, por voto direto, representativo, por escolha uninominal ou, ainda, por listas tríplices ou plurinominais” (AMARAL, 2016, p. 44). Há ainda a possibilidade de concurso público, em que “o diretor é escolhido por meio de uma prova, geralmente escrita e de caráter conteudista, e, também, através de uma prova de títulos” (AMARAL, 2016, p. 44). A autora (2016, p. 44) indica também que é possível a seleção tendo em vista a carreira na rede de ensino, “quando o diretor surge da própria instituição que o integra, por meio de seu plano de carreira, fazendo especializações na área de administração e gestão” e pode haver seleção de diretor por indicação:

Na nomeação ou indicação, o diretor é escolhido pelo chefe do Poder Executivo, estando a direção no mesmo esquema dos denominados “cargos de confiança”. Nessa condição, o diretor pode ser substituído a qualquer tempo, de acordo com o momento político e as conveniências (AMARAL, 2016, p. 44).

E por esquema misto:

Já no chamado esquema misto, o diretor é escolhido por diferentes combinações. Por exemplo, mesclando provas de conhecimento com a capacidade de liderança e administração, ou então, decidido em conselhos menores da escola. Nesses esquemas mistos é comum a comunidade participar em alguma parte do processo (AMARAL, 2016, p. 44).

No Brasil, a eleição para a direção das escolas ainda está no discurso jurídico e, por ser um cargo de livre nomeação e exoneração, torna-se um ato do poder executivo e cada ente federado possui legislação específica, mas é uma luta constante para que a comunidade escolar seja a protagonista da escolha de seus diretores, mesmo que seja por uma consulta pública referendada pelo executivo.

Outro aspecto relevante é o fato de a eleição de diretores, apesar de ser uma instância democrática, não garantir a democracia nas escolas. Um gestor eleito pode ter ou não uma gestão democrática. Assim como Bernado e Borde (2016), acreditamos que a eleição de diretores com uma gestão colegiada caminha para uma dimensão de maior caráter democrático.

No território português, a colegialidade passou por importantes processos de encaminhamentos legais, que levaram os cidadãos a indagar o processo democrático das escolas portuguesas. Esse processo foi iniciado pelo Decreto-Lei n.º 221/1974, no período de institucionalização da democracia portuguesa, em que as escolas também passaram a ter um caráter democrático, por meio de comissão de gestão, conforme relatamos no início desta seção, “as comissões de gestão escolherão entre os docentes um presidente que as representará e assegurará a execução das deliberações colectivamente tomadas” (PORTUGAL, 1974a, art.3º). Findando o ano de 1974, o governo, pelo Decreto-Lei n.º 735A (PORTUGAL, 1974b), instaura um modelo experimental, mas único na gestão das escolas portuguesas, em que são criados órgãos do conselho diretivo, do Conselho Pedagógico e do Conselho Administrativo (NUNES, 2013).

Consta nesse último Decreto-Lei citado que “o conselho directivo será constituído por representantes do pessoal docente, dos alunos, do pessoal administrativo e do pessoal auxiliar do estabelecimento” (PORTUGAL, 1974b, art. 2º). Em relação à participação dos discentes, é importante destacar o art. 4º:

1. Não haverá representação de alunos no conselho directivo nos estabelecimentos onde funcionem apenas os 1.º e 2.º anos do curso normal do ensino preparatório.
2. Os representantes dos alunos no conselho terão, pelo menos, 14 anos de idade.
3. Nos casos em que não houver representação do corpo discente, o conselho poderá convidar alunos a participar em determinadas sessões, sem direito a voto (PORTUGAL, 1974b).

Os representantes do conselho diretivo tinham a obrigação de se reunir ordinariamente duas vezes ao mês e “extraordinariamente, por iniciativa do presidente ou

de, pelo menos, três dos seus membros” (PORTUGAL, 1974b, art. 14°). O presidente do conselho diretivo tinha como competência:

- a) Presidir às reuniões do conselho;
- b) Representar externamente o estabelecimento;
- c) Assinar o expediente e os documentos de contabilidade;
- d) Decidir em todos os assuntos correntes ou outros que lhe sejam delegados pelo conselho ou em situações de emergência em que não seja possível ouvir este (PORTUGAL, 1974b).

O Conselho pedagógico estava sempre sujeito à concordância de suas ações pelo conselho diretivo. Ele era composto por representantes dos docentes e dos alunos do estabelecimento, com a competência prevista no art. 27°:

Competirá ao conselho pedagógico exercer todas as funções que, nos estatutos dos respectivos graus e ramos de ensino e legislação complementar, são atribuídas aos Conselhos Escolares e aos Conselhos Escolares e disciplinares dos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário, naquilo que não seja alterado pelo presente diploma, ou por despacho ministerial, nos termos previstos no artigo 41.º (PORTUGAL, 1974b).

É nesse contexto que Lima (2011a) afirma que nascia a fragmentada e contraditória “gestão democrática”, na qual se inseriam três categorias: a colegialidade, a democraticidade e a participação:

colegialidade, através de criação do conselho directivo enquanto órgão máximo da escola; a democraticidade, presente no processo de constituição do conselho directivo, através da eleição de seus membros pelos respectivos corpos representados (docentes, alunos do ensino secundário e funcionários); a participação na gestão das escolas por parte dos representantes dos corpos já referidos e, mais tarde, também de pais e encarregados de educação dos alunos e, posteriormente, do poder local e de instituições da comunidade (LIMA, 2011a, p. 48).

No ano de 1976, o Decreto-Lei n.º 769-A redefine a participação da comunidade escolar em colegiados. A participação do conselho diretivo era composta por três ou por cinco representantes do pessoal docente - esse número era de acordo com o quantitativo de educandos, além de dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente (PORTUGAL, 1976). O referido decreto limitava a participação dos alunos no conselho diretivo, sendo permitida somente para as escolas de ensino secundário a ministração de cursos complementares:

1. A representação de alunos no conselho directivo verificar-se-á nos estabelecimentos de ensino secundário que ministrem cursos complementares.
 2. Os discentes só poderão ser representados por alunos dos cursos complementares.
- Art. 5.º Nos casos em que não haja representação de alunos, o conselho poderá convidar delegados destes a participar em determinadas sessões, sem direito a voto deliberativo (PORTUGAL, 1976, art. 4º).

Nunes (2013, p. 59) destaca duas questões: a primeira é que “[...] este normativo exclui os pais, os principais responsáveis pela educação dos filhos, na aplicação do princípio democrático.” e a segunda é que “os órgãos de gestão da escola resultam de processos eleitorais que contam com a participação de professores, alunos e funcionários”. O autor (2013) também compreende que o presidente do conselho diretivo possui funções, no Decreto-Lei n.º 769-A/76, tão limitadas quanto as do Decreto-Lei n.º 735-A/74. Vejamos:

- Art. 13.º Compete ao presidente do conselho directivo:
- a) Presidir às reuniões dos conselhos directivo, pedagógico e administrativo;
 - b) Representar o estabelecimento;
 - c) Abrir a correspondência e assinar o expediente;
 - d) Decidir em todos os assuntos que lhe sejam delegados pelo conselho ou em situações de emergência em que não seja possível ouvir este;
 - e) Submeter à apreciação superior os assuntos que excedam a competência do conselho directivo.

No ano de 1977, houve a regulamentação do Decreto-Lei n.º 769-A/76 pelo Decreto-Lei n.º 677/77, em que constava o funcionamento dos conselhos diretivos das escolas de Ensino Preparatório e Secundário, evidenciando que:

O conselho directivo é o órgão deliberativo do estabelecimento de ensino, exceptuada a competência específica do conselho pedagógico no que respeita à orientação pedagógica e do conselho administrativo em matéria de gestão financeira e orçamental (PORTUGAL, 1977a).

No decreto é possível observar a composição, o funcionamento, as atribuições do conselho diretivo, as competências dos membros docentes, do presidente, do vice-presidente, dos vogais, dos membros não docentes do conselho diretivo.

O Decreto-Lei n.º 679/77 visa ao Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário, estabelecendo que o conselho pedagógico é “o órgão de orientação pedagógica do estabelecimento de ensino” (PORTUGAL, 1977b). Nele encontramos o funcionamento e as atribuições dos Conselhos Pedagógicos⁵⁰, além das regras de procedimento disciplinar. Esse regulamento esclarece que os órgãos de apoio são “do Conselho Pedagógico os conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade de turma, de directores de turma, de ano ou de curso” (PORTUGAL, 1977b).

⁵⁰ Após a publicação, ocorreram modificações pelo Decreto-Lei 376/80 e Portaria 970/80. Posteriormente revogados pelo Decreto-Lei n.º 211-B/86.

São duas normatizações que esclarecem o funcionamento dos conselhos diretivos e pedagógicos das unidades escolares e nesse sentido, trazemos a reflexão de Nunes (2013, p. 60) de que essas

duas portarias são muito pormenorizadas e exaustivas na enumeração daquilo que devem ser as atribuições, as competências e as funções dos conselhos diretivo e pedagógico, assim como as dos elementos que os constituem. Por exemplo, o presidente do conselho diretivo vê as suas competências aumentadas, das cinco que atrás citamos, para um total de vinte e duas.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46, promulgada em 14 de outubro de 1986, encontramos o espírito democrático voltado para a colegialidade, cuja eleição faz parte do processo de escolha dos representados para assumirem as unidades escolares. No art. 45º, que está inserido no capítulo da administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, encontramos o seguinte:

- 1 - O funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, sendo, nesse sentido, favorecida a fixação local dos respectivos docentes.
- 2 - Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.
- 3 - Na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.
- 4 - A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.
- 5 - A participação dos alunos nos órgãos referidos no número anterior circunscreve-se ao ensino secundário [...] (PORTUGAL, 1986).

A Lei n.º 46/86 foi alterada pelas Leis n.º 115/97 e n.º 49/2005, no entanto, não houve mudanças no art. 45º, que trata da gestão das escolas portuguesas, porém novos decretos-leis foram inseridos no processo de regulamentação das escolas portuguesas quanto à administração e à autonomia.

O Decreto-Lei n.º 43/89 estabelecia o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

- 1 - Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.
- 2 - O projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.
- 3 - A autonomia da escola desenvolve-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela lei (PORTUGAL, 1989, art. 2º).

Lima (2011a) argumenta que havia sinais de “erosão” das práticas de gestão democrática em Portugal no período que surgiu a Lei do Sistema Educativo e os decretos sobre autonomia e democracia na década de 1980.

O Decreto-Lei n.º 172, de 1991 visava a definir “o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (PORTUGAL, 1991). De tal modo, o Decreto-Lei definia os órgãos de direcção, administração e gestão separadamente, sendo eles: “a) Conselho de escola ou conselho de área escolar; b) Director executivo; c) Conselho pedagógico; d) Conselho administrativo; e) Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares” (PORTUGAL, 1991), seguindo as definições:

Os conselhos de escola e de área escolar são os órgãos de direcção, respectivamente, da escola e da área escolar, e de participação dos diferentes sectores da comunidade, responsáveis, perante a administração educativa, pela orientação das actividades da escola ou área escolar, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno, no respeito pelos princípios constitucionais e pelos princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

O director executivo é o órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho de escola, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfaçam as aspirações da comunidade escolar.

Conselho administrativo: O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria de gestão administrativa e financeira da escola, nos termos das disposições legais em vigor.

Coordenador de núcleo: Na área escolar a coordenação da actividade de cada núcleo é assegurada por um coordenador, eleito pelo respectivo pessoal docente.

Conselho pedagógico: O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa, prestando apoio aos órgãos de direcção, administração e gestão da escola, nos domínios pedagógico-didáctico, de coordenação da actividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento de alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (PORTUGAL, 1991, grifos nossos).

Esse Decreto-Lei evidenciou a distinção entre direcção e gestão. Para Barroso (1995, p. 42), esses modelos eram: “A “direcção” (“predominantemente política, seleccionando valores e orientações”) e “gestão” (“predominantemente técnica, exigindo sobretudo capacidade de organização e de implementação”)”. Destacamos que o director executivo é um órgão de gestão unipessoal que levou à desvalorização dos órgãos de participação, pela “figura” do director (LIMA; SÁ; SILVA, 2017).

No ano de 1998, foi promulgado o Decreto-Lei n.º 115-A/98. A referida legislação dava autonomia às escolas de serem administradas por um director eleito pela Comunidade Educativa ou de conselho executivo. Vejamos:

Direcção executiva

1 — A direcção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um director, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. 2 — A opção por qualquer das formas referidas no número anterior compete à própria escola, nos termos do respectivo regulamento interno.

Artigo 16º. Composição

1 — O conselho executivo é constituído por um presidente e dois vice-presidentes. 2 — No caso de a escola ter optado por um director, este é apoiado no exercício das suas funções por dois adjuntos (PORTUGAL, 1998, art. 15º).

Desse modo, as escolas poderiam optar por uma “gestão colegiada (Conselho Executivo) ou unipessoal (Diretor)” (LIMA; SÁ; SILVA, 2017, p. 228). Assim, a comunidade escolar podia decidir sobre o mais apropriado para o funcionamento adequado das escolas nas quais estava inserida (CARVALHO, 2012). Lima, Sá e Silva (2017) afirmam que houve uma adesão maior das escolas pela gestão colegiada.

O século XX foi o período de mudanças no interior da escola, oriundas das reformas educacionais em diversos países e aconteceram nas dimensões política, cultural, pedagógica e de gestão. Barroso (2001b) considera que essas mudanças ocorreram em processo de disputas entre os interesses de grupos, como, pais, funcionários e a administração ou por expectativas de perdas e ganhos por esses grupos. O autor (2001b) esclarece que essas mudanças podem alterar a estrutura das unidades escolares e aproximá-las dos pais, professores e alunos, mas há necessidade de uma luta política para que de fato aconteçam, pois torna-se necessário dar outro sentido para a escola.

Por isso essa construção de sentido, por todos os intervenientes, mas em particular pelos alunos (razão de ser do acto educativo), além de constituir uma condição da própria mudança das suas estruturas e formas de gestão, deverá estar na origem do próprio processo de reconceptualização da escola enquanto organização educativa. Se tal não acontecer [...], depois do século XX ter sido o *século da escola*, o século XXI será o século do seu fim (BARROSO, 2001b, p. 90).

Parece-nos que Barroso (2001b) previa o futuro, que hoje podemos analisar no que tange à gestão das escolas portuguesas e brasileiras, pois há uma luta histórica para democratização das escolas que segue seus primeiros passos por meio de eleição dos seus gestores pelas comunidades escolar e local e que esses, democraticamente eleitos, oportunizem a democracia no interior das escolas.

No ano de 2001, foi apresentado o Relatório Global da primeira fase do programa de avaliação externa sobre o Decreto-Lei n.º 115-A/98, nele consta que:

Uma das maiores apostas das mudanças da gestão em curso era permitir uma maior participação de diferentes actores no governo das escolas e uma melhoria da democraticidade interna. Do ponto de vista formal, isso seria

conseguido, principalmente, através das assembleias de escola e sua composição (BARROSO, 2001a, p. 19-20).

As assembleias seriam, portanto, importantes instrumentos democráticos de decisões no interior das escolas portuguesas. O processo de democratização passa pelo envolvimento dos seus atores que, em tese, reconhecem as vantagens da constituição das assembleias e do envolvimento da Comunidade Educativa, mas nem sempre participam de modo efetivo, como pode ser constatado no relatório:

No âmbito desta síntese, é importante dizer três coisas: - É geralmente reconhecida a vantagem da existência da assembleia de escola, embora muitos dos seus membros tenham uma noção pouco clara das suas funções e existam muitas dúvidas quanto à sua eficácia. –

Os actores que mais parecem “ter ganho alguma coisa” e que mostram satisfação por esse facto, são, em primeiro lugar, os pais, mas também o pessoal não docente, em particular, o pessoal auxiliar de acção educativa. Contudo, apesar desta satisfação, estes elementos são bastante críticos quanto ao modo como as assembleias funcionam e embora, muitos deles, achem natural que eles sejam o grupo mais representado (BARROSO, 2001a, p. 19-20).

A participação nas ações educativas e administrativas da unidade escolar é um fato que merece atenção, pois os representantes dos segmentos nem sempre conhecem as suas funções nas assembleias e em colegiados, mesmo que tenham legislações específicas para esse fim.

No Brasil, para fortalecer os Conselhos Escolares, foi criado o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), pela Portaria Ministerial n.º 2896, de 16 de setembro de 2004⁵¹. Também foi instituído o Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (GAFCE), “a criação do GAFCE surge para possibilitar o ajuntamento e/ou congregação de esforços destes técnicos, substituindo solidão por união de pessoas com o mesmo ideal” (ARCENIO; LUIZ; CLERIS, 2014, p. 133). De fato, o GAFCE, tornou-se um importante potencializador do fortalecimento dos Conselhos Escolares, inclusive na formação dos conselheiros que ficou sob responsabilidade dos coordenadores estaduais, que assumiram a coordenação dos trabalhos nos estados brasileiros⁵².

⁵¹ “O Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (GAFCE) foi idealizado pelos consultores do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), devido à necessidade de articulação de técnicos de secretarias da educação que participavam do Encontro Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (em Brasília), e que reclamavam que, ao retornarem aos seus municípios, não possuíam mobilização e, conseqüentemente, não propiciavam ações. Estes educadores tinham um sentimento de “estar sozinho” e ficavam desmotivados para fortalecer o CE” (ARCENIO; LUIZ; CLERIS, 2014, p. 133).

⁵² Segundo Borde; Baensi, ([2019], p. 2): “Para garantir uma formação adequada aos tutores [...], foram convidados concluintes de um curso de extensão sobre Conselhos Escolares que também compunha o PNFCE, oferecido inicialmente aos técnicos das Secretarias de Educação e posteriormente para demanda

Em Portugal, como observamos, desde as últimas décadas do século XX (1970-1990), há legislações específicas quanto à democracia nas escolas, que seguem as suas mudanças no século XXI, que foram colocadas por Licínio, Sá e Silva (2017, p. 217) como a terceira edição da gestão democrática nas escolas, “ainda mais formalista e minimalista, caracterizando-se mesmo pelo abandono daquela expressão, agora por muitos associada a uma gestão de ineficácia e a ineficiente”, fato observado com a promulgação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Esse documento limita a participação da Comunidade Educativa à eleição de representantes de um Conselho Geral, cuja missão é escolher o gestor das escolas:

Em primeiro lugar, trata -se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna -se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola. Uma tal intervenção constitui também um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve. Este objectivo é concretizado, no presente decreto-lei, através da instituição de um órgão de direcção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas. A este órgão colegial de direcção — designado conselho geral — cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades) (PORTUGAL, 2008).

Embora o Conselho Geral tenha um carácter democrático por haver eleição dos seus membros, ele tem a função de seleccionar o diretor, retirando da Comunidade Educativa a prerrogativa de fazê-lo e de optar pelo tipo de administração que seria ideal para cada unidade escolar.

Para Lima (2011b, p. 47), o modelo de direcção proposto no Decreto-Lei de 2008 é o ““rosto” do poder central nas escolas”, levando a práticas de não participação ou de participação passiva. Mesmo considerando-se que cada escola possui formalmente uma gestão democrática e de colegiado, as escolas possuem uma autonomia muito reduzida,

social. Essa formação aconteceu em âmbito nacional por intermédio de algumas universidades públicas no país”.

segundo o autor. A análise do “rosto” está diretamente relacionada ao que está disposto no Decreto-Lei n.º 75/2008, que apresenta o gestor como autoridade que possui esse “rosto” da escola, e o responsável pelo projeto educacional da unidade escolar (PORTUGAL, 2008).

Com a legislação de 2008, o diretor é o gestor da escola e o Conselho Geral, com as suas devidas representações, possui o seu papel social de eleger e fiscalizar o diretor e fica longe de exercer “funções de direção estratégica” (LIMA; SÁ; SILVA, 2017, p. 229). Observemos a análise feita pelos autores (2017, p. 229), em relação à questão estrutural sobre o modelo de administração apresentado no Decreto-Lei n.º 75/2008,

é a tendência burocrática para que o órgão unipessoal de gestão se sobreponha em poder ao órgão coletivo de direção, no que poderíamos designar por uma tendência para a presidencialização do poder executivo, gerando uma possível desvalorização do órgão colegiado máximo em termos de representação democrática e uma considerável minimização do seu caráter político-estratégico [...].

Destacamos que não estamos delineando o Conselho Geral, designado no Decreto-Lei n.º 75/2008, como uma falácia da democracia posta em cena, mas comungamos com Carvalho (2012) que um órgão unipessoal, como está posto, pode gerar perigo à democracia. Assim,

Podemos concordar com o pressuposto de que não é a existência de um órgão de gestão unipessoal que em si mesmo faz perigar a garantia da democracia, ou até mesmo a eficácia do exercício das funções de gestão de topo em uma qualquer organização, porém, também não podemos deixar de concordar com a ideia de que a existência de um órgão colegial menos dúvidas parece levantar quando em causa está o alcance desses mesmos desígnios (CARVALHO, 2012, p. 109).

Portanto, concordamos com Lima (2001b, p.54), quando afirma que “depois de uma longa fase de erosão, e agora em plena fase de ocaso, a gestão democrática das escolas arrisca-se a dar lugar a uma pós-democracia radical”. Nesse contexto, brasileiros e portugueses inseridos na escola pública continuam na luta histórica para poderem eleger seus diretores escolares e terem uma gestão colegiada.

Em Portugal, com o desfecho do Decreto-Lei n.º 75/2008, os cidadãos portugueses retomam a luta histórica, conquistada nas escolas portuguesas após o 25 de abril de 1974, na qual “a eleição, relativamente à nomeação e ao concurso público, é o instrumento de escolha de preferência por ser o mais propício à construção de uma gestão democrática” (CARVALHO, 2012, p. 104).

Logo, em Portugal, quem seleciona o diretor da escola é o Conselho Geral com função de direção estratégica e, no Brasil, a seleção do diretor fica a cargo do executivo.

Em relação ao alinhamento entre as formas de provimento para o cargo de diretores nos dois países,

A partir da leitura de Carvalho (2012), arrisco afirmar que encontramos aproximações entre as formas de provimento do cargo de diretor escolar no Brasil e em Portugal. A autora destaca que a nomeação dos diretores escolares significa a designação do titular de um órgão pelo titular de órgão diferente e “permite-nos perceber os mecanismos de favoritismo que o conceito de tráfico de influências, a par de outros, tão bem expressa” (CARVALHO, 2012, p. 112). [...] Segundo a autora, poderíamos afirmar que o diretor passaria a significar o político e, por isso, dificilmente correria o risco de ver o seu trabalho avaliado e a avaliação recairia muito mais sobre a sua lealdade partidária (AMARAL, 2016, p. 45).

É importante salientar que, no Brasil, acreditamos na importância da eleição e dos Conselhos Escolares, pois, além de eleger o diretor, também há possibilidade de as comunidades escolar e local serem representadas na gestão da escola. Do modo em que se encontra a maioria dos municípios e estados brasileiros, com seleção de diretores por indicação político-partidária dos gestores escolares, a falta de participação efetiva das comunidades escolar e local na eleição e nos colegiados, podemos crer que a democracia está desidratada. Como Amaral (2019, p. 40), optamos “pelo uso da metáfora de uma gestão democrática que se desidrata e não em processo de erosão. Para a erosão não temos retorno, é o fim em si mesma”. Desse modo, quando uma escola se encontra em “processo de desidratação ainda restam esperanças e espaços de luta que demandam não só reidratá-la, mas, essencialmente, a vigília constante contra ameaças a uma educação democrática” (AMARAL, 2019, p. 40).

3.4 Caminhos percorridos a efetivação da gestão democrática das escolas da cidade do Rio de Janeiro

No município do Rio de Janeiro, a gestão democrática está inserida na Lei Orgânica, constando no artigo 321, que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, em todos os níveis da administração, na forma da lei” (RIO DE JANEIRO, 1990). A gestão democrática da municipalidade acompanha o que está prescrito na Constituição Federal e possui uma peculiaridade ao dispor, no inciso VIII, do artigo 322 da Lei Orgânica, sobre o dever do município que é de assegurar “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” (RIO DE JANEIRO, 1990). O município do Rio de Janeiro não possui uma legislação específica que trate da gestão democrática, mas em separado,

podemos encontrar resoluções, pareceres, decretos e leis sobre eleições de diretores, conselhos escolares, grêmios estudantis, dentre outros.

Acreditamos, assim como Amaral e Castro (2021), que a seleção⁵³ de diretores pela comunidade escolar é um pré-requisito para a gestão democrática e, no município do Rio de Janeiro, podemos observar essa nuance, mas as diferentes normativas nos levam a entender que nem sempre é democrática a escolha dos diretores diante de tantos pré-requisitos que excluem diversos candidatos por haver critérios de mérito e técnicos para ocupar o cargo de direção escolar.

Por outro lado, destacamos que o papel do diretor possui um caráter político, pois ao mesmo tempo que representa o Estado, enquanto funcionário público; também representa a comunidade escolar, na qual foi designado (OLIVEIRA; GIORDANO, 2018). Essa questão foi trazida em uma fala de um dos diretores entrevistados que explica o caso português e nos indaga sobre a realidade brasileira:

Mas eu acho que é função de quem está aqui, quem se predispõe a estar aqui pra servir à comunidade. Aliás, nós somos funcionários públicos, em Portugal usamos essa expressão, não sei se no Brasil também. Ser funcionário público é, é... isso não tem a ver com o fato de eu ser diretor ou que seja outra coisa, eu sou funcionário público, tenho vínculo com o estado, o estado por tua vez paga-me (G-A).

Para assumir a função de diretor, é necessário passar por trâmites legais. Para tal, iniciamos análise documental sobre a seleção de diretores, realizada desde a Resolução SME n.º 989 de 12 de setembro de 2008⁵⁴ e podemos observar que a nomenclatura inserida nas legislações é de consulta à Comunidade Escolar. Amaral e Castro (2020) utilizam o termo “escala” para falar de democracia nos municípios que trazem a consulta à comunidade e a eleição nas suas legislações, no que tange à seleção de diretores. Por considerarem a primeira – consulta à comunidade – menos democrática do que a segunda, posicionam o município do Rio de Janeiro em uma escala de baixa democracia. As legislações que abordam a questão já foram apontadas no decorrer deste estudo.

No ano de 2008, dentre os critérios de avaliação dos interessados a concorrer ao cargo foi considerada a apreciação do Conselho Escola-Comunidade (CEC), conforme previsto no artigo segundo:

⁵³ Optamos pela utilização do termo seleção, pois a legislação municipal não cita a palavra eleição e sim consulta pública. Entretanto, no território português, o vocábulo eleição está explícito.

⁵⁴ Ano em que existe a primeira publicação sobre a consulta pública no Diário Oficial Online e está dentro do período que optamos para a realização da pesquisa da tese. Não tivemos acesso à legislação de 2005.

Art. 2º A consulta à Comunidade Escolar referida no Art. 1º será precedida de avaliação dos interessados em dirigir Unidades Escolares, aplicados os critérios a serem definidos pela Assessoria Técnica de Integração Educacional.

§1º A avaliação referida no caput deste artigo será feita por comissão composta de representantes das diferentes Divisões e Assessorias da Coordenadoria Regional de Educação, designada e presidida pelo respectivo Coordenador Regional.

§2º Na avaliação de todos os interessados em participar da consulta à Comunidade Escolar será levada em consideração a avaliação realizada pelo Conselho Escola-Comunidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais em sua área de atuação (RIO DE JANEIRO, 2008).

As eleições ocorrem de 3 em três anos, com resoluções e portarias que regulamentam o modo de seleção e dos candidatos à direção da unidade escolar. No entanto, algumas questões chamam atenção e uma delas é que nos anos posteriores a 2008, não se observa o envolvimento do CEC e a não obrigatoriedade de ser ou ter atuado na unidade a qual concorre.

No ano de 2011, o diferencial foi a obrigatoriedade um Plano de Ação de no máximo, 4 (quatro) laudas, voltado para a melhoria de Desempenho e Redução de Evasão Escolar, sendo submetido à análise de uma comissão, que pode ser vista na Resolução SME n.º 1132, de 12 de maio de 2011. Decerto que um plano de ação sem o envolvimento da comunidade escolar e local não está no cerne da democracia (AMARAL, 2016).

Um outro quesito é a aprovação em curso específico para gestão, como certificação prévia para atestar preparo para o cargo, que possivelmente estava ligado a uma questão de mérito, com a exclusão daqueles que não tiveram sucesso avaliativo no curso, mas poderiam ser considerados, caso alcançassem nas escolas que geriam os Índices de IDEB, conforme estabelecido:

§ 1º. Nas Unidades Escolares que atendem apenas aos Anos Iniciais, serão considerados, automaticamente, certificados caso tenham alcançado IDEB igual ou superior a 6,0 (seis vírgula zero).

§ 2º. Nas Unidades Escolares que atendem apenas aos Anos Finais, serão considerados, automaticamente, certificados caso tenham alcançado IDEB igual ou superior a 4,8 (quatro vírgula oito).

§ 3º. Nas Unidades Escolares que atendem Anos Iniciais e Anos Finais, serão considerados, automaticamente, certificados caso tenham alcançado IDEB igual ou superior a 6,0 (seis vírgula zero) nos Anos Iniciais e igual ou superior a 4,0 (quatro vírgula zero) nos Anos Finais. § 4º. Serão considerados, automaticamente, certificados os diretores de Unidades Escolares que não tiveram IDEB em 2009, porém alcançaram IDERIO de acordo com os valores estabelecidos para o IDEB nos parágrafos anteriores (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 10).

Assim, o sucesso ou fracasso dos discentes em avaliações externas, considerando-os todos como iguais e acompanhados com a responsabilização dos docentes e da gestão

escolar no ensino-aprendizagem, pode definir o gestor como eficaz no âmbito da secretaria de educação da cidade carioca.

A partir de 2014, as legislações deixam de citar “escolha da direção das Unidades Escolares “para “seleção de gestores das Unidades Escolares”, com a apresentação de um Plano de Gestão, a assinatura de um “termo de compromisso com metas estabelecidas para melhoria do Ideb/IdebRio e diminuição da taxa de reprovação e evasão escolar” (RIO DE JANEIRO, 2014, p.17) e deixa de ser obrigatória a aprovação em curso para se candidatar. Novamente não se observa a participação da comunidade escolar nesse plano de gestão, pois é desenvolvido antes da sua candidatura, como “uma espécie de “receita” para as mazelas da escola” (AMARAL, 2016, p. 396), mesmo que esse candidato nem saiba o que se passa no interior das escolas, visto que não é necessário ser lotado na escola para se candidatar,

Em 2017, passa a existir uma pré-inscrição dos candidatos e a existência de uma Proposta de Trabalho da(s) chapa(s) à Comunidade Escolar (RIO DE JANEIRO, 2017b), a “chapa composta por dois profissionais que ocuparão o cargo comissionado de Diretor IV e a função gratificada de Diretor-adjunto das unidades escolares” (RIO DE JANEIRO, 2017a, p. 56) e são inseridas algumas questões relacionadas à não participação do pleito aqueles que tenham problemas com prestação de contas municipais e federais (dois meses), penalizados em processos administrativos e exonerados do cargo comissionado de Diretor da seleção anterior.

Além disso, nas diversas versões de consulta pública analisadas desde 2008, o tempo de serviço na rede municipal de educação do Rio de Janeiro também é fator de destaque. É nítido que a pré-seleção faz com que nem todos que desejam pleitear a vaga tenham direito, por ser uma questão de mérito (AMARAL, 2016). No ano de 2020, devido à pandemia da Covid-19, não houve a consulta pública para direção das unidades escolares.

Os Conselhos Escolares sempre foram uma instância de gestão democrática, instituídos como Conselho Escola-Comunidade desde 1984, pela Resolução n.º 212, datado de 24 de agosto, com caráter consultivo até 2021 e com a presença de alunos, professores, funcionários, responsáveis e a comunidade local por meio representante de Associação de Moradores. No ano de 2017, foi emitida a última legislação que trata da eleição do CEC, na qual consta a sua composição:

Art. 1º O Conselho Escola-Comunidade (CEC) terá a seguinte composição básica: I – Diretor da Unidade Escolar; II – 2 (dois) Professores e/ou Especialistas de Educação; III – 2 (dois) responsáveis por alunos; IV – 2 (dois)

alunos; V – 1 (um) funcionário que não ocupe o cargo de Professor; e VI – 1 (um) representante de Associação de Moradores, legalmente constituída (RIO DE JANEIRO, 2017, p. 47).

Dentre as suas atribuições está participação no Projeto Político Pedagógico (PPP), além de avaliar e definir ações e propostas para a Unidade Escolar, definir pauta de reunião, organizar o calendário escolar, proporcionar espaços de discussão democrática entre os segmentos, constituir um conselho fiscal, com atribuição de “analisar e fiscalizar as ações do Presidente, do Vice-Presidente e do Terceiro Membro, na movimentação, na aplicação e na prestação de contas dos recursos administrativos financeiros do CEC [...]” (RIO DE JANEIRO, 2017, p. 47), porque o CEC também é uma unidade executora, que tem a função de:

VIII – receber e movimentar os recursos oriundos dos Convênios e Programas, gerenciando, executando e fiscalizando sua utilização, sempre em benefício do aluno, e prestando contas de sua aplicação ao órgão competente e à Comunidade Escolar;

IX – definir em conjunto as prioridades para a aplicação dos recursos financeiros destinados à Unidade Escolar, bem como acompanhar a execução financeira;

X – programar, executar e manter atualizados o pagamento de impostos e outros tributos, referentes às verbas geridas pelo CEC;

XI – manter preservado, em arquivo organizado, na Unidade Escolar, à disposição das autoridades competentes, conforme prazo estipulado pela legislação vigente, relatório da prestação de contas da execução físico-financeira dos recursos recebidos, bem como a documentação complementar pertinente (RIO DE JANEIRO, 2017, p. 47).

Vale destacar que o diretor da escola é um membro nato e o presidente do Conselho Escola Comunidade, tendo direito a voto de desempate. Os demais integrantes são eleitos democraticamente e segundo o Regimento Escolar atual, publicado em 2010. O Conselho Escola-Comunidade faz parte da organização básica das unidades escolares, assim como os Grêmios Estudantis.

Nele o CEC tem atribuições como apoiar a escola quanto aos discentes que não cumpram seus deveres, além de participar dos conselhos dos alunos, conselho de classe, do Projeto Político Pedagógico e possui um capítulo próprio que o define:

Art. 31. O Conselho Escola Comunidade, promoverá a integração escola-comunidade, garantindo um espaço permanente de discussão que envolva todos os segmentos da Comunidade Escolar, visando a contribuir para a organização e funcionamento da Unidade Escolar e assegurando o desenvolvimento da política de democratização da escola.

Art. 32. O Conselho Escola Comunidade é composto por representantes eleitos por seus pares, por voto secreto e direto (RIO DE JANEIRO, 2010c, p. 8).

A gestão democrática nas escolas na cidade do Rio de Janeiro é alvo de análise no Plano Municipal de Educação, como podemos observar no texto de sua meta, que objetiva “assegurar, por meio de Lei Municipal, a realização de consulta à comunidade escolar,

visando garantir a gestão democrática e a escolha de diretores para cada unidade escolar”, (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 10) pois embora haja resoluções e portarias que garantem a consulta pública, tais não logram o poder de lei, podendo, assim, serem revogadas a cada mandato de governo, evidenciando fragilidades, conforme observamos nas legislações analisadas. Além disso, pode ocorrer uma posição por vezes político-partidária, ou seja, uma política de governo e não de estado, sem o devido debate com a sociedade. Essa configuração se demonstra diferente das leis que passam por uma discussão em plenário aberto à população para debates nas câmaras de vereadores sobre um determinado projeto, sendo democraticamente discutidas (AMARAL; CASTRO, 2020).

No Plano Municipal de Educação, é notório o envolvimento de outras questões que vão além da eleição de diretores e participação em colegiados, pois são 31 estratégias, que podem ser vistas no anexo 4, com o descentralização financeira, a autonomia das escolas, a transparência, o fortalecimento dos conselhos escolares e grêmios estudantis, a realização de Fóruns e Congresso Municipal de Educação, participação do Projeto Político Pedagógico, implementação do Portal de Transparência da Educação, o fórum anual de debate sobre sistema de avaliação, dentre outras instâncias democráticas. Diante dessas instâncias democráticas, Cury (2007) já alertava que a gestão democrática deve levar em conta os fins da educação expostos na Constituição Federal e a democratização da escola é um caminho para atingi-los.

Na política educacional do Turno Único Carioca, observamos que a gestão democrática está inserida no nível macro, conforme ratificado pelo Conselho Municipal de Educação na Deliberação CME n.º 37, de 28 de janeiro de 2020, que aprova o currículo carioca da educação infantil e do ensino fundamental do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro, considerando “[...] o processo democrático desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, que envolveu a participação de diferentes profissionais na construção coletiva do documento final, denominado Currículo Carioca” (RIO DE JANEIRO, 2020d, p. 20). Notamos, portanto, na elaboração das matrizes curriculares e do Projeto Político Pedagógico, o envolvimento da comunidade escolar como um fator importante de democracia nas escolas.

De acordo com o documento norteador do Turno Único de 2020, o planejamento das ações é embasado na perspectiva de Dewey (2007), nas atividades curriculares em que inserem o educando como protagonista da suas vivências acadêmicas e entende que o componente curricular “Projeto de Vida” está inserido em uma concepção de educação

que tem “o objetivo de atuar na educação de forma democrática e emancipatória, sendo necessário considerar o processo educativo enquanto prática dialógica, na qual professores e alunos aprendem e ensinam mutuamente” (RIO DE JANEIRO, 2020b, p. 121). O processo de escolha das disciplinas eletivas considera a autonomia dos alunos e a escolha como democrática e participativa, além de suas vivências acadêmicas, nas escolhas dos representantes de turma, na participação de assembleias e do conselho escola comunidade, dentre outros.

Sobre a gestão das escolas de Tempo Integral, está disposto no documento das escolas cariocas em Turno Único que “a Unidade Escolar com atendimento em Turno Único possui um Modelo de Gestão específico, democrático e participativo” (RIO DE JANEIRO, 2020b, p. 79). No entanto, o documento complementa que “esse modelo propõe ferramentas de engajamento da equipe escolar e o acompanhamento dos resultados da escola, a fim de que todas as atividades ali executadas caminhem rumo ao alcance das metas” (RIO DE JANEIRO, 2020b, p. 79), visando assim, a uma ação gerencialista em que os atos democráticos que contêm a participação da comunidade escolar e local devem visar aos resultados e metas a serem alcançados, conforme iniciados na Nova Gestão Pública na década de 1990 e que perdura até hoje.

A gestão das escolas de Tempo Integral e a democracia das escolas brasileiras e portuguesas estão dispostas em legislações específicas, que de acordo com cada período histórico apresentam questões políticas pensadas pelos os órgãos centrais, instituídas em leis, decretos, resoluções dentre outros e são materializadas nas escolas. Como afirmamos na introdução dessa tese, com as palavras de Andrade (1973, p. 82) “as leis não bastam. Os lírios não nascem da lei”. Nesse sentido, com a certeza de que investigar as escolas e ouvir seus atores educativos nos possibilitaria compreender como desenvolvem as políticas educacionais, nossa pesquisa empírica contou com quatro escolas, sendo duas em Coimbra/Portugal e duas no município do Rio de Janeiro/Brasil, como pode ser observado no Capítulo IV.

CAPÍTULO IV – A educação em Tempo Integral e a gestão democrática em escolas cariocas e portuguesas: a empiria em cena

Neste capítulo, apresentamos os dados relacionado às duas escolas do município do Rio de Janeiro/Brasil e aos dois agrupamentos de escolas de Coimbra/Portugal, procurando manter o anonimato das instituições, apresentando as categorias “Arquitetura das Políticas de Educação em Tempo Integral, seguidas pelas Lógicas do Tempo Integral”, em que as subcategorias se destacaram com dados trazidos pela pesquisa de campo. Com elas, passamos a compreender as políticas educacionais intituladas Escola a Tempo Inteiro e Turno Único, com destaque aos primeiros anos de escolaridade.

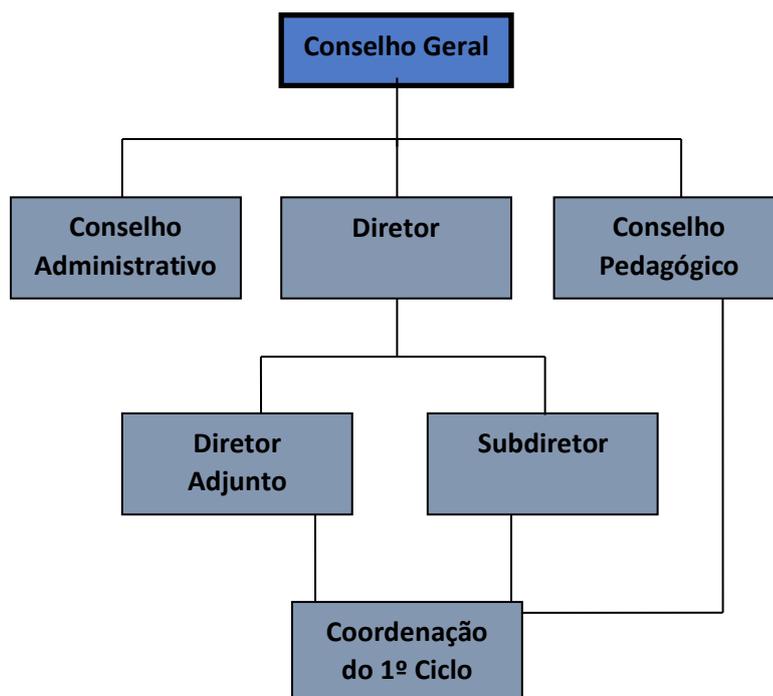
Em seguida, dedicamos a nossa atenção à categoria Arquitetura da Gestão Democrática e às Lógicas de Participação, com suas devidas subcategorias e compreendemos a gestão escolar e democrática das escolas pesquisadas, que possuem a peculiaridade de dispor para seus educandos o Tempo Integral, requerendo maior envolvimento da comunidade escolar. Desse modo, a partir das vozes dos entrevistados, a nossa investigação apresentou os contextos educacionais vivenciados em cada uma dessas instituições.

4.1 Arquitetura das Políticas de educação em Tempo Integral e Lógicas do Tempo Integral de Portugal

Conforme comentamos no capítulo II, a Escola a Tempo Inteiro é uma política educacional que tem por base as Atividades de Enriquecimento Curricular desenvolvidas nos agrupamentos escolares⁵⁵. Os entrevistados pertencem a escolas que se inserem em dois agrupamentos nomeados “A” e “B, situados em zona urbana de Coimbra e atendem desde o Jardim de Infância até o terceiro ciclo. O organograma 1 nos apresenta a organização dos agrupamentos de Coimbra.

⁵⁵ Destacamos que as escolas portuguesas são alocadas por agrupamentos. A fim de compreendê-los, retomamos a análise do artigo 6º do Decreto n.º 75/2008: “A constituição de agrupamentos de escolas obedece, designadamente, aos seguintes critérios: a) Construção de percursos escolares integrados; b) Articulação curricular entre níveis e ciclos educativos; c) Proximidade geográfica; d) Necessidades de ordenamento da rede dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar.3 - Cada uma das escolas ou estabelecimentos de educação pré-escolar que integra o agrupamento mantém a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identifique, nos termos da legislação em vigor.4 - O agrupamento integra escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar de um mesmo concelho, salvo em casos devidamente justificados e mediante parecer favorável das câmaras municipais envolvidas.5 - No processo de constituição de um agrupamento de escolas deve garantir-se que nenhuma escola ou estabelecimento de educação pré-escolar fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade.6 - Observados os princípios consagrados nos números anteriores, os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de escolas são os definidos em diploma próprio [...]” (PORTUGAL, 2008, p. 2344).

Organograma 1 - Organização dos agrupamentos de Coimbra⁵⁶



Fonte: Elaborado pela autora a partir das interpretações das legislações.

O agrupamento das escolas⁵⁷ “A” assinou o contrato de autonomia⁵⁸ junto ao Ministério da Educação e Ciência, reconhecendo, assim, algumas competências e ambos possuem compromissos. Alguns desses compromissos, que cabem ao Ministério de Educação português são: a contratação de psicólogo e a viabilização do contrato. Enquanto isso, a escola, dentre tantos compromissos, deve dar visibilidade à autoavaliação, na qual constam todos os resultados e metas alcançados. No agrupamento,

⁵⁶ Destacamos que o diretor é o responsável por todas as escolas do agrupamento.

⁵⁷ Com o intuito de preservar o anonimato tratado no TCLE, não detalharemos os dados dos agrupamentos.

⁵⁸ “Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas. 2 — Do contrato devem constar as atribuições e competências a transferir e os meios que serão especificamente afectados à realização dos seus fins. 3 — Constituem princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia: a) Subordinação da autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos; b) Compromisso do Estado e dos órgãos de administração e gestão na execução do projecto educativo e respectivos planos de actividades; c) Consagração de mecanismos de participação do pessoal docente e não docente, dos alunos no ensino secundário, dos pais e de representantes da comunidade; d) Reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação; e) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas da escola ou do agrupamento de escolas e ao projecto que pretende desenvolver; f) Garantia de que o alargamento da autonomia respeita a coerência do sistema educativo e a equidade do serviço prestado” (PORTUGAL, 1998, p.12-13).

existem dois Jardins de Infância, cinco escolas de 1º ciclo do Ensino Básico e uma escola que atende a todos os três ciclos do Ensino Básico. O agrupamento das escolas “B” não assinou o contrato de autonomia e é constituído por sete escolas, sendo dois Jardins de Infância, quatro escolas de 1º ciclo do Ensino Básico e uma de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Os professores do currículo obrigatório são funcionários públicos ao nível nacional e as atividades de enriquecimento curricular são ministradas por professores contratados em nível local. Para desenvolver as atividades, os agrupamentos constituem “Clubes” para os alunos do 2º e 3º ciclo, ofertados pelos professores que possuem carga-horária disponível ou por parceiros.

Os dois agrupamentos optaram por desenvolver as Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) após as disciplinas curriculares instituídas no âmbito nacional. A composição do Tempo Integral e as relações com a educação em Tempo Integral podem ser visualizadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral: Planeamento Educacional (Portugal)

Categoria: Fatores potencializadores das políticas educacionais da educação em Tempo Integral	
Subcategoria: Planeamento Educacional	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>O Plano Anual de Atividades é feito por nós, [...] Mês de setembro reunimos, fazemos umas pequenas reuniões, pequenos encontros, sem ser aquelas reuniões muito... A nível de escola. Depois a nível do Conselho de Docentes (COORD-A).</p> <p>No início do ano, promovemos uma reunião entre os professores das AECs, [...] com os departamentos, por exemplo, do inglês, assim, para ter algumas orientações e para se ver o que se vai fazer, sempre numa perspectiva lúdica (ADJ-A).</p> <p>Portanto, a supervisão das atividades de enriquecimento curricular é sempre de responsabilidade do professor titular de turma. Em todas as reuniões de departamento, há também um ponto na ordem de trabalhos que é a avaliação das atividades (ADJ-B).</p> <p>Das atividades de enriquecimento curricular, há sempre uma articulação. [...]. Há sempre aqui uma articulação. No entanto, esses professores das AECs também têm as suas planificações, fazem suas planificações e têm seus sumários também, pronto. Mas é feita também a articulação depois diária, semanal é feita entre o professor titular de turma e o técnico [...]. (COORD-A).</p> <p>E nós quando começamos a conversar dos horários [...] do componente do horário individual do professor, das duas horas. Duas horas era para trabalhar e um dos aspectos que aqui no agrupamento os professores tendo seu horário dessas duas horas ou uma é de acompanhamento das AECs. [...]. O professor</p>	<p>Professores se reúnem para planejar o ano letivo.</p> <p>As reuniões acontecem no início do ano para orientação e planeamento.</p> <p>Os professores titulares das turmas fazem reuniões com os professores da AEC, que os supervisionam e avaliam as atividades desenvolvidas.</p> <p>Os professores titulares possuem duas horas de trabalhos individuais, sendo que uma hora é para acompanhar as AECs e articular o</p>

<p>titular tem que saber o que se passa, tem que articular com os professores das AEC, tem que saber o que se passa e a articulação é sempre por essa via (ADJ-A).</p> <p>Há sempre uma reunião no início do ano para nos conhecermos e há momentos em que nós privilegiamos no final das aulas, [e nem todos passam], porque as aulas terminam, no nosso caso, às quinze e quarenta e cinco e depois tem meia hora de intervalo e as atividades de enriquecimento curricular começam às dezesseis e quinze. Há sempre aquele espaço de meia hora em que nós, quando precisamos, trocamos opiniões com os técnicos, que também são professores (COORD B1).</p> <p>[...] Porque os professores que fazem as atividades de enriquecimento curricular são pagos à hora, e, portanto, são pagos pra estar ali aquele tempo e não, não mais. [...] E, portanto, há uma... o professor titular da turma tem a responsabilidade de supervisionar, de conversar com aquela pessoa. Nós promovemos reuniões formais no início e em cada, no início e cada um dos períodos. Depois partiria e nós achamos que deveria de haver mais momentos formais, mas isso é impossível. [...] Agora, a... a articulação não é o que ela deveria ser (G-A).</p>	<p>seu trabalho com os professores das AECs</p> <p>As reuniões acontecem antes de iniciar as AECs e de findar o horário das atividades letivas.</p> <p>Professor de AEC não recebe para planejar as atividades, somente para desenvolvê-la, com isso não ocorre a devida articulação entre os professores titulares e os professores da AEC.</p>
---	--

A palavra reunião é a mais falada entre os entrevistados, ela ocorre em setembro, no início do ano letivo nos agrupamentos pesquisados, para realizarem o Plano Anual de Atividades, mas também durante o ano, com reuniões que podem ser formais ou em intervalos de meia hora entre as atividades letivas e não letivas, as AECs. As reuniões ou encontros entre o professor titular de turma e professores das AECs compõem questionamentos de todos os entrevistados, pois compreendem ser necessário para essa articulação trocar opiniões para saber o que se passa, avaliar as atividades desenvolvidas e articular as ações entre as atividades formais e não formais. Vale destacar que “a planificação das actividades [...] de enriquecimento curricular deve envolver obrigatoriamente os educadores titulares de grupo e os professores titulares de turma” (PORTUGAL, 2006, p. 8784).

O G-A afirma que a articulação não é como deveria, sendo impossível ter “reuniões formais” além daquelas previstas no início de cada período, porque os professores das AECs “são pagos à hora”, ou seja, somente recebem para desenvolver as atividades. O Coordenador B1 relata que os tempos dos intervalos são aproveitados no “espaço de meia hora”, entre os tempos das atividades curriculares e não curriculares para haver uma troca de opiniões, o que nos leva a entender que não é uma “reunião”, mas “encontros”.

Na fala dos entrevistados constante no Quadro 9, é possível observar a importância do “professor titular”, pois ele é responsável por avaliar e supervisionar as ações do “professor da AEC”, por isso mostram a importância de haver “articulação”.

A ADJ-A relata que os “professores” possuem “duas horas” de atividades individuais e que uma delas precisa ser usada para fazer essa “articulação”, entendida como necessária para o desenvolvimento educacional do aluno, pois articula atividades da Escola a Tempo Inteiro de modo interdisciplinar, entre os professores que possuem monodocência e os demais. Nesse sentido, sentimo-nos provocados com a reflexão de Pereira (2010, p. 226), ao expressar que:

Ainda que partíssemos do pressuposto de que o regime de monodocência constituía condição suficiente para garantir a articulação horizontal, o certo é que medidas legislativas recentes⁵⁹ vieram comprometer de forma significativa, essa matriz interdisciplinar do currículo do 1º ciclo e minar de forma incontornável o seu potencial em matéria de articulação curricular.

A monodocência permite que o docente fique em Tempo Integral, assim como os educandos, e possibilita essa articulação em períodos formais ou não formais entre os professores, mas não garante a articulação integrada dos currículos. Esses indícios podem ser constatados no Quadro 10, que trata da organização da matriz curricular.

Quadro 10 – Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral: Organização da Matriz Curricular (Portugal)

Categoria: Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral	
Subcategoria: Organização da Matriz Curricular	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>Ministério da Educação tem definido obrigatoriamente, é, é... uma matriz que é mais ou menos comum pra todas as escolas do país. Depois pode haver um ou outro tempo em que haja aquelas variações, mas há regras que são mais ou menos gerais [...] (G-A).</p> <p>Portanto, depois é uma questão aritmética distribuindo os tempos por várias, por vários anos, [...]. Os primeiros ciclos os alunos têm cerca de trinta horas de aulas por semana[...] o Ministério da Educação define que são sete horas de português, oito horas de matemática, e por aí fora, portanto é só fazer... (G-A).</p> <p>Há orientações. As orientações vêm do <i>ministério</i>. Pronto, dentro dessas orientações, os professores depois veem aquilo que podem mais ou menos [abordar] e trabalhar. Esse trabalhar, entre aspás, dentro daquela área porque há orientações do Ministério da Educação, há orientações para as atividades física motoras, orientações para o inglês, há orientações para os professores, mas os professores nessas áreas orientam as suas atividades dentro... dentre aquelas orientações [...] (COORD-A).</p> <p>Nós a nível do primeiro ciclo, o que se tende a fazer com a flexibilização do currículo? No fundo, aproveitando um... um conteúdo, um tema em que se pode, através desse tema se possa</p>	<p>Cumprimento da Matriz Curricular que é nacional.</p> <p>O Ministério da Educação define a Matriz curricular com uma carga-horária organizada por disciplinas, com foco Matemática e Português que fazem parte das avaliações externas.</p> <p>O Ministério da Educação orienta as escolas sobre o cumprimento da Matriz Curricular e das planificações.</p>

⁵⁹ Trata-se do despacho n° 19.575/06, que trata de “novas medidas para o 1.º ciclo, no ano lectivo de 2006-2007, nomeadamente o Programa de Enriquecimento Curricular, que inclui obrigatoriamente o inglês para os alunos dos 3.º e 4.º anos, e o apoio ao estudo para todos os alunos” (PORTUGAL, 2006b).

<p>explorar diversos conteúdos do currículo. [...] Pronto, podem dar ali alguns conteúdos do currículo que estão relacionados com aquele tema. São logo abordados através daquele projeto (COORD-A).</p> <p>Eu acho que autonomia não, na prática não é nenhuma. [...] O quê que são as matrizes curriculares? É, são os, é, no fundo, é, o número de horas que cada uma das disciplinas vai ter para ensinar os seus conteúdos que ao longo dos anos [curriculares]. [...] temos uma hora, só podemos mobilizar no tempo de cinquenta minutos. É... eu acho que é importante pra mim (G-A).</p> <p>[...] são professores que lecionam todas as áreas e aquela turma... Embora pronto, [...] Ou seja, em teoria, aí já né propriamente só monodocência [...] (ADJ-A).</p>	<p>Flexibilização do currículo a partir de um tema, mas obedecendo a um currículo comum nacional.</p> <p>Uma matriz curricular engessada. Não há autonomia.</p> <p>Professores ministram as disciplinas da matriz curricular</p>
---	--

O Gestor A revela não haver autonomia na construção do currículo, por ser nacional, construído pelo Ministério da Educação e complementa que as matrizes curriculares são “número de horas que cada uma das disciplinas vai ter para ensinar os seus conteúdos”, relacionado à “questão aritmética distribuindo os tempos”, contendo regras. Já a COORD-A afirma nove vezes que existe e é necessário trabalhar nas orientações emanadas pelo Ministério de Educação, e ainda utiliza o termo “trabalhar” entre aspas para afirmar que essa ação dos docentes precisa das devidas orientações. Pires (2013) acredita que essas orientações são coercivas e visam a instrumentalizar as principais disciplinas, como matemática e português, que fazem parte das avaliações externas. A relação da autonomia que o G-A cita se distancia do que está disposto no Decreto-Lei n.º 55/2018, em que consta: “a apropriação plena da autonomia curricular, agora conferida, materializa-se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola” (PORTUGAL, 2018, p. 2329).

Nesse contexto, podemos ver uma autonomia decretada, mas não instituída (BARROSO, 1996a). Tal fato é afirmado pela COORD-A, no qual a flexibilização curricular é aproveitar um conteúdo, um tema e adequar a determinado projeto em consonância com o disposto em Portugal (2018, p. 2930) em que se trata de autonomia e flexibilidade curricular, estabelecendo “a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares -base [...]”.

Os professores do 1º ciclo do Ensino Básico possuem monodocência, conforme afirmado pela ADJ-A, seguindo a orientação do Ministério da Educação e “os componentes de currículo a trabalhar de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência, sem prejuízo da lecionação da disciplina de Inglês por um docente com

<p>Assim, eu confesso que... que... ao contrário da maior parte das pessoas tem... tem uma ideia [...] acerca das atividades de enriquecimento curricular, [...] Porque entende que elas são perturbadoras até da... da... da... da dinâmica de funcionamento da escola e da dinâmica de sala de aula, porque os alunos tendencialmente são mais agitados nessa... nesses momentos e que depois disso de alguma maneira também transborda para as aulas propriamente ditas (G-A).</p> <p>[...] Para dar uma resposta aos pais... a todos os pais que tenham os filhos mais tempo na escola sem necessidade de haver pagamento porque aqueles que podem e aqueles que não podem (ADJ-A).</p> <p>Claro que este modelo surgiu muito, estou convencido, não das necessidades das escolas, embora em parte também, mas foi mais para dar uma resposta às necessidades dos encarregados de educação. [...]. Isso foi também para dar resposta aos encarregados de educação e penso que conseguiram[...] (COORD-B1).</p> <p>Que são as AECs que permitem a escola de tempo inteiro, podemos dizer assim. Elas são de caráter facultativo. Os pais não são obrigados a inscrever seus filhos. Inscrevem de forma facultativa. Elas são gratuitas, os pais não pagam nada [...] (ADJ-A).</p>	<p>Para o diretor, as pessoas tendem a achar que as atividades deixam os alunos mais agitados e podem perturbar o ambiente escolar.</p> <p>Resposta aos pais/encarregados de educação: uma inferência para a política educacional.</p> <p>Atividades gratuitas e de presença facultativa.</p>
---	---

Os diretores-adjuntos A e B afirmam que a atividade de enriquecimento curricular é parte integrante da Escola a Tempo Inteiro, pois permite que a escola esteja aberta pelo menos até às 17h30min e por no mínimo 8 horas, com a “permanência dos alunos na Escola a Tempo Inteiro” (ADJ-B), com a ocupação dos tempos dos discentes em sua plenitude, conforme recomendação do Despacho n.º 12.591/2006. Essa afirmativa também pode ser vista em Abdulmassih (2015), Bittencourt (2017), Schimonek (2017) e Pires (2013; 2018). A AEC é gratuita a todos os alunos e de matrícula facultativa. É importante ratificar que a AEC faz parte apenas do primeiro ciclo, que engloba do primeiro ao quarto ano do ensino básico.

A distribuição dos tempos escolares é planejada pelas escolas e, nos agrupamentos pesquisados, as atividades são desenvolvidas após o horário das disciplinas curriculares, inclusive o Gestor B relata existirem escolas em que as atividades são desenvolvidas no “início e ao meio do período da manhã” e ele “não concorda” com esse modelo, por acreditar que onde atua, eles possuem um “horário normal”, perfazendo um “percurso” com as disciplinas do currículo comum como pode ser observado no quadro de horários de uma das turmas do agrupamento A.

Figura 3- Organização das ofertas educativas do Agrupamento A

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 – 10:00	Português	Matemática	Português	Apoio ao estudo	Matemática
10:00 – 10:30	Português	Matemática	Português	Apoio ao Estudo	Matemática
10:30 – 11:00	intervalo				
11:00 – 12:00	Matemática	Português	Matemática	Português	Inglês
12:00 – 13:45					
13:45 – 14:45	Estudo do Meio	Português	Expressões	Matemática	Português
14:45 – 15:45	Estudo do Meio	Ed. Ambiental	Expressões	Matemática	Estudo do Meio
15:45- 16:15					
16:15 – 17:15	ALA	Inglês	AFD	AFD	Expressões

P- Português - 7h00	MAT- Matemática – 7h00	EXP- Expressões – 3h00
EM- Estudo do Meio – 3h00	AE- Apoio ao Estudo – 1h30	O.C: Educação Ambiental – 1h00

AEC
 ING- Inglês
 AFD- Atividade Física e Desportiva
 ALE/M - Atividades Lúdicas Expressivas/Música
 ALA- Atividades Lúdicas de Animação

Fonte: Arquivos do Agrupamento A

Nesse sentido, concordamos com Pires (2007) que, ao mencionar Coelho e Cavaliere (2002), argumenta se tratar de um tempo estruturado e institucionalizado da educação escolar, na qual os seus gestores intencionalmente organizam o tempo da escola, dos seus docentes e discentes. Pires (2013) assinala que essas atividades fazem parte de um tempo educativo não-formal, ou seja, não compõem a forma normal curricular, inserida em um “núcleo duro”, em que se enquadram as disciplinas do currículo formal. Tais atividades para alguns são “perturbadoras [...] da dinâmica de funcionamento da escola e da dinâmica de sala de aula” (G-A), pois possuem “caráter lúdico”, extra horário” e que “não vão ao encontro de reforçar conceitos ou aprendizagens”, mas fazem parte da Escola a Tempo Inteiro.

Na percepção da ADJ-A, não são atividades “extracurriculares”, mas, de acordo com Pires (2013, p. 1802), fazem parte de “uma “ocupação educativa” em atividades de caráter extracurricular, para além das atividades letivas obrigatórias”, com a devida valorização do caráter lúdico na ocupação dos espaços e tempos escolares. A ADJ-A, assim como Palhares (2009), credita aos pais a principal intenção da Escola a Tempo Inteiro relacionada com a guarda dos alunos em períodos extraletivos e a ocupação dos tempos livres. No entanto, para que os alunos fiquem na escola o tempo inteiro, é necessário planejar a organização dos tempos e espaços escolares educativos, como observado no Quadro 12.

Quadro 12 – Lógicas do Tempo Integral: Organização dos tempos e espaços escolares educativos (Portugal)

Categoria: Lógicas do Tempo Integral	
Subcategoria: Organização dos tempos e espaços escolares educativos	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>[...] toda a gente sabe que às nove horas toca e os meninos vão pra suas salas de aula. [...] Às dez e meia toca, vão para os intervalos. Pronto, eles já estão cá fora nos intervalos, eles brincam livremente sendo que nós temos um campo de jogos [...] de resto brincam livremente, como querem brincam. Brincam. [...] Almoça. Depois ainda brincam todos cá fora e há ali um espaço comum e brincam ainda bastante [...] Depois às quatro e um quarto entram pras atividades de enriquecimento curricular e saem às cinco e um quarto. [...] Já sabem que em dias de chuva, não podem brincar na rua. Pronto, já sabem que podem brincar nos corredores, podem vir pra biblioteca. Pronto. Tem um salão grande que podem brincar no salão [...] (COORD-A)</p> <p>Porque nós optarmos por esse esquema, primeiro temos atividade letiva e depois, então, na parte final do dia, complementar com atividades de enriquecimento curricular. Essencialmente foi esse modelo e temos funcionado bem. [...] (COORD-B1)</p> <p>[...] nosso sistema. Ou seja, atividade de enriquecimento curricular ser no final da... da atividade letiva. (ADJ-B)</p> <p>Nós temos e por vários motivos entendemos que as AECs devem ser ao final do dia e só no último tempo. Até por ser atividade lúdica [...] Mas pode organizar e há muitos agrupamentos que organizam de outra forma. [...] Põem no meio, põem nas pontas, quer dizer, não tem que ser só no fim. Pode ser logo no primeiro tempo. [...]. Isto do nosso ponto de vista aqui desta direção não é a melhor forma. (ADJ-A)</p> <p>Se vocês chegarem aqui a esta escola às oito da manhã, um pouco antes das oito já encontram algumas dezenas de alunos que aqui estão. É... à espera, já deixados pelos pais, à espera da porta escolar para entrar. [...] e muitas vezes estiverem aqui ao final do dia, por volta das seis, seis e meia da tarde, encontram alguns desses mesmos alunos aqui. (G-A)</p>	<p>Nas horas que estão dentro da escola, os alunos estudam, brincam e fazem atividades lúdicas. Os espaços são distribuídos para que os alunos sejam atendidos no contexto educacional em diferentes momentos.</p> <p>As AECs acontecem após o horário das atividades letivas, sempre no final do dia e, por serem atividades lúdicas, são colocadas nas “pontas”, sendo a melhor maneira de organizar os tempos e espaços escolares da Escola a Tempo Inteiro</p> <p>A coordenadora apresenta o dia a dia da escola e faz questão de frisar que as AECs estão dispostas no final do dia.</p> <p>Os alunos chegam antes do horário e saem depois do horário escolar, ficando pouco tempo com a família.</p>

Na abertura dos portões, antes das oito da manhã, são iniciadas as interações dos alunos dos dois agrupamentos da pesquisa, conforme afirmado pelo G-A, ao declarar que chegam “um pouco antes das oito [...] dezenas de alunos que aqui estão. [...] e muitas vezes estiverem aqui ao final do dia”, entram pelas atividades letivas e não letivas, mas “não estão no seio da família” (G-A).

A rotina escolar dos estudantes foi descrita pelo Coordenador A, que cita nove vezes a palavra brincar. O brincar citado pelo coordenador comunga com a carta do Diretor-geral da Educação, José Vitor Santos Duarte Pedroso, emitida em 28 de junho de

2017, enviada às escolas, na qual entre os destinatários estava o presidente da Associação de Pais e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Nela encontramos que o

Brincar permite que as crianças explorem o mundo que as rodeia, criando universos que conseguem dominar, desenvolvendo a criatividade, a autoconfiança e a resiliência necessárias para lidar com as incertezas e mudanças aceleradas que o futuro lhes reserva (PORTUGAL, 2017, n. p.).

Na carta está explícita a destinação do recreio para brincadeiras, o caráter lúdico das atividades, a utilização dos espaços para o desenvolvimento das atividades lúdicas, evitando que os alunos fiquem em sala de aula (PORTUGAL, 2017). Sendo assim, a qualidade do tempo escolar unida às ideias de formação integral dos alunos e de igualdade de oportunidades educacionais se direcionam para o sucesso da política educativa da Escola a Tempo Inteiro. Pires (2019, p. 22) afirma que a carta faz “apologia do brincar e da promoção de atividades lúdicas no âmbito da AEC”.

Embora o brincar esteja relacionado à organização dos tempos da Escola a Tempo Inteiro, envolve também as atividades formais de um currículo fechado e de atividades não formais das atividades de enriquecimento curricular. Nas escolas pesquisadas, para melhor organização dos tempos e espaços escolares, as atividades de AEC são desenvolvidas após as “atividades letivas”. Em relação ao tema, a ADJ-A diz que no “nosso ponto de vista aqui desta direção não é a melhor forma”.

Do modo como estão dispostas as atividades, podemos observar uma organização de escola que fragmenta os turnos: um com atividades curriculares e outro com atividades não curriculares. Esse modelo existe para facilitar uma organização administrativa de horários de entrada e saída de alunos, mas se distancia de uma proposta de distribuição do tempo escolar qualitativo contemplado por atividades da base comum e diferenciadas em períodos diversificados para ser de fato um Tempo Integral e não fragmentado. Barroso (2014, p. 9) acredita que “apesar do sentido homogeneizador original, a concretização prática desta política pôs em confronto visões dicotômicas da educação escolar”, dentre elas é citada a “escola antes e depois das 15h30min”, ou seja, aquelas que são chamadas de pontas dos horários, com as AECs e as atividades de Componente de Apoio à Família (CAF).

O modelo da ETI nos remete a uma instância assistencialista de cuidado com a criança nos tempos livres, que deveriam estar sob a cuidados dos pais, como pode ser observado no Quadro 13.

Quadro 13 – Lógicas da escola de Tempo Integral: Tempo da/na escola (Portugal)

Categoria: Lógicas da escola de Tempo Integral	
Subcategoria: Tempo da/na escola	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>[...]os nossos alunos passam muito tempo em sala de aula a aprender coisas que não lhe dizem nada, que nem sequer lhe são úteis. [...] Mas se eventualmente pudessem... pudessem estar, é... em sala... ao ar livre, por exemplo,[...], subir numa árvore, [escalar] em alguns momentos era mais importante do que estarem a fazer um exercício de matemática desta, neste ou naquele sentido (G-A).</p> <p>Porque a criança entra quase de noite e sai quase de noite da escola. Ou seja, isto é que me preocupa. Isto é que me preocupa porque são crianças que saem daqui para casa, jantar, para dormir e voltar para ali. [...] mas estas crianças, a gente está pensando na criança, essas crianças praticamente não veem a luz do sol. O que veem é dentro da escola, nas brincadeiras (G-B).</p> <p>Aliás, acho que é um problema que nós temos. Os alunos são demasiados tempo no mesmo espaço. Esse tempo todo na escola. É demasiado. [...] (ADJ-A).</p> <p>Agora, vendo outra perspectiva, acho que os meninos estão muitas horas dentro da escola (COORD-A).</p> <p>[...] a escola começa a ser um depósito de alunos, porque eu também sei que em termos de trabalho é difícil, as profissões, muitas horas também que os pais estão com... estão ausentes e, portanto, os filhos têm que estar em algum lado, e também compreendi isto (SG-A).</p> <p>Não deixam de ser atividades muito dirigidas, muito formatadas e as crianças ficaram sem tempo para brincar. Portanto, eu vejo crianças que penso que não têm tempo nenhum livre que possam dispor as suas brincadeiras como eu fazia quando andava na escola. [...]. Portanto, há esta contradição que por um lado é benéfico porque eles têm atividades, provavelmente nunca iriam contactar com elas, por outro, perdem muito do tempo que tinham disponível para brincar. [...] Pronto, pelo menos para os pais foi muito benéfico esta situação. Para as crianças, já não sei. Não consigo definir se de fato foi benéfico este tempo inteiro dentro da escola ou seria melhor mandá-los mais algum tempo para que eles pudessem estar a brincar, sossegados, a fazerem suas brincadeiras, [...] (COORD B2).</p>	<p>O aluno fica muito tempo em sala de aula a aprender conteúdos que nem sempre são representativos para eles.</p> <p>O horário estendido dos alunos é foco de preocupação, pelo fato de serem crianças e ficarem muito tempo em um ambiente escolar, com atividades dirigidas, sempre no mesmo espaço, não sobrando tempo para brincadeiras.</p> <p>A escola considerada depósito de alunos e os pais são ausentes. O excesso de tempo na escola não é benéfico para o desenvolvimento das crianças, mas para os pais existe o benefício de deixar os alunos o tempo inteiro em um espaço gratuito e sob a responsabilidade do estado, com profissionais para a vigilância dos seus filhos e alimentação.</p> <p>A Política Educacional “A Tempo Inteiro” é uma resposta aos anseios dos pais.</p> <p>As crianças não têm autonomia para gerenciar seu tempo, sequer o do brincar, porque seu tempo é controlado.</p>

O Gestor A faz uma crítica às aulas tradicionais dentro de um contexto de escola aberta o dia inteiro ao relatar que “passam muito tempo em sala de aula a aprender coisas que não lhe dizem nada”, considerando-se um currículo nacional fechado em que os conteúdos precisam ser repassados aos educandos, mas que pouco sentido tem para os alunos. Ele afirma que “subir numa árvore”, para uma criança tem mais valia do que ficar fazendo exercícios matemáticos sem sentido. Vejamos que essa fala nos leva a um duplo sentido, o primeiro relacionado à crítica de mais tempo na escola, fazendo mais do mesmo e, no outro, uma crítica às aulas tradicionais em que o subir numa árvore envolve tantos cálculos possíveis com aprendizagens significativas em espaços fora de uma sala de aula. Nesse sentido, apoiamo-nos em Coelho (2009) que faz a relação do Tempo Integral entre “extensão e intensidade” (p. 201), ou seja, a extensão do tempo do discente em um ambiente intencionalmente instituído, mas que vise “ações educativo-emancipadoras” (p. 202).

O Gestor B também faz críticas quanto aos alunos ficarem muitas horas na escola ao “entra[rem] quase de noite e sai [saírem] quase de noite”. Para ele, é preocupante, pois “são crianças”, repetindo por quatro vezes o substantivo “crianças” e afirmando que não veem “a luz do sol” quando brincam dentro da escola. O Coordenador B2 também afirma essa questão, trazendo a relação do “brincar”, “as brincadeiras” e o fato dos alunos estarem “sem tempo para brincar” e “não têm tempo nenhum livre”, considerando como benéfica a participação em algumas atividades as quais não teriam acesso, mas logo volta atrás ao falar que “perdem muito do tempo que tinham disponível para brincar” e em seguida pondera: “Não consigo definir se de fato foi benéfico este tempo inteiro dentro da escola ou seria melhor mandá-los mais algum tempo para que eles pudessem estar a brincar, sossegados, a fazerem suas brincadeiras (COORD B2)”.

A relação do tempo institucionalizado e do tempo do discente na vivência da educação formal e informal nos faz pensar sobre a importância convívio comunitário, pois a criança precisa vivenciar a sua história dentro e fora do contexto escolar (DEWEY, 2007). O excesso de tempo na escola é também um fator preocupante para os gestores da escola A, pois a adjunta A declara que estão “demasiado tempo no mesmo espaço [...]”. Esse tempo todo na escola. É demasiado. [...]”, a COORD-A ratifica “acho que os meninos estão muitas horas dentro da escola” e o Subgestor A é enfático ao dizer que “a escola começa a ser um depósito de alunos”, cita que os pais são ausentes, mas compreende a posição dos pais, pois “os filhos têm que estar em algum lado”. A COORD B2 reitera esse pensamento, relatando que “pelo menos para os pais foi muito benéfica

esta situação”. Nos dois agrupamentos, podemos constatar mais uma vez a política educacional da Escola a Tempo Inteiro como uma resposta aos pais em uma perspectiva de assistência e de proteção social.

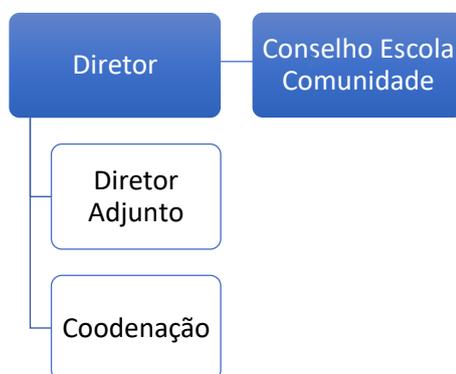
Os temas destacados pelos gestores nos remetem a Nóvoa (2009, p. 60), para quem a escola acaba “assumindo um papel de “reparadora” da sociedade”, tornando-a “uma escola utópica que procura compensar as “deficiências da sociedade”, chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis”.

Além da Escola a Tempo Inteiro também conhecemos a realidade de duas escolas que possuem a Educação em Tempo Integral no Rio de Janeiro/Brasil, como pode ser observado a seguir.

4.2 Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral e Lógicas da educação em Tempo Integral no Rio de Janeiro

As escolas pesquisadas⁶⁰ estão localizadas no município do Rio de Janeiro, a capital do Estado do Rio. Elas fazem parte da mesma Coordenadoria Regional de Educação (CRE)⁶¹, que estão diretamente ligadas à Secretaria Municipal de Educação e possuem a política de educação em Tempo Integral chamada “Turno Único”, com uma matriz curricular que sofreu variações ao longo dos anos, sendo inseridas disciplinas que garantem a permanência do aluno por sete horas diárias. No organograma 2 observamos a organização das escolas do Rio de Janeiro.

Organograma 2 - Organização das escolas do Rio de Janeiro



Fonte: Elaborado pela autora a partir das interpretações das legislações.

⁶⁰ Assim como esclarecido sobre os agrupamentos de Coimbra, não detalharemos os dados das escolas com o intuito de preservar o anonimato tratado no TCLE.

⁶¹ O município do Rio de Janeiro possui 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRES).

As escolas pesquisadas foram nomeadas de C e D e atendem desde a educação pré-escolar até o 2º segmento do Ensino Fundamental, estando todos os alunos obrigatoriamente inseridos nessa política educacional. O nosso foco da pesquisa foi o 1º segmento do ensino fundamental. A Análise de Conteúdo foi iniciada a partir do Quadro 14.

Quadro 14 – Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral: Planejamento Educacional (Rio de Janeiro)

Categoria: Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral	
Subcategoria: Planejamento Educacional	
Unidade de Registro	Apreciações
Você tinha que botar pra correr. Vamos embora que acabou que agora os professores têm que planejar, agora é o nosso horário (G-D).	Os professores planejam após o horário das aulas.
Quando vem para cá, aí ele fica 40 tempos , [...]26 tempos em sala, 26 tempos de 50 minutos em sala e oito tempos de planejamento. Seria corrigindo prova e tal. Ficando aqui dentro da escola (ADJ-C).	No planejamento, o professor fica na escola realizando atividades em prol do aluno.
Nós fazemos um primeiro encontro , onde cada professor apresenta o que ele vai trabalhar naquele bimestre (COORD-C).	Os encontros/reuniões ocorrem no início de cada bimestre.
Toda vez que faltava colega, eu me prontificava a ajudar a escola porque eu entendia e eu entendo que o aluno é mais importante do que qualquer planejamento. [...] Primeiro o aluno , depois o planejamento porque se eu não cuidar desse aluno, eu não vou fazer planejamento nenhum. Não adianta planejamento [...] (ADJ-C).	O gestor entende que o aluno é mais importante do que o planejamento e que o professor deve ajudar à escola.
Então, falta coerência. Se eu não abro mão do meu planejamento , meu direito, a reunião também é um direito do professor que está ali com a direção discutindo coisas da escola, criticando a direção, reivindicando, dando sugestão. Isso também faz parte do planejamento , que seria um planejamento macro ele está pensando a escola [...] (ADJ-C).	A relação do planejamento e da reunião são analisadas pelo gestor.
Eu, meus colegas e, às vezes, aquela uma hora que a gente ficava junto, nossa, a gente saía até melhor porque botava para fora tudo que passou durante o dia. Tinha colega que chorava, tinha colega que ria, então a gente acabava saindo mais leve, fazia até bem e no outro dia voltava mais feliz para trabalhar [...] (ADJ-C).	A dimensão humana do planejamento e das reuniões.
De segunda a sexta-feira, de 7h às 14h30min com aula, depois planejamento (COORD-C).	O planejamento ocorre após as aulas.

A dinâmica de planejamento educacional de cada escola é única, no entanto, na entrevista da escola D, não foi possível observar questões ligadas diretamente ao modo como o planejamento acontece, mas é possível notar pela fala da G-D que ocorre sempre após o horário das aulas.

No entanto, na escola C, é uma questão que se levanta como prioridade, desde o fato confirmado pelo ADJ-C, revelando que os professores não abrem mão do planejamento, até o momento de se pensar a escola em reuniões com a gestão escolar, considerado como sendo planejamento macro. Além de ser observado por esse mesmo gestor como um momento em que se “bota para fora tudo que passou durante o dia”, levando os professores a uma catarse e reflexão do seu cotidiano e as emoções que o envolvem, “que os proporcionava um retorno mais leve, fazia até bem no outro dia voltava mais feliz para trabalhar” (ADJ-C).

O ADJ-C, embora apresente a importância do planejamento, abre mão desse momento quando o aluno está sem aula pela falta de professor, por entender que “o aluno é mais importante do que qualquer planejamento”, vindo em primeiro lugar em uma escala de direitos, precisando este de ser o alvo do processo educativo.

Nessa escola, as aulas ocorrem de segunda a sexta-feira, de 7h às 14h30min e o planejamento depois das aulas. Na dinâmica escola do ano letivo, está inserido um encontro de planejamento com os professores por bimestre, nesse dia “cada professor apresenta o que ele vai trabalhar naquele bimestre”, sendo essas afirmativas dadas pelo COORD-C.

No planejamento, o que se pode observar é que professor fica na escola realizando atividades em prol do aluno, seja pensando a escola coletivamente ou realizando atividades diversas, como a apresentadas pelo ADJ-C, que é a correção de provas e a organização da matriz curricular, como consta no Quadro 15.

Quadro 15 – Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral: Organização da Matriz Curricular (Rio de Janeiro)

Categoria: Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral	
Subcategoria: Organização da Matriz Curricular	
Unidade de Registro	Apreciações
No Turno Único estende um pouquinho mais para que o aluno tenha mais tempo de atividade na escola. Com as mesmas disciplinas e o mesmo currículo carioca [...] (G-C).	Matriz curricular municipal com mais tempo escolar.
Se a escola, o município, quer ter visão de Turno Único , então abraça isso e faz não só da nossa parte, da parte do professor, mas tem que vir de lá, tem que vir deles. Então, se eu tenho uma disciplina extracurricular em que ela é tão importante quanto as outras e tenho que fazer o aluno ter essa visão [...] (COORD-C).	A importância de todas as disciplinas da matriz curricular.
E, assim, não é só o conteúdo , as aulas, as disciplinas de núcleo comum , mas eles têm as outras disciplinas que ajudam também. O estudo dirigido que tem um professor que ajuda nas dificuldades (G-D).	A Secretaria de Educação orienta quanto à Matriz Curricular e os conteúdos programáticos.

<p>Porque a partir do momento que tem aquilo direcionado, te dá direito a fazer mais, mas não menos do que aquilo e tudo tão bem organizado, tudo tão bem estruturado. Eu vejo a Prefeitura do Rio com tudo tão perfeito, até o conteúdo programático (COORD-C).</p> <p>Porque aqui na prefeitura do Rio[...]eles não dão muita autonomia ao professor. [...] Quando o professor entra na prefeitura do Rio é dito ali para ele, “Olha, você não vai ter trabalho de quase nada, o seu trabalho é atuar enquanto professor dentro desses parâmetros aqui, olha. O material é esse, a apostila é essa, vem prova pronta, você pode fazer a prova também, independente de prova, outros exercícios avaliativos, mas baseado na apostila” [...] (COORD-C).</p>	<p>Material único para toda rede municipal. Não há autonomia.</p> <p>Professores ministram as disciplinas da matriz curricular.</p>
--	---

No município do Rio de Janeiro, existe uma matriz curricular que baseia o Turno Único. O G-D esclarece que essa matriz “estende um pouquinho mais”, ou seja, a partir do currículo e das disciplinas que o compõem, o aluno fica mais tempo na escola, pois as aulas iniciam às 7h e finalizam às 14:30min. Essa questão está diretamente ligada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, em que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em Tempo Integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 27837), ou seja, para além do que é previsto em relação à obrigatoriedade de 800 horas, distribuídas em 200 dias e com no mínimo 4 horas diárias de efetivo trabalho escolar. Destarte, para ser considerado horário integral, é necessário 7 (sete) horas diárias, conforme pode ser observado na estratégia 6.1, da meta 6 (seis), do Plano Nacional de Educação Lei n.º 13005/2014 e a Lei n.º 5525, que dispõe sobre a implantação do Turno Único.

O Coordenador da escola C afirma que os conteúdos fazem parte de uma estrutura do sistema educacional carioca, elucidando enfaticamente que há uma estrutura organizada, direcionada e orientada pela Secretaria de Educação e nela há uma “perfeição”, mas, ao mesmo tempo, reconhece que nessa estrutura perfeccionista não há autonomia docente, pois é necessária a observância dos parâmetros, que devem ser seguidos a todo o momento, inclusive nas avaliações dos discentes.

O G-D expõe que o currículo carioca do Turno Único não é baseado apenas em disciplinas do núcleo comum, com seus conteúdos e aulas, visto que contém outras disciplinas que contribuem para formação educacional. Assim, ele evidencia a importância de todas as disciplinas da matriz curricular.

Essa importância dada pelo G-D também é vista pelo COORD-C, que enfatiza a necessidade de se ter visão de Turno Único, considerando todas as disciplinas como relevantes, devendo-se ratificar essa importância para o aluno, que é o motivo da

existência de tal política educacional. Essa visão de Turno Único está intimamente ligada às questões debatidas por Cavaliere (2009) sobre as escolas de Tempo Integral versus alunos em Tempo Integral em que, para se pensar uma escola de Tempo Integral, há necessidade de refletir sobre um projeto educativo que contemple o tempo do aluno, os espaços escolares, os profissionais que atenderão às demandas da ampliação deste tempo e a organização das ofertas educativas, como analisado no Quadro 16.

Quadro 16 – Lógicas do Tempo Integral: Organização das ofertas educativas (Rio de Janeiro)

Categoria: Lógicas do Tempo Integral	
Subcategoria: Organização das ofertas educativas	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>É a qualidade do conhecimento que está sendo passado. Não a quantidade, não é pelo tempo que o aluno está ficando ali (ADJ-D).</p> <p>Então, Educação Integral aqui se torna uma coisa muito mais leve, mais solta, onde o aluno, ele é contemplado a todo momento, desde o início do turno até o final do turno, com a Educação Integral[...] (COORD-C).</p> <p>Para o pai é maravilhoso porque a maioria dos responsáveis precisa trabalhar, chegam tarde em casa e sabem que o aluno está na escola. O aluno tem todas as refeições necessárias aqui e muito boas, né? Além de tudo, estuda no horário integral [...] (COORD-C).</p> <p>A gente viu que daria certo. Por isso que brigou pelo Turno Único. Quando a gente conseguiu e teve um ano promissor [...] (G-D).</p>	<p>A escola de Tempo Integral com perspectiva de qualidade do ensino e o conhecimento adquirido.</p> <p>A Educação Integral comparada ao Tempo Integral e durante todo Turno Único.</p> <p>Resposta aos pais/responsáveis: uma possível inferência para a política educacional.</p> <p>Todos os alunos estão em Tempo Integral com presença obrigatória em horário integral.</p>

O tempo na escola é percebido pelo diretor-adjunto da escola D como questão a ser ponderada na perspectiva de qualidade do ensino e o conhecimento adquirido, afirmando “não a quantidade, não é pelo tempo que o aluno está ficando ali. É a qualidade do conhecimento que está sendo passado”. O G-D apresenta reflexões sobre a qualidade do tempo do discente na escola. Essa é uma inquietação necessária para um gestor e sua equipe, entendendo que o Tempo Integral é um direito do aluno e uma questão que precisa ser pensada e planejada para que cada segundo seja qualitativo e valorado por um ensino de qualidade, no qual o tempo é um fator de destaque. Relacionamos essa fala com os escritos da autora Cavaliere (2009, p. 61) para quem “construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores”.

O Coord – C indica que o Tempo Integral está relacionado à Educação Integral, tal ação está também inserida no documento da secretaria de educação de 2020, constando que “o Turno Único visa à Educação Integral por meio da organização de escola em Tempo Integral”. O coordenador afirma que “desde o início do turno até o final do turno, com a Educação Integral” (RIO DE JANEIRO, 2020b, p. 8), sendo o foco o aluno, fazendo uma relação de integralidade e leveza no dia a dia da vida escolar do discente. Todavia, torna-se necessário refletir junto a Paro (2009, p. 13) sobre as evidências em que se compara a extensão do tempo com a Educação Integral, pois somente a ampliação do tempo não se caracteriza como Educação Integral. Nessa perspectiva, é necessário levar em consideração os escritos de Cavaliere (2014), que nos remetem aos diferentes significados para a Educação Integral e a sua relação com o Tempo Integral não se esgota apenas com a ampliação do tempo, mas está balizada na formação do indivíduo, em diferentes aspectos, incluindo os cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos.

As discussões acerca da Educação Integral compõem os cenários das políticas educacionais brasileiras e portuguesas, evidenciando, inclusive, a ampliação do tempo escolar como bandeira de eficácia escolar e formação integral do educando. No entanto, especialistas como Coelho (1998) e Cavaliere (2009) elucidam o fato de que mais tempo na escola não é sinônimo de Educação Integral.

É nesse sentido que trazemos Paro (2009, p. 13) para discussão, pois para o autor, a Educação Integral é um **pleonasm**, uma vez que “ou a educação é integral ou, então, não é educação”. Nessa lógica, caminha o pensamento de Gadotti (2013), pois considera que o ser humano se educa ao longo da vida, portanto não se pode pensar em um período em que somos educados e em outro em que não somos, pois somos educados o tempo todo. Gadotti (2013, p. 22) também acredita que se trata de redundância falar em educação em Tempo Integral, ao afirmar que “a educação se dá em tempo integral, nas escolas, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre”.

Tal afirmativa dialoga com Cavaliere (2015 n.p), pois esclarece que Educação Integral é

a ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos, que são praticados por todas as sociedades por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Quando referida à educação

escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo. No Brasil, aparece quase sempre associada à ampliação da jornada escolar.

Desse modo, para a autora, a Educação Integral é algo inerente à vida humana, que está nos diferentes movimentos diários, que se encontra no ambiente familiar, com a religião, com o contato com os mais velhos, na vida em sociedade como um todo. Na educação escolar, os indivíduos não se desvinculam dos aprendizados que trazem consigo diante da comunidade na qual estão inseridos.

Uma questão abordada pelo coordenador C com um adjetivo que indica que o Tempo Integral é maravilhoso, está relacionado a uma resposta aos pais/responsáveis em relação a uma possível inferência para a política educacional, com uma concepção assistencialista, pois os filhos na escola estudando, estão assistidos por profissionais e possuem refeições diárias. Reconhecemos, assim como Cavaliere (2014, p. 1218), que “[...] o tempo integral atende a uma demanda relacionada aos interesses cotidianos da vida prática das famílias, não o enfraquece como demanda educacional propriamente dita, a menos que as soluções que se apresentem sejam de curto alcance”.

Na concepção de G-D, a escola de Tempo Integral tem a sua devida importância, tanto que lutou para que toda a escola ficasse em Turno Único, acreditando que daria certo e quando toda a sua escola ampliou sua jornada, ela traz um tom de esperança, declarando ter sido um ano promissor. No entanto, para dar certo, há necessidade de se pensar a organização dos tempos e espaços escolares educativos, conforme podemos ver no Quadro 17.

Quadro 17 – Lógicas do Tempo Integral: Organização dos tempos e espaços escolares educativas (Rio de Janeiro)

Categoria: Lógicas do Tempo Integral	
Subcategoria: Organização dos tempos e espaços escolares educativas	
Unidade de Registro	Apreciações
Então, a estrutura que tem movimento, a logística tem que ser muito bem pensada, porque tem café da manhã, tem o almoço, tem o lanche, tem a saída. Não pode o aluno do Ensino Fundamental II, o grandão, atropelar o pequeno na saída. Então, tem que haver todo um trânsito dentro da escola organizado. Ao mesmo tempo tem os banheiros, ao mesmo tempo que todo mundo tem direito à quadra, ao parquinho. Eu não posso colocar um segundo segmento na mesma quadra com o primeiro segmento, não posso atropelar o parquinho. Eu acho que essa logística que têm é diferente do Turno Único, essa parte (G-C).	Por meio de uma visão logística do Tempo Integral, na qual os espaços e os tempos são planejados para que os alunos sejam atendidos no contexto educacional em diferentes momentos.

<p>No primeiro segmento[...]O primeiro horário, eles fazem as atividades com as matérias mais de núcleo comum [...] E a gente tenta pra depois do almoço, que é entre 10h30min, 10h40min, 11h, 12h, 13 [...]Para depois desse horário as outras atividades (G-D).</p> <p>De 13h até 14h30 toda a escola fica envolvida com o projeto, com algum projeto que a gente discute, com os professores e decide fazer naquele bimestre. Então, toda escola trabalha isso, os professores divididos em música, teatro, produção textual (COORD-C).</p> <p>Nós organizamos o horário de maneira que: nós temos a maioria dos professores, a grande maioria, são 40 horas. São poucos os que não são 40 horas e geralmente a gente prefere mesmo que o professor seja 40 horas, que a gente pode contar com esse professor horário integral de segunda a sexta-feira [...], de 7h às 14h30 com aula, depois planejamento (COORD-C).</p> <p>Para ser Turno Único, eu tenho que ter professor de Turno Único, eu tenho que ter toda a estrutura da escola de Turno Único, até os funcionários, a merenda, o porteiro, todo mundo de Turno Único. Porque por incrível que pareça, o quanto prejudica quando você não tem um professor que não é Turno Único, sabe? Isso que eu acho fundamental na escola de Turno Único (Coord-C).</p>	<p>Professores em horário integral para uma escola de Turno Único.</p> <p>Professores e funcionários em horário integral para o Turno Único é essencial para o seu funcionamento.</p>
--	---

As escolas que possuem a política educacional do Turno Único dispõem as disciplinas do currículo comum a toda rede municipal e as disciplinas pertencentes à tal política. A unidade escolar possui autonomia para distribuir as disciplinas durante o horário estipulado pela Lei n.º 5225/2010.

As duas escolas pesquisadas afirmam que existem atividades durante todo o Turno Único, para atender à comunidade escolar e escolherem pôr no primeiro horário as disciplinas do núcleo comum, como nos apresentam o G-D e o COORD-C, inserindo as disciplinas próprias do Turno Único, após o horário do almoço, continuando a ideia de turno e contraturno.

O coordenador C afirma essa ideia ao citar que após às 13h a escola se envolve com projetos diversos desenhados no início de cada bimestre e desenvolve atividades com música, teatro e produção textual, isto é, depois do horário do almoço, saem de cena as disciplinas do núcleo comum, como português, matemática, dentre outras, e são focalizadas as disciplinas específicas das escolas de Turno Único.

O G-C traz uma visão da logística para apresentar as lógicas do Tempo Integral, com as palavras estrutura, logística e organização, em que há de se planejar os tempos e espaços escolares, desde o horário de entrada, que inclui o café da manhã em um único

refeitório, o almoço, o café e a saída, até por ser uma escola que atende a todo o ensino fundamental, com alunos de diversas idades, tamanhos e anos de escolaridade.

Ele também faz uma comparação com a logística do trânsito em que as pessoas não podem estar no mesmo lugar ao mesmo tempo, afirmando que não pode haver atropelamento, tanto que a palavra “não posso” e ao “mesmo tempo” tomam conta da fala do diretor, nessa logística diferenciada que é a escola de Turno de Único, na qual os espaços são distribuídos para que os alunos sejam atendidos no contexto educacional em diferentes momentos.

Um destaque para a organização da escola é a “estrutura do Turno Único”, retratada pelo COORD-C, devido à necessidade de se ter professor e funcionários em horário integral, com carga-horária de 40 horas, citando inclusive que é prejudicial para a organização dos tempos e espaços escolares educativos. Coelho e Menezes (2007) afirmam essa necessidade de os sistemas de ensino considerarem a sua rede física e de pessoal, pois a qualidade do tempo do discente na escola precisa relacionar-se com a estrutura física, o tempo da/na escola, conforme apontado no Quadro 18, com professores e pessoal de apoio suficiente para atender à demanda e também com as concepções que os sistemas acreditam a respeito da educação.

Quadro 18 – Lógicas da escola de Tempo Integral: Tempo da/na escola (Rio de Janeiro)

Categoria: Lógicas da escola de Tempo Integral	
Subcategoria: Tempo da/na escola	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>Aqui tem hora que a gente tem que colocar aluno para fora, “Não, vai embora”, porque a gente ainda tem Projeto Vôlei e Rede. Vôlei e Rede aqui na escola (COORD-C).</p> <p>Você tinha que botar pra correr. Vamos embora que acabou que agora os professores têm que planejar, agora é o nosso horário. Quer dizer, agora eles amam... Eles amam esse horário. Eles vão mudar pra cá, né? Se deixasse, levava mala e morava lá porque eles amam aquela escola (G-D).</p> <p>“Esse aluno vai para a escola que não é Turno Único” porque o aluno tem que ter o perfil, mas a grande maioria se adapta. A grande maioria (COORD-C).</p> <p>Eles não querem ir, realmente a gente que tem que praticamente falar, “Gente, acabou”, para poder conseguir fechar o portão e sair dali. A escola tem muito isso mesmo, ela é muito viva. A nossa escola é viva e como a gente tem eles desde</p>	<p>Atividade além do horário do Turno Único.</p> <p>Os alunos querem permanecer na escola de Tempo Integral, tanto que são convidados a se retirar após as aulas.</p> <p>Alunos com perfil para frequentar a escola de Turno Único.</p> <p>Uma escola viva na qual os alunos são protagonistas do espaço escolar.</p>

<p>pequeninhos, eles se acham realmente donos do espaço (ADJ-D).</p> <p>E a escola de horário integral permite a esse aluno permanecer mais tempo dentro dessa escola e aí acaba dando mais oportunidades que eles adquirem outros comportamentos e ele conheça outras realidades, outras formas de lidar[...] (ADJ-C).</p> <p>A maioria das vezes, nós não encontramos os responsáveis. Então, fica muito direto com o aluno. A gente acaba sendo pai e mãe, tio, a família dele. [...]. Eu acho que a escola de horário integral de repente teria que ser 24 horas por dia (ADJ-C).</p>	<p>Alunos que estão mais tempo na escola possuem mais oportunidades e formam cidadãos com comportamentos diferenciados.</p> <p>A escola de Tempo Integral de sete horas é insuficiente para atender à demanda social.</p>
---	---

Na escola de Tempo Integral, o tempo na/da escola é ponto de compreensão das lógicas do contexto educacional. A extensão desse tempo, para além do horário do Turno Único, é formatada em um projeto (Vôlei e Rede). Em relação a esse movimento, o Coordenador C afirma que é preciso “colocar o aluno para fora”, com palavras proclamadas como “vai embora” para que os alunos possam se retirar da escola. Essa predileção pelo espaço escolar além do período do Turno Único revela a apreciação dos discentes por momentos de diversão e lazer, imprescindíveis para a formação integral do ser.

O G-D também anuncia que os alunos da sua escola “amam”, inclusive referendando quatro vezes essa predileção pela escola de Tempo Integral, sendo necessário “botar pra correr”. O Adjunto dessa escola confirma essas questões com frases como: “Eles não querem ir” e “Gente, acabou” e complementa dizendo que é “uma escola viva” em que os alunos são os “donos do espaço” e protagonistas da sua trajetória escolar. Fato que se encontra em concordância com o ADJ-C, por se tratar de um espaço em que o tempo possibilita “mais oportunidades”, “outros comportamentos” e “outras realidades”.

O diretor-adjunto nos apresenta outra demanda que é a ausência dos pais no cotidiano escolar sendo, para eles, a escola de Tempo Integral de sete horas é insuficiente para atender às demandas dos alunos, em contraposição à Constituição Federal e à LDBEN n.º 9394/96, em que consta que a educação é dever da família e do Estado, mas Maurício (2010) nos alerta que a escola de Tempo Integral não deve se relacionar à ideia simplória de resgatar a criança da rua, condicionando-a ao espaço escola como a um confinamento. Para a autora, esse resgate pode ser consequência da disponibilização de uma escola projetada para a oportunização de tempos e espaços consubstanciados, mas

não sua missão precípua. Mauricio (2010) compreende ainda que se deve planejar uma escola em que o aluno goste de estar e queira frequentar, sendo nas palavras da autora, convidativa. Sem embargo, não podemos deixar de considerar o fato dos pais, avós e/ou responsáveis de a escola pública brasileira não serem totalmente escolarizados e terem pouca vivência nesse ambiente, não gerando hábitos escolares, o que leva a sobrecarregar essa instituição. Todavia, não pretendemos procurar culpados, mas sentidos para equacionar essa questão, sendo “a escola um laboratório de soluções” (MAURÍCIO, 2009, p. 56).

Entretanto, o perfil do aluno de Tempo Integral é um assunto abordado por um dos entrevistados e envolve o tempo ampliado na escola, o que nos leva a entender que é uma escola para aqueles que se enquadram no ordenamento do tempo de instituição escolar, sendo um direito de todos, mas não para todos. Maurício (2009) comunga com a ideia do coordenador, porque a escola de horário integral deve ser uma opção para o aluno e não uma obrigatoriedade, pois ele vai ter que aprender a viver dias inteiros em um ambiente diferente da sua moradia, sem a presença dos seus pais e com regras a serem obedecidas.

As semelhanças das escolas do Rio de Janeiro em relação ao tempo na/da escola do educando nos levam a compreender que existe uma conexão entre o trabalho desenvolvido nas instituições e o período em que o discente se encontra nesse espaço, trazendo sentidos diferenciados como escola viva, com amor e maviosidade, além de um lugar de oportunidades, no qual o aluno se sente pertencente ao ponto de não desejar ir embora. O pertencimento também se relaciona com a gestão democrática e as lógicas de participação dos discentes e docentes das escolas portuguesas e cariocas.

4.3 Arquitetura da gestão democrática e Lógicas de participação de Portugal

A gestão das escolas portuguesas perpassou por um longo período de lutas para a democratização, desde a Revolução dos Cravos até a última legislação que trata da gestão democrática. Tal gestão foi alvo de apreciações e críticas por diversos autores, ora pelo modo de seleção de diretores, ora pela concepção de colegialidade ligada a uma Nova Gestão Pública, com viés neoliberal, ancorado nos organismos internacionais, com a adição de regras que incluem as avaliações externas e metas a serem alcançadas, além dos usuários da escola como participantes das principais decisões da escola ou pela autonomia decretada condicionada a um contrato de autonomia, que define acordos a

serem seguidos. Sigamos com a análise das nossas entrevistas para conhecermos as experiências existentes em dois agrupamentos de Coimbra/Portugal, iniciando com o modelo de gestão anunciado no Quadro 19.

Quadro 19: Arquitetura da gestão democrática: Modelos de Gestão (Portugal)

Categoria: Arquitetura da gestão democrática	
Subcategoria: Modelos de gestão	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>Quem votava eram os professores da escola e os funcionários. [...] as pessoas faziam listas, um grupo de pessoas juntavam, listas e votavam (G-B).</p> <p>[...]fundo tínhamos uma eleição direta. Vinha um órgão colegial [...] era uma equipe que se propunha a dirigir a escola (G-A).</p> <p>Eu fazia exatamente o mesmo, e eram nossos colegas, todos os... os professores do agrupamento e os [alunos do centro] que votava na lista que teria [...]. (G-A).</p> <p>Portanto, na altura... na altura não havia diretores, o que havia [...] era o órgão diretivo de escolas, tinha o nome de... de... direção executiva (G-A).</p> <p>E esse diretor já não é escolhido diretamente pelos pares, é escolhido por um órgão criado que se chama Conselho Geral (G-A).</p> <p>A escola neste momento não tem grande autonomia [...]o candidato apresenta o currículo, apresenta, depois é entrevistado, uma série de procedimentos. Mas isso passa tudo pelo Conselho Geral, nunca passar por nós. (SG-A).</p>	<p>A construção de listas para eleição de um colegiado, constante no Decreto-Lei n.º 115-A/98, anterior ao atual modelo de gestão, que não conta com votação dos pares.</p> <p>A possibilidade da comunidade escolar optar por ter uma direção executiva, composta por órgão colegiado, chamado conselho executivo de gestão, por meio de uma lista de pessoas que fariam parte da gestão da escola ou por um único diretor. Destaca-se que um ou outro modelo contava com a eleição direta para a selecionar os gestores escolares.</p> <p>A mudança do modelo de gestão de eleição direta, com a participação efetiva dos professores, para um modelo chamado órgão unipessoal, em que a seleção do diretor é feita por um conselho geral e não diretamente pelos professores.</p> <p>A correlação entre ausência de autonomia e a não participação, diante da impossibilidade de eleição direta, principalmente em relação aos docentes.</p>

A gestão das escolas foi submetida a mudanças relacionadas às formas de nomeação da direção das unidades escolares, que condizem com a legislação que trata da autonomia das escolas portuguesas, como pode ser visto na fala dos gestores, conforme discutido por Afonso (2002), Barroso, Formosinho (2010) e Lima (1998; 2011a; 2011b).

Podemos observar no conteúdo dos discursos dos Gestores e do Subgestor a apresentação de uma época em que ocorria a democracia direta, na qual a escolha da direção era realizada por uma eleição, a partir de uma lista submetida à apreciação da

comunidade escolar, que votava, para então definir quem faria parte do conselho diretivo, ou seja, um colegiado que tinha a função de órgão de gestão da escola escolhida devido à participação da comunidade escolar.

Os gestores revelam também as percepções das escalas de democracia evidenciadas nas mudanças das leis e retratadas na subjetividade dos gestores entrevistados, como afirmado diretamente pelo G-A, que foi convidado a fazer parte da gestão, ou seja, de participar da lista de pessoas que comporiam a gestão. O antigo modelo de gestão citado pelos gestores, no qual havia um órgão de gestão que continha uma direção executiva e não um único diretor, está referendado no Decreto-Lei n.º 115-A/98 e o grau de importância dado ao modelo de gestão é notório, pois embasa a democracia direta na eleição pelos pares, reafirmada duas vezes pelo gestor A e também citada pelo gestor B, ao referendar uma lista de pessoas que eram eleitas.

Naquela época, os órgãos de administração e gestão das escolas eram a Assembleia, o Conselho Executivo ou Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (PORTUGAL, 1998). A Assembleia era responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, contendo a “participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local” (PORTUGAL, 1998, art.8º).

A Assembleia acompanhava a realização do processo eleitoral para a direção executiva, por meio de uma comissão que tinha a função de verificar questões relacionadas à candidatura, constituíam listas e apuravam resultados das eleições, conforme consta no inciso I, do artigo 15º do Decreto n.º 115A/1998, no qual “A direção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um director, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira” (PORTUGAL, 1998, art. 15 inciso I, grifos nossos), assim o órgão de gestão que poderia ser um conselho executivo ou diretor, ambos por meio de eleição com a devida participação da comunidade escolar.

Formosinho, Fernandes e Machado (2010) afirmam que o Conselho Executivo foi a escolha da maioria das escolas portuguesas. O G-A, ao explicar sobre o antigo modelo de gestão, assegura haver a participação da comunidade escolar, que votava e escolhia a lista com integrantes desse colegiado. Os Gestores A e B nos apresentam o redimensionar do processo eleitoral diante da trajetória de eleição e reeleição, com destaque à

participação efetiva dos professores no primeiro modelo e da não participação docente no segundo modelo.

A reeleição é acenada como um anseio do Gestor A, que mais uma vez destaca a coletividade (todos). Expressa em suas palavras está a importância dada por esse sujeito às vozes da escola, sejam de professores, funcionários e alunos. O novo modelo de gestão apresenta-se como nos relata o Subdiretor da Escola A, que perpassa por uma candidatura, com entrevista, apresentação de currículo e outros procedimentos, dentre eles está o Plano Gestor, apresentado ao Conselho Geral, com a função de selecionar o melhor candidato para o agrupamento. Destarte, a seleção de diretores não nos dá subsídios para compreender como será a sua gestão, sendo necessário compreender seu perfil e analisá-lo, como exposto nos Quadros 20 e 21.

Quadro 20 - Arquitetura da gestão democrática: Perfil da direção/Seleção de diretores (Parte1/Portugal)

Categoria: Arquitetura da gestão democrática	
Subcategoria: Perfil da direção/Seleção de diretores	
Unidade de Registro	Apreciações
Depende do perfil do diretor porque [...] o outro modelo era... era bom e funcionava bem, mas também tive experiência que geralmente não funcionava. Por isso que depende, depende muito, depende das pessoas (SG-A).	O fato de ser um órgão colegiado ou unipessoal não garante que a escola funcione adequadamente, depende do perfil do diretor, entre outros aspectos.
obviamente que não pode ser morto , tem que ser algo, alguém com algum tipo de dinamismo . E consiga ser, nas suas ações, relativamente consensual . [...] o congregador de vontades (G-A).	O dinamismo do gestor que possibilitará uma gestão consensual.
Mas eu tento sempre resolver as coisas, eu tento sempre... Eu acho que o diálogo ... Pelo menos aqui, tem prevalecido isso. Felizmente tem corrido bem. O diálogo tem prevalecido sempre aqui na escola sempre (G-B).	O diálogo é um quesito necessário para o bom desenvolvimento da instituição.

Na fala do Subgestor da escola A, que vivenciou o antigo modelo como professor, há a consideração do diferencial para o sucesso do modelo de gestão proposto em 1998 para o de 2008, apontado como o perfil das pessoas que estão na direção. Ele afirma que depende do cidadão que estará à frente da direção da unidade escolar para que a escola funcione em sua plenitude. A sua colocação também comunga com a legislação portuguesa de 2008, em “que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola **exista um rosto**, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola [...]” (PORTUGAL, 2008, p. 2342, grifos nosso). Esse quesito está claro na fala do Gestor A.

Alguns dados da entrevista, que estão em destaque, mostram a força do diretor, o primeiro é que ele não pode ser “morto”, ou seja, precisa ser ativo, audacioso e perspicaz, apresentando-se como um ser dinâmico, que remete as suas ações dentro de um contexto consensual ou como afirma o G-B, que possibilite o diálogo, que congregue vontades com a ciência que não será unânime na aceitação de suas ações, fazeres, ideias e ideais, durante a sua gestão. Os temas assinalados nos remetem à ideia de que a eleição não garante que a escola funcione bem e em sua plenitude, assim como não se garante uma gestão democrática, o diferencial está em quem assume a função e que poderá direcionar suas ações para o bom desenvolvimento da unidade escolar.

A mudança do modo de seleção dos diretores escolares fez com que Lima, Sá e Silva (2017) apresentassem uma terceira edição da gestão democrática, minimalista e de crítica à colegialidade, que fora associada à ineficácia e ineficiência daquele tipo de gestão, que contava com a participação da comunidade escolar. Decerto, no atual modelo proposto no Decreto-Lei n.º 75/2008, sai de cena a democracia participativa, com forte participação dos professores, que deixam de ter autonomia de escolha do seu órgão gestor, para dar vez a democracia representativa, por um Conselho Geral.

Quadro 21 -Arquitetura da gestão democrática: Perfil da direção/Seleção de diretores (Parte2/Portugal)

Categoria: Arquitetura da gestão democrática	
Subcategoria: Perfil da direção/Seleção de diretores	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>[...]E quando abriu concurso, concorri para essa escola [...] (G-B).</p> <p>Na minha opinião [...] como é que alguém se pose candidatar a gerir uma realidade que não conhece (G-A).</p> <p>Como é que pode desenhar um conjunto de medidas [...] pra aquela comunidade se ela não a conhece? (G-A).</p> <p>[...] jámais vou me candidatar ao exercício de gestão [...] e uma realidade que eu não conheço (G-A).</p> <p>Porque [...] minhas ideias podem não fazer sequer nenhum tipo de sentido pra aquela realidade (G-A).</p>	<p>Na seleção dos gestores em Portugal, não há necessidade dos candidatos terem pertencido a unidade escolar, desde que apresentem o seu curriculum vitae e um projeto de intervenção na escola, ele pode se candidatar.</p> <p>Qualquer professor do Ministério da Educação pode se candidatar ao cargo de diretor nas escolas, mesmo que não conheça a realidade da instituição.</p> <p>A Construção de um Projeto de Intervenção para uma realidade desconhecida ao candidato</p>

O Gestor A possui uma trajetória profissional no mesmo agrupamento, mas conforme o Decreto n.º 75/2008, não é necessário que o diretor seja professor do agrupamento para o qual está concorrendo à eleição, como no caso do Gestor B. Quanto

ao fato de uma pessoa concorrer à gestão em detrimento do fato de não conhecer a comunidade escolar e local e a escola de sua escolha, o G-A considera a dificuldade em estabelecer um planejamento de ações que coadunem com uma realidade não apreendida e experienciada. Ele revela que jamais se candidataria a gerir uma instituição que nunca esteve sob seu olhar. E traz outro quesito, o fato de as propostas de um desconhecido não estarem relacionadas à comunidade escolar e local, mas ele entende que muitos se submetem a essa situação, pois a legislação assim o permite tanto que o Gestor B lida com naturalidade com essa questão e ainda afirma que está na direção há 11 anos, ou seja, candidatou-se sem ser da escola, mas foi reeleito para continuar as suas atividades laborais como diretor.

Na arquitetura da gestão democrática, além da eleição de diretores e da participação em colegiados, a autonomia é palavra-chave na democratização das escolas, mas Portugal possui uma especificidade, que é o contrato de autonomia, que foi analisado no Quadro 22.

Quadro 22 - Arquitetura da gestão democrática: Autonomia (Portugal)

Categoria: Arquitetura da gestão democrática	
Subcategoria: Autonomia	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>[...] Não tenho autonomia nenhuma". Autonomia, eu acho no caso uma falácia. Honestamente. É uma falácia. Autonomia para poucas coisas. [...] A minha escola não assinou contrato de autonomia (G-B).</p> <p>Eu continuo a achar que ter autonomia é poder dirigir bem o pessoal. [...] então, já que não posso fazer, dispenso (G-B).</p> <p>[...] . Agora, autonomia são coisas pequenas. Eu costumo dizer, "São migalhas". Eu disse isso ao secretário de Estado anterior. No disse, "Isto são migalhas que estão a dar. É uma autonomia que é uma autonomia que no fundo não é. Quer dizer, autonomia para quê? [...] Não faz sentido. Quer dizer, ainda tenho que pedir autorização ao Ministério da Educação. Mesmo as pessoas que têm contrato de autonomia têm que pedir [...] (G-B).</p> <p>O diretor não pode fugir muito mais das políticas que são emanadas do ministério. [...]podemos aqui flexibilizar um pouco, mas não podemos fugir, não podemos ser completamente autônomos [...]. Acho que há regras e aquelas regras têm que ser cumpridas, nós temos dentro daquelas balizes. [...] (COORD-A).</p>	<p>Autonomia como sinônimo de falácia.</p> <p>Sem autonomia para gerir recursos humanos.</p> <p>Autonomia são migalhas, porque há necessidade de autorização do Ministério da Educação, mesmo que se tenha o contrato assinado.</p> <p>Possuem o contrato de autonomia, mas não são autônomos.</p>

<p>Cada um pode adotar o seu método de ensinar, o seu método de trabalho. Pronto, existe aqui alguma autonomia neste sentido, não é [...]. É possível também sim senhor. Mas muito mais do que isso, sou sincera, não estou a ver como. Percebes? Tendo nós regras que temos que cumprir, não consigo também ver muito bem como é que nós podemos liberar muito[...] (COORD-A).</p>	<p>Autonomia no método de ensino, apenas.</p>
<p>Pronto, autonomia é nível... Eu vou falar... Autonomia... [...]. Mas a autonomia... Nós temos autonomia, mas autonomia [...] vai até certo ponto, de acordo, vai até aquilo que o que está legislado também vai nos limitando e aquilo que é de recursos físicos e não só também humanos, nós poderemos ter. Contudo, temos que considerar que há uma autonomia de gestão e agora passando para a parte enquanto docente, nós temos [no docente] bastante autonomia na gestão do currículo (ADJ-A).</p>	<p>Autonomia como um nível, porque não existe na plenitude, apenas em poucos quesitos.</p>
<p>Não temos autonomia pra contratar funcionários, é, não temos autonomia [...] não temos jeito da autonomia introduzida (SG-A).</p>	<p>Uma autonomia que é introduzida, mas que não lhe dá autonomia.</p>

Torna-se importante destacar que, para além da obediência a esse colegiado, ainda há necessidade da autorização do Ministério da Educação para ações de pequeno ou grande porte, que precisam ser escritas em um contrato de autonomia, assinado pelo órgão unipessoal (diretor) e o Conselho Geral.

Autonomia é a palavra de ordem. Assinar ou não assinar um contrato de autonomia é uma questão que precisa ser decidida pelo gestor. Assim, assinar o contrato é mais um processo da “autonomia decretada”, mas não lhe dá garantias de promoção de uma “autonomia construída”. Ao mesmo tempo, concordamos com Oliveira (2020, p. 136) que

embora um diretor possa potenciar uma “autonomia construída” dentro do seu estabelecimento de ensino, não podemos esquecer que o diretor está sujeito a uma “autonomia decretada”, que limita as decisões que possa tomar e, por outro lado, responsabiliza-o social, legal, administrativo e, até, moralmente.

Decerto, a autonomia está ligada à democracia, por meio de uma construção coletiva dos atores escolares e se limita quando se vê a concentração de todos os aceites ou negativas das ações desenvolvidas pela escola nas mãos do Ministério da Educação que apresenta um compromisso, a partir das metas desenhadas democraticamente pela comunidade escolar, por meio do contrato assinado em que a escola e o Ministério da Educação possuem suas obrigações avaliadas pelas partes que assinam o contrato. Assim,

compreendemos como Formosinho, Fernandes e Machado (2010, p. 31-32) que a autonomia

é entendida como um instrumento de melhoria do serviço público de educação prestado pela escola e a sua contratualização implica, por um lado, a negociação de metas concreta entre as partes contratantes e, por outro, a garantia de dispositivos de gestão dos meios adequados para a realização das metas acordadas.

O Gestor B relaciona o contrato de autonomia com “migalhas”, coisas pequenas, que não fazem sentido, porque a palavra final é do Ministério da Educação. Não existe autonomia, quando não se pode decidir sozinho, quando há uma interferência direta do ministério, portanto uma falácia. Assim, “ao falar de autonomia da escola, a legislação portuguesa enquadra-se sempre naquilo que são as tarefas de uma escola num Estado democrático e o papel do Estado como garante e suporte último do serviço público de educação” (FORMOSINHO; FERNANDES; MACHADO, 2010, p. 33). Tal fato pode ser apreciado na fala da COORD-A.

A autonomia se resume em flexibilizar um currículo, o modo de ministrar as aulas e a inserção de projetos para conteúdos diversos, fazendo com que se restrinja ao seu fazer diário como professor, diante daquilo que é emanado pela Secretaria de Educação, não havendo possibilidade de se ter autonomia, uma vez que existem regras a serem cumpridas, sem autonomia e possibilidade de flexibilização de um currículo.

O Adjunto da escola A repete sete vezes a palavra autonomia, essa palavra toma conta da sua fala e o faz refletir em dois momentos: o primeiro como gestor, limitado à legislação, mas considera haver autonomia e, por outro lado, explica autonomia como docente, que se embasa na gestão do currículo⁶². Nesse sentido, que concordamos com Oliveira (2020, p. 233) que “apesar de podermos admitir que o ME reconhece a autonomia técnica e científica dos professores, obriga-os ao cumprimento de um currículo nacional no desempenho das suas funções [...]”.

⁶² Não aprofundaremos o tema autonomia curricular por não ser objeto de estudo de nossa investigação. Mas deixamos algumas indicações de leitura sobre o assunto.

MORGADO, José Carlos. Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)* – v27, n.3, pp. 361-588, set./dez. 2011.

MORGADO, José Carlos; Martins, F. B.. *Projecto curricular: mudança de prática ou oportunidade perdida?* *Revista de Estudos Curriculares*, 2008, pp.03-019.

MORGADO, J. C. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia... *Ensaio. Avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013.

OLIVEIRA, Isabel Maria de Jesus. *Organização e autonomia das escolas: para uma compreensão da política da administração escolar em Portugal e no Canadá*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. 477f. Universidade de Coimbra, 2020

O Subgestor da escola A não percebe a autonomia no contexto curricular, ele observa uma “pequena porcentagem”, o que poderíamos chamar assim como o Gestor B, de “mígalhas a serem ofertadas.”, que condiz com os estudos de Morgado (2003, p. 341), relacionados à autonomia na escola e aos projetos curriculares quando conclui que “continua a ser o Ministério da Educação que decide os espaços de decisão Ihe são atribuídos e quem mais determina o que se passa nas escolas e nas salas de aulas”.

A autonomia é um tema da arquitetura da gestão democrática, que se une às lógicas da participação da comunidade escolar e local nas tomadas de decisões da escola, em especial nos conselhos gerais que possuem uma dinâmica de representações com a devida importância como podemos verificar no Quadro 23.

Quadro 23 – Lógicas de Participação: Dinâmicas das representações nos colegiados

Categoria: Lógicas de Participação	
Subcategoria: Dinâmicas das representações nos colegiados	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>Hoje é um Conselho Geral da escola que tem sete professores, dois funcionários, três pessoas. Nosso caso são três da sociedade, quatro da associação de pais – esse é o nosso caso aqui – e depois a autarquia (G-B).</p> <p>O Conselho Geral é composto por 21 pessoas, sendo que, é... essas 21 pessoas são “representativos” de várias classes da comunidade [interior]. Professores, que não estão em maioria (G-A).</p> <p>O pessoal não discente, sejam os funcionários administrativos, sejam os auxiliares, os pais, os representantes de comunidade, [...] da autarquia, e não estou a esquecer ninguém (G-A).</p> <p>Neste Conselho Geral, estão outros representantes no primeiro ciclo, outros professores que são professores também do 1º ciclo (COORD-A).</p> <p>[Os assistentes e os funcionários administrativos também são escolhidos em um representante, cada um deles, são escolhidos por seus colegas (G-A).</p> <p>Pode haver várias pessoas a propor-se, e há uma eleição direta. É, os pais, é de acordo com as associações de pais, que também têm os seus processos de eleição democrática.</p> <p>Depois temos os representantes da autarquia que são três, da Câmara Municipal que a Câmara indica (G-A).</p> <p>Temos o diretor do escritório de Coimbra, que é [...] uma instituição de [produção] da ciência com a qual nós trabalhamos há muitos anos (G-A).</p> <p>Temos o centro de saúde, [...] tem vários projetos aqui na escola no âmbito da saúde escolar [...] (G-A).</p>	<p>Composição do Conselho Geral e representatividade.</p> <p>Afirma a questão da representatividade e que os professores não são maioria.</p> <p>Explica quem são os funcionários e inclui a comunidade local.</p> <p>Reafirma a participação dos professores.</p> <p>Representação eleita. Eleição democrática entre os pares.</p> <p>Comunidade Local participa do Conselho Geral.</p> <p>Comunidade Local com trabalho efetivo na escola.</p> <p>Comunidade Local com projetos na escola.</p>

Na fala do Gestor B se revela a composição dos corpos/segmentos do Conselho Geral, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 75/2008: “Na composição do conselho geral tem de estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local” (PORTUGAL, 2008. p. 2345). Portanto, é um dado posto em lei em que se obedece à legislação e se respeita o quantitativo, mas o G-A, além de ratificar as questões legais, reforça a questão da representatividade, como uma instância da democracia representativa em detrimento da democracia participativa, além de diminuir o número de professores que anteriormente tinha uma maior quantidade de votos.

Os gestores apresentaram a composição do Conselho Geral e paridade por segmento/corpus, no qual a comunidade escolar (professores, funcionários, pais/encarregados da educação e autarquia) e a comunidade local, em cada escola é representado por diferentes atores, existindo um equilíbrio na formação do colegiado, conforme pode ser observado na fala do Coordenador A ao afirmar que, no colegiado, os representantes definem as linhas orientadoras de todo agrupamento.

O Coordenador A repete por três vezes a palavra “professor”, em uma tentativa de afirmar que existe a participação dos professores. O Subdiretor A segue esse direcionamento ao falar “que no fundo são representantes também do corpo docente”, mas o seu Gestor é incisivo ao esclarecer que os “professores [...] não estão em maioria”. Essas afirmativas nos levam a compreender que para esses sujeitos, os professores deveriam ter mais escuta e voz nesse colegiado, que debate assuntos sobre “toda a vida do agrupamento”. Essa diminuição da representação dos professores faz parte de uma estratégia política, explicitada no Decreto nº 75/2008, apresentado como um modo de intervenção, que retira das mãos dos professores o processo educativo e insere a comunidade escolar e local como partícipes ativos na direção das instituições, como estratégicos potencializadores de fiscalização, para o qual o diretor tem o dever de prestar contas.

Em primeiro lugar, trata -se de reforçar a **participação das famílias e comunidades na direcção estratégica** dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna -se necessário assegurar **não apenas os direitos de participação** dos agentes do processo educativo, designadamente **do pessoal docente**, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola. Uma tal **intervenção** constitui também um primeiro nível, mais directo e imediato, de **prestação de contas** da escola relativamente àqueles que serve (PORTUGAL, 2008, p. 2342, grifos nosso).

Destarte, não se pode negar que a representação proposta pelo novo modelo de gestão está inserida como uma instância democrática na escola por haver eleição dos pares, pela democracia representativa, conforme exposto pelo Gestor A, para a composição desse conselho e apresentar espaços de participação da comunidade escolar e local, mas ao restringir a eleição do diretor a um órgão colegiado, acaba retirando da comunidade escolar o direito de escolher seu gestor.

Os representantes do município, de acordo com a legislação, “são designados pela câmara municipal, podendo esta delegar tal competência nas juntas de freguesia” (PORTUGAL, 2008, p. 2346) e a comunidade local é de livre escolha da escola da instituição. O Gestor da escola A mostra que a escola tem autonomia para escolher o representante da comunidade local. A comunidade local tem por objetivo “integrar as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais, culturais e científicas” (PORTUGAL, 2008, art.3º alínea a) e é escolhida pelo gestor que, no caso da Escola A, são representantes da Universidade de Coimbra e do Centro de Saúde que contribuem diretamente com a escola, por estarem em seu entorno e convivem com a movimentação escolar no seu contexto externo.

Ele está respaldado no Decreto Lei n.º 75/2008, no qual os representantes da comunidade local, “quando se trate de individualidades ou representantes de actividades de carácter económico, social, cultural e científico, são cooptados pelos demais membros [...] quando se trate de representantes de instituições ou organizações são indicados pelas mesmas nos termos do regulamento interno” (PORTUGAL, 2008, 14º itens 4 e 5). Torna-se importante destacar que, após constituído o Conselho Escolar pelos seus representantes, instaura-se o processo eleitoral. Assim, os conselheiros eleitos e nomeados decidem quem será o presidente do Conselho Geral. A seguir, o Quadro 24 nos traz a participação dos colegiados nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras:

Quadro 24 - Lógicas de Participação: Participação dos colegiados em questões pedagógica, administrativas e financeiras

Categoria: - Lógicas de Participação	
Subcategoria: Participação do Conselho Geral nas questões pedagógica, administrativas e financeiras	
Unidade de Registro	Apreciações
[...] fazendo ponto com a parte financeira , nós temos todos anos que aprovar [...] O Conselho Geral que tem que aprovar as linhas orientadoras da... da... elaboração do... do... do orçamento , e o próprio orçamento também. [...] É... o Conselho Geral poderá não aprovar a minha proposta do orçamento, e mandar-me retificar . Uma vez, duas	O Conselho Geral participa das questões financeiras e pode pedir para mudar alguma proposta.

<p>vezes, três vezes. E isso poderia condicionar as minhas opções[...] (G-A).</p> <p>[...] nós temos um exemplo em Coimbra de um diretor que foi demitido pelo próprio Conselho Geral, em meio do seu mandato (G-A).</p> <p>[...] há todo um trabalho de transparência de processos e de ação [...] questões importantes são previamente submetidas à aprovação do Conselho Geral. [...] A matriz curricular que é muito importante. É aprovado e definido no Conselho Pedagógico, [...], eu compilo toda a informação e levo ao Conselho Geral. [...]. É... e, portanto, o Conselho Geral tem desde logo ali toda a informação [...] (G-A).</p> <p>E colaboram conosco em sessões, em palestras, e... portanto todo... tudo, tudo que é decidido a nível de escola tem que ser e... passado pro Conselho Geral (SG-A).</p>	<p>O Conselho Geral participa das questões administrativas e pode demitir o diretor.</p> <p>O Conselho Geral participa das questões pedagógicas</p> <p>O Conselho Escolar participa de tudo o que ocorre na escola.</p>
---	---

A reflexão do Gestor A quanto a sua função de diretor, que o designou a um órgão unipessoal e colocou nas mãos do Conselho Geral, indica considerações sobre a eleição de diretores, a definição das orientações das linhas gerais da escola, a demissão do diretor e a fiscalização de suas ações. Ele nos apresenta a participação do Conselho Geral nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras que proporciona uma análise sobre a “democracia” das escolas portuguesas que possui uma legislação própria de autonomia, mas cerceia os seus atores, que impõe a autonomia por um viés antônimo da própria palavra, que leva à submissão, à subordinação e à obediência a uma instância superior, fator de relevância na compreensão da autonomia decretada e construída proposto por Barroso (1996a).

O diretor do agrupamento é um órgão unipessoal, sendo a ele “confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico” (PORTUGAL, 2008, p. 2342). Tal situação pode ser analisada ainda nas citações, com a anunciação dos seguintes temas: transparência, submissão, aprovação, decisão, informação das ações do agrupamento. O Conselho Pedagógico é um importante colegiado para as questões relacionadas à aprendizagem dos discentes, cuja composição está prescrita no Decreto-Lei n.º 75/2008.

A composição do conselho pedagógico é estabelecida pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada nos termos do respectivo regulamento interno, não podendo ultrapassar o máximo de 15 membros e observando os seguintes princípios: a) Participação dos coordenadores dos departamentos curriculares; b) Participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas; c) Representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário, nos termos do n.º 2 do artigo 34.º (PORTUGAL, 2008, p. 2349).

Por ele passam o planejamento pedagógico, o currículo escolar, as atividades educacionais da Escola a Tempo Inteiro, dentro outras situações ligadas diretamente ao processo ensino-aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e continuada dos professores e pessoal não docente (PORTUGAL, 2008). O diretor é o presidente desse conselho, mas todo o planejamento precisa passar pela aprovação do Conselho Geral. Ele precisa planejar as suas ações reguladas a um colegiado que pode ou não concordar com elas, pois “compete ao director submeter à aprovação do conselho geral o projecto educativo elaborado pelo conselho pedagógico” (PORTUGAL, 2008, p. 2346). Devido à importância das decisões tomadas no Conselho Geral, os conselheiros precisam prestar contas sobre o que foi decidido ou informado no colegiado para os seus pares, como pode ser observado no Quadro 25.

Quadro 25 – Lógicas de participação: Compartilhamento de informações entre os representantes dos segmentos com seus pares (Parte1/ Portugal)

Categoria: Lógicas de participação	
Subcategoria: Compartilhamento de informações entre os representantes dos segmentos com seus pares.	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>O presidente do Conselho Geral reúne diretamente com o senhor diretor e com os professores [...] porque as colegas que estão no Conselho Geral também são colegas que vão estar no departamento do primeiro Ciclo (COORD-A). [...] nós fazemos reuniões de departamento, [...] eu dou a palavra aos representantes que esteve no Conselho Geral [...] para expor o que foi tratado e alguma situação que possa ser falada relativa ao primeiro ciclo (COORD-B1).</p> <p>Os pais organizam-se e formam associações. [...] Depende da organização dos pais também. É algo que é voluntário (ADJ-A). Normalmente, o representante reúne e tem e-mails dos pais e é muito por e-mail (ADJ-A).</p> <p>Em relação aos pais, [...] É que quando há, por exemplo, reunião do Conselho Geral nós já percebemos de haver reuniões de representantes ou reuniões das associações de pais [...] (ADJ-B).</p> <p>Lembro, por exemplo, da Associação de Pais, lembro dos departamentos, os professores também, a autarquia estava mais sozinha ali. [...] Pronto, penso que sim que depois as pessoas dão <i>feedback</i> dos... dos departamentos que estão a representar (COORD-A).</p>	<p>Os professores se reúnem em departamentos e conversam sobre as ocorrências do conselho geral.</p> <p>Os pais prestam contas aos demais pais por e-mail ou nas associações, por meio de reuniões.</p> <p>A importância de repassar as informações para a comunidade escolar.</p> <p>Quando existem representantes eleitos ocorre <i>feedback</i> entre os pares, com ocorrência de reuniões entre os representantes e seus pares, mas a comunidade local é formada por atores pré-definidos, portanto não há esse retorno de informações.</p>

<p>Eu já estive no Conselho Geral [...], [...]. Os pais ou quem estiver questiona. Por exemplo, a autarquia, às vezes, está lá mais pra ouvir do que questionar. [...] Portanto, cada um ouve as coisas [...] e depois também dão conhecimento naquilo que podem ser prestáveis ao que querem saber [...] (COORD-A).</p>	<p>Os representantes eleitos são participativos e questionadores, além proporem ideias. Após a participação das reuniões do colegiado e ter ciência do que ocorre no agrupamento, prestam contas aos seus pares sobre o que é pertinente para cada segmento.</p>
---	--

O Coordenador A, que teve assento no Conselho Geral, apresenta a participação de cada corpus/segmento, comungando com a fala do G-A de que cada segmento busca compreender questões relacionadas aos seus corpos/segmentos para dar um retorno a seus pares sobre os dados relatados e decididos no Conselho Geral. Ele relata que as pessoas que fazem parte do Conselho Geral querem saber de tudo o que ocorre na escola, da melhor forma possível, elas também questionam e ouvem os demais conselheiros. Esse movimento é fundamental para que os representantes possam tomar conhecimento dos fatos para dar ciência a seus pares e quando ele cita os pais, que questionam, compreendemos que os representantes de professores e funcionários acabam por ter conhecimento do que ocorre na escola enquanto os pais passam a conhecer os problemas nas reuniões do colegiado.

Os COORD-A e COORD-B1 informam que, em reuniões de departamento, os professores representantes têm direito a falar, dando-lhes a palavra sobre o que ocorreu no Conselho Geral, desde que sejam relevantes e tenham ligação com os departamentos de que fazem parte. Além da questão trazida pelos COORD-A e COORD-B1 de como funciona a questão da representatividade dos professores no Conselho Geral e como eles prestam contas aos seus pares, é notório que os pais também se reúnem. Eles relatam haver reuniões dos pais nas associações e que estes se comunicam por e-mail. O ADJ-A esclarece sobre a associação como mais uma instância da gestão democrática, que não é obrigatória, mas quando existe, faz reuniões e se organiza, além de ter representação no Conselho Geral. Eles chamam essa prestação de contas de feedback, e podem ser observadas nos agrupamentos após as reuniões do colegiado. No caso da comunidade local e das autarquias, acabam por ficar sozinhas, por serem representantes escolhidos pela própria entidade ou pela escola e que não há obrigatoriedade de dar feedback sobre as reuniões do colegiado.

Para além dos Conselhos Geral e Pedagógico, existem departamentos dos ciclos, que visam a definir ações, analisar resultados e discutir assuntos relacionados ao pedagógico da escola que serão levados à discussão do Conselho Pedagógico e posteriormente ao Conselho Geral, como pode ser observado no Quadro 26.

Quadro 26 – Lógicas de participação: Compartilhamento de informações entre os representantes dos segmentos com seus pares (Parte2 /Portugal)

Categoria: Lógicas de participação	
Subcategoria: Compartilhamento de informações entre os representantes dos segmentos com seus pares	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>[...] sendo o diretor o presidente do Conselho Pedagógico e estando presente o Conselho Geral, muitas das coisas são aprovadas no Conselho Pedagógico e depois descem ao Conselho Geral [...] não se justifica para já haver mais diálogo entre o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico porque como está o diretor representante nos dois órgãos, [...] Portanto, é natural que não haja tanta necessidade de haver mais encontros entre os diferentes elementos dos órgãos (COORD-B1).</p> <p>Acho que aqui há um bocadinho de efeito pirâmide. [...]. E a coisa vai subindo (ADJ-B).</p> <p>Documentos e análise de [...], aprovadas em pedagógico conselho pedagógico, depois são debatidos, apresentados, debatidos, aprovados [...] o departamento reúne, faz propostas, dá sua opinião para uma coisa... [...] (ADJ-A).</p> <p>há uma grande ligação entre as diferentes estruturas, diferentes órgãos e por isso facilita. Claro que o Conselho Geral, sendo o órgão máximo, [...] tem que aprovar as contas, tem que aprovar tudo e, portanto, já que não seja por aí, têm acesso ao Plano Anual de Atividades [...] (COORD-B1).</p> <p>Há um elo comum a todos esses órgãos, que é sempre o diretor. O [...] o Conselho Geral é o órgão máximo, é a estrutura do topo, da qual todo o resto depende (G-A).</p> <p>[...] no Conselho Geral também há muitos assuntos que são tratados que não vêm para... para os departamentos. [...] (COORD-A).</p>	<p>O diretor como presidente do conselho pedagógico leva as informações para o conselho geral, portanto, não há necessidade de mais reuniões, encontros ou outros tipos de diálogos.</p> <p>Efeito pirâmide: o Conselho Geral está no topo e todos os demais órgãos precisam dar ciência a ele.</p> <p>O zigue-zague de informações que vão e vem entre os conselhos e departamentos.</p> <p>A ligação entre as diferentes estruturas e a aprovação de tudo que é decidido precisa ser do órgão máximo.</p> <p>O elo necessário para o bom desenvolvimento da unidade escolar e novamente o topo, como uma pirâmide, que se insere o Conselho Geral.</p> <p>Ausência de informações sobre as reuniões do Conselho Geral</p>

A importância do entrosamento entre os conselhos e os departamentos é essencial na visão dos entrevistados, e o fato do diretor ser o presidente do Conselho Pedagógico e membro nato do Conselho Geral faz com que os diferentes órgãos tenham conhecimento dos assuntos tratados, mas o COORD-B1 relata haver um zigue-zague dos assuntos tratados e definidos nos colegiados.

O Gestor A comunga com a fala do COORD-B1, pois para ele existe um elo que se chama diretor e está nos diferentes conselhos e, além disso, ele considera que o Conselho Geral está no topo, que podemos compreender que é a pirâmide trazida por

ADJ-B. Esse zigue-zague pode ser observado também no outro agrupamento, que envolve o debate com o Conselho Pedagógico, Conselho Geral e os departamentos sobre documentos e análise de resultados, entre outros.

Esse vai e vem de decisões e reuniões passa por efeito pirâmide, tratado dessa forma pelo diretor-adjunto da escola A, por entender que os representantes se reúnem para discutir assuntos relacionados ao Conselho Geral e tem a ver com as questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Os fatos relatados e decididos no Conselho Geral precisam ser repassados a comunidade escolar, pois envolvem a todos os segmentos que, por vezes, precisam se pronunciar. Esse efeito pirâmide está efetivamente relacionado à grande ligação das diferentes estruturas, aqui conhecidas como conselhos geral, pedagógico, administrativo e associação de pais e educandos. Esses objetivam um bem comum, que é a educação dos discentes e necessitam de aprovação para que o Plano Anual de Atividades aconteça, caso contrário as demandas escolares ficam paralisadas, o Conselho Geral vai dar a ‘última opinião’ e o diretor pode ser responsabilizado por ações não resolvidas dentro do ambiente escolar.

Para o Coordenador B1, existe uma ligação entre as diferentes estruturas existentes nas escolas, sendo o Conselho Geral o órgão máximo que precisa “aprovar tudo”, pois há necessidade de prestar contas e aprovar as contas, que envolvem conhecer as atividades pedagógicas que irão ser desenvolvidas durante todo ano letivo. No entanto, nem tudo que é relatado no Conselho Geral é repassado nos departamentos. Vale destacar que, embora os dois profissionais pertençam ao mesmo agrupamento, pensam de modo diferente quanto ao repasse da posição do Conselho Geral nos departamentos: para ADJ-A, existe um movimento de representatividade e de esclarecimento no que ocorre no Conselho Geral pelos corpos/segmentos, mas para COORD-A, que participara do Conselho Geral, explica que nem tudo é falado nos departamentos, mas tudo que se trata nos departamentos é levado ao Conselho Geral.

As entrevistas nas escolas portuguesas nos proporcionaram conhecer as experiências vivenciadas pelos atores entrevistados, que nos apresentaram a arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral e da gestão democrática, assim como as lógicas do Tempo Integral e da participação na Escola a Tempo Inteiro. Tal fato, também foi observado no Brasil, ao conhecermos duas experiências do Turno Único Carioca, no que tange à gestão democrática, conforme veremos a seguir.

4.4 Arquitetura da Gestão Democrática e Lógicas de Participação no Rio de Janeiro

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 anuncia que os estados, distrito federal e municípios definirão normas para a gestão democrática do ensino, considerando as peculiaridades de cada local. Assim, o município do Rio de Janeiro arquiteta a gestão democrática anunciando os modelos de gestão apresentado no Quadro 27.

Quadro 27: Arquitetura da Gestão Democrática: Modelos de Gestão (Rio de Janeiro)

Categoria: Arquitetura da Gestão Democrática	
Subcategoria: Modelos de Gestão	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>[...] tem um processo eletivo também onde você faz uma chapa... Igual a prefeito. Faz uma chapa e vai lá e coloca sua proposta. E tem dois dias para você conversar com os alunos porque quem eles são os alunos, os professores, os pais e os funcionários [...] (G-C).</p> <p>Na última eleição só teve a gente [...] Chapa única (G-D).</p> <p>E a gente foi dois dias. Por eu ser aqui da escola, os alunos já me conheciam a apresentei o [ADJ-C] e o [ADJ-C] falou e a gente vai. E os professores conhecem o seu colega, então o processo se deu e nós fomos eleitos com 94% dos votos da totalidade escolar [...] (G-C).</p> <p>A cada três anos [...] a gente apresenta a equipe gestora que vai se candidatar, você pega a chapa, você apresenta um plano de gestão pra coordenadoria e aí eles vão avaliar e aí eles dão o aval. Tá, você está apto a participar do pleito. Beleza, aí a gente vai, se candidata (G-D).</p> <p>[...] a gente se candidata a chapa, nós temos que apresentar um plano de gestão. Baseado nisso, então tem o plano de gestão, e atrelado a esse plano de gestão tem o PPP (Projeto Político-pedagógico) [...] Da parte de contribuição [é colado esse programa] de comum acordo com o CEC, com o grêmio, com os professores, e se elabora um plano de gestão. Esse plano de gestão é aprovado e a gente segue em frente (G-C).</p>	<p>Existência de consulta pública para ocupar o cargo de direção, por meio de uma chapa.</p> <p>Somente uma chapa, ou seja, sem concorrência, mas com a necessidade de aprovação ou não da chapa.</p> <p>Ocorre a participação dos professores e alunos na escolha dos diretores. Os candidatos se apresentam e concorrem à eleição.</p> <p>Primeiro, apresenta um plano de gestão para a Coordenaria de Educação, somente após a aprovação poderá participar do pleito eleitoral, estando apto a se candidatar.</p> <p>Há necessidade de construir um plano de gestão, com questões administrativas e pedagógicas da unidade escolar, construído coletivamente, respaldado pelo PPP, mas precisa ser aprovado pela CEC.</p>

A Gestão democrática no município do Rio de Janeiro traz a seleção de diretores pela comunidade escolar como uma das instâncias de democracia na escola, conforme exibido pelos Gestores C e D. O Gestor C apresenta como ocorre a seleção dos gestores, comparando-o com um processo eleitoral de prefeito, na qual existe eleição e o candidato dialoga com as pessoas, que nesse caso é a comunidade escolar e apresenta uma chapa, com o nome do diretor e do adjunto.

A chapa é exibida à comunidade escolar, conforme nos relata G-D, em que os professores, alunos, funcionários e pais conhecem os candidatos e suas propostas e decidem pela melhor chapa para a escola, podendo ser também uma chapa única, caso não tenha concorrentes, conforme referendado por G-C.

Nesse caso, a democracia fica em uma escala um pouco menor, por não existir concorrência, sendo considerada a aceitação ou não de uma chapa que, caso não seja aceita e a unidade escolar não poder contar com a escolha dos seus gestores, poderá haver indicação da Secretaria de Educação, pois há necessidade de haver um gestor nomeado para tal.

A palavra eleição ganha força nas falas dos Gestores C e D, vinculada à essência da democracia que está na escolha daqueles que estarão à frente da escola, considerando a melhor forma a eleição, ficando eu um grau elevado diante da escala de democracia proposta por Amaral (2019). No entanto, a Portaria E/SUBG n.º 04/2017 esclarece que se trata de uma seleção de gestores das unidades escolares, possivelmente ligada à ação direta de inconstitucionalidade (ADI) 2997, do Supremo Tribunal Federal, em que consta que “é inconstitucional toda norma que preveja eleições diretas para direção de instituições de ensino mantidas pelo poder público, com a participação da comunidade escolar” (BRASIL, 2009), tanto que no Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13005/2014. A meta 19 trata de consulta pública à comunidade escolar.

Na cidade carioca, a candidatura não pode ser pleiteada por todos os profissionais da escola, pois consta na Resolução SME n.º 1074/ 2010, que dispõe sobre o Regimento Municipal, que “a direção da Unidade Escolar é exercida por um diretor-geral e diretor(es) adjunto (s), avaliados pela E/SUBE/CRE e referendados pela consulta à comunidade escolar” (RIO DE JANEIRO, 2010).

Tal ação é explanada pelo G-D em que mostra haver necessidade de apresentar um plano de gestão para Coordenadoria Regional de Educação (CRE), para ser avaliada a aptidão para o ocupar o cargo e participar do pleito eleitoral. A fala do Gestor D está ligada ao processo eleitoral do ano de 2014, no qual havia a necessidade de apresentar um plano de gestão para que as candidaturas se consolidassem. O que seria considerado por Lima um plano de ação organizacional, diante de uma não participação imposta ou forçada (LIMA, 2011a), como é o caso da avaliação de plano de gestão, que demanda de aceitação anterior à candidatura, diante dos arranjos organizacionais, previstos nas legislações municipais a cada triênio. Amaral (2019) entende que quando há exigência de

um plano sem debate com a comunidade escolar, torna-se uma ação não democrática e sem muito sentido.

O Gestor C mostra que há necessidade de uma construção coletiva de um plano de gestão, no qual consta a estrutura, a missão e a visão da escola, além dos problemas existentes e os rumos a serem seguidos, portanto afirma que esse plano precisa estar atrelado com o Projeto Político Pedagógico, com as demais instâncias democráticas da escola, como o Conselho Escola Comunidade, grêmios e professores. Esse movimento democrático dialoga com as proposições de Gandin (2012, p. 40) de que “é preciso construir uma administração (gestão) que esteja a serviços dos participantes da instituição, exercendo seu poder para que ele seja de todos, sempre em função do projeto político pedagógico que dever ser o fundamento de qualquer prática”.

No entanto, o Gestor C esclarece que mesmo construídos democraticamente, eles precisam ser aprovados por instâncias superiores, pois somente com a aceitação da secretaria de educação, representada por suas coordenadorias regionais, que os gestores podem seguir, inclusive atrelando ao recebimento de verbas e de demandas pedagógicas, conforme anuncia o gestor citado.

Nesse sentido, a autonomia pode ser considerada como relativa, nos termos de Lima (2011a), devido à relação das instituições nas relações macro e micro na construção do Projeto de Gestão, pois embora exista um movimento democrático, eles não possuem poder de decisão, por fazer parte de um poder central.

Nas legislações de 2017, que tratam da seleção de diretores, destacam-se dois momentos: um deles que é referente a proposta de trabalho da chapa que perpassa por uma comissão organizadora, antes das eleições (RIO DE JANEIRO, 2017b) e o outro momento está ligado ao pós-eleição, no qual o gestor coordena o processo de construção de Projeto de Gestão, em três meses, com a comunidade escolar. Destarte, o Projeto precisa ser aprovado pela Secretaria de Educação (RIO DE JANEIRO, 2017a) e revisado a cada ano, tal ação pode ser constatado no Quadro 27, na fala do G-C.

A homologação das inscrições pela CRE leva também em consideração o tempo de regência dos candidatos no município ou em cargos comissionados. Assim, concordamos com Amaral (2019, p. 37) ao afirmar que:

Aquilo que chamamos de “tempo de casa” ou “tempo de serviço” consubstanciado na experiência prévia como docente da educação básica é um aspecto considerado fundamental para a função gestora [...]. Logo, a candidatura não está franqueada para novatos ou recém-formados inexperientes, o que enfraquece o caráter democrático da proposta por não

permitir que, mesmo com a formação adequada, o profissional recém-chegado ao magistério possa se candidatar. Esse critério reforça a ideia de que a preparação para o exercício da gestão prescinde de experiência docente, aprofundando o acordo pretensamente firmado de que a docência deve ser a base de atuação dos demais profissionais da educação.

Destaca-se como diferencial a possibilidade de avaliação pelo Secretário de Educação, para que não ser cumprido o pré-requisito relatado, tendo o executivo a possibilidade de mudanças nas regras impostas. No entanto, para além da seleção para o cargo de diretor escolar, se faz necessário conhecer o perfil desses profissionais, conforme podemos observar no Quadro 28.

Quadro 28 - Arquitetura da Gestão Democrática: Perfil da direção/Seleção de diretores (Parte1/Rio de Janeiro)

Categoria: Arquitetura da Gestão Democrática	
Subcategoria: Perfil da direção/Seleção de diretores	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>Nós temos o perfil, eu, o [G-C], as meninas... A gente está sempre aberto a sugestão, nós temos as nossas ideias, sempre que vai tomar decisão, reúne (ADJ-C).</p> <p>eu acho que o grande mal de qualquer cargo público é você achar que é dono. Ah, eu quero ser presidente vou ficar eternizado, não, gente, quem manda é o povo, né? A voz do povo é a voz de Deus, para mim aqui também (G-C).</p> <p>Quantas vezes a gente foi voto vencido? Porque, assim, eu... Ah, mas isso aqui é isso. Eles percebem as necessidades da escola (G-D).</p> <p>Eu entendo que a tomada de decisão, ela é democrática, e eu não estou dizendo que, jamais gostaria de dizer que a minha decisão é a melhor. Eu tenho que ir, às vezes, se eu achar que a minha é a melhor, eu tenho que abaixar a cabeça e aceitar a da maioria, a maioria aceita assim, você tem que seguir ela, tem que ter esse discernimento (G-C).</p> <p>Diretor(a) de escola não é status nenhum. É pauleira todo dia, gente. Olha, você dorme com o celular, com o computador[...] Ser diretor é status, mas não é mesmo. E nem o dinheiro é bom, vou falar para vocês. É porque gosta mesmo de sofrer (G-D).</p>	<p>Diretor com perfil democrático que escuta a comunidade escolar.</p> <p>O diretor não é dono da escola, quem manda na escola é o povo, que tem voz, democratizando a escola pública.</p> <p>Diretores, mesmo sendo eleitos pela comunidade escolar, possuem perfil democrático, que aceita a decisão da maioria pelo bem da escola.</p> <p>O diretor não vê como status a sua função e a estabelece em um contexto de desafios.</p>

O Gestor C se respalda na democracia para traçar a tomada de decisão, compreendendo o seu papel de gestor que escuta as pessoas e que não impõe a sua opinião em detrimento de qualquer outra, pois se a maioria possui um consenso sobre determinado assunto, torna-se questão de discernimento sobre o que é o melhor para a escola.

Para o ADJ-C, existe um perfil para ser diretor, que no caso dele é proporcionar uma abertura para escutar os demais integrantes da comunidade escolar, por meio de

reuniões. O Gestor D também apresenta esse perfil ao dizer ser voto vencido, pois a sua opinião não prevalece e sim a da maioria, além de compreender que outras pessoas observam a escola de diferentes maneiras. Essas questões nos remetem aos estudos de Paro (1996) sobre eleição de diretores e o papel dos eleitos frente aos usuários da escola, para ele:

À sua condição de responsável último pela escola e de preposto do Estado no que tange ao cumprimento da lei e da ordem na instituição escolar, soma-se agora seu novo papel de líder da escola, legitimado democraticamente pelo voto de seus comandados, que exige dele maior apego aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, em contraposição ao poder do Estado. Isso serviu para introduzir mudanças na conduta dos diretores eleitos que passaram a ver com maior cuidado as solicitações de professores, funcionários, alunos e pais (PARO, 1996, p. 384).

Mesmo com a eleição, os diretores continuam sendo a autoridade última da escola (PARO, 1996), pois sobre ele incide a responsabilidade de administrar uma escola, com seus prós e contras. Por outro lado, reduz-se, em certa parte, o peso no ombro do diretor, quando as decisões são tomadas pelo coletivo, sem que ocorra em desacordo com as legislações, portanto nada pode contrair um arcabouço legal, que emana as normas educacionais a serem seguidas.

Essas questões estão na fala do G-D, ao considerar que diretor de escola não é status, e sim o constante enfrentamento de dificuldades, advindas das demandas da escola. O diretor precisa ser responsável por garantir o pleno funcionamento da instituição, mesmo que isso leve a inquietações de ordem pessoal.

O Gestor C relembra que um cargo público não dá o direito de alguém compreender-se como dono de determinada função, pois quem deve direcionar os percursos da escola é o povo, trazendo um dito popular “a voz do povo é a voz de Deus”, em comparação com o seu perfil de gestor, que a partir do processo de escuta, conduz o seu trabalho como diretor de uma escola pública que, diante da Constituição Federal e da LDBEN n.º 9394/96, precisa ter uma gestão democrática, mesmo que seja uma utopia (PARO, 1987). Na sequência da subcategoria “Perfil da direção/Seleção de diretores (Parte2)”, constante no quadro 29 encontramos mais indícios para essa questão.

Quadro 29 -Arquitetura da gestão democrática: Perfil da direção/Seleção de diretores (Parte2/Rio de Janeiro)

Categoria: Arquitetura da Gestão Democrática	
Subcategoria: Perfil da direção/Seleção de diretores (Parte2)	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>[...] ele me convidou. Inicialmente, eu não queria, nunca tive essa ideia [...] Então, eu pensei assim, “[...] tem uma escola lá precisando de socorro, vamos tentar lá ajudar”. Então vim muito mais pelos alunos e por ele e obviamente pelos colegas, mas não foi uma ambição, nada disso não. Cai de paraquedas mesmo. O paraquedas arreventou, estou aqui (ADJ-C).</p> <p>Não precisa ser da escola não. Inclusive, se nós quiséssemos montar uma chapa para concorrer em outra, tem essa abertura no processo seletivo. Está no estatuto do município. É aberto (ADJ-C).</p> <p>É, [Escola D] apavora um pouco. Muita gente já quis ser diretora, mas na última hora desistia por causa do tamanho mesmo, gente. Do tamanho e da imensidão de trabalho (G-D).</p>	<p>Na seleção dos gestores no Rio de Janeiro não há necessidade de os candidatos serem da escola, sendo necessário que o candidato apresente uma chapa e uma proposta de trabalho.</p> <p>Uma escola de grande porte, requer mais trabalho, portanto leva ao desinteresse de algumas pessoas se candidatarem.</p>

O ADJ-C afirma não haver necessidade de pertencer à escola para se candidatar, dado que consta na legislação municipal a possibilidade de candidatos de uma chapa se candidatarem a uma escola na qual não atuam, inclusive ele é um caso de convite a fazer parte da direção, alegando que caiu de paraquedas, ou seja, chegou em um lugar novo aterrissando em novos ares.

Para o Gestor D, o tamanho da escola e a imensidão de trabalho interferem diretamente nas candidaturas das chapas, levando pessoas a desistir, tanto que o gestor afirma no Quadro 27 que foi chapa única, ou seja, por falta de concorrentes diretos, eles passam a não ter concorrência, mas a uma consulta em relação à aceitação ou não da chapa.

Das nuances da gestão democrática, o quesito chamado autonomia ganha destaque, pois ainda que os diretores sejam eleitos, existem graus de autonomia que estão em consonância com a LDBEN n.º 9394/96 e foram analisados no Quadro 30.

Quadro 30 - Arquitetura da gestão democrática: Autonomia (Rio de Janeiro)

Categoria: Arquitetura da gestão democrática	
Subcategoria: Autonomia	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>É assim, “Olha, você tem autonomia para vir até aqui”. Quando você tem uma escola que produz muito e quer ultrapassar essa barreira, aí, “Não, não pode”. Você só pode vir até aqui. Isso é autonomia? É um questionamento que eu tenho (ADJ-C).</p> <p>A opinião pessoal é que a autonomia requer trabalho. A autonomia requer comprometimento, autonomia requer lutar por aquilo que você acredita. Autonomia não é dada, autonomia é conquistada. Então eu tenho que mostrar um bom trabalho, eu tenho que mostrar que está dando certo para que eu possa ser autônomo. Para que eu possa ser... andar à frente, eu não posso esperar que a coordenadoria aponte o meu erro, sou eu que tenho que dizer a solução que eu tenho para os meus erros., eu penso assim, é a minha opinião. Bom, isso eu acho que é uma parte de autonomia (G-C).</p> <p> Autonomia é até a página dois, não é? A autonomia da escola, que autonomia é essa? Não sei. Tudo que eu faço eu tenho que prestar conta, será que isso é autonomia? [...] Então, é uma autonomia meio que pautada numa legislação, vejo que tem uma barreira. Então, não sei se isso é autonomia. Então, eu me questiono o tempo todo em relação a isso. Que autonomia é essa? Porque a gente sabe que está escrito na LDB, né? Mas que autonomia é essa? Porque parece que essa autonomia tem sempre que atender a algum ponto da legislação. Ou é IDEB ou é meta de alguma coisa ou é gasto (ADJ-C).</p> <p>Eu sou a favor de uma autonomia controlada [...] Então, assim, realmente é complicado. Aí você não tem muito o que discordar porque você tem uma coordenadora da CRE que fala que tem um prazo e você tem que fazer aquilo. Então, é uma coisa muito direcionada, mas ao mesmo tempo vejo com bons olhos e adoro que seja direcionado porque aí eu não tenho tanto trabalho de ficar pensando como fazer e fazer de maneira que seja... que agrade a eles e agrade à escola (COORD-C).</p> <p> As escolas não tinham muita autonomia não, até para fechar. Por exemplo, está com conflito, a coisa está complicada, eu tinha que ligar para a CRE para falar com eles para avaliar. O que acontece que eu acho que a escola democrática foi conseguindo... Eu acho que, assim, [com avanço] (G-D).</p>	<p>Há limitação da autonomia, pois não se pode ultrapassar limites.</p> <p>Autonomia se conquista após apresentar comprometimento com a administração escolar.</p> <p>Autonomia até certo ponto, pois não existe na plenitude. Ela está contida na legislação, mas está relacionada à observância de metas.</p> <p>Autonomia controlada, ou seja, não são autônomos, pois são controlados.</p> <p>Considera que a autonomia está ligada a uma escola democrática.</p>

A gente segue diretrizes , né? (ADJ-D) A gente segue diretrizes (G-D). É uma autonomia muito limitada , né? (COORD-D)	Autonomia limitada.
--	---------------------

O diretor-adjunto da escola C expressa o que considera ser uma limitação da autonomia, pois há limites impostos a sua ação. Ele apresenta um questionamento sobre o que é autonomia na educação municipal e relata que a autonomia tem limite quando fala: “Olha, você tem autonomia para vir até aqui”, pois não pode ultrapassar barreiras, portanto a indagação do adjunto está relacionada diretamente ao fato de que autonomia e a construção barreiras não caminham na mesma direção, pois limitam a ação dos gestores escolares.

O mesmo diretor ratifica a sua fala, dizendo que a autonomia é até a página dois, ou seja, as escolas possuem pouca autonomia. Os questionamentos continuam e por mais quatro vezes, ele relaciona tal limitação ao fato de ter que prestar contas, atender a pontos da legislação, controle de gasto e cumprimento de metas, como, por exemplo o IDEB. Nesse caso, podemos entender que, se não existe não descentralização, não existe autonomia, pois há um movimento de desconcentração que “é um processo cujo objetivo é assegurar a eficiência do poder central, refletindo um movimento “de cima para baixo”.” (ANTUNES, 2002, p. 96-97).

Esse movimento pode ser visto na fala do ADJ-C ao acreditar que autonomia é até certo ponto, pois não existe na plenitude, por estar contida na legislação, mas relacionada a observância de metas. O coordenador C, da mesma escola, entende que se trata de uma autonomia controlada, porque não se pode discordar das ordens emanadas da secretaria de educação, sendo direcionada as ações dos gestores, que precisam cumprir prazos e organizar as suas ações para atender às ordens superiores, no âmbito da autonomia decretada da qual nos fala Barroso (1996a).

Em particular, a coordenadora não percebe problema nessa “autonomia controlada”, pois com o direcionamento das instâncias superiores nas ações da escola, tem-se menos trabalho, sem necessidade de agradar a um ou a outro, pois existem regras que devem ser executadas. Nesses termos, torna-se necessário nos apropriarmos dos estudos de Barroso (2004, p. 50), trazendo o contexto português e considerando haver “uma “mistificação” legal, mais para “legitimar” os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para “libertar” as escolas e promover a capacidade de decisão [...]”.

Na escola D o gestor considera que a autonomia está relacionada a uma escola democrática, ele cita que antes não se tinha autonomia, mas que a escola foi conquistando seu espaço e tendo autonomia em determinados assuntos, como no caso de abrir e fechar escolas em momentos de conflito na comunidade escolar, mas o próprio gestor e seu adjunto admitem não haver muito autonomia, por haver necessidade de seguir diretrizes, sendo considerada uma autonomia limitada pelo COORD-D.

Os Gestores C e D nos levam a compreender as instâncias da autonomia decretada e autonomia construída trazidas por Barroso (1996a), devido à interpretação dos seus atores na escola ao afirmar que autonomia dá trabalho, relacionando a autonomia à conquista, pois se há comprometimento e luta pelo que se acredita, é possível conquistar autonomia na gestão. Para o autor, o erro é visto como aprendizado em que se observam as falhas e direcionam novas ações para acertar, sendo consideradas como uma parte da autonomia.

A parceria com o Conselho Geral e Conselho Escola Comunidade são importantes instrumentos para a gestão democrática, sendo necessário entender as lógicas da participação desses colegiados conforme apresentado no Quadro 31.

Quadro 31 – Lógicas de Participação: Dinâmicas das representações nos colegiados (Rio de Janeiro)

Categoria: Lógicas de Participação	
Subcategoria: Dinâmicas das representações nos colegiados	
Unidade de Registro	Apreciações
Então, assim, mas lá o CEC também é assim. É composto pelo diretor e tem os professores que se candidatam e a gente tem que ter membro de professor, de funcionário e aluno e pai . Então, o nosso CEC também, assim, sempre foi um CEC muito atuante (G-D).	Composição do Conselho Escola Comunidade e representatividade.
A demanda da comunidade também, o olhar deles com relação à escola e aí a gente... Todo o desenrolar, tanto com relação a verba, quanto a qualquer questão da escola, a gente reúne o CEC e a partir daí (ADJ-D).	A importância da Comunidade como o seu olhar em relação à escola.
Tem o responsável que se candidata e é feita uma ata. Uma ata que propicia a esse Conselho Escola/Comunidade, que é professor, funcionário, aluno, responsável, constando na ata (G-C).	Composição do Conselho Escola Comunidade e representatividade.
E existe também o CEC (Conselho Escola/Comunidade) que é composto pelo presidente que é o diretor vitalício , o vice que é um outro professor que foi escolhido por votação . [...] A determinação é que o presidente é nato , é a lei , é o estatuto , a legislação . Porque envolve, do CEC, não envolve só a participação de dizer, “É isso aí.”, envolve uma responsabilidade fiscal (G-C).	Afirma que o diretor é membro nato e é o presidente, não tendo eleição, porque envolve questões de responsabilidade fiscal.

Nas dinâmicas de representação, são apresentadas as composições do Conselho Escola-Comunidade (CEC). O colegiado possui representantes de professores,

funcionários, alunos, pais e a comunidade local⁶³, conforme pode ser visto nas falas dos diretores C e D, além do ADJ-D. Desse modo, “o Conselho será a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão de seu projeto político-pedagógico” (MEC, 2004, p. 36).

O G-C afirma que o presidente é o diretor da escola, porque assim está disposto na legislação, creditando esse fato ao envolvimento da responsabilidade fiscal e lembra que é elaborada uma ata da eleição desse colegiado, constando a eleição dos pares, conforme anunciado no artigo 3º da Resolução SME n.º 38/2017: “Os membros do Conselho serão escolhidos, mediante eleições diretas a serem realizadas nas Unidades Escolares, para o triênio 2018-2020. O Diretor, como membro nato, atuará no Conselho na qualidade de Presidente, com direito a voto de desempate” (RIO DE JANEIRO, 2017d, p. 47).

Assim, o colegiado não possui um presidente eleito, mas direcionado por força de legislação específica que indica o diretor como presidente por haver, como afirma G-C, a responsabilidade fiscal, que está diretamente ligada ao fato de ser o CEC uma unidade executora, como pode ser observado nas falas do Quadro 32.

Quadro 32 - Lógicas de Participação: Participação dos colegiados em questões pedagógica, administrativas e financeiras (Rio de Janeiro)

Categoria: - Lógicas de Participação	
Subcategoria: Participação do Conselho Geral nas questões pedagógica, administrativas e financeiras	
Unidade de Registro	Apreciações
E existe também o CEC (Conselho Escola/Comunidade) [...] constando na ata. Essa ata é registrada em cartório e se cria uma instituição que não é da escola , é uma instituição jurídica . Esta instituição jurídica recebe as verbas federais . Essas verbas federais são para aplicação com os alunos. Então, a gente recebe a verba federal e aplica isso dentro da escola (G-C). O conselho é a unidade executora no Rio de Janeiro (ADJ-D). O Conselho Escolar onde a gente trabalhar a parte pedagógica , mas trabalha também a parte estrutural da escola onde os professores discutem a questão da escola e vem as demandas também de diversas coisas , de papel higiênico até a resma	O CEC participa das questões financeiras da escola. O CEC é uma unidade executora. O CEC participa das questões pedagógicas

⁶³ Art. 1º O Conselho Escola-Comunidade (CEC) terá a seguinte composição básica: I – Diretor da Unidade Escolar; II – 2 (dois) Professores e/ou Especialistas de Educação; III – 2 (dois) responsáveis por alunos; IV – 2 (dois) alunos; V – 1 (um) funcionário que não ocupe o cargo de Professor; e VI – 1 (um) representante de Associação de Moradores, legalmente constituída. Art. 2º A composição básica do Conselho Escola-Comunidade será adequada, de acordo com o perfil de atendimento da Unidade Escolar, atendendo ao disposto em normas complementares específicas (RIO DE JANEIRO, 2017d, p.47).

de papel, a xerox, a massinha, esse processo todo (G-C).	
Tudo que a gente faz ou a medida tem que fazer de comum acordo com o Conselho Escola/Comunidade seguindo uma linha da escola (G-C).	O Conselho Escolar participa de tudo o que ocorre na escola.

O ADJ-D afirma que Conselho Escolar é a unidade executora no Rio de Janeiro, portanto “é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas” (BRASIL. MEC. FNDE, 2014, p.3).

A representação do CEC com a participação da comunidade escolar e local, por via de eleições, torna-se um importante instrumento de democracia na escola ao se envolver diretamente com as questões financeiras, administrativas e pedagógicas.

O Gestor C apresenta a importância desse colegiado que é uma instituição jurídica que recebe verbas federais, no qual a sua aplicação visa ao aluno, como a essência de existir a escola. Aos receber as verbas, a necessidade de se planejar os gastos e de aplicar os recursos em prol do aluno e a prestação de contas são o movimento de transparência da gestão diante a utilização do dinheiro público destinado à educação dos discentes de cada unidade escolar, que pode ser observada nos incisos VIII, IX e XX do artigo 5º da Resolução SME n.º 38/2017:

[...] VIII – receber e movimentar os recursos oriundos dos Convênios e Programas, gerenciando, executando e fiscalizando sua utilização, sempre em benefício do aluno, e prestando contas de sua aplicação ao órgão competente e à Comunidade Escolar; IX – definir em conjunto as prioridades para a aplicação dos recursos financeiros destinados à Unidade Escolar, bem como acompanhar a execução financeira; X – programar, executar e manter atualizados o pagamento de impostos e outros tributos, referentes às verbas geridas pelo CEC.[...] (RIO DE JANEIRO, 2017d, p. 47).

O CEC participa das questões financeiras da escola, nas quais o dispêndio do dinheiro público é destinado ao aluno, tanto que o G-C cita que o CEC se envolve com as questões pedagógicas, com a parte estrutural e as demandas de diversas coisas direcionadas à aprendizagem do discente, envolvendo todo o processo, portanto o envolvimento com a parte financeira, administrativa e pedagógica se completam para seguir àquilo que ele comenta ser a linha da escola, sendo necessário o envolvimento do CEC em tudo que a gestão faz, estando de comum acordo para seguir a linha para alcançar o objetivo educacional, como destacado no Quadro a seguir.

Quadro 33 – Lógicas de participação: Compartilhamento de informações entre os representantes dos segmentos com seus pares (Rio de Janeiro)

Categoria: Lógicas de participação	
Subcategoria: Compartilhamento de informações entre os representantes dos segmentos com seus pares.	
Unidade de Registro	Apreciações
<p>[...] minha professora do CEC, professores também são muito parceiros dos outros professores. Tem muita também, eles têm muita abertura com as pessoas, também levam as demandas. Assim, a gente não tem grandes problemas de comunicação. Tudo é muito aberto (G-D).</p> <p>Os nossos alunos que são representantes também são alunos bem atuantes, eles também fazem reunião com as turmas, vão às turmas, conversam com os alunos (G-D).</p> <p>Eu vejo acontecer com relação a essas mães que são representantes do Conselho Escola[...]O que eu percebo é que existe um diálogo dessas mães da comunidade com essa mãe representante[...] (COORD-C).</p> <p>As mães são muito presentes. São pessoas muito influentes na comunidade. Então, elas criam um grupo... Lá tem um grupo de mães, tanto que elas nos ajudam muito (G-D).</p> <p>A gente tem lá: Grupo do CEC, então tudo que a gente precisa falar de urgente com os pais, ainda mais nessa pandemia, ela está sendo nossa porta-voz, assim... (G-D).</p>	<p>Professores representantes que levam as demandas. A importância de repassar as informações para a comunidade escolar.</p> <p>Alunos que atuantes nas suas representações.</p> <p>Pais representantes que dialogam e prestam contas aos outros pais.</p> <p>A importância da atuação dos pais no repasse das informações.</p>

O compartilhamento de informações entre os representantes dos segmentos com seus pares é um quesito trazidos pelos entrevistados. Essa é a essência da representação que rege os conselhos escolares, pois “situa no espaço da defesa dos interesses coletivos, do projeto político-pedagógico da escola, que requer uma visão do todo, construída desde os diferentes pontos de vista das categorias que o constituem. (BRASIL, 2004, p. 58). Assim, por mais que existam sindicatos, associações, dentre outros, não se configura a vontade de uma categoria, mas do coletivo em prol da escola pública, laica e de qualidade.

A escuta dos diferentes segmentos é anunciada pelo Gestor D, ao esclarecer que os professores do CEC que foram eleitos pelos seus pares são parceiros uns dos outros. Ele usa a palavra abertura por duas vezes para afirmar que existe comunicação e diálogo entre os professores, que levam as demandas e discutem abertamente na escola, apresentando a importância de repassar as informações para a comunidade escolar.

A atuação dos alunos representantes do CEC com os seus pares é afirmada pelo G-D, com as reuniões que realizam com as turmas da unidade escolar e as conversas com os alunos, inclusive dando ênfase em sua fala ao dizer que são “bem atuantes”.

Os pais/mães/responsáveis do CEC são presentes no cotidiano escolar e no colegiado. Eles são de suma importância, pois dialogam e prestam contas aos pares, tal fato pode ser constatado como parte integrante da fala do Coord-C e G-D, pois investem no diálogo dos representantes com as demais mães da comunidade escolar, seja por grupos ou por conversas diversas como uma relação de importância para a escola, pois são influentes e porta-voz da gestão escolar em assuntos urgentes, apresentando a relevância da atuação dos pais no repasse das informações.

A participação dos pais na escola não é por acaso, conforme nos apresentam Afonso (2002b) e Lima (2002b), pois se relaciona intimamente à qualidade educacional e os seus olhares enquanto consumidores da educação escolar direcionados aos seus filhos, mas pensando na participação organizada por um viés de “criação de estruturas e de órgãos em que essa participação se passaria a realizar, configurando, desta feita, uma “situação democrática [...] (LIMA, 2011a, p. 77), mas com uma participação de fato, não apenas para cumprir um aparato legal. Os segmentos que mais apareceram na fala dos entrevistados foram os professores, os pais/responsáveis e alunos, como aqueles que compartilham informações com os seus pares, embora existam os funcionários e a comunidade local como composição do Conselho Escola Comunidade.

Nesta tese, a gestão democrática ganhou destaque em relação à seleção de diretores, à participação, aos colegiados e à autonomia nas escolas de Tempo Integral de Coimbra e do Rio de Janeiro em conjunto com as políticas educacionais “Escola a Tempo Inteiro” e “Turno Único”, respectivamente. As políticas foram estudadas a partir das legislações e das entrevistas realizadas com os gestores escolares. As apreciações, por meio da Análise de Conteúdo, serviram de base para a abordagem sociodinâmica e, na próxima seção, trataremos os diálogos e dissonâncias travados ao longo da investigação.

4.5 - Diálogos e dissonâncias

A Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral e da gestão democrática, das Lógicas do Tempo Integral e da participação em Coimbra/Portugal e no Rio de Janeiro/Brasil nos fizeram conhecer um “outro” chamado escola, que possui características próprias e singularidades, tanto na comunidade escolar quanto local. A

partir desses contextos, construímos quadros comparativos que estão como apêndices da tese e apresentamos os diálogos e dissonâncias entre as escolas e agrupamentos pesquisadas, iniciados pelo planejamento como subcategoria das políticas de Tempo Integral.

Em Coimbra, o planejamento⁶⁴ é um fator de destaque no que tange às Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs), cada qual com uma estratégia e um período destinado a esse momento, que articula o professor regente da turma com os responsáveis das AECs. Elas podem acontecer em diversos períodos, são organizadas para ocorrer no início do ano letivo e entre os períodos letivos e depois ocorrem de maneira informal entre as aulas ou em outros momentos em que os professores possam se encontrar e planejar as atividades supervisionadas pelos professores da turma. Embora haja necessidade de mais tempo para esse planejamento, é notório nos dois agrupamentos que há uma articulação entre os professores da turma e os professores das AECs.

No Rio de Janeiro, o planejamento ocorre após o horário das aulas nas duas escolas, com os professores da matriz curricular do Turno Único, mas também existem momentos específicos, como no início de cada bimestre letivo. O principal distanciamento entre as escolas cariocas está na percepção da dedicação desse horário ao planejamento das atividades. Na escola C, é explícito o sentimento de pertencimento do professor a esse horário de planejamento, enquanto na escola D, o planejamento está para além do momento dedicado a um currículo, mas nos momentos de reuniões, de troca com os alunos, de correção de provas, dentre outros.

Podemos encontrar sentidos que se aproximam nos quatro estabelecimentos de ensino investigados, que consistem na importância do momento de planejamento para se pensar uma escola de Tempo Integral, cada local com sua especificidade. Os distanciamentos ocorrem devido às legislações de cada país e de cada localidade, pois em Portugal os professores das AECs são contratados, enquanto os titulares são concursados, havendo a necessidade de uma supervisão por parte desses últimos. Essa arquitetura da organização curricular⁶⁵ pode ser observada na Matriz Curricular portuguesa e é publicada em Diário Oficial da República, assinada pelo Ministro da Educação. Nela existem as disciplinas consideradas do núcleo comum com maior ênfase em português e matemática, com professores que possuem monodocência. Para os entrevistados dos dois agrupamentos, são disciplinas fechadas com um currículo pronto, havendo a

⁶⁴ Vide Apêndice 9.

⁶⁵ Vide Apêndice 10.

flexibilização, quando se trabalha por temas ou projetos, mas são monitoradas pelo ministério, precisando haver o cumprimento da carga horária expressa para cada disciplina, inclusive nas atividades de enriquecimento curricular.

No Rio de Janeiro, os professores são concursados e responsáveis diretos pelas disciplinas que ministram. No território carioca, há um currículo diferenciado para a rede ensino, publicado em diário oficial com os programas existentes e, em relação ao Turno Único, ele serve para todas as escolas inseridas nessa política educacional. Com a fala dos entrevistados, é notória a necessidade de se pensar essa escola de Tempo Integral com a devida importância para todas as disciplinas, sem distinção de um núcleo comum e as demais.

No quesito organização da matriz curricular, observamos uma aproximação dentre as escolas, que é ausência de autonomia, por haver uma matriz publicada em diário oficial a ser seguida, que organiza os tempos, obedecendo às ordens emanadas por instâncias superiores. A organização das ofertas educativas⁶⁶, a organização dos tempos e espaços escolares e o tempo da/na escola, que estão expressos nas Lógicas do Tempo Integral e da Organização das ofertas educativas.

Nos dois agrupamentos portugueses, entendemos que as Atividades de Enriquecimento Curricular fazem parte da Escola a Tempo Inteiro, por estarem inseridas no período integral estipulado pelo Ministério da Educação. Embora possam ser consideradas atividades perturbadoras, no sentido de agitadas, conforme nos explica o gestor A, por ser tratar atividades lúdicas, que levam os alunos a se agitarem. No agrupamento B, chama atenção a relação feita da política educacional à necessidade do atendimento dos interesses dos pais/encarregados da educação.

As lógicas do Tempo Integral e a organização das ofertas educativas caminham na direção do conhecimento adquirido, da qualidade do ensino e de uma ideia de Educação Integral. Assim como em Coimbra, a ideia de resposta aos pais é um item de pauta de discussão, como política pública educacional.

Com a organização dos tempos e espaços escolares educativos⁶⁷, há um sentido de utilizar o tempo para não ser demasiadamente cansativo e que as horas possam ser distribuídas entre o brincar, cuidar e educar e o aprender em diferentes momentos no contexto educacional. As Atividades de Enriquecimento Curricular estão dispostas nas pontas dos horários com atividades lúdicas, facilitando a organização das escolas nos dois

⁶⁶ Vide Apêndice 11.

⁶⁷ Vide Apêndice 12.

agrupamentos, e são atividades de oferta gratuitas e não obrigatórias. A extensão do tempo na escola também é uma discussão que se faz necessária, pois os discentes acabam por passar mais tempo na escola do que com a família.

Nas escolas cariocas, a carga horária do professor é um destaque e a organização do tempo com os diferentes anos de escolaridade é um fator de análise para que o dia letivo ocorra com harmonia. A diferença de Coimbra para o Rio de Janeiro está no fato de que na primeira, a matrícula discente é facultativa e na segunda, é de presença obrigatória para todos os alunos matriculados. Outra demanda é o fato de que, em Portugal, alunos e professores são de horário integral, enquanto no Rio de Janeiro ainda se encontram professores com matrículas que não são de 40 horas, com exceção dos professores do primeiro segmento que também atuam com a monodocência, enquanto em Portugal, o Professor possui matrícula de 35 horas. Nas quatro experiências analisadas, as distribuições dos tempos e espaços dos alunos são planejadas de acordo com as suas respectivas políticas educacionais=

Sobre o tempo da/na escola⁶⁸, a política educacional a Tempo Inteiro é considerada uma resposta aos pais, que podem deixar seus filhos desde a abertura dos portões, com atividades gratuitas da Escola a Tempo Inteiro e com atividades pagas nas pontas dos horários. No entanto, há críticas sobre a ausência dos pais na vida dos discentes e pelo demasiado tempo na escola, tornando-se foco de atenção dos gestores que, por um lado entendem que para os pais é um benefício por ter seus filhos em um espaço no qual ele é cuidado, alimentado e tem atividades dirigidas que ocupam o tempo em horário integral, mas que por outro lado, pode vir a ser considerado por um viés assistencialista e de proteção social. No município do Rio de Janeiro, por ser um Turno Único Carioca, com atividades escolares por sete horas, sendo esse o mínimo estipulado pela Lei Municipal n.º 5.225/2010.

Se por um lado os portugueses ofertam o Tempo Integral a todos, mas com a opção dos pais de participar da Escola a Tempo Inteiro, no município do Rio, a presença do aluno no Turno Único é obrigatório, o que leva ao entendimento pelo Gestor D da existência de um perfil do discente para frequentar essa escola. Tal política é compreendida no âmbito de um espaço formador de cidadãos por meio de mais oportunidades, uma vez que no município algumas escolas ofertam o Tempo Integral,

⁶⁸ Vide Apêndice 13.

seja pelo Turno Único ou com outros programas que levam à ampliação do tempo na escola.

Nas duas escolas brasileiras, é notório que os estudantes se apropriam dos espaços, sendo protagonistas da sua história naquele ambiente, inclusive com a vontade de permanecer mais tempo, sendo necessário convidá-los a se retirar. Esse tempo na/da escola requer o envolvimento da gestão escolar e do modo como a democracia está disposta nessas escolas, uma vez que é um dos princípios na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A gestão democrática em escolas de Tempo Integral em Coimbra/Portugal passou por momentos nos quais havia uma eleição direta pela comunidade escolar ou por órgão colegiado, sem a imagem de uma única pessoa, passando para um novo modelo de gestão⁶⁹, em que a seleção de diretores ocorre por processo de consulta a um conselho geral, chamado órgão unipessoal que, uma vez eleito, passa a ter plenos poderes para eleger ou destituir o diretor da escola que, no que lhe concerne, precisa fazer um plano de gestão e submeter a esse colegiado. Tal ação é considerada pela legislação como democrática por ser composto por representantes eleitos que decidem pela escolha do diretor, mas pela fala dos entrevistados, que se aproximam nesse contexto, o modelo anterior, alicerçado pelo no Decreto-Lei n.º 115-A/98, é considerado democrático por ser uma decisão da maioria e não de representantes, não sendo, portanto, uma democracia direta, mas indireta, caracterizando o atual modelo de gestão. Destacamos que no agrupamento A, os gestores deram maior entonação a esse movimento de eleição e mudança de legislação, frisando sempre que antes havia uma escuta dos seus pares e da comunidade escolar.

No município do Rio de Janeiro, a consulta pública para a gestão escolar consta nos documentos legais, inicialmente denominada eleição, alterando-se para uma nomenclatura de consulta pública, referendada pelo executivo. No entanto, existem regras a serem cumpridas que mudam a cada nova “eleição”, condizendo com o governo vigente, como é o caso do plano de gestão. Dentre as escolas pesquisadas, os diretores foram eleitos por uma chapa única e percebemos que não existem distanciamentos em relação à importância da eleição direta, assim como não se notam questionamentos sobre a apreciação dos planos pelo executivo.

⁶⁹ Vide Apêndice 14.

Os distanciamentos entre o Rio de Janeiro e Coimbra estão no modelo de gestão do país lusitano, sendo um órgão unipessoal, enquanto no município carioca há uma consulta pública para a escolha dos seus gestores. As aproximações se dão na crença de que as eleições diretas são consideradas efetivamente democráticas para a direção das unidades escolares. O perfil da direção e a seleção dos diretores também são destaques na percepção da gestão democrática nas escolas que participaram da pesquisa.

Na arquitetura da gestão democrática, o perfil da direção e a seleção de diretores⁷⁰ evidenciam-se tanto no desenho português quanto no brasileiro, pois ser eleito pela comunidade escolar ou por um conselho geral não é garantia de democracia no interior das escolas, mas se destacam algumas premissas expostas nos conteúdos analisados, como pertencer ou não à unidade escolar para a qual se esteja concorrendo ao cargo de diretor. Esse argumento está contido nas falas dos gestores portugueses, com a apreciação de um e a indignação do outro, pelo fato de profissionais externos à escola poderem se candidatar também. Assim, a democracia está na escolha de um candidato por sua proposta de gestão e de um currículo, com um perfil pré-determinado, sem que tenha vínculo com a comunidade escolar e local. Na cidade carioca, como em Portugal, não há necessidade de pertencer à escola para se candidatar ao cargo, como ocorreu no caso do ADJ-C, sendo necessário um currículo que o possibilite concorrer, fato relatado pelos gestores das escolas, mas sem indignação ao caso, a naturalidade está respaldada por uma legislação. O plano de gestão, embora construído coletivamente, precisa ser aprovado por instâncias superiores.

Na proposta portuguesa, o perfil do diretor não está ligado ao perfil das pessoas ou, se levarmos para o lado do Decreto-Lei n.º 75/2008, a um “rosto” que desempenha a autoridade local, ou seja, como elas desempenham o seu papel, podendo oportunizar uma gestão democrática quando for consensual, congregado ou oportuniza o diálogo como afirmam os gestores dos dois agrupamentos. No Rio de Janeiro, na Portaria E/SUBG n.º 04/2017 o perfil do diretor também é destaque, por ser uma função que requer muito da pessoa, exigindo muito daquele que está à frente da escola. No que tange ao quesito democracia, os gestores das duas escolas compreendem que a palavra final não é daquele que foi eleito, mas da decisão de uma maioria, mesmo que sejam voto vencido, compreendem a necessidade de a escuta da comunidade escolar para desempenhar o seu papel e atender ao que for melhor para a escola.

⁷⁰ Vide Apêndices 15 e 16.

Nas quatro escolas pesquisadas, foi observado que o diálogo e a decisão coletiva são importantes para o bom desempenho da direção junto à comunidade escolar e à comunidade local, o que nos leva a compreender que os gestores possibilitam uma gestão democrática, mesmo entendendo o seu papel e o poder que lhes cabe na mão diante de uma eleição que os respalda administrativamente.

Sobre autonomia⁷¹ em Portugal, destacamos que possui um significado específico na legislação educacional e na semântica enunciada pelos atores escolares que vivenciam a escola, por possuir uma lei que garante, por meio de um contrato, a autonomia da escola, ocorre em situações diferenciadas nos agrupamentos pesquisados, por tal contrato ser assinado por um e por outro não. No entanto, a rubrica dada por um dos agrupamentos não os distancia dos sentidos relatados pelos entrevistados, ao contrário, aproxima-os com termos que expressam a negatividade autônoma, como “falácia”, “migalhas”, “nível” e “contrato”, pela necessidade de pedir autorização ao Ministério da Educação para diversas demandas escolares, sejam de cunho administrativo, financeiro, pedagógico, dentre outros.

No Brasil, a autonomia está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, levando os entes federados a efetivar este quesito nas legislações educacionais, como no caso do município do Rio de Janeiro, que possui legislações que apresentam a autonomia das escolas e dos seus gestores, mas a realidade exibida pelas escolas da pesquisa nos apresenta uma autonomia limitada, conforme expressa pelos gestores, pois estão ligadas à observância de metas e a seguir diretrizes, mas há quem considere que a autonomia está ligada à democracia nas escolas em contraposição à autonomia controlada como benéfica, como admite a Coord-C .

Ao observamos as escolas no Rio de Janeiro e os agrupamentos em Coimbra, podemos notar que a autonomia nas escolas pesquisadas está relacionada às legislações educacionais de cada lugar, com um conceito macro dos sistemas de ensino, mas que se aproxima na concordância de que a autonomia ainda há de ser conquistada, em razão de caminhar a passos curtos, pois embora estejam expressas em leis, não são materializadas nas escolas, devido ao controle que existe por parte dos governos.

Nas dinâmicas das representações nos colegiados⁷², deparamo-nos com o encontro dos mesmos sentidos e lógicas de participação nas escolas pesquisadas, portanto, não nos dispusemos a separá-las por estarem intimamente ligados às legislações

⁷¹ Vide Apêndice 17.

⁷² Vide Apêndice 18.

de cada local, como a existência de representantes da comunidade escolar, composta por pais/responsáveis, professores, alunos, funcionários e diretor como membro nato, além da comunidade local, com eleição para conselheiro escolar entre os pares. As dissonâncias se encontram no fato dos diretores serem membros natos, mas em Portugal não ter direito a voto, enquanto no Rio de Janeiro têm direito a voto e desempate, essas questões estão explicitas no Decreto-Lei n.º 75/2008 e Resolução SME n.º 38/2017.

Nas lógicas de participação do Conselho Geral e do Conselho Escola Comunidade⁷³ nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras, encontramos pistas para entender como se concretiza a participação da comunidade escolar e local na gestão das políticas educacionais da educação em Tempo Integral brasileira e portuguesa. Percebemos que o quesito financiamento ganha vulto, por haver necessidade da aprovação de contas das unidades escolares junto à comunidade escolar e instâncias superiores.

Na parte pedagógica, embora nas escolas de Coimbra exista um Conselho Pedagógico, o Conselho Geral também participa de tais questões, assim como no Rio de Janeiro, que acaba por envolver-se também, pois se trata de dar consentimento aos conselheiros sobre o pedagógico da escola, que é a essência e fundamento das suas diretrizes quanto ao currículo, avaliação, acompanhamento pedagógico, dentre outras. O distanciamento entre as escolas pesquisadas está nas legislações anteriormente mencionadas, que permitem em Portugal a eleição e demissão do diretor, enquanto na cidade carioca, a eleição do diretor é uma consulta pública pela comunidade escolar.

Seguindo as lógicas da participação, a subcategoria compartilhamento de informações⁷⁴ entre os representantes dos segmentos com seus pares nos permite compreender como os corpos/segmentos das comunidades escolares das escolas brasileiras e portuguesas estão sintonizados com as ofertas educacionais para a educação em Tempo Integral.

No Conselho Geral, as informações são compartilhadas nos dois agrupamentos, os conselheiros possuem direito a voz nos espaços escolares, os pais se comunicam por e-mails ou reuniões, os professores, em especial, nos conselhos pedagógicos. Com os representantes da comunidade local, por serem compostos por atores pré-definidos, não existem pares para essa troca. Uma observância já relatada nas apreciações é que os representantes eleitos são participativos e questionadores, além proporem ideias. Após a

⁷³ Vide Apêndice 19.

⁷⁴ Vide Apêndice 20.

participação nas reuniões do colegiado e ter ciência do que ocorre no agrupamento, prestam contas aos seus pares sobre o que é pertinente para cada segmento. No Rio de Janeiro, os atores entrevistados relataram haver compartilhamento das informações, que as representações dos diversos segmentos são atuantes, apresentando a importância do repasse de informações, como dos professores e pais que levam e trazem questões relacionadas a seus pares, assim como os alunos, que são atuantes.

Assim, a empiria nos permitiu compreender haver diálogos e dissonâncias quanto à escola de Tempo Integral e à gestão escolar, que ganham destaque com a eleição do cargo de diretor até o efetivo exercício na escola, que pode ser uma gestão democrática ou não, mas a democracia nas escolas perpassa também pela participação da comunidade escolar e local, pelas representações em colegiados (Conselho Geral e Conselho Escola-Comunidade), a descentralização e a autonomia. Essa última possui uma força que emana das vozes dos gestores escolares entrevistados, por ser um ponto exposto nos artigos, incisos e alíneas das leis, mas que na realidade brasileira e portuguesa, por vezes, acaba por “desidratar” a democracia no campo educacional.

Considerações Finais

A tese intitulada “Gestão democrática em escolas públicas de educação em Tempo Integral: um estudo a partir de experiências portuguesas e brasileiras” nos possibilitou conhecer dois países diferentes. O estudo qualitativo que teve por base a educação comparada, com foco na abordagem sociodinâmica (FERREIRA, 2008; 2009; 2014), apresentou-nos experiências de escolas e agrupamentos do Rio de Janeiro/Brasil e de Coimbra/Portugal.

O objetivo geral da investigação foi compreender a gestão de escolas diante das políticas educacionais que tratam da educação em Tempo Integral do município do Rio de Janeiro/Brasil e da cidade de Coimbra/Portugal. A empiria nos mostrou os sentidos da educação em Tempo Integral, da gestão escolar e dos atores que nelas estão inseridos, que podem ser observados a partir dos objetivos da pesquisa, das categorias e subcategorias da Análise de Conteúdo, que nos levaram a refletir sobre as questões norteadoras da pesquisa e os objetivos da pesquisa.

Com a categoria da Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral, atingimos os objetivos específicos “Compreender as políticas de educação em Tempo Integral do município do Rio de Janeiro/Brasil e da cidade de Coimbra/Portugal” e “Analisar experiências de escolas de Tempo Integral do 1º segmento do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro e do 1º ciclo em Coimbra, de modo a se compreender as lógicas que as sustentam”, conseguimos assim, responder aos problemas da pesquisa que tratam do tempo integral, pois o ordenamento legal direciona a educação das escolas selecionadas para a pesquisa, indicando como a ampliação da jornada escolar e a gestão das escolas estão dispostas para as comunidade escolar e local. Trata-se de legislações que apresentam a arquitetura, o planejamento das Políticas Educacionais nas duas localidades, que são inseridas nas escolas e desenhadas de diferentes maneiras pela comunidade escolar e local e a organização de um currículo em que as disciplinas são organizadas para atender a um “Turno Único” ou uma “Escola a Tempo Inteiro”, com base na Matemática e no Português nas demais disciplinas de um núcleo nacional comum e de disciplinas que ganham nomenclaturas diversas estipuladas por legislações específicas e que mudam de tempos em tempos, como é o caso do Rio de Janeiro, que possui professores concursados para ministrar todas as matérias e de Atividades de Enriquecimento Curricular, com professores em sua maioria contratados, que ocupam os

tempos escolares dos discentes que se propuseram a frequentar as escolas em tempo integral.

A organização da matriz curricular dos agrupamentos pesquisados prioriza o que é comum a todos em um dos turnos e as AECs em outro, para uma adequação das ofertas educativas e organização dos espaços escolares, o que nos leva a responder a segunda inquietação, analisando o modo pelo qual estão dispostas as formas de implementação da educação em Tempo Integral de escolas dos primeiros anos de escolaridade (1º segmento do Ensino Fundamental/1º ciclo) da educação básica do Rio de Janeiro e de Coimbra.

Nas lógicas da escola de Tempo Integral, deparamo-nos com a questão de como as políticas educacionais de Tempo Integral são interpretadas e efetivadas nas escolas. A resposta a essa problemática pode ser encontrada na categoria “lógicas de tempo Integral” e finalizada na categoria “tempo da/na escola”, por ser considerado o tempo do discente em um ambiente institucionalizado, evidenciado pelos diretores portugueses entrevistados, como atividades orientadas com conteúdos que nem sempre se apresentam significados para a vida de criança e que os alunos poderiam vivenciar situações de vida fora da escola. Desse modo, a organização das ofertas educacionais e dos tempos espaços escolares apresentam suas peculiaridades, como no caso do Rio de Janeiro em que o tempo na/da escola, na qual a política educacional é proposta para todos os alunos que devem se enquadrar nos moldes de uma escola de tempo integral, enquanto em Portugal a oferta é para todos, mas não é obrigatória, tendo um cunho democrático, devido a decisão ser de cada família a extensão do tempo na escola, mas se o tempo na escola pode ser considerado, por vezes, demasiado pelos portugueses entrevistados, os cariocas possuem uma visão um tanto quanto assistencialista em que o tempo na escola protege e educa.

Em relação ao tema gestão democrática, atingimos o objetivo de compreender a gestão democrática em escolas de Tempo Integral do Brasil/Rio de Janeiro e de Portugal/Coimbra, alicerçados na Arquitetura da gestão democrática, no qual a seleção de diretores perpassam por uma consulta pública à comunidade escolar no Rio de Janeiro, mas que precisa ser referendada pelo executivo e uma eleição pelo Conselho Geral em Portugal, que transcorre por uma democracia representativa, com eleição indireta, por um colegiado, que o torna um órgão unipessoal, sem a participação de todos os integrantes da escola.

Uma vez eleito, o gestor da escola ou agrupamento está diretamente subordinado aos órgãos superiores como a Secretaria de Educação no Rio de Janeiro e o Ministério da

Educação em Portugal. Assim, a administração de uma escola ou agrupamento requer compromissos que devem atender a comunidade escolar, mas sempre em consonância com as instâncias superiores, por isso os modelos de gestão e o perfil da direção, traduzem a democraticidade no interior da escola, que não se finda apenas na participação na seleção daqueles que irão administrar a escola, mas um papel de liderança que pode ou não ser democrático e que está vinculado a uma legislação e a obediência dos órgãos centrais, o que nos leva a compreender sobre a questão da autonomia.

A autonomia está ligada às legislações educacionais dos dois países da pesquisa, que no Brasil está amparado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 e em legislações específicas de cada ente federado. No território português está inserido Decreto-Lei n.º 115-A, no qual consta a existência um contrato de autonomia, e, uma vez consubstanciados nos estudos de Barroso (1996a), entendemos que se trata de uma autonomia decretada, que se distancia de uma autonomia construída no chão da escola.

Com o objetivo específico “compreender as dinâmicas de participação dos colegiados nas questões educacionais, administrativas e financeiras da escola de Tempo Integral”, podemos dar continuidade à compreensão da democracia das escolas, com a categoria que nos apresenta as lógicas de participação. Nesse contexto, foram analisados o Conselho Geral em Coimbra e o Conselho Escola Comunidade no Rio de Janeiro, ambos com a participação da comunidade escolar e local em um envolvimento direto com as políticas educacionais da escola de tempo integral, principalmente nas questões financeiras.

Em síntese, as políticas educacionais “A Tempo Inteiro” e “Turno Único” podem ser consideradas políticas de Estado que demandam mais investimento público, como: verbas, profissionais de apoio administrativo, profissionais de apoio pedagógico, professores de Tempo Integral, dentre outras demandas que atendam ao educando na escola. Seja revestido do cargo de diretor, de professor, de diferentes profissionais da educação, todos têm a responsabilidade pela formação e a obrigação de cumprir legislações, como, por exemplo, uma matriz curricular pensada para a organização dos espaços e do Tempo Integral. Da criação das legislações educacionais por instâncias superiores (Ministério da Educação ou Secretaria de Educação), perpassando por sua promulgação até sua efetivação no chão das escolas, existem tensões que podem ser minimizadas com o planejamento de um projeto pedagógico que ganha força quando

construído coletivamente com a comunidade escolar e local em prol de um tempo de qualidade para os alunos.

As relações entre a escola de tempo integral e a gestão escolar apontadas nesta pesquisa indicam os diálogos que se estabelecem e se potencializam nas interações intensificadas pela jornada ampliada. Desse modo, trazemos como um dos achados desta investigação o fato de percebermos que, nos espaços pesquisados, as relações entre gestores/professores/alunos tornaram-se mais intensas e um dos fatores que fomentam essa intensidade é a maior exposição temporal dos diálogos ali estabelecidos. Ou seja, mais tempo na escola pode compor espaços dialógicos. Isso se deve ao fato de que um professor que está 35 horas (Coimbra) ou 40 horas (Rio de Janeiro) na unidade de ensino, assim como os estudantes, vislumbram maiores possibilidades de observância da gestão escolar.

Isso significa que os atores escolares podem estabelecer uma proximidade significativa com as políticas que se apresentam, instituindo-se culturalmente como agentes pertencentes àquele grupo. A jornada ampliada possibilita essa inserção e o reconhecimento da ação tanto da gestão da escola como dos demais profissionais ali inseridos.

Compreendemos que, se a ampliação da jornada escolar intensifica as relações, há possibilidades que a gestão democrática seja debatida com mais contundência, pois os sujeitos passam a se reconhecer nos movimentos que se articulam na escola de turno único/a tempo inteiro, instituindo/provocando diálogos necessários entre o tempo escolar, os profissionais e discentes da escola.

Referências

ABDULMASSIH, M. B. F. O Programa Mais Educação e a Escola a Tempo Inteiro: Um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal. 2015. 181f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2015

AFONSO, Almerindo Janela. O Neoliberalismo Educacional Mitigado numa década de Governança Social-Democrata. *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2002a. p. 33-60

AFONSO, Almerindo Janela. A (s) Autonomia (s) da Escola na Encruzilhada entre o Velho e o Novo Espaço Público. In: LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo Janela. *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2002b. p.75-91

AMARAL, Daniela Patti do. Gestão Democrática: questões sobre a gestão em escolas públicas no Brasil e em Portugal. RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. I, n. 01, p. 11-36, Jul.-Dez. 2016. Disponível em:
<http://ufrj.br/SEER/index.php?journal=RTPS&page=article&op=view&path%5B%5D=3183&path%5B%5D=2005>. Acesso em: 03 ago. 2019.

AMARAL, Daniela Patti do. Critérios técnicos e participação da comunidade na seleção de diretores de escolas públicas no Rio de Janeiro: Qual gestão democrática em cena? In: NAJJAR, Jorge Nassim Vieira; BAENSI, Alba Valéria; VICENTE, Débora da Silva. *Conselhos Escolares e Gestão Democrática: Alguns temas em debate*. Ministério Público, 2019.

AMARAL, Daniela Patti do; FONSECA, Aline Miranda. Ampliação da Jornada Escolar no Rio de Janeiro.: a agenda política e o Contexto do Programa Rio Criança Global. In: FERREIRA, António Gomes; BERNADO, Elisângela da Silva; MENEZES, Janaina Specht da Silva (orgs). *Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

AMARAL, Daniela Patti do. Mérito, desempenho e participação nos Planos Municipais de Educação: sentidos da gestão democrática. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v.20, n.03, p. 385-404, 2016.

AMARAL, Daniela Patti; CASTRO, Marcela Moraes de. seleção de diretores escolares no estado do Rio de Janeiro: Hibernação da democracia na agenda política dos municípios. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*. Santa Maria v. 10 n. 19, p.1-13, 2021.

AMMANN, Safira Bezerra. *Participação Social*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de Comunidade no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

ANDRADE, Carlos Drummond. Reunião de 10 livros de poesia de Drummond. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

ANTUNES, Ângela. Aceita um Conselho? Como organizar o Colegiado Escolar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã; v. 8)

BARDIN. Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN. Laurence. Análise de conteúdo: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, João Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direcção e gestão. In: Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, 1995. pp. 33-56

BARROSO, João. O Estudo da Autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org.). O Estudo da Escola. Porto: Porto Editora, 1996a.

BARROSO, João. Introdução. In: BARROSO, João; PINHAL, João (orgs.). A Administração da Educação: Os caminhos da descentralização. Lisboa: Edições Colibri. Coleção Pedagogia e Educação, 1996b.

BARROSO. João. Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. Revista Colóquio/Educação e Sociedade, n. 4 (nova série), out. 1998.

BARROSO, João. Relatório Global da primeira fase do programa de avaliação externa. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001a . Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7148/1/relatorio_parte1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

BARROSO, João. O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In: TERRÉN, Eduardo; HAMELINE, Daniel; BARROSO, João. O século da escola – entre a utopia e a burocracia. Porto: Edições ASA, 2001b, p. 63-94.

BARROSO, João. A autonomia das escolas uma ficção necessária. In: Revista Portuguesa de Educação, 2004, pp. 49-83. Disponível em: <http://sossirb.jigsy.com/files/documents/jo%C3%A3o%20barroso,%20autonomia%20das%20escolas.pdf>. Acesso em: 04 maio 2019.

BARROSO, João. Prefácio. In: MARTINEZ, Silvia Alicia; Souza, Donaldo Bello (Orgs). Educação Comparada: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

BARROSO. Prefácio. In: PIRES, Carlos. *Escola a Tempo Inteiro*: Contributos para a análise de uma política pública de educação. Santo Tirso: De facto Editores, 2014.

BARROSO, João. Centralização, Descentralização, Autonomia e controlo: A regulação vitruviana. In: LIMA, Licínio C., SÁ, Virgínio (orgs). O governo das escolas; Democracia, controlo e performatividade. Minho: Edições Humus, 2017.

BAUMANN, Carlos Alfredo Pereira, intitulada “O processo de municipalização do ensino em Petrópolis a partir da implantação do PROMURJ”, dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, 133p, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp116406.pdf> Acesso em: 09 abr. 2020.

BERNADO, Elisangela da Silva. 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. Edital FAPERJ N.º 25/2014 - Programa Jovem Cientista do Nosso Estado, 2014.

BERNADO, Elisangela da Silva; BORDE, Amanda Moreira. PNE 2014-2024: uma reflexão sobre a meta 19 e os desafios da gestão democrática. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n. 33, 2016. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/2423/1291> Acesso em: 30 mar. 2020.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. Política Curricular para a Educação Integral: Formação de Professores no Brasil e em Portugal. 2017. 283f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2017. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9977/1/000483028-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 08 out. 2018.

BORDE, Amanda Moreira; BAPTISTA, Rubem Muniz; VICTORINO, Shirlei Campos. A busca do fortalecimento dos Conselhos Escolares no município de São Gonçalo (RJ): limites, desafios e possibilidades. In: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de Oliveira; LINO, Lucília Augusta; CAVALCANTE JÚNIOR, Jose Airton Chaves. Conselhos Escolares: Desafio cotidianos da gestão democrática. Seropédica: UFRRJ, 2017.

BORDE, Amanda Moreira; BERNADO, Elisangela da Silva. Gestão Democrática e Conselhos Escolares: Autonomia e descentralização em discussão. In: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de Oliveira; LINO, Lucília Augusta; CAVALCANTE JÚNIOR, Jose Airton Chaves. Conselhos Escolares: Desafio cotidianos da gestão democrática. Seropédica: UFRRJ, 2017.

BORDE. Amanda Moreira. Conselhos Escolares em duas escolas públicas de Tempo Integral do Município de Itaboraí/RJ: a participação em discussão. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5808543 Acesso em 07 out. 2019.

BORDE et al. No tecer da resistência, múltiplos diálogos e experiências em educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias; OLMO-EXTREMA, Marta. Colonialidade e Resistências. Curitiba: Appris, 2019.

BORDE, Amanda Moreira, BAENSI Alba Valéria. O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e a Formação de Conselheiros: o caso do

estado do Rio de Janeiro. XXIX Simpósio de Política e Administração da Educação. ANPAE, [2019].

BRASIL. MEC. Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Educação Integral: texto referência para o debate nacional. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação: Documento Final. MEC: Brasília, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Programa Mais Educação Passo a passo. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/manual_mais_educacao_2013_final.pdf Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. MEC.FNDE. Manual de orientação para constituição de unidade executora própria. Ministério da Educação: Brasília, 2014.

BRASIL. *Curso de Formação para Conselheiros Escolares*: módulo 1: Conselho Escolar na democratização da escola. Brasília: MEC, [2015].

BROOKS, Rachel; RIELE, Kitty te; MAGUIRE, Meg. *Ética e pesquisa em Educação*. Ponta Grossa: Ed UEPG, 2017.

CARVALHO, Maria João. A modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 2012. . Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3284> Acesso em: 17 ago. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. para onde caminham os Cieps? uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf> Acesso em: 09 abr. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Cavaliere. Escolas de Tempo Integral versus alunos em Tempo Integral. Em Aberto, Brasília, v.22, n. 80, abr. 2009, p.51- 63.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. Paidéia, v. 20, n. 46, maio-ago. 2010. P. 249-259. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf> Acesso em:28 mar. 2020.

CAVALIERE. A. M. Educação Integral como “política especial” na educação brasileira. In: Coelho, Ligia Marta. Educação Integral: história, políticas e práticas, Rio de Janeiro, Ed Rovel. 2013, p. 225-242.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Trajetória dos CIEPs do Rio de Janeiro: municipalização e novas configurações. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 213-242, jul. / out. 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/8.pdf> Acesso em:09 abr. 2020.

CAVALIERE. Ana Maria. Escola pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf> Acesso em:29 mar. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas do Amanhã: diferenciação e desigualdade na rede escolar da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2015. p. 93-110.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação Integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). Educação brasileira e(m) Tempo Integral. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 43-60.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da Educação Integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>. Acesso em:23 mar. 2020.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria. Apresentação. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria. (orgs). Educação Brasileira e(m) Tempo Integral. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. P. 7-10)

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Tempo Integral no ensino fundamental: ordenamento Constitucional-legal em discussão. 30ª reunião da Anped. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social. 2007, Caxambu/MG. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf> Acesso em:26 dez. 2021.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Políticas públicas de ampliação da jornada escolar no estado do Rio de Janeiro: de sujeitos e(m) formação e de sujeitos e(m) atuação. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: UniRio, Neephi, 2012.

CORTES, Luciana Ferreira. *Ginásios Cariocas: Um olhar para a educação em Tempo Integral no município do Rio de Janeiro*. 149 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2017.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, António Armando da Conceição. *Contratos de Autonomia nas Escolas Públicas Um estudo de caso múltiplo em duas organizações educativas portuguesas*. 353 f. (doutoramento Avaliação). Universidade de Aveiro. Aveiro, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A gestão democrática na escola e o direito à educação*. RBPAE – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: *A gestão democrática na escola e o direito à educação | Cury | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE (ufrgs.br)* Acesso em: 29 mar. 2020

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social*. São Paulo: Cortez, 2001.

DEROUET, Jean-Louis. *O funcionamento dos estabelecimentos de ensino da França: um objeto científico em redefinição*. In: BARROSO, João (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica editora, 2007.

FAIRBROTHER, Gregory P. *Enfoques quantitativos e qualitativos na Educação Comparada*. In: Mark Bray; Bob Adamson; Mark Mason (Orgs.), *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>> Acesso em: 08 out. 2018.

FARIAS, Doracy Rodrigues; AMARAL, Luíza Maria Sousa do; SOARES, Regina Célia. (Compiladoras) *Biobibliografia de Anísio Teixeira*. Revista brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 207-242, jan./dez.

FELIX, Rosângela Cristina Rocha Passos. *O direito à educação e o Tempo Integral: O Turno Único em Cena*. Mestrado em educação, 161f. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

FERREIRA, Antônio Gomes *O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade*. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, Antônio Gomes. *O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade*. In: MARTINEZ, Silvia Alicia; Souza, Donaldo Bello (Orgs.). *Educação Comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009.

FERREIRA, Antônio Gomes. Os outros como condição de aprendizagem: desafio para uma abordagem sociodinâmica da Educação Comparada. *Educação Unisinos*, 18, n.3 p. 220-227, set./dez. 2014

FERREIRA, Fernando Ilídio; OLIVEIRA, Joaquim Marques de. Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 127-148, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1632/1373>. Acesso em: 25 mar. 2020.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 156-167 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a13.pdf>. Acesso em 22 abr. 2019.

FORMOSINHO, João. A autonomia das escolas em Portugal – 1987-2007. In: FORMOSINHO, João (et.al). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Fundação Manoel Leão: Gaia, 2010.

FORMOSINHO, João; FERNANDES, Antônio Sousa; MACHADO, Joaquim. Contratos de Autonomia para o desenvolvimento das escolas portuguesas. In: FORMOSINHO, João (et.al). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Fundação Manoel Leão: Gaia, 2010.

FRANCO. Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 72, Ag./2000. p. 197-230. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4200.pdf>> Acesso em: 08 jul. 2018.

FRANCO. Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2012.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora Livraria Instituto Paulo Freire, 2013.

GANDIN, Danilo. Participação, poder e escola democrática. In: Fetzner, Andréa Rosa; Menezes, Janaina Specht da Silva (orgs). *A quem interessa a democratização da escola? Reflexão sobre a formação de gestores*. Rio de Janeiro: Outras letras, 2012.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Rui. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO, João (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

GUIMARÃES, Tereza Cristina de Almeida. *Entre Ponteiros: a gestão do tempo em uma escola de Tempo Integral de São Gonçalo*. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu. Unirio. Rio de Janeiro, 2019.

GUIMARÃES, Tereza Cristina de Almeida; BORDE, Amanda Moreira; BERNADO, Elisângela da Silva. A Nova Gestão Pública: A Erosão Da Gestão Democrática Da Educação. *Revista Educação Básica em Foco*, v.1, n.3, out./dez. 2020. Associação

Nacional de Política e Administração da Educação. Disponível em: https://www.educacaobasicaemfoco.net.br/03/Artigos/A_nova_gestao_publica_GUIMA_RAES-T-C-A_BORDE-A-M_BERNADO-E-S.pdf Acesso em: 14 jan. 2021.

LIMA, Licínio C. Produção e Reprodução de regras: Normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Inovação*. v. 4. n. 2-3, 1991.

LIMA, Licínio C. A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988). Universidade do Minho: Instituto de Educação Psicologia Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Braga, 1998.

LIMA, Licínio C. Modernização, Racionalização e Optimização; perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In: LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo Janela. *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2002a.p. 17-29

LIMA, Licínio C. Reformar a Administração Escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. In: LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo Janela. *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2002b.p. 61-74.

LIMA, C. Licínio; AFONSO, Almerindo Janela. (Introdução). *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

LIMA, Licínio C. E depois de 25 de abril de 1974: Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 43, 2014, 141-160. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34575/1/E%20depois%20de%2025%20de%20Abril%20de%201974LL2.pdf>. Acesso em 24 abr. 2019.

LIMA, C. Licínio. A Escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2011a.

LIMA, C. Licínio. Director de escola: subordinação e poder. In: MENDES, António Neto; COSTA, Jorge Adelino; VENTURA, Alexandre. A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011b.

LIMA, C. Licínio; SÁ, Virgínio; SILVA, Guilherme Rego. O que é a democracia na “gestão das escolas”? In: LIMA, C. Licínio; SÁ, Virgínio (orgs). O governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade. Famalicão: Edições Humus, 2017.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. (2004). *Educação comparada*. Brasília: MEC/Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484703/Educa%C3%A7%C3%A3o+comparada/ca5b1abe-127c-4e72-8c09-642fa836f3e8?version=1.3>. Acesso em: 07 jul. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação* v. 23, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230034.pdf>>Acesso em:20 nov. 2018.

MANZON, Maria. COMPARAÇÕES ENTRE LUGARES. In: Mark Bray; Bob Adamson; Mark Mason (Orgs.), *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245741por.pdf>>Acesso em:08 out. 2018.

MENEZES, Janaina Specht da Silva. Educação em Tempo Integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300010>Acesso em:30 mar. 2020.

MENEZES, Janaina Specht da Silva. Educação Integral & Tempo Integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. *Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP e Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MOURA, Maria Luciene Urbano Paiva; BARSOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro. A função política e pedagógica do Conselho Escolar. In: LEMOS, Eden Ernesto da Silva; PINHEIRO, Rossana Kess Brito de Souza; BARSOSA JÚNIOR, Walter Pinheiro. *Gestão Democrática e Conselho Escolar*. Natal: Caule de Papiro, 2017.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999.

NÓVOA, A. Modelos de análises em educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, D.do B. de; MARTÍNIZ, S. A. *Educação Comparada: Rotas de Além Mar*. São Paulo: Xamã, 2009, p.23-62.

NÓVOA, António. Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique dez digressões sobre um programa de investigação. *revista brasileira de história da educação*, nº1 jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38755/20285>>Acesso em:02 out. 2018.

NÓVOA, António; CATANI, Denice B. Estudos comparados sobre a escola: Portugal E Brasil (séculos XIX e XX). I Congresso Brasileiro de História da Educação, Rio de Janeiro, novembro de 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/028_antonio_denice.pdf>Acesso em:02 out. 2018.

NUNES, Cely do Socorro Costa; NUNES, Herika Socorro da Costa. A formação inicial de professores em Portugal: hoje em dia, todo professor deve ser... *Educação em*

Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./ jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6624/2730> Acesso em:09 maio 2021.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NUNES, Gil Raposo. O conselho geral e a “comunidade educativa” Estudo de caso num agrupamento de escolas. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Área de Especialização em Administração Educacional. 269f. Universidade do Minho Instituto de Educação, 2013. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28674>. Acesso em: 21 set. 2019.

OLIVEIRA, Isabel Maria de Jesus. Organização e autonomia das escolas: para uma compreensão da política da administração escolar em Portugal e no Canadá. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. 477f. Universidade de Coimbra, 2020.

OLIVEIRA Carlindo Rodrigues de; OLIVEIRA, Regina Coeli de. Direitos sociais na constituição cidadã: um balanço de 21 anos. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 105, p. 5-29, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n105/02.pdf>Acesso em:30 mar. 2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; GIORDANO, Emília. O perfil dos diretores das escolas públicas no Brasil. Revista Educação Online, Rio de Janeiro, n. 27, jan./abr. 2018, p.49-72. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/376/185> Acesso em:16 jan. 2021.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 23, 2018, p. 1-18.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. A implementação do Turno Único Carioca: compreendendo o papel dos agentes. In: 39ª reunião Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (anped). Anais: Educação Pública e Pesquisa: Ataques, lutas e resistências. Niterói: RJ, 2019.

PAIVA, Vanilda. O populismo e a educação no Rio de Janeiro: resposta a Darcy Ribeiro. Educação e Sociedade, n. 22, 1985, p. 134-137.

PAIVA, Flavia Russo Silva. Parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas no contexto da Educação Integral e(m) Tempo Integral: a experiência do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) e suas implicações para a laicidade na educação. 333 f. Doutorado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PALHARES, José Augusto. Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. Revista Portuguesa de Educação, 2009, 22(2), 2009, p. 53-84. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v22n2/v22n2a04.pdf>. [acesso em21 mar. 2020.

PALMEIRA, Renata Guimarães. Dos CIEPs à Lei do Turno Único: sentidos de Educação Integral em projetos de Tempo Integral na escola pública do Rio de Janeiro. Universidade Federal Fluminense Instituto de Letras Programa de Pós-Graduação em Letras Doutorado em Estudos de Linguagem. 158. Niterói, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/3607/1/Tese%20RENATA%20GUIMAR%C3%83ES%20PALMEIRA%202016.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

PAULINO, Mariana. Os 40 anos da Revolução dos Cravos A revolta militar que derrubou um dos mais sangrentos regimes do mundo, pondo fim ao salazarismo. In: Ipea: 50 anos pensando o Brasil. Ipea, 2014, ano 11, n. 81. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/images/stories/ed81/pdfs/Revista_Desafios_81_site.pdf. Acesso em 22 abr. 2019.

PARO et al. Escola de Tempo Integral: Desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v.77, n.186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/289/291>> Acesso em: 04 ago. 2019

PARO, Vitor Henrique. Educação Integral em Tempo Integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PARO, Vitor Henrique. *A qualidade do ensino: A contribuição dos pais*. 2ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

PEREIRA, Ana Maria Vale. O "calcanhar de aquiles" do programa AEC: a articulação curricular. Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro, Porto, 2010. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/35058> [acesso em 21 mar. 2020].

PORTUGAL. Ministério da Educação. Primeiro Relatório Nacional, 2001. Disponível em: < <https://www.oecd.org/portugal/33685403.pdf> > Acesso em: 03 nov. 2018

PIRES, Carlos. A retórica do “não-formal” e a expansão da “forma escolar” na política de Escola a Tempo Inteiro. I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação e do III Encontro de Sociologia da Educação – O Não-Formal e o Informal em Educação: centralidades e periferias, Braga, mar. 2013.

PIRES, Carlos. A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. Revista de ciências da educação, n. 4, out./dez, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1713/1/A%20constru%c3%a7%c3%a3o%20de%20sentidos%20em%20pol%c3%adtica%20educativa.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

PIRES, Carlos. A “Escola a Tempo Inteiro” – operacionalização de uma política para o 1.º ciclo do ensino básico. Uma abordagem pela “análise das políticas públicas”. Tese (Doutorado em Educação – Política e Administração Educacional), Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2012.

PIRES, Carlos. A retórica do “não-formal” e a expansão da “forma escolar” na política de Escola a Tempo Inteiro. In: Colóquio Internacional de ciências sociais da educação; encontro de sociologia da educação, 3., 2013, Braga. PALHARES, J. A.; AFONSO, A. J. (Org.) O não-formal e o informal em educação: centralidades e periferias. Braga: CIED, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2013. p. 1802-1808. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4364/1/A%20ret%c3%b3rica%20do%20e2%80%9cn%c3%a3o-formal%e2%80%9d%20e%20a%20expans%c3%a3o%20da%20e2%80%9cforma%20escolar%e2%80%9d%20na.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

PIRES, Carlos. *Escola a Tempo Inteiro: Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De facto Editores, 2014.

RIBEIRO, Darcy. Pedagogia vadia. *Educação e Sociedade*, n. 22, 1985, p. 132-134.

RIBEIRO, Darcy; MAURÍCIO, Lúcia Veloso (org.). São Paulo: Global, 2018.

RIO DE JANEIRO (Município). *Experiências: Programa Escolas do Amanhã*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

RIO DE JANEIRO (Município). *Escolas Cariocas em Turno Único: Fundamental I e II*. Secretaria Municipal de Educação: Rio de Janeiro, 2020b.

RIO DE JANEIRO (Município). *Turno Único Nas Escolas Municipais da Cidade do Rio de Janeiro: caracterização, percepções e avaliação de impacto*. Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos - IPP Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2020c

SARMENTO, Manuel Jacinto. Autonomia, práticas de regulação das escolas e regulamento interno. In: DIOGO, Fernando. *Regulamento interno e construção da autonomia das escolas*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA, 1998.

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. *Programas governamentais para a educação em Tempo Integral no Brasil e Portugal: implicações sobre as desigualdades educacionais*. 2017. 409 f. Tese (Doutorado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas. 2017.

SOARES, Magda Becker. Apresentação. In: SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca (orgs). *Alfabetização. Série estado do conhecimento*, n.1. Brasília: MEC. Inep, 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9d4f4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>. Acesso em 20 nov. 2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018.

SOUZA, Donaldo Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia, Gestão da Educação em perspectiva comparada Brasil-Portugal: análise da produção acadêmica entre 1986-2006. RBPAE – v.26, n.2, p.307-324, mai./ago. 2010. p.307-324 Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19719>> Acesso em: 06 nov. 2018.

SOUZA, Donaldo Bello de e FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf> Acesso em: 09 abr. 2020.

TAVARES, Danieli. Transformações na Dinâmica da Gestão Escolar “Artes de fazer” em modelos organizacionais de Portugal e do Brasil. Tese do Doutorado em Estudos Contemporâneos. 606f. Universidade de Coimbra, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+--+Num+73/85f65e2b-02f1-4e8e-a7e3-aeb72af57d06?version=1.0>. [acesso em 21 mar. 2020].

VERSIANI, Maria Helena. Uma República na Constituinte (1985-1988). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 233-252, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a13v3060.pdf> [acesso em 22 abr. 2019].

YIN, Roberto K. Estudo de Caso: Planejamento e Método. Porto Alegre; Artmed, 2001.

YIN, Roberto K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

Zay, Danielle. A Escola em parceria: Conceito e Dispositivo. In: BARROSO, João (org.). O Estudo da Escola. Porto: Porto Editora, 1996.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS BRASIL

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei n. 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, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996&totalArquivos=289> Acesso: 28 abr. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do to das Disposições constitucionais transitórias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. Lei n. 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, 1996c.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996b.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Decreto n. 3.927, de 19 de setembro de 2001. Promulga o Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, entre a República Federativa do Brasil, Diário Oficial da União. Brasília, DF, ano CXXXVIII, Seção 1, n.181, p.4-7, 20 set. 2001b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/09/2001&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=136> Acesso em 28 abr. 2021,

BRASIL. Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 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, 2006a.

BRASIL. Medida Provisória n. 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, 2006b.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n° 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 sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2007e.

BRASIL. Decreto n. 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, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Lei n. 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, Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Ministério da Educação: Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. Decreto n. 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, ano CXLIV, Seção1, n. 79 p. 5-6, 25 abr. 2007c. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/04/2007&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=96> Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE n. 29, de 20 de junho de 2007. Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2007d.

BRASIL. Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Lei n. 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nos 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória no 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Projeto de Lei n.8035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2010.

Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2010a. c

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2010b. d

BRASIL. FNDE. Resolução n. 45, de 24 de setembro de 2012. Estabelece orientações, diretrizes e critérios para a implantação e execução da formação continuada no âmbito do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, bem como orientações e diretrizes quanto à assistência financeira destinada às Instituições Federais de Ensino Superior para a oferta de cursos de formação de técnicos das Secretarias de Educação e de conselheiros escolares. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a

formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2013b.

BRASIL. Lei n. 12.868, de 15 de outubro de 2013. Altera a Lei n. 12.793, de 2 de abril de 2013, para dispor sobre o financiamento de bens de consumo duráveis a beneficiários do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV); constitui fonte adicional de recursos para a Caixa Econômica Federal; altera a Lei n. 12.741, de 8 de dezembro de 2012, que dispõe sobre as medidas de esclarecimento ao consumidor, para prever prazo de aplicação das sanções previstas na Lei n.º 8.078, de 11 de setembro de 1990; altera as Leis n.º 12.761, de 27 de dezembro de 2012, n.º 12.101, de 27 de novembro de 2009, n.º 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e n.º 9.615, de 24 de março de 1998; e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2013c.

BRASIL. Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2016c.

BRASIL. Portaria n.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. Brasília, DF, 2016a.

BRASIL. Portaria n.1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2016d.

BRASIL. Resolução FNDE n.º 5, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2016b.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Programa Novo Mais Educação: caderno de orientações pedagógicas - versão I. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. Resolução FNDE n.º 17, de 25 de outubro de 2017. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2017c

BRASIL. Supremo Tribunal Federal STF. Ação Direta De Inconstitucionalidade: ADI 2997 RJ, 2009

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS RIO DE JANEIRO (Tempo Integral)

RIO DE JANEIRO (Município). Projeto de Lei n.º 1376, de 29 de setembro de 2007. Dispõe sobre a implantação do turno único oito horas no ensino público fundamental nas escolas da rede pública municipal. Rio de Janeiro, RJ; 2007a. Disponível em: http://www.camara.rj.gov.br/spl/spl_tramit_proj_assunto.php?id=16265 Acesso em: 23 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei n.º 5068 de 10 de julho de 2007. Institui o programa estadual de Parcerias Público-Privadas – PROPAR. Rio de Janeiro, RJ, 2007b. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/465e374d41ace5468325732100704436?OpenDocument> Acesso em: 10 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Lei n.º 4866 de 2 de julho de 2008. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, ano XXII, n. 70, p. 3-20, 03 jul. 2008a. Disponível em: <https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/69d90307244602bb032567e800668618/cd432a5690c5b5da032576ac00727775?OpenDocument#FINAL> Acesso em: 1 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto n.º 31.022 de 24 de agosto de 2009. Dispõe sobre autorização para o início do funcionamento do programa escolas do amanhã, instituído no âmbito da secretaria municipal de educação [Internet]. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXIII, n. 109, p.3, 25 ago. 2009a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2009/3102/31022/decreto-n-31022-2009-dispoe-sobre-autorizacao-para-o-inicio-do-funcionamento-do-programa-escolas-do-amanha-instituido-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao> Acesso em: 10 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto n.º 31187 de 6 de outubro de 2009. Cria o programa rio criança global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXIII, n. 138, p. 5-6, 07 out. 2009b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2009/3118/31187/decreto-n-31187-2009-cria-o-programa-rio-crianca-global-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao> Acesso em: 10 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Lei Complementar n. 105, de 22 de dezembro de 2009. Institui o Programa Municipal de Parcerias Público-Privadas–PROPAR-RIO. Rio de Janeiro, RJ, ano XXIII, n. 189, p. 4-7, 23 dez. 2009c. Disponível em: <https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/2ed241833abd7a5b8325787100687ecc/cea7da7eb7bff227032577220075c7de?OpenDocument> Acesso em: 10 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto n.º 32.672, de 18 de agosto de 2010. Dispõe sobre Criação do Programa Ginásio Carioca e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXIV, n. 105, p.3-4, 19 ago. 2010. Disponível em: http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/34691Dec%2032672_2010.pdf Acesso em: 10 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Lei n.º 5.225, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a implantação de turno único no ensino público nas escolas da rede pública municipal. Rio de Janeiro, RJ, ano XXIV, n. 156, p.3, 8 nov.2010. Disponível em: <https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/bff0b82192929c2303256bc30052cb1c/5bc8a6fa147caf4a832577d500523d68?OpenDocument> Acesso em: 10 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto n.º 33.164, de 3 de dezembro de 2010. Altera o horário de funcionamento do Ginásio Experimental Carioca previsto no Decreto n.º 32.672, de 18 de agosto de 2010. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXIV, n. 175, p.3, 06 dez. 2010. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1075#/p:3/e:1075?find=33164> Acesso em: 24 abr. 2021

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto n.º. 33649, de 11 de abril de 2011. Consolida a legislação que dispõe o Programa Ginásio Carioca e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXV, n. 21, p.44-45, 12 abr. 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2011/3364/33649/decreto-n-33649-2011-consolida-a-legislacao-que-dispoe-sobre-o-programa-ginasio-carioca-e-da-outras-providencias> Acesso em: 12 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto n.º. 35260, de 19 de março de 2012. inclui no anexo único aos Decretos n.º 32.672, de 18 de agosto de 2010 e n.º 33.649/11, de 11 de abril de 2011, as Unidades Escolares que menciona. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXVI, n. 4, p. 3, 20 mar. 2012a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2012/3526/35260/decreto-n-35260-2012-inclui-no-anexo-unico-aos-decretos-n-32672-de-18-de-agosto-de-2010-e-n-33-649-11-de-11-de-abril-de-2011-as-unidades-escolares-que-menciona> Acesso em: 12 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto n.º. 35261, de 19 de março de 2012. Cria o Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXVI, n. 4, p. 3-4, 20 mar. 2012b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2012/3526/35261/decreto-n->

35261-2012-cria-o-programa-ginasio-experimental-olimpico-e-paralimpico-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias Acesso em: 12 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução SME N.º 1178, de 02 de fevereiro de 2012. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXV, n. 229, p. 16-18, 13 fev. 2012c. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1657#/p:16/e:1657?find=1178>
Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto n.º. 36.799 de 26 de fevereiro de 2013. Inclui no anexo único aos decretos n.º 32.672, de 18 de agosto de 2010 e n.º 33.649, de 11 de abril de 2011, as Unidades Escolares que menciona. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXVI, n. 229, p.3, 27 fev. 2013. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2013/3679/36799/decreto-n-36799-2013-inclui-no-anexo-unico-aos-decretos-n-32672-de-18-de-agosto-de-2010-e-n-33-649-de-11-de-abril-de-2011-as-unidades-escolares-que-menciona> Acesso em: 12 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto n.º. 38.954, de 17 de julho de 2014. Dispõe sobre o funcionamento das unidades escolares assistidas pelo Programa Ginásio Experimental Carioca e Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, ano XXVIII, n. 84, p.3, 18 jul. 2014. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2482#/p:3/e:2482?find=38954>
Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução SME n.º 1317, de 28 de outubro de 2014. Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas e horário de funcionamento das Unidades Escolares, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXVIII, n. 157, p.14-16, 29 out. 2014. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2583#/p:14/e:2583?find=1317> Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Projeto de Lei n.º 1709A/2016. Ementa: Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016a. Disponível em:
<http://www.camara.rio/atividade-parlamentar/legislacao/legislacao-municipal/leis-ordinarias> Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução n.º 1427 de 24 de outubro de 2016. Dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXX, n. 150, p.9-17, 26 out. 2016. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3248#/p:9/e:3248?find=1427> Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Lei n.º 6.362, de 28 de maio de 2018. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXXII, n. 49, p. 3-11, 29 maio 2018. Disponível em:

<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3770#/p:3/e:3770?find=6362>Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução SME N.º 115, de 25 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXXII, n. 210, p. 12-14, 28 fev. 2019. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4038#/p:12/e:4038?find=115> Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução SME n.º 187, de 27 de janeiro de 2020. dispõe sobre a estrutura de atendimento, horário de funcionamento e matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do rio de janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXXIII, n. 214, p. 40-44, 28 jan. 2020a. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4420#/p:40/e:4420?find=187>Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Conselho Municipal de Educação. Deliberação E/CME Nº 37, de 28 de janeiro de 2020. Aprova o currículo carioca da educação infantil e do ensino fundamental do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXXII, n. 216, p. 20, 30 jan. 2020d. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4424#/p:20/e:4424?find=conselho%20municipal%20de%20educa> Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução SME n.º 246, de 02 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre a matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXXIV, n. 229, p. 16-20, 03 fev. 2021. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4831#/p:16/e:4831?find=matriz%20curricular> Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução SME n.º 297, de 17 de novembro de 2021. Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXXV, n. 174, p. 25-30, 19 nov. 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Amanda/Downloads/rio_de_janeiro_2021-11-19_completo.pdf

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS RIO DE JANEIRO (Gestão democrática)

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução n.º 212, de 24 de agosto de 1984. Cria o Conselho Escola Comunidade nas unidades escolares da rede pública do município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1984.

RIO DE JANEIRO (Município). Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1990.

RIO DE JANEIRO (Município) Resolução SME n.º 989, 12 de setembro de 2008. Dispõe sobre o procedimento de consulta à Comunidade Escolar para escolha da direção das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXII, n. 122, p. 48, 15 set. 2008. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/994#/p:56/e:994?find=consulta> Acesso em: 25 abr. 2024.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução SME N.º 1074, de 14 de abril de 2010. Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXIV, n. 22, p. 6-8, 2010. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/ver-flip/1116/#/p:6/e:1116> Acesso em: 12 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução SME n.º 1132, de 12 de maio de 2011. Dispõe sobre o procedimento de consulta à Comunidade Escolar para escolha da direção das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências [Internet]. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXV, n. 42, p. 15, 13 maio 2011. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/ver-flip/368/#/p:14/e:368> Acesso em: 12 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Lei n.º 5.623 de 1º de outubro de 2013. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXVII, n. 137, p. 3-8, 02 out. 2013. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/ver-flip/2194/#/p:4/e:2194> Acesso em: 12 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Portaria E/SUBG/CGG n.º 12, de 18 de setembro de 2014. Estabelece os critérios para o processo de seleção de gestores das unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXVIII, n. 139, p. 14-22, 03 out. 2014. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/ver-flip/2555/#/p:18/e:2555> Acesso em: 12 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Portaria E/SUBG/CGG N.º 13 de 3 de outubro 2014. Estabelece normas para a realização da eleição dos membros do Conselho Escola - Comunidade nas Unidades Escolares, da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXVIII, n. 139, p. 17-22, 03 out. 2014. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/2555#/p:16/e:2555?find=conselho%20escola%20comunidade> Acesso em: 25 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Portaria E/SUBG/CGG n.º 14 de 2 de outubro de 2014. Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento do Conselho Escola-Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXVIII, n. 139, p. 16-17, 03 out. 2014. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/verflip/2555/#/p:18/e:2555> Acesso em: 12 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução SME n.º 1305, de 01 de outubro de 2014. Dispõe sobre o processo de eleição dos membros do Conselho Escola-Comunidade das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXVIII, n. 138, p. 22, 02 out. 2014. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/porta1/visualizacoes/pdf/2554#/p:22/e:2554?find=1305> Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Projeto de Lei n.º 1709A/2016. Ementa: Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2016a. Disponível em: <http://www.camara.rio/atividade-parlamentar/legislacao/legislacao-municipal/leis-ordinarias> Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Portaria E/SUBG n.º 04, de 24 de outubro de 2017. Estabelece os critérios para o processo de seleção de gestores das unidades escolares para o triênio 2018/2020 da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXXI, n. 136, p. 56, 02 out. 2017a. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/porta1/visualizacoes/pdf/3564#/p:29/e:3564?find=sele%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução SME n.º 20, de 29 de setembro de 2017. Dispõe sobre o processo de Seleção de Gestores das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXXI, n. 136, p. 56-57, 02 out. 2017b. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/porta1/visualizacoes/pdf/3543#/p:57/e:3543?find=unidades> Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução SME N.º 37, de 27 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o processo de preenchimento do Cargo Comissionado de Diretor IV em Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro após conclusão do processo de seleção de gestores para o triênio 2018-2020. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXXI, n. 192, p. 47, 28 dez. 2017c. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/porta1/visualizacoes/pdf/3608#/p:47/e:3608?find=conselho> Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução SME N.º 38, de 27 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o processo de eleição dos membros do Conselho Escola-Comunidade das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio

de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXXI, n. 192, p. 47, 28 dez. 2017d. Disponível em: Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Lei n.º 6.362, de 28 de maio de 2018. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXXII, n. 49, p. 3-11, 29 maio 2018. Disponível em:

<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3770#/p:10/e:3770?find=plano%20municipal> Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução SME N.º 115, de 25 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXXII, n. 210, p. 12-14, 28 fev. 2019. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4038#/p:12/e:4038?find=115> Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução SME n.º 187, de 27 de janeiro de 2020. dispõe sobre a estrutura de atendimento, horário de funcionamento e matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do rio de janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXXIII, n. 214, p. 40-44, 28 jan. 2020a. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4420#/p:40/e:4420?find=187> Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Conselho Municipal de Educação. Deliberação E/CME N.º 37, de 28 de janeiro de 2020. Aprova o currículo carioca da educação infantil e do ensino fundamental do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXXII, n. 216, p. 20, 30 jan. 2020d. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4424#/p:20/e:4424?find=conselho%20municipal%20de%20educa> Acesso em: 24 abr. 2021.

RIO DE JANEIRO (Município). Resolução SME n.º 246, de 02 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre a matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, ano XXXIV, n. 229, p. 16-20, 03 fev. 2021. Disponível em:

<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4831#/p:16/e:4831?find=matriz%20curricular> Acesso em: 24 abr. 2021.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS PORTUGAL (Tempo Integral)

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa, de 02 de abril de 1976. Portugal, 1976. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx> Acesso em: 25 abr. 2021.

PORTUGAL. Aprova a lei de bases do sistema educativo, de 23 de setembro de 1986. Diário da República. Portugal, I Série, n.237, p. 3067-3081, 14 out. 1986. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/222418> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto de 1989. Diário da República. Portugal, I Série, n.198, p. 3638-3644, 29 de ago. 1989. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/618228> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Despacho n.º 141/ME/90, de 17 de agosto de 1990. Diário da República. Portugal, II Série, n. 202, p.9757-9758, 01 set. 1990. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/718754> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Lei n.º 159/99, de 14 de setembro de 1999. Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais. Diário da República. Portugal, I Série-A, n. 215, p.6301- 6307, 14 set. 1999. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/570562> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro de 2001. Diário da República Eletrônico. Portugal, I Série-A, n.15, p.258-265, 18 jan. 2001. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/338986> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Despacho n.º 14753/2005 (2ª série), de 24 de junho de 2005. Diário da República Eletrônico. Portugal, II Série, n.127, p. 9785-9787, 05 jul. 2005. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_14753_2005.pdf Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 16795/2005 (2ª série), de 14 de julho de 2005. Diário da República Eletrônico. Portugal, II Série, n.148, p. 11.101. 03 ago. 2005. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/188368/despacho-16795-2005-de-3-de-agosto> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Despacho n.º 21440/2005 (2ª série), de 19 setembro 2005. Diário da República Eletrônico. Portugal, II Série, n.196, p.14625, de 12 out, 2005. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/2416406> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Despacho n.º 12591/2006 (2ª série), de 26 de maio de 2006. Diário da República Eletrônico. Portugal, II Série, n.115, p. 8783-8787, 16 jun. 2006. Disponível em: <https://dre.tretas.org/pdfs/2006/06/16/dre-198974.pdf> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Despacho n.º 19575/2006, 31 de agosto de 2006. Diário da República Eletrônico. Portugal, II Série, n.185, p.20013, 25 set. 2006. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/1872457> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Despacho n.º 14460/2008, de 15 de maio de 2008. Diário da República Eletrônico. Portugal, II Série, n. 100, p. 23194-23198, de 26 maio 2008. Disponível em: <https://dre.tretas.org/pdfs/2008/05/26/dre-234355.pdf> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho de 2008. Diário da República Eletrônico. Portugal, I Série, n.144, p. 4753-4756, 28 jul. 2008. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/454796> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 212/2009, de 03 de setembro de 2009. Diário da República Eletrônico. Portugal, I Série, n.,171 p.5887-5889, 03 set. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/489482> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Despacho n.º 8683/2011, de 16 de junho de 2011. Diário da República Eletrônico. Portugal, II Série, n.122, p. 27056-27064, 28 jun. 2008. Disponível em: <https://dre.tretas.org/pdfs/2011/06/28/dre-284676.pdf> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012. Diário da República Eletrônico. Portugal, I Série, n.129, p. 3476-3491, 05 jul. 2012. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/178548> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Despacho n.º 9265-B/2013, de 12 de julho de 2013. Diário da República Eletrônico. Portugal, II Série, n.134, p.22210(2)-22210(5), 15 jul. 2013. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/1074099> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Despacho n.º 5262/2014, de 07 abril de 2014. Diário da República Eletrônico. Portugal, II Série, n.73, p.10247, 14 abr. 2014. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_5262_2014_designa_cc_aec.pdf Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro de 2014. Diário da República Eletrônico. Portugal, I Série, n.240, p.6064-6068, 12 dez. 2014. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/64297587> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto de 2015. Diário da República Eletrônico. Portugal, II Série, n.164, p. 24284(8)- 24284 (11), 24 ago. 2015. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/70095687> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 169/2015, de 24 de agosto de 2015. Diário da República Eletrônico. Portugal, I Série, n.164, p.6261-6263, 24 ago. 2015. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/70086392> Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Despacho n.º 11069/2015, de 28 de setembro de 2015. Diário da República Eletrônico. Portugal, II Série, n.,194 p. 28513, 05 de out. 2015. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/desp_11069_2015_designa_cc_aec.pdf Acesso em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Ofício-Circular/DGE/2016/3210. Recomendações no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Portugal, 2016. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/oficio_circular_aec_recomendacoes.pdf Acesso em 25 abr. 2021.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Documento destinado ao Diretor do AE; Presidente da CM/ Junta de Freguesia; Presidente da Associação de Pais, Presidente da IPSS. Portugal, 2017. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_junho_2017.pdf Acesso em 25 abr. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho de 2018. Diário da República Eletrônico. Portugal, I Série, n.129, p. 2928-2943, 06 jul. 2018. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/115652962> Acesso em: 23 abr. 2021.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS PORTUGAL (gestão democrática)

PORTUGAL. Decreto-Lei 221/74, de 27 de maio de 1974. Diário da República, Portugal, 27 maio de 1974a. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/622618>. Acesso: em 06 set. 2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei 735A/74, de 21 de dezembro de 1974. Diário da República, Portugal, I Série, n. 297, p.1606 (5) – 1606(9), 21 dez. 1974b. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/251992/details/normal?q=735+a+1974>. Acesso: em 06 set. 2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro de 1976. Diário da República, Portugal, I Série, n. 249, p.2420(1) – 2420(6), 23 out. 1976. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/233694>. Acesso: em 06 set. 2019.

PORTUGAL. Portaria n.º 677/77, de 04 de novembro de 1977. Diário da República, Portugal, I Série, n. 255, p. 2639-2642, de 04 nov. 1977a. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/277862>. Acesso: em 06 set. 2019.

PORTUGAL. Portaria n.º 679/77, de 08 de novembro de 1977, de Diário da República, Portugal, I Série, n.258, p.2664-2669, 08 nov. 1977b. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/277842>. Acesso: em 06 set. 2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro de 1980. Diário da República, Portugal, I Série, n.211, p.2629-2630, 12 set. 1980a. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/15834/decreto-lei-376-80-de-12-de-setembro>. Acesso: em 06 set. 2019.

PORTUGAL. Portaria 970/80, de 12 de novembro de 1980. Diário da República, Portugal, I Série, n. 262, p.3846-3852, 12 nov. 1980. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/36546/portaria-970-80-de-12-de-novembro>. [Acesso: em 06 set. 2019].

PORTUGAL. Lei de bases do sistema educativo, de 23 de setembro de 1986. Diário da República. Portugal, I Série, n.237, p. 3067-3081, 14 out. 1986. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/222418> Acesso: em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 211B/1986, de 31 de julho de 1986. Diário da República. Portugal, I Série, n.174, p. 1906(12)-1906(17), 31 jul. 1986. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/301138> Acesso: em: 23 abr. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 43/89, de 03 de fevereiro de 1986. Diário da República, Portugal, I Série, n.29 , p.457-461, 03 fev. 1989. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/610688/details/normal?q=decreto+lei+43+a+1989>. Acesso: em 06 set. 2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio de 1991. Diário da República, Portugal, I Série, n. 107, p. 2521-2529, 10 maio 1991. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/612219>. Acesso: em: 24 abr. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 115A/1988, de 04 de maio de 1988. Diário da República, Portugal, I Série-A, n.102, p.1988(2)-19889(14), 04 maio de 1988. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/92754/decreto-lei-115-A-98-de-4-de-maio>. [Acesso: em 06 set. 2019].

PORTUGAL. Lei 24/99, de 22 de abril de 1999. Diário da República, Portugal, I Série-A, n. 94, p.2124-2126, 22 abr. 1999. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/101662/lei-24-99-de-22-de-abril>, Acesso: em 06 set. 2019.

Lei n.º 159/99 de 14 de setembro de 1999. Diário da República, Portugal, I Série-A, n.215, p.6301-6307, 14 set. 1999b. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/570562> Acesso: em 01 mar. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril de 2008. Diário da República, Portugal, I Série, n.79, p.2341-2356, de 22 abr. 2008. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/233009/decreto-lei-75-2008-de-22-de-abril>. Acesso: em 06 set. 2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei 224/2009, de 11 de setembro de 2009. Diário da República, Portugal, I Série, n. 177, p.6236-6237, 11 set. 2009. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/260333/decreto-lei-224-2009-de-11-de-setembro>. Acesso: em 06 set. 2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 137/2012 de 02 de julho de 2012. Diário da República, Portugal, I Série, n.126, p. 3340-3364, 02 jul. 2012. Disponível em: <https://dre.tretas.org/pdfs/2012/07/02/dre-301951.pdf> Acesso: em: 24 abr. 2021.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

CAVALIERE, Ana Maria: “Educação Integral precisa de mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas”. Edição 113 - Educação Integral. 2015. Disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3854>. Acesso em: 25 mar. 2020.

INEP [2018]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206> Acesso em: 08 out. 2018.

OECD. Desempenho de Leitura. Disponível em: <<https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm#indicator-chart>> Acesso em: 03 nov. 2018.

BBC News. Entrevista com António Gomes Ferreira. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45806314?fbclid=IwAR2Hkl_E9A3HautekziF0M9GQupJGef2leQqFbb4YJL8_8mekOluLsty89I> Acesso em: 03 nov. 2018.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/19-gestao-democratica/indicadores/porcentagem-de-entes-da-federacao-com-leis-especificas-para-efetivacao-da-gestao-democratica/366/#auxiliares>. Acesso em 03 ago. 2019.

MARÔCO, João. PISA 2015: alunos portugueses ficaram pela primeira vez acima da média da OCDE. Revista Público. Entrevista com António Ferreira. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2016/12/06/sociedade/noticia/pisa-2015-alunos-portugueses-ficaram-pela-primeira-vez-acima-da-media-da-ocde-1753772>> Acesso em: 03 nov. 2018
RIO DE JANEIRO (Município). Rio Educa net. Escolas do amanhã, Rio de Janeiro, [2020] Disponível em: <http://antigo.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=19> Acesso em: 10 abr. 2020.

MEC. Plano de Desenvolvimento da Escola e PDD interativo. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola> Acesso em: 12 abr. 2020.

Anexos

Anexo 1: Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro – Matriz Curricular 2019 em duas páginas



MATRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRÉCHE (Berçário e Maternal I e Maternal II) - HORÁRIO PARCIAL (4h)	
Horário	Atividades (*)
4 horas	Atividades diversificadas que compreendam o eixo educar/cuidar;

(*) As atividades de rotina serão normalizadas em Circular E/SUBE.

CRÉCHE (Berçário e Maternal I e Maternal II) - HORÁRIO TURNO ÚNICO (8h)	
Horário	Atividades (*)
8 horas	Atividades diversificadas que compreendam o eixo educar/cuidar;

(*) As atividades de rotina serão normalizadas em Circular E/SUBE.

PRÉ-ESCOLA - HORÁRIO PARCIAL (4h)	
Horário	Atividades (**)
4 horas	Atividades diversificadas que compreendam o eixo educar/cuidar;
2 tempos semanais (*)	Educação Física
2 tempos semanais (*)	Iniciação à Leitura

(*) Os 2 tempos de Educação Física e Iniciação à Leitura integram as atividades de atendimento ao aluno.

(**) As atividades de rotina serão normalizadas em Circular E/SUBE.

PRÉ-ESCOLA - HORÁRIO TURNO ÚNICO (8h)	
Horário	Atividades (**)
8 horas	Atividades diversificadas que compreendam o eixo educar/cuidar;
2 tempos semanais (*)	Educação Física
2 tempos semanais (*)	Iniciação à Leitura

(*) Os 2 tempos de Educação Física e Iniciação à Leitura integram as atividades de atendimento ao aluno.

(**) As atividades de rotina serão normalizadas em Circular E/SUBE.

PRÉ-ESCOLA - HORÁRIO INTEGRAL (BILÍNGUES) - TURNO ÚNICO (7h)	
Horário	Atividades
15 tempos semanais (*)	Em Segunda Língua (Língua Inglesa ou Língua Espanhola ou Língua Francesa ou Língua Alemã)
2 tempos semanais	Educação Física

(*) Distribuídos em 3 tempos diários (consecutivos).

MATRIZ CURRICULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL

ENSINO FUNDAMENTAL I - TURNO ÚNICO (7h)						
DISCIPLINAS/ANO	1º	2º	3º	4º	5º	6º Carioca
Língua Portuguesa	+	+	+	+	+	+
Matemática	+	+	+	+	+	+
Ciências	+	+	+	+	+	+
Geografia	+	+	+	+	+	+
História	+	+	+	+	+	+
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2	2	2
Estudo Dirigido	1	1	1	1	1	1
Ensino Religioso				(1)	(1)	

Legenda:

+ Significa que a respectiva disciplina será ministrada pelo professor da turma (Professor II ou Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais)

(1) Significa que a respectiva atividade, por não ser necessariamente direcionada a totalidade dos alunos da turma, está incluída nos tempos de regência do professor generalista.

ENSINO FUNDAMENTAL I - HORÁRIO PARCIAL (4h e 30min)						
DISCIPLINAS/ANO	1º	2º	3º	4º	5º	6º ano Carioca
Língua Portuguesa	+	+	+	+	+	+
Matemática	+	+	+	+	+	+
Ciências	+	+	+	+	+	+
Geografia	+	+	+	+	+	+
História	+	+	+	+	+	+
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	1	1	1	1	1	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2	2	2
Estudo Dirigido	1	1	1	1	1	1

Legenda:

+ Significa que a respectiva disciplina será ministrada pelo professor da turma (Professor II ou Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais)

(1) Significa que a respectiva atividade, por não ser necessariamente direcionada a totalidade dos alunos da turma, está incluída nos tempos de regência do professor generalista.

ENSINO FUNDAMENTAL II - TURNO ÚNICO (7h)					
DISCIPLINAS/ANO	6º	7º	8º	9º	
Língua Portuguesa	6	6	6	6	
Matemática	6	6	6	6	
Ciências	4	4	4	4	
Geografia	3	3	3	3	
História	3	3	3	3	
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	

Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2
Estudo Dirigido	2	2	2	2
Eletivas	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

ENSINO FUNDAMENTAL II - HORÁRIO PARCIAL (4h30min)				
DISCIPLINAS/ANO	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	6	6	4	4
Matemática	4	4	6	6
Ciências	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2
Língua Estrangeira	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	25	25	25	25

PROJETOS DE CORREÇÃO DE FLUXO		
DISCIPLINAS/ANO	Carioca I	Carioca II
Língua Portuguesa	+	+
Matemática	+	+
Ciências	+	+
Geografia	+	+
História	+	+
Educação Física	2	2
Língua Estrangeira	2	2
Estudo Dirigido	1	1

Legenda:

+ Significa que a respectiva disciplina será ministrada pelo professor da turma (Professor II ou Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais)

ENSINO FUNDAMENTAL I - HORÁRIO INTEGRAL - TURNO ÚNICO (7h)						
Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Inglesa						
DISCIPLINAS/ANO	1º	2º	3º	4º	5º	6º Carioca
Língua Portuguesa	+	+	+	+	+	+
Matemática	+	+	+	+	+	+
Ciências	+	+	+	+	+	+
Geografia	+	+	+	+	+	+
História	+	+	+	+	+	+
Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	1	1	1	1	1	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2
Língua Adicional: Língua Inglesa	10	10	10	10	10	10

Legenda:

+ Significa que a respectiva disciplina será ministrada pelo professor da turma (Professor II ou Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais)

ENSINO FUNDAMENTAL I - TURNO ÚNICO (7h)						
Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Espanhola						
Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Francesa						
DISCIPLINAS/ANO	1º	2º	3º	4º	5º	6º Carioca
Língua Portuguesa	+	+	+	+	+	+
Matemática	+	+	+	+	+	+
Ciências	+	+	+	+	+	+
Geografia	+	+	+	+	+	+
História	+	+	+	+	+	+
Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	1	1	1	1	1	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2
Língua Adicional: Língua Espanhola ou Língua Francesa	8	8	8	8	8	8

Legenda:

+ Significa que a respectiva disciplina será ministrada pelo professor da turma (Professor II ou Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais)

ENSINO FUNDAMENTAL I - TURNO ÚNICO (7h)						
Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Alemã						
DISCIPLINAS/ANO	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Língua Portuguesa	+	+	+	+	+	+
Matemática	+	+	+	+	+	+
Ciências	+	+	+	+	+	+
Geografia	+	+	+	+	+	+
História	+	+	+	+	+	+
Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Adicional: Língua Alemã	5	5	5	5	5	5

Legenda:

+ Significa que a respectiva disciplina será ministrada pelo professor da turma (Professor II ou Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais)

Continuação Anexo 1 - Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro – Matriz Curricular 2019 em duas páginas



ENSINO FUNDAMENTAL II - TURNO ÚNICO 7h				
Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Espanhola				
Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Alemã				
DISCIPLINAS/ANO	6ª	7ª	8ª	9ª
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2	2
Língua Adicional - Língua Espanhola ou Língua Alemã	2	2	2	2
Estudo Dirigido - Língua adicional como língua de instrução	1	1	1	1
Eletivas - Língua adicional como língua de instrução	1	1	1	1
Projeto de Vida - Língua adicional como língua de instrução	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

MATRIZ CURRICULAR PARA GINÁSIO EXPERIMENTAL OLÍMPICO - GEO				
DISCIPLINAS/ANO	6ª	7ª	8ª	9ª
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2	2
Educação Física (Curricular)	2	2	2	2
Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2	2
Estudo Dirigido	1	1	1	1
Eletivas	2	2	2	2
Projeto de Vida	1	1	1	1
Treinamento (Modalidades Esportivas)	3	3	3	3
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	40	40	40	40

MATRIZ CURRICULAR PARA A ESCOLA MUNICIPAL OLÍMPICA CARIOCA - EMOC					
DISCIPLINAS/ANO	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Língua Portuguesa					
Matemática					
Ciências	27	27	27	26	26
Geografia					
História					
Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2	2	2
Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2	2	2
Educação Física (Curricular)	2	2	2	2	2
Habilidades e Movimento (HM)	6	6	6	6	6
Sala de Leitura	1	1	1	1	1
Estudo Dirigido	+	+	+	+	+
Projeto de Vida (Habilidades Socioemocionais)	+	+	+	+	+
Ensino Religioso	3	3	3	3	3
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	40	40	40	40	40

(+) Significa que a respectiva atividade está incluída nos tempos dos professores de Habilidades e Movimento (Professor de Educação Física, sendo possível períodos de blocagem para reuniões de planejamento dos professores generalistas).

Observação:
 • Os tempos de HM deverão ser organizados em 2 tempos consecutivos.
 • Os tempos de HM serão ministrados por oficinas (seis oficinas no total) de acordo com as orientações do BNCC e normatizadas em Circular E/SUBE.

MATRIZ CURRICULAR PARA GINÁSIO EXPERIMENTAL DE NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS - GENTE			
DISCIPLINAS/ANO	7ª	8ª	9ª
Mentoria***	12	12	12
Laboratórios de Aprendizagem***	10	10	10
Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2
Educação Física	3	3	3
Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2
Estudo Dirigido	2	2	2
Eletivas	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35

Legenda: *** Conteúdo em seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História.

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS					
1. PEJA - Metodologia presencial			PEJA I		
Componentes curriculares:					
1- Língua Portuguesa; 2- Matemática; 3- Ciências; 4- Estudos da Sociedade; 5- Educação Física					
BLOCO I (3 trimestres letivos)			BLOCO II (3 trimestres letivos)		
BLOCO I (3 trimestres letivos)			PEJA II		
Unidades de Progressão			BLOCO II (3 trimestres letivos)		
Unidades de Progressão			Unidades de Progressão		
1	2	3	1	2	3

Componentes curriculares:	Componentes curriculares:
1- Língua Portuguesa;	1- Língua Portuguesa;
2- Matemática;	2- Matemática;
3- História/Geografia;	3- História/Geografia;
4- Ciências;	4- Ciências;
5- Linguagens Artísticas;	5- Língua Estrangeira;
6- Educação Física	6- Educação Física

2. CREJA/CEJA - Metodologia semipresencial					
EJA II					
BLOCO I (80h)					
Componentes curriculares:					
1- Língua Portuguesa; 2- Matemática; 3- História/Geografia; 4- Ciências; 5- Linguagens Artísticas; 6- Educação Física					
Unidades de Progressão					
1 (267h)		2 (267h)		3 (267h)	
Interatividade direta professor/ aluno (sala de aula)	Interatividade indireta (fora da sala de aula)	Interatividade direta professor/ aluno (sala de aula)	Interatividade indireta (fora da sala de aula)	Interatividade direta professor/ aluno (sala de aula)	Interatividade indireta (fora da sala de aula)
134h	133h	134h	133h	134h	133h

BLOCO II (80h)					
Componentes curriculares:					
1- Língua Portuguesa; 2- Matemática; 3- História/Geografia; 4- Ciências; 5- Língua Estrangeira; 6- Educação Física					
Unidades de Progressão					
1 (267h)		2 (267h)		3 (267h)	
Interatividade direta professor/ aluno (sala de aula)	Interatividade indireta (fora da sala de aula)	Interatividade direta professor/ aluno (sala de aula)	Interatividade indireta (fora da sala de aula)	Interatividade direta professor/ aluno (sala de aula)	Interatividade indireta (fora da sala de aula)
134h	133h	134h	133h	134h	133h

MATRIZ CURRICULAR DAS CLASSES ESPECIAIS		TEMPOS SEMANAIS
Língua Portuguesa		+
Matemática		+
Ciências		+
Geografia		+
História		+
Educação Física		3
Sala de Leitura		2

Legenda: + Significa que a respectiva disciplina será ministrada pelo professor da turma (Professor II ou Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais)

Parágrafo Único A junção de 3 (três) tempos consecutivos da mesma disciplina deverá ser evitada.

Art. 3º Deverá ser assegurado o cumprimento da carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, conforme o Artigo 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 4º Os casos omissos serão resolvidos pela Titular da Pasta e pela Subsecretaria de Ensino - E/SUBE.

Art. 5º Ficam revogadas as resoluções em contrário, em especial a Resolução SME Nº 113 de 16 de janeiro de 2019, a Resolução SME Nº 1427 de 24 de outubro de 2016, a Resolução SME Nº 1434, de 04 de novembro de 2016 e a Resolução SME Nº 1438, de 10 de novembro de 2016.

Art. 6º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.
 Rio de Janeiro, 25 de janeiro de 2019.
 TALMA ROMERO SUANE

ATO DA SECRETÁRIA
RESOLUÇÃO SME Nº 116, DE 25 DE JANEIRO DE 2019.

DELEGA COMPETÊNCIA.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e;

CONSIDERANDO o que consta na Lei n.º 8.666, de 21 de junho de 1993; e

CONSIDERANDO o disposto no § 2.º do art. 394 e no art. 110 do Decreto n.º 3.221, de 18 de setembro de 1981, republicado pelo Decreto n.º 15.350, de 6 de dezembro de 1996 do Regulamento Geral do Código de Administração Financeira e Contabilidade Pública do Município do Rio de Janeiro - RGCAF.

RESOLVE:

Art. 1.º Delegar competência ao Subsecretário de Gestão, de responsável pela ratificação das despesas relativas às Coordenadorias Regionais de Educação, nas unidades orçamentárias 1602 a 1611 e 1616.

Art. 2.º Ficam revogadas as Resoluções SMEEL "P" n.º 236, de 15 de fevereiro de 2017 e a SME "P" n.º 3.032, de 25 de maio de 2018.

Art. 3.º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.
 Rio de Janeiro, 25 de janeiro de 2019.
 TALMA ROMERO SUANE

Anexo 2: Plano Municipal de Educação – Meta 19



17.30) VETADO.

17.31) VETADO.

17.32) garantir, no prazo máximo de dois anos após a aprovação deste Plano, condições de infraestrutura adequada para o funcionamento das cozinhas, despensas e/ou depósitos de alimentos, assegurando condições seguras de trabalho para preservação de saúde das cozinheiras;

17.33) garantir maior autonomia da gestão escolar, com participação de todos os profissionais da Educação, a partir da descentralização de recursos financeiros para as atividades-fim, e de manutenção da estrutura, tendo por orientação o cumprimento do projeto político-pedagógico das unidades escolares;

17.34) criar políticas públicas que garantam a equiparação salarial dos membros das equipes de direção com os professores com carga horária de quarenta horas, além do DAS ou DAJ correspondente do ar cargo; e

17.35) VETADO.

META 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior Pública de todos os Sistemas de Ensino, e para os profissionais do Plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica pública.

ESTRATÉGIAS

18.1) assegurar, no prazo de dois anos, a existência de plano de carreira unificado para os profissionais da Educação Básica, para todos os segmentos. Usando como critérios o tempo de carreira e a formação;

18.2) garantir nos planos de carreira dos profissionais da educação do Município, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*;

18.3) realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PME, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos profissionais da Educação Básica de outros segmentos que não os do magistério;

18.4) considerar as especificidades socioculturais das escolas, do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento da cargos efetivos para essas escolas;

18.5) criar e garantir a existência de comissões permanentes de profissionais da educação, legitimadas pelas categorias do sistema municipal de ensino, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos Planos de Carreira;

18.6) VETADO.

18.7) assegurar que os Secretários Escolares possam incorporar a Gratificação por Desempenho (GD) aos seus vencimentos e que os trênis incidam sobre essa gratificação, e a realização dos Cursos de Nível Inicial, Intermediário e Avançado, garantindo o cumprimento da Lei de Criação do Cargo, Lei nº 5.335, de 8 de dezembro de 2011;

18.8) VETADO.

18.9) VETADO.

META 19: Assegurar, por meio de Lei Municipal, a realização de consulta à comunidade escolar, visando garantir a gestão democrática e a escola do diretores para cada unidade escolar.

ESTRATÉGIAS

19.1) ampliar os programas de apoio e formação aos Conselheiros dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, dos Conselhos de Alimentação Escolar, dos Conselhos Regionais e de outros e aos representantes educacionais em demais Conselhos de Acompanhamento de Políticas Públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à Rede Escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.2) manter em funcionamento o Fórum Municipal de Educação, com o intuito de coordenar as Conferências Municipais, bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PME e dos seus Planos de Educação;

19.3) estimular na Rede Municipal a manutenção e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os Conselhos Escolares, por meio das respectivas representações escolhidas através de eleições, garantindo espaço de participação democrática, formação de lideranças;

19.4) VETADO.

19.5) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.6) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.7) garantir a participação da comunidade na gestão democrática das escolas, promovendo cursos, seminários e palestras gratuitas e de ampla divulgação com temas que tratam do papel da comunidade na gestão democrática, cidadania e de outros temas de interesse específico;

19.8) garantir recursos financeiros necessários à universalização do atendimento da demanda de pré-escola e o crescimento de oferta de vagas em creches na Rede Pública, acompanhando o crescimento populacional, priorizando-se as áreas de Índice de Desenvolvimento Humano - IDH mais baixo e o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais;

19.9) realizar, a cada dois anos, Congresso Municipal de Educação, com o objetivo de refletir e socializar as ações desenvolvidas;

19.10) manter as representações de Grêmios Estudantis como espaços de participação e exercício da cidadania, garantindo espaço físico como espaço de participação democrática, formação de lideranças e de exercício da cidadania, respeitando o cumprimento da Lei Federal do Grêmios Livro nº 7.389 de 4 de novembro de 1985 e a Lei Estadual nº 1.949 de 8 de janeiro de 1992 que assegura a livre organização dos estudantes;

19.11) manter a transparência nos processos de licitação e chamada pública para aquisição da alimentação escolar, com acompanhamento efetivo do Conselho de Alimentação Escolar - CAE desde a publicação dos editais à concorrência de preços, definição dos fornecedores e entrega dos gêneros, garantindo que trinta por cento de merenda seja fornecida por fontes de agricultura familiar;

19.12) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares;

19.13) garantir a elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP pela comunidade escolar anualmente, assegurando a participação democrática e a autonomia dos participantes tal como garante a de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

19.14) garantir autonomia às instituições de ensino para organizarem projetos de apoio à aprendizagem e recuperação paralela, fundamentados num diagnóstico claro e preciso inserido no PPP, com docentes na unidade escolar para realizarem o acompanhamento contínuo e sistemático dos estudantes com dificuldade de aprendizagem, visando reduzir o índice de retenção e melhorar a qualidade de ensino. Garantir, nesse processo, a participação de uma equipe técnico-pedagógica com profissionais concursados para atendimento aos estudantes;

19.15) instaurar fórum anual de debate sobre sistema de avaliação, respeitando a autonomia das unidades escolares, a fim de diagnosticar o nível de desempenho dos estudantes do ensino da rede municipal e desenvolver ações direcionadas das dificuldades apresentadas, com objetivo de melhorar a qualidade de ensino, sem que haja qualquer vinculação entre a avaliação e o salário dos profissionais de educação e a destinação de verbas;

19.16) assegurar que todas as instituições de educação infantil formulem seus projetos político-pedagógicos, com participação de seus profissionais de educação, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais;

19.17) garantir a autonomia político-pedagógica e administrativa às instituições educacionais públicas, sendo-lhes asseguradas, a partir da aprovação do Plano, condições físicas, materiais e financeiras adequadas e suficientes, por meio de verbas públicas das esferas municipal, estadual e federal, geridas pelo Conselho Escolar;

19.18) VETADO.

19.19) garantir a implementação do Portal de Transparência da Educação, que terá como função assegurar o registro de todos os gastos com quaisquer projetos educacionais e questões orçamentárias da educação, a divulgação e o acompanhamento dos processos de participação na esfera educacional, tal como: registrar e divulgar as atas e deliberações do CME, dos Conselhos Escolares das unidades escolares do município e de eleições diretas para diretores e Grêmios Estudantis Escolares do município;

19.20) realizar estudos sobre o custo da Educação Infantil com base nos parâmetros de qualidade, com vista a melhorar e eficiência e garantir atendimento de qualidade;

19.21) fomentar políticas que garantam a maior participação da Associação de Moradores;

19.22) criar estratégias para construção de escolas sustentáveis, com discussão democrática nas escolas, tendo por base a experiência técnica acumulada nas áreas ambiental, educacional e urbana, visando ampliar a difusão das informações pertinentes às mudanças climáticas e o desenvolvimento sustentável, além de pensar encaminhamentos cabíveis à construção dessas escolas;

19.23) incentivar e garantir a participação dos estudantes, especialmente os e as adolescentes, alunos do segundo segmento, na gestão da escola assegurando que eles façam parte dos processos de tomada de decisão;

19.24) fica assegurado, no prazo de até dois anos, a obrigatoriedade da inclusão de alimentos orgânicos ou de base agroecológica na merenda escolar, a ser definida em Lei municipal;

19.25) criar estratégias para o acompanhamento da implementação do Plano Municipal de Educação, resultantes de processo deliberativo do Fórum Municipal de Educação convocado para esse fim;

19.26) criar o Portal da Transparência da Educação, a partir da aprovação deste plano, onde todos os gastos com quaisquer projetos educacionais, questões orçamentárias da educação sejam informadas;

19.27) realizar eleições democráticas de diretores a cada três anos, assegurando amplas discussões pela comunidade escolar acerca de sua regulamentação, da gestão democrática, assim como, da sua implementação e efetivação nas unidades escolares;

19.28) garantir a ampla discussão democrática com as comunidades escolares, a respeito de qualquer processo de reestruturação da rede que venha impactar na vida dos alunos e profissionais da Educação;

19.29) garantir o repasse e a realimentação do Sistema Descentralizado de Pagamentos - SDP a todas as unidades escolares, assegurando a transparência em todo o processo, desde a distribuição da verba à prestação de contas;

19.30) criar, no âmbito das Coordenadorias Regionais da Educação, equipes responsáveis por fornecer suporte técnico em contabilidade aos gestores das unidades escolares; e

19.31) assegurar que todas as instituições de Educação Infantil formulem seus projetos político-pedagógicos, com participação da comunidade escolar, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

META 20: VETADO.

ESTRATÉGIAS

20.1) garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 80 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional;

20.2) aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da Contribuição Social do Salário-Educação;

20.3) destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, na forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 da Constituição Federal;

20.4) manter os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do Parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb;

20.5) desenvolver, por meio do setor competente da SME, estudos e acompanhamento regular dos investimentos por aluno da Educação Básica e Superior Pública, em todas as suas etapas e modalidades;

20.6) adotar como referência o Custo Aluno Qualidade inicial - CAQI, conforme disposto na Estratégia 20.6 do PNE;

20.7) adotar como referência o Custo Aluno Qualidade - CAQ conforme disposto na Estratégia 20.7 do PNE; e

20.8) VETADO.

Anexo 3: Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro – Matriz Curricular 2020 em três páginas



DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 24 A Matriz Curricular deverá ser organizada no Quadro de Horário da unidade escolar, preferencialmente, agrupando-se sempre que possível, 2 (dois) a 2 (dois) os tempos das áreas do conhecimento.
Parágrafo Único A junção de 3 (três) tempos consecutivos da mesma disciplina deverá ser evitada.
Art. 25 Deverá ser assegurado o cumprimento da carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, conforme o Artigo 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Art. 26 Os casos omissos serão resolvidos pela Titular da Pasta e pela Subsecretaria de Ensino - E/SUBE.
Art. 27 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução SME Nº 115, de 25 de janeiro de 2019.

Rio de Janeiro, 27 de janeiro de 2020.
TALMA ROMERO SUANE

(*) Republicada por ter saído com incorreções no DO Rio nº 214, 28/1/2020, pág. 40, col. 1 e 2, até 44.

ANEXO I DA RESOLUÇÃO SME Nº 187, DE 27 DE JANEIRO DE 2020.
MATRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRECHE (Berçário e Maternal I e Maternal II) - HORÁRIO PARCIAL (4h e 30min)	
Horário	Atividades
4 horas	Atividades diversificadas que compreendam os eixos estruturantes interações e brincadeiras (*).

(*) As atividades de rotina serão orientadas em Circular E/SUBE.

CRECHE (Berçário e Maternal I e Maternal II) - HORÁRIO TURNO ÚNICO (08h)	
Horário	Atividades
08 horas	Atividades diversificadas que compreendam os eixos estruturantes interações e brincadeiras (*).

(*) As atividades de rotina serão orientadas em Circular E/SUBE.

PRÉ-ESCOLA - HORÁRIO PARCIAL (04h30min)

Horário	Atividades
04 horas	Atividades diversificadas que compreendam os eixos estruturantes interações e brincadeiras (**).
02 tempos semanais (*)	Educação Física
02 tempos semanais (***)	Literaturas na Infância

(*) Os 02 tempos de Educação Física integram as atividades de atendimento ao aluno.

(**) Os 02 tempos de Literaturas na Infância integram as atividades de atendimento ao aluno, podendo ser ministrada por professor regente independente de cargo e/ou disciplina.

(***) As atividades de rotina serão orientadas em Circular E/SUBE.

PRÉ-ESCOLA - HORÁRIO TURNO ÚNICO (07h / 08h)

Horário	Atividades
07 ou 08 horas	Atividades diversificadas que compreendam os eixos estruturantes interações e brincadeiras (**).
02 tempos semanais (*)	Educação Física
02 tempos semanais (***)	Literaturas na Infância

(*) Os 02 tempos de Educação Física integram as atividades de atendimento ao aluno.

(**) Os 02 tempos de Literaturas na Infância integram as atividades de atendimento ao aluno, podendo ser ministrada por professor regente independente de cargo e/ou disciplina.

(***) As atividades de rotina serão orientadas em Circular E/SUBE.

PRÉ-ESCOLA - HORÁRIO INTEGRAL (BILÍNGÜES) - TURNO ÚNICO (7h/ 8h)

Horário	Atividades
07 ou 08 horas	Atividades diversificadas que compreendam os eixos estruturantes interações e brincadeiras (**).
15 tempos semanais (*)	Língua adicional: Inglês, Espanhol, Francês ou Alemão.
02 tempos semanais (***)	Educação Física
02 tempos semanais (****)	Literaturas na Infância

(*) Distribuídos em 03 tempos diários (consecutivos).

(**) As atividades de rotina serão orientadas em Circular E/SUBE.

(***) Os 02 tempos de Educação Física integram as atividades de atendimento ao aluno.

(****) Os 02 tempos de Literaturas na Infância integram as atividades de atendimento ao aluno, podendo ser ministrada por professor regente independente de cargo e/ou disciplina.

ANEXO II DA RESOLUÇÃO SME Nº 187, DE 27 DE JANEIRO DE 2020.
MATRIZ CURRICULAR DE ENSINO FUNDAMENTAL I

ENSINO FUNDAMENTAL I - TURNO ÚNICO (7h)						
Componentes Curriculares / Ano	1*	2*	3*	4*	5*	6* Carioca
Língua Portuguesa	+	+	+	+	+	6++
Matemática	+	+	+	+	+	6++
Ciências	+	+	+	+	+	4++
Geografia	+	+	+	+	+	3++
História	+	+	+	+	+	3++
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso	-	-	-	1	1	-
EAC* (Estratégias de Aprendizagem Carioca)	2	2	2	2	2	2
Xadrez	1	1	1	1	1	2
Projeto de Vida Sustentável*	2	2	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Ano XXXIII • Nº 216 • Rio de Janeiro 16 Quinta-feira, 30 de Janeiro de 2020

Assinado Digitalmente por EMPRESA MUNICIPAL DE ARTES GRÁFICAS S/A - 68.697.333-0001-55
Data: Quinta-feira, 30 de Janeiro de 2020 às 6:18:26
Protocolo de Assinatura Nº 71874

Legenda:

+ Significa que as disciplinas serão ministradas pelo professor da turma (Professor II ou Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais).

++ Significa que as disciplinas serão ministradas pelo professor da turma (Professor II com formação superior em Pedagogia ou Licenciatura, PEF Anos Iniciais, P I (30h) ou PEF Anos Finais).

EAC - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de cargo/disciplina.

Projeto de Vida Sustentável - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de cargo e/ou disciplina.

(*) Projeto de Vida Sustentável / EAC - a metodologia de trabalho proposta para essa disciplina é o reagrupamento. Preferencialmente, deverá acontecer simultaneamente com 02 tempos consecutivos no mesmo dia e horário, para toda escola e/ou agrupamentos.

Xadrez - disciplina ministrada por regentes que integram o projeto Heróis do Tabuleiro, independente de cargo/disciplina.

ENSINO FUNDAMENTAL I - TURNO ÚNICO (7h)

Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Inglesa						
Componentes Curriculares / Ano	1*	2*	3*	4*	5*	6* Carioca
Língua Portuguesa	+	+	+	+	+	6++
Matemática	+	+	+	+	+	6++
Ciências	+	+	+	+	+	4++
Geografia	+	+	+	+	+	3++
História	+	+	+	+	+	3++
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	1	1	1	1	1	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2
Língua Estrangeira: Língua Inglesa	8	8	8	8	8	8
Projeto de Vida Sustentável	1	1	1	1	1	-
EAC* (Estratégias de Aprendizagem Carioca)	2	2	2	2	2	1
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Legenda:

+ Significa que as disciplinas serão ministradas pelo professor da turma (Professor II ou Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais).

++ Significa que as disciplinas serão ministradas pelo professor da turma (Professor II com formação superior em Pedagogia ou Licenciatura, PEF Anos Iniciais, P I - 30h ou PEF Anos Finais).

EAC - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de cargo/disciplina.

Projeto de Vida Sustentável - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de cargo e/ou disciplina, preferencialmente, pelo regente de Sala de Leitura.

(*) EAC - a metodologia de trabalho proposta para essa disciplina é o reagrupamento. Preferencialmente, deverá acontecer simultaneamente com 02 tempos consecutivos no mesmo dia e horário, para toda escola e/ou agrupamentos, exceto no 6º ano.

ENSINO FUNDAMENTAL I - TURNO ÚNICO (7h)

Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Espanhola Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Francesa						
Componentes Curriculares / Ano	1*	2*	3*	4*	5*	6* Carioca
Língua Portuguesa	+	+	+	+	+	6++
Matemática	+	+	+	+	+	6++
Ciências	+	+	+	+	+	4++
Geografia	+	+	+	+	+	3++
História	+	+	+	+	+	3++
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	1	1	1	1	1	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2
Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2	2	2	2
Língua Adicional: Língua Espanhola ou Língua Francesa	5	5	5	5	5	6
Projeto de Vida Sustentável	1	1	1	1	1	-
EAC* (Estratégias de Aprendizagem Carioca)	2	2	2	2	2	1
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Legenda:

+ Significa que as disciplinas serão ministradas pelo professor da turma (Professor II ou Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais).

++ Significa que as disciplinas serão ministradas pelo professor da turma (Professor II com formação superior em Pedagogia ou Licenciatura, PEF Anos Iniciais, P I - 30h ou PEF Anos Finais).

EAC - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de cargo/disciplina.

Projeto de Vida Sustentável - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de cargo e/ou disciplina, preferencialmente, pelo regente de Sala de Leitura.

(*) EAC - a metodologia de trabalho proposta para essa disciplina é o reagrupamento. Preferencialmente, deverá acontecer simultaneamente com 02 tempos consecutivos no mesmo dia e horário, para toda escola e/ou agrupamentos, com exceção do 6º ano.

ENSINO FUNDAMENTAL I - TURNO ÚNICO (7h)

Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Alemã						
Componentes Curriculares / Ano	1*	2*	3*	4*	5*	6*
Língua Portuguesa	+	+	+	+	+	6++
Matemática	+	+	+	+	+	6++
Ciências	+	+	+	+	+	4++
Geografia	+	+	+	+	+	3++
História	+	+	+	+	+	3++
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	1	1	1	1	1	2

Continuação do **Anexo 3** - Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro – Matriz Curricular 2020 em três páginas



Educação Física	2	2	2	2	2	2
Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2	2	2	2
Língua Adicional: Língua Alemã	5	5	5	5	5	6
Projeto de Vida Sustentável	1	1	1	1	1	-
EAC*(Estratégias de Aprendizagem Carioca)	2	2	2	2	2	1
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Legenda:

+ Significa que as disciplinas serão ministradas pelo professor da turma (Professor II ou Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais).

++ Significa que as disciplinas serão ministradas pelo professor da turma (Professor II com formação superior em Pedagogia ou Licenciatura, PEF Anos Iniciais, P1 - 30h ou PEF Anos Finais).

EAC - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de carga/disciplina.

Projeto de Vida Sustentável - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de carga e/ou disciplina, preferencialmente, pelo regente de Sala de Leitura.

(*) EAC - a metodologia de trabalho proposta para essa disciplina é o reagrupamento. Preferencialmente, deverá acontecer simultaneamente com 02 tempos consecutivos no mesmo dia e horário, para toda escola e/ou agrupamentos, com exceção do 6º ano.

ENSINO FUNDAMENTAL I - TURNO ÚNICO (7h) ESCOLA MUNICIPAL OLÍMPICA CARIOCA - EMOC						
Componentes Curriculares / Ano	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO
Língua Portuguesa	+	+	+	+	+	+
Matemática	+	+	+	+	+	+
Ciências	+	+	+	+	+	+
Geografia	+	+	+	+	+	+
História	+	+	+	+	+	+
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2
Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2	2	2	2
Educação Física (Curricular)	2	2	2	2	2	2
Habilidades e Movimento (HM)*	6	6	6	6	6	6
Projeto de Vida Sustentável	1	1	1	1	1	1
EAC* (Estratégias de Aprendizagem Carioca)	2	2	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Legenda:

(+) Significa que as disciplinas serão ministradas pelo professor da turma (Professor II ou Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais).

(*) Significa que a respectiva atividade está incluída nos tempos dos professores de Habilidades e Movimento (Professor de Educação Física), com possibilidade de bloqueio para reuniões de planejamento dos professores generalistas.

Os tempos de HM deverão ser organizados em 2 tempos consecutivos.

Os tempos de HM serão ministrados por oficinas (seis oficinas no total) de acordo com as orientações do BNCC e orientadas em Circular E/SUBE.

EAC - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de carga/disciplina.

Projeto de Vida Sustentável - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de carga e/ou disciplina, preferencialmente, pelo regente de Sala de Leitura.

(*) EAC - a metodologia de trabalho proposta para essa disciplina é o reagrupamento. Preferencialmente, deverá acontecer simultaneamente com 02 tempos consecutivos no mesmo dia e horário, para toda escola e/ou agrupamentos.

Observação:

Os tempos de HM deverão ser organizados em 2 tempos consecutivos.

Os tempos de HM serão ministrados por oficinas (seis oficinas no total) de acordo com as orientações do BNCC e orientadas em Circular E/SUBE.

EAC - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de carga/disciplina.

Projeto de Vida Sustentável - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de carga e/ou disciplina, preferencialmente, pelo regente de Sala de Leitura.

(*) EAC - a metodologia de trabalho proposta para essa disciplina é o reagrupamento. Preferencialmente, deverá acontecer simultaneamente com 02 tempos consecutivos no mesmo dia e horário, para toda escola e/ou agrupamentos.

Observação:

Os tempos de HM deverão ser organizados em 2 tempos consecutivos.

Os tempos de HM serão ministrados por oficinas (seis oficinas no total) de acordo com as orientações do BNCC e orientadas em Circular E/SUBE.

EAC - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de carga/disciplina.

Projeto de Vida Sustentável - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de carga e/ou disciplina, preferencialmente, pelo regente de Sala de Leitura.

(*) EAC - a metodologia de trabalho proposta para essa disciplina é o reagrupamento. Preferencialmente, deverá acontecer simultaneamente com 02 tempos consecutivos no mesmo dia e horário, para toda escola e/ou agrupamentos.

Observação:

Os tempos de HM deverão ser organizados em 2 tempos consecutivos.

Os tempos de HM serão ministrados por oficinas (seis oficinas no total) de acordo com as orientações do BNCC e orientadas em Circular E/SUBE.

EAC - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de carga/disciplina.

Projeto de Vida Sustentável - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de carga e/ou disciplina, preferencialmente, pelo regente de Sala de Leitura.

(*) EAC - a metodologia de trabalho proposta para essa disciplina é o reagrupamento. Preferencialmente, deverá acontecer simultaneamente com 02 tempos consecutivos no mesmo dia e horário, para toda escola e/ou agrupamentos.

Observação:

Os tempos de HM deverão ser organizados em 2 tempos consecutivos.

Os tempos de HM serão ministrados por oficinas (seis oficinas no total) de acordo com as orientações do BNCC e orientadas em Circular E/SUBE.

ENSINO FUNDAMENTAL I - HORÁRIO PARCIAL (04h30min) PROJETOS DE CORREÇÃO DE FLUXO		
Componentes Curriculares / Ano	Carioquina	4º ano Carioca
Língua Portuguesa	+	+
Matemática	+	+
Ciências	+	+
Geografia	+	+
História	+	+
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	1	1
Educação Física	2	2
Língua Estrangeira - Inglês	2	2
Projeto de Vida Sustentável	2	2
PEAC (Programa Estratégias de Aprendizagem Carioca)	2	2
Total de tempos semanais	25	25

Legenda:

+ significa incluído nos tempos do professor da turma.

Projeto de Vida Sustentável - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de carga e/ou disciplina, preferencialmente, pelo regente de Sala de Leitura.

PEAC - EAC + Oficinas - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno e devem acontecer simultaneamente, ministrada por parceiros habilitados, 02 tempos consecutivos do 1º ao 6º ano, com a turma dividida em pequenos grupos.

ENSINO FUNDAMENTAL I - TURNO ÚNICO (07 h) PROJETOS DE CORREÇÃO DE FLUXO			
Componentes Curriculares / Ano	Carioquina	4º ano Carioca	6º ano Carioca
Língua Portuguesa	+	+	+
Matemática	+	+	+
Ciências	+	+	+
Geografia	+	+	+
História	+	+	+
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2
Educação Física	3	3	3
Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2
EAC* (Estratégias de Aprendizagem Carioca)	2	2	2
Xadrez	1	1	1
Projeto de Vida Sustentável*	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS: 35 TEMPOS	35 TEMPOS	35 TEMPOS	35 TEMPOS

Legenda:

+ significa incluído nos tempos do professor da turma.

EAC - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de carga/disciplina.

Projeto de Vida Sustentável - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de carga e/ou disciplina.

(*) Projeto de Vida Sustentável / EAC - a metodologia de trabalho proposta para essa disciplina é o reagrupamento. Preferencialmente, deverá acontecer simultaneamente com 02 tempos consecutivos no mesmo dia e horário, para toda escola e/ou agrupamentos.

Xadrez - disciplina ministrada por regentes que integram o projeto Heróis do Tabuleiro, independente de carga/disciplina.

ENSINO FUNDAMENTAL II ENSINO FUNDAMENTAL II - TURNO ÚNICO (7h)					
Componentes Curriculares / Ano	6º	7º	8º	9º	9º*
Língua Portuguesa	6	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3	3
História	3	3	3	3	3
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2	2
EAC (Estratégias de Aprendizagem Carioca)	2	2	2	2	2
Eletivas	2	2	2	2	2
Projeto de Vida Sustentável	2	-	-	-	-
Projeto de Vida	-	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35

Projeto de Vida Sustentável - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de carga e/ou disciplina, preferencialmente, pelo regente de Sala de Leitura.

ENSINO FUNDAMENTAL II - TURNO ÚNICO (7h) Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Espanhola Bilingue: Língua Portuguesa e Língua Alemã				
Componentes Curriculares / Ano	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6

Continuação do **Anexo 3** - Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro – Matriz Curricular 2020 em três páginas



Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2
Língua Adicional - Língua Espanhola ou Língua Alemã	2	2	2	2
EAC (Estratégias de Aprendizagem Carioca)	1	1	1	1
Eletivas	2	2	2	2
Projeto de Vida Sustentável	1	-	-	-
Projeto de Vida	-	1	1	1
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35

Projeto de Vida Sustentável - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de cargo e/ou disciplina, preferencialmente, pelo regente de Sala de Leitura.

ENSINO FUNDAMENTAL II - TURNO ÚNICO (8h) ESCOLA MUNICIPAL OLÍMPICA CARIOCA - EMOC				
Componentes Curriculares / Ano	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física (Curricular)	2	2	2	2
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2
EAC (Estratégias de Aprendizagem Carioca)	1	1	1	1
Eletivas	2	2	2	2
Projeto de Vida Sustentável	1	-	-	-
Projeto de Vida	-	1	1	1
Treinamento (Modalidades Esportivas)	8	8	8	8
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	40	40	40	40

Projeto de Vida Sustentável - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de cargo e/ou disciplina, preferencialmente, pelo regente de Sala de Leitura.

ENSINO FUNDAMENTAL II - Turno único (7h) ESCOLA MUNICIPAL DE APLICAÇÃO CARIOCA - EMAC				
Componentes Curriculares / Ano	7º	8º	9º	
Língua Portuguesa	6	6	6	
Matemática	6	6	6	
Ciências	4	4	4	
Geografia	3	3	3	
História	3	3	3	
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	
Educação Física	3	3	3	
Língua Estrangeira	2	2	2	
EAC (Estratégias de Aprendizagem Carioca)	2	2	2	
Eletivas	2	2	2	
Projeto de Vida	2	2	2	
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	

ENSINO FUNDAMENTAL II - Turno único (7h) GINÁSIO EXPERIMENTAL DE NOVAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS - GENTE				
Componentes Curriculares / Ano	7º	8º	9º	
Mentoria***	12	12	12	
Laboratórios de Aprendizagem***	10	10	10	
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	
Educação Física	3	3	3	
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	
EAC (Estratégias de Aprendizagem Carioca)	2	2	2	
Eletivas	2	2	2	
Projeto de Vida	2	2	2	
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	

Legenda:
*** Contempla os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História.

ENSINO FUNDAMENTAL II - HORÁRIO PARCIAL (04h30min)				
Componentes Curriculares / Ano	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	5	5	4	4
Práticas de Leitura (**)	1	1	-	-
Matemática	4	4	5	5
Educação Financeira (**)	-	-	1	1
Ciências	3	3	3	3

Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física (Curricular)	2	2	2	2
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	25	25	25	25

Legenda:
(*) disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de cargo/disciplina.
(**) disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por professores regentes, independente de cargo/disciplina.

ENSINO FUNDAMENTAL II - HORÁRIO PARCIAL (04h30min) PROJETOS DE CORREÇÃO DE FLUXO			
Componentes Curriculares / Ano	Carioca I	Carioca II	
Língua Portuguesa	+	+	
Matemática	+	+	
Ciências	+	+	
Geografia	+	+	
História	+	+	
EAC (Estratégias de Aprendizagem Carioca)	+	+	
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	+	+	
Educação Física	2	2	
Língua Estrangeira (Espanhol, Francês, Inglês)	2	2	
Projeto de vida	1	1	
Total de tempos semanais	25	25	

Legenda:
+ significa incluído nos tempos do professor generalista da turma.
PROJETO DE VIDA - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno ministrada, preferencialmente, pelo regente de Sala de Leitura.

ENSINO FUNDAMENTAL II - Turno único (8h) ESCOLA CÍVICO MILITAR					
Componentes Curriculares / Ano	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	
Língua Portuguesa	6	6	6	6	
Matemática	6	6	6	6	
Ciências	4	4	4	4	
Geografia	3	3	3	3	
História	3	3	3	3	
Artes (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	
Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	2	
Educação Física (Curricular)	2	2	2	2	
Projetos Esportivos	2	2	2	2	
EAC (Novas Estratégias de Aprendizagem)	2	2	2	2	
Iniciação Científica	2	2	2	2	
Robótica e Linguagem de Programação	2	2	2	2	
Projeto de Vida - (Habilidades Sócio Emocionais)	2	2	2	2	
Eletivas	2	2	2	2	
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	40	40	40	40	

Legenda:
Projetos Esportivos - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por parceiros habilitados.
Iniciação Científica - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de cargo e/ou disciplina.
Robótica e Linguagem de Programação - disciplina que integra as atividades de atendimento ao aluno, ministrada por regentes, independente de cargo e/ou disciplina.

ANEXO III DA RESOLUÇÃO SME N.º 187, DE 27 DE JANEIRO DE 2020.
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PEJA) - DIURNO E NOTURNO (4h)						
PEJA I (1.600h) *						
COMPONENTES CURRICULARES	Bloco I (80h)			Bloco II (80h)		
	AV1	AV2	AV3	AV1	AV2	AV3
LÍNGUA PORTUGUESA						
MATEMÁTICA						
HISTÓRIA						
GEOGRAFIA						
CIÊNCIAS						
EDUCAÇÃO FÍSICA						

Legenda:
* Parecer CEB/CNE nº 6/2010.

Apêndices

Apêndice 1: Quadro da Legislação de Portugal relacionada com a Escola a Tempo Inteiro

Ano	Legislação	Assunto
1986	Lei n.º 46/86, 23 de setembro	Lei de Bases do Sistema Educativo
1989	Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto	Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.
1990	Despacho n.º 141/ME/90, de 17 de agosto	Aprova o 'modelo de apoio a organização das actividades de complemento curricular'.
1999	Lei n.º 159/99, de 14 de setembro	Fala das autarquias e da ajuda
2001	Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro	Aprova a reorganização curricular do ensino básico.
2005	Despacho n.º 14753/2005, de 24 de junho	Aprova o programa de generalização do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico bem como o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação no âmbito do mesmo programa.
2005	Despacho n.º 16795/2005, de 14 de julho	Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público, onde exista educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.
2005	Despacho n.º 21440/2005, de 19 setembro	Altera o despacho que prevê as orientações relativas ao perfil dos professores de inglês no 1.º ciclo do ensino básico.
2006	Despacho n.º 12591/2006, de 26 de maio	Aprova o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação, no âmbito do programa de generalização do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo do ensino básico.
2006	Despacho n.º 19575/2006, de 31 de agosto	Novas medidas para o 1.º ciclo, no ano lectivo de 2006-2007, nomeadamente o Programa de Enriquecimento Curricular, que inclui obrigatoriamente o inglês para os alunos dos 3.º e 4.º anos, e o apoio ao estudo para todos os alunos.
2008	Despacho n.º 14460/2008, de 15 de maio	Regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das actividades de enriquecimento curricular.
2008	Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho	Desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação, de acordo com o regime previsto na Lei 159/99, de 14 de Setembro, dando execução à autorização legislativa constante das alíneas a) a e) e h) do n.º 1 do artigo 22.º do Orçamento do Estado para 2008, aprovado pela Lei 67-A/2007, de 31 de Dezembro.
2009	Decreto-Lei n.º 212/2009, de 03 de setembro	Estabelece o regime de contratação de técnicos que asseguram o desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º ciclo do ensino básico nos agrupamentos de escolas da rede pública.
2011	Despacho n.º 8683/2011, de 16 de junho	Altera o despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio, que define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, na oferta das actividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família
2012	Decreto-Lei n.º 139/2012, de 05 de julho	O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

2013	Despacho n.º 9265-B/2013, de 12 de julho	Define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcionem a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC)
2014	Despacho n.º 5262/2014, de 7 de abril	Designa a Comissão Coordenadora das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)
2014	Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro	[...] determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade [...]
2015	Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto	Define as regras a observar no funcionamento dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC)
2015	Decreto-Lei n.º 169/2015, de 24 de agosto	Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de setembro, permitindo aos municípios a constituição de parcerias para a concretização das Atividades de Enriquecimento Curricular.
2015	Despacho n.º 11069/2015, 28 de setembro	Designa a Comissão Coordenadora das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)
2016	Ofício-Circular/DGE/2016/3210	Recomendações no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)
2016	Carta ao: Diretor do AE; Presidente da CM/ Junta de Freguesia; Presidente da Associação de Pais, Presidente da IPSS	Assunto: Atividade Enriquecimento Curricular
2018	Decreto-Lei n.º 55/2018, de 28 de setembro	Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário [...]
2021	Despacho Normativo n.º 10-B/202, de 14 de abril	Procede à segunda alteração do Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril, com a redação dada pelo Despacho Normativo n.º 5/2020, de 21 de abril.

Apêndice 2: Quadro das Principais Legislações do Brasil relacionada a Educação em Tempo Integral

Ano	Legislação	Assunto
1988	Constituição Federal	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
13/07/1990	Lei n. 8.069	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
20/12/1996	Lei n.º 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
12/09/1996	Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996.	Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias
18/02/1998	Lei n.º 9.608	Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências
09/01/2001	Lei Federal n.º 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação
19/12/2006	Emenda Constitucional n.º 53	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.
28/12/2006	Medida Provisória n.º 339	Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas.
24/04/2007	Portaria Normativa Interministerial n.º 17	Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar
24/04/2007	Decreto n.º 6.094	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 [...]
20/06/2007	Lei n.º 11.494	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB
20/06/2007	Resolução/CD/FNDE n.º 29	Estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007.
16/07/2007	Lei n.º 11.947	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica [...]
27/1/2009	Lei n.º 12.101	Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social[...]
2010	Projeto de Lei n.8035/2010	Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.
27/01/2010	Decreto n.º 7.083	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.
13/07/2010	CNE. Resolução n.º 4	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
14/12/2010	CNE. Resolução n.º 7	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos
04/04/2013	Lei n.º 12.796	Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação.
25/06/2014	Lei Federal n.º 13.005	Aprova o Plano Nacional de Educação
22/09/2016	Medida Provisória n.º 746	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a

		Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007 [...]
10/10/2016	Portaria n.1.145, de 10 de outubro de 2016	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016
25/10//2016	Resolução n.º 5	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação.
10/10/2016	Portaria n.º 1.144	Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental
10/10/2016	Portaria n.1.145	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral
25/10/2016	Resolução n.º 5	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação.
16/02/2017	Lei n.º 13.415	Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
2017	Resolução FNDE n.º 17/2017	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação.
2017	caderno de orientações pedagógicas	Programa Novo Mais Educação: caderno de orientações pedagógicas

Apêndice 3: Quadro das Principais Legislações do município do Rio de Janeiro/Brasil relacionada a Educação em Tempo Integral

Ano	Legislação	Assunto
2007	Projeto de Lei n.º 1376/2007	Dispõe sobre a implantação do Turno Único oito horas no ensino público fundamental nas escolas da rede pública municipal
10/07/2007	Lei n.º 5068	Institui o programa estadual de Parcerias Público-Privadas – PROPAR
02/07/2008	Lei n.º 4866	Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências.
24/08/2009	Decreto n.º 31.022	Dispõe sobre autorização para o início do funcionamento do programa escolas do amanhã, instituído no âmbito da secretaria municipal de educação
06/10/2009	Decreto n.º 31187	Cria o programa rio criança global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação
22/2009	Lei Complementar n.º 105, de 22 de dezembro de 2009	Institui o Programa Municipal de Parcerias Público-Privadas– PROPAR-RIO.
2010	Decreto n.º 32.672, de 18 de agosto de 2010	Dispõe sobre Criação do Programa Ginásio Carioca.
2010	lei n.º 5.225, de 5 de novembro de 2010	Dispõe sobre a implantação de Turno Único no ensino público nas escolas da rede pública municipal.
2010	Decreto n.º 33.164 de 3 de dezembro de 2010	Altera o horário de funcionamento do Ginásio Experimental Carioca previsto no decreto n.º 32.672/2010.
2011	Decreto n.º. 33649, de 11 de abril de 2011	Consolida a legislação que dispõe o Programa Ginásio Carioca.
2012	Resolução n.º 1178 de 02 de fevereiro de 2012	Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências
2012	Decreto n.º. 35260, de 19 de março de 2012	Inclusão de oito novas unidades escolares no Programa.
2012	Decreto n.º. 35261, de 19 de março de 2012	Cria o Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico
2013	Decreto n.º. 36.799 de 26 de fevereiro de 2013	Inclusão de sete novas unidades escolares no Programa.
2014	Decreto n.º. 38954, de 17 de julho de 2014	unifica o funcionamento das Unidades Escolares assistidas pelos Programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico
2014	Resolução n.º 1317 de 28 de outubro de 2014.	Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas e horário de funcionamento das Unidades Escolares, e dá outras providências.
2016	Projeto de Lei 1709A	Ementa: Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências.
2016	Resolução n.º 1427 de 24 de outubro de 2016	Dispõe sobre a estrutura de atendimento, organização de turmas, horário de funcionamento e Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências

2016	Resolução n.º 1428 de 24 de outubro de 2016	Aprova Regulamento com diretrizes para matrícula e enturmação de alunos nas Unidades Escolares da Educação Infantil – modalidades Creche e Pré-Escola, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências.
2018	Lei n.º 6.362, de 28 de maio de 2018	Aprova o Plano Municipal de Educação - PME
2019	Resolução SME n.º 115 de 28 de janeiro de 2019	Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências.
2020	Resolução n.º 187 de 27 de janeiro de 2020	Dispõe sobre a estrutura de atendimento, horário de funcionamento e matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências.
2020	Deliberação E/CME N° 37, de 28 de janeiro de 2020	Aprova o currículo carioca da educação infantil e do ensino fundamental do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro
2021	Resolução SME n.º 246, de 02 de fevereiro de 2021	Dispõe sobre a matriz curricular das unidades escolares da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências.

Apêndice 4: Quadro de Legislações que tratam da gestão democrática portuguesa

	Data	Legislação	Assunto
Portugal	27/05/74	Decreto-Lei n.º 221	Determina que a direcção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974.
	21/12/74	Decreto-Lei n.º 735 A	Regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.
	23/11/76	Decreto-Lei n.º 769 A	Estabelece a regulamentação da gestão das escolas.
	04/11/77	Portaria n.º 677	Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Directivos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.
	08/11/77	Portaria n.º 679	Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário.
	12/09/1980	Decreto-Lei n.º 376/80	Introduz alterações ao Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro (gestão das escolas).
	12/11/1980	Portaria n.º 970	Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos Seus Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias
	14/10/86	Lei n.º 46	Lei de Bases do Sistema Educativo
	31/07/1986	Decreto-Lei n.º 211-B	Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias, Preparatórias e Secundárias e Secundárias.
	10/05/1991	Decreto-Lei n.º 172	Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
	04/05/1998	Decreto-Lei n.º 115-A	Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos
	22/04/1999	Lei n.º 24	Altera o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.
	22/04/08	Decreto-Lei n.º 75	Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
	11/09/2009	Decreto-Lei n.º 224	Altera (primeira alteração) o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e prevê a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional nos mapas de pessoal dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.
	02/07/2012	Decreto-Lei n.º 137	Altera (segunda alteração) o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e procede à sua republicação.

Apêndice 5: Quadro de Legislações que tratam da gestão democrática do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro	24/08/1984	Resolução n.º 212/1984	Cria o Conselho Escola Comunidade nas unidades escolares da rede pública do município do Rio de Janeiro.
	1990	Lei Orgânica	Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro
	12/09/2008	Resolução SME n.º 989	Dispõe sobre o procedimento de consulta à Comunidade Escolar para escolha da direção das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências
	14/04/2010	Resolução SME n.º 1074	Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro
	12/05/2011	Resolução SME n.º 1132	Dispõe sobre o procedimento de consulta à Comunidade Escolar para escolha da direção das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências
	01/10/2013	Lei n.º 5.623	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências
	18/09/2014	Portaria E/SUBG/CGG n.º 12	Estabelece os critérios para o processo de seleção de gestores das unidades escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro
	03/10/2014	Portaria E/SUBG/CGG n.º 13	Normas para a Realização da Eleição dos Membros do Conselho Escola- Comunidade nas Unidades Escolares, da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro
	02/10/2014	Portaria E/SUBG/CGG n.º 14	Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento do Conselho Escola-Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro
	01/10/2014	Resolução SME n.º 1305	Dispõe sobre o processo de eleição dos membros do Conselho Escola-Comunidade das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências
	2016	Projeto de Lei n.º 1709A/2016	Ementa: Aprova o Plano Municipal de Educação
	24/10/2017	Portaria E/SUBG n.º 04	Estabelece os critérios para o processo de seleção de gestores das unidades escolares para o triênio 2018/2020 da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências
	29/09/2017	Resolução SME n.º 20	Dispõe sobre o processo de Seleção de Gestores das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.
	27/12/2007	Resolução SME n.º 37	Dispõe sobre o processo de preenchimento do Cargo Comissionado de Diretor IV em Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro após conclusão do processo de seleção de gestores para o triênio 2018-2020
	27/12/2017	Resolução SME n.º 38	Dispõe sobre o processo de eleição dos membros do Conselho Escola-Comunidade das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências
28/05/2018	Lei n.º 6.362, de 28	Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências.	

Apêndice 6 – Guião de Entrevista



GESTÃO E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E EM PORTUGAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

GUIÃO DE ENTREVISTA⁷⁵

A presente entrevista faz parte de um estudo realizado no projeto de pesquisa financiando pela FAPERJ

COORDENAÇÃO

Prof.^a Dr.^a Elisangela da Silva Bernado
Prof. Dr. António Gomes Ferreira.

EQUIPE

Leonardo Meirelles Cerqueira (Doutorando); Amanda Borde (Doutoranda); Patrícia (Doutoranda); Pâmela (Doutoranda); Jefferson (Doutorando); Tereza (Doutoranda); Rosangela (Mestranda).

OBJETIVO GERAL

Analisar as possíveis relações entre as políticas de gestão educacional e de educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal, mais ainda, investigar e se debruçar sobre aproximações e distanciamentos entre as duas realidades no tocante à gestão democrática, à participação, aos programas de educação em Tempo Integral e às políticas curriculares dos dois países.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Analisar a gestão democrática do ensino por meio dos ordenamentos legais.
2. Compreender a participação da comunidade escolar e local em colegiados de escolas de Tempo Integral.
3. Comparar os programas de ampliação do tempo escolar no Brasil e Portugal.
4. Descrever as políticas curriculares dos dois países e sua articulação com as políticas de Tempo Integral.
5. Identificar aproximações e distanciamentos da gestão educacional no Rio de Janeiro e

⁷⁵ A construção do guião de entrevista foi inspirada no projeto da FAPERJ construído por Bernado (2014) e da tese de doutoramento de Tavares (2019). Algumas perguntas são idênticas e outras adaptadas à pesquisa.

em Coimbra.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
I. Validação da Entrevista	Certificar que o(a) entrevistado(a) está ciente das normas e do objeto de estudo.	<p>Apresentação do tema e objeto de estudo descrevendo a que finalidade se destina e solicitando ao contribuinte enriquecedor que poderá ser o testemunho do entrevistado.</p> <p>- Explicação do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE):</p> <p>1) Quanto aos objetivos: Informar sobre o convite para participar do estudo “Gestão e Educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos”, cujos objetivos são analisar as possíveis relações entre as políticas de gestão educacional e de educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal, mais ainda, investigar e se debruçar sobre aproximações e distanciamentos entre as duas realidades no tocante à gestão democrática, à participação, aos programas de educação em Tempo Integral e às políticas curriculares dos dois países.</p> <p>2) Sobre a participação: Informar que o entrevistado pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento e que se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo quanto a sua vida profissional;</p> <p>3) Sobre a confidencialidade: Informar que o nome ou qualquer informação que revele sua identidade não será revelada em qualquer parte da pesquisa e que sua privacidade será respeitada e mantida em sigilo;</p> <p>4) Sobre os Riscos: Orientar o entrevistado sobre a possibilidade de sentir incomodado com determinadas perguntas, porque as informações que serão coletadas são sobre suas experiências pessoais. Assim poderá escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente, devido a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, porém, se faz necessário dar ciência da importância da participação (<i>Resoluções n.466/12 e/ou 510/16</i>).</p> <p>5) Sobre a garantia: Informar da garantia dos pesquisadores que, se acontecer alguma situação desagradável decorrente da sua participação na pesquisa, os pesquisadores envolvidos oferecerão apoio e amparo. Se houver alguma dúvida quanto às informações fornecida, o entrevistado poderá ter livre acesso ao conteúdo e solicitar mais esclarecimentos sobre o estudo.</p> <p>6) Sobre o procedimento do estudo: a) Informar que a participação no referido estudo será no sentido de participar de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual, de responder a um questionário, além de ter suas atividades profissionais observadas e registradas; b) Informar que o entrevistado receberá uma via deste consentimento para guardar consigo e, caso seja necessário, poderá entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.</p>

		<p>Após ter sido esclarecido todas as informações quanto ao estudo, perguntar se é de livre consentimento do entrevistado em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação.</p>
II. Perfil do Diretor	Conhecer o perfil do Diretor das Escolas do Brasil e Portugal	<ul style="list-style-type: none"> • Faixa de idade • Qual a formação acadêmica? (1 -Possui alguma pós-graduação? Se sim, qual? 2- Participou de alguma formação para ser Diretor? Se sim, qual a duração do curso?) • Há quanto tempo é Diretor(a) neste estabelecimento de ensino? • Quais outras experiências na gestão escolar/coordenação? • Há quanto tempo está no serviço de ensino público? <p>Faça uma breve apresentação acadêmica e uma perspectiva do percurso profissional.</p>
III – Percepção de democracia dos diretores escolares	Analisar a gestão democrática do ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua apreciação/posição/percepção sobre gestão democrática nas escolas portuguesas/brasileiras nos últimos anos? • Como acha que tem sido considerada a autonomia das escolas em Portugal. (Decreto Lei 75/2008 – Regime de autonomia e de 2012) • Como vê o papel dos diferentes órgãos da escola em uma gestão democrática? • Como você entende a capacidade de tomada de decisão dos diretores? • Como observa a relação existente entres os diferentes órgãos da escola, em especial a relação da direção/conselho geral/conselho pedagógico? • Qual a importância do Conselho Escolar/Conselho Geral? • De que modo Conselho Escolar/Conselho Geral poderia contribuir para um melhor funcionamento da escola? • O que pensa sobre a composição do Conselho Escolar/Conselho Geral (número de professores, pais, funcionários, alunos e comunidade local)? • Qual a importância do Conselho Geral para o bom funcionamento do agrupamento e quais os aspectos que limitam a sua actuação? • Como vê a relação (não a sua especificamente) do presidente do Conselho Geral com o diretor do agrupamento? • Quais os aspectos que são mais relevantes na actuação do diretor ou de outros órgãos para assegurar um bom funcionamento do agrupamento? • Como vê a participação dos elementos dos diferentes corpos/segmentos (de professores, pais, funcionários e comunidade local) dos diferentes na organização e funcionamento da escola? • De que modo vê a representatividade dos diferentes conselheiros e a prestação de contas aos seus pares? • Como você faz a prestação de conta a comunidade escolar? (caso não fale é importante perguntar)

<p>IV – Percepções dos gestores em relação ao tempo na escola</p>	<p>Conhecer o posicionamento dos gestores sobre a Educação Integral</p> <p>Conhecer o posicionamento dos gestores sobre o programa a Escola a Tempo Inteiro em Portugal e Jornada Ampliada no Rio de Janeiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Integral • Como entende que a escola providencia a Educação Integral? • Como caracteriza as ações da escola para Educação Integral? • Como vê Educação Integral no Pré-Escolar, no primeiro, no segundo e no terceiro ciclo? • O que você entende que é necessário para que a escola cumpra da melhor maneira a Educação Integral? • Educação A tempo Inteiro/Tempo Integral • Como entende que a escola providencia o tempo inteiro /integral? • Como caracteriza as ações da escola para o tempo inteiro /integral? • Como vê o tempo inteiro/integral no Pré-Escolar e no primeiro ciclo? • O que você entende que é necessário para que a escola cumprisse de melhor maneira a Escola a Tempo Inteiro/inteiro?
<p>V – Percepções dos gestores em relação ao currículo</p>	<p>Perceber as políticas curriculares dos dois países e sua articulação com as políticas de Tempo Integral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como aprecia/avalia o modo de se organizar a Escola a Tempo Inteiro? • Como são planejados(planejados) os tempos das Atividades de Enriquecimento Curricular? • Nos últimos 5/6 anos, como foram desenvolvidas as Atividades de Enriquecimento Curricular? • Quais foram os critérios de escolha das Atividades de Enriquecimento Curricular nos últimos 5/6 anos? • Atendendo este período de 5/ 6 anos, como vê o contributo das diferentes áreas para o desenvolvimento dos alunos? • Nos últimos cinco/seis anos quais desafios encontrados na gestão das Atividades de Enriquecimento Curricular? Como superá-los? • Entendemos que existem outras formas de alcançar o enriquecimento curricular. Como vê outras formas poderiam organizar atividades correspondentes a de enriquecimento curricular? • Para além das aulas e das AECs, a escola tem espaços e atividades que ampliem a oferta educativa ou que favoreçam o desenvolvimento dos alunos. Que outras ofertas educativas existem (clubes) para garantir a Escola a Tempo Inteiro/ Educação Integral? • Como são articuladas as atividades educativas entre o Professor Titular e Professor das AECs? • Como você relaciona ETI com o comportamento e resultado dos alunos? Diga a sua opinião sobre o fato dos alunos ficarem mais tempo na escola? • Qual a importância do Conselho Pedagógico? • Quais os aspectos mais positivos do funcionamento do agrupamento?
<p>VI – Percepção dos gestores Desigualdade Social /Educativa e</p>	<p>Conhecer o posicionamento dos gestores sobre desigualdade social e educacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diante de todas as oportunidades educacionais promovidas pela escola, o que você espera de sucesso para seu agrupamento? • Como a desigualdade social afeta os resultados da educação? E os resultados da escola?

Sucesso Escolar		<ul style="list-style-type: none"> • Que problemas educativos a desigualdade social se levanta na escola? • Como pensa que poderiam resolver os problemas do sucesso escolar diante da desigualdade social? • Como acha que o Tempo Integral pode contribuiu para a redução das desigualdades sociais e educacionais? • Como você vê que medidas de promoção do sucesso educativo, como o TEIP (Territórios de Educação de Intervenção Prioritária), poderiam contribuir para diminuir os efeitos da desigualdade social e educacionais?
-----------------	--	--

Bibliografia:

BERNADO, Elisângela da Silva. 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. Edital FAPERJ N.º 25/2014 - Programa Jovem Cientista do Nosso Estado, 2014.

TAVARES, Danieli. Transformações na Dinâmica da Gestão Escolar “Artes de fazer” em modelos organizacionais de Portugal e do Brasil. Tese do Doutorado em Estudos Contemporâneos. 606f. Universidade de Coimbra, 2019.

Apêndice 7: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, estou sendo convidado a participar do estudo “Gestão e Educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos”, cujos objetivos são analisar as possíveis relações entre as políticas de gestão educacional e de educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal, mais ainda, investigar e se debruçar sobre aproximações e distanciamentos entre as duas realidades no tocante à gestão democrática, à participação, aos programas de educação em Tempo Integral e às políticas curriculares dos dois países.

A minha participação no referido estudo será no sentido de participar de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual, de responder a um questionário, além de ter suas atividades profissionais observadas e registradas. Tenho ciência de que minha participação ajudará na compreensão das possíveis relações entre as políticas de gestão educacional e de educação em Tempo Integral no Brasil e em Portugal, mas não será, necessariamente, para meu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo fornecerei mais informações sobre o tema desta pesquisa.

Fui informado que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento e que se eu desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo quanto a minha vida profissional.

Fui informado que meu nome ou qualquer informação que revele minha identidade não será revelada em qualquer parte da pesquisa e que minha privacidade será respeitada e mantida em sigilo.

Fui orientado que poderei me sentir incomodado com determinadas perguntas, porque as informações que serão coletadas são sobre minhas experiências pessoais. Assim eu posso escolher não responder quaisquer perguntas que me façam sentir-se incomodado, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente, devido a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, porém, tenho ciência da importância de minha participação (*Resoluções n.466/12 e/ou 510/16*).

Foi-me garantido pelos pesquisadores que, se acontecer alguma situação desagradável decorrente de minha participação na pesquisa, os pesquisadores envolvidos oferecerão apoio e amparo. Se houver alguma dúvida quanto às informações que forneci, terei livre acesso ao conteúdo e poderei solicitar mais esclarecimentos sobre o estudo. Fui informado ainda que receberei uma via deste consentimento para guardar comigo e, caso seja necessário, poderei entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética responsável pela autorização da pesquisa.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Prof^a Dra. Elisângela da Silva Bernardo e doutorandos Amanda Moreira Borde da Costa Marques, Leonardo

Meirelles Cerqueira e Tereza Cristina de Almeida Guimarães da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Prof. Dr. António Gomes Ferreira da Universidade de Coimbra e com eles poderei manter contato pelo telefone: (+5521) 98661-5036.

Tendo sido esclarecido todas as informações quanto ao estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO no telefone (+5521) 2542-7796 ou e-mail cep@unirio.br

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura: _____

Data: _____

Assinatura (Pesquisador): _____

Nome: Profª Dra. Elisângela da Silva Bernado

Data: _____

Apêndice 8 - A Educação no Brasil e em Portugal

Pontos de Comparação / Conhecimento do outro.	BRASIL	Portugal			
Duração dos estudos	Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Educação: Educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar.			
	<p style="text-align: center;">Educação Infantil</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Creche: 0 a 3 anos</td> <td style="padding: 5px;">Pré-Escolar: 4 a 5 anos</td> </tr> </table>	Creche: 0 a 3 anos	Pré-Escolar: 4 a 5 anos	<p style="text-align: center;">Educação Pré-escolar:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Alunos entre os 3 anos e a idade de ingresso no Ensino Básico.</td> </tr> </table>	Alunos entre os 3 anos e a idade de ingresso no Ensino Básico.
	Creche: 0 a 3 anos	Pré-Escolar: 4 a 5 anos			
	Alunos entre os 3 anos e a idade de ingresso no Ensino Básico.				
	<p style="text-align: center;">Ensino Fundamental: Duração de 9 (nove) anos</p> <p style="text-align: center;">Início aos 6 (seis) anos de idade.</p>	<p style="text-align: center;">Ensino Básico: Duração de 9 (nove) anos Início aos 6 (seis) anos de idade.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="padding: 5px;">O primeiro ciclo sequencial de quatro anos</td> <td style="padding: 5px;">segundo ciclo sequencial de dois anos</td> <td style="padding: 5px;">terceiro ciclo sequencial de três anos.</td> </tr> </table>	O primeiro ciclo sequencial de quatro anos	segundo ciclo sequencial de dois anos	terceiro ciclo sequencial de três anos.
	O primeiro ciclo sequencial de quatro anos	segundo ciclo sequencial de dois anos	terceiro ciclo sequencial de três anos.		
	<p style="text-align: center;">Ensino Médio: Duração de 3 (três) anos</p> <p>É necessário aprovação no ensino fundamental.</p>	<p style="text-align: center;">Ensino Secundário: duração de 3 (três) anos</p> <p>Destinado aos que completarem com aproveitamento o ensino básico, com duração de três anos</p>			
<p style="text-align: center;">Educação Superior</p> <p>Abrange os seguintes cursos e programas:</p> <p style="padding-left: 20px;">I - cursos sequenciais por campo de saber;</p> <p style="padding-left: 20px;">II - de graduação;</p> <p style="padding-left: 20px;">III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros</p> <p style="padding-left: 20px;">IV - de extensão.</p>	<p style="text-align: center;">Ensino Superior</p> <p>Compreende o ensino universitário e o ensino politécnico.</p>				
	<p style="text-align: center;">Educação extraescolar</p> <p>Engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.</p>				
Ano letivo	A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.	O ano lectivo corresponde a um mínimo de 180 dias efectivos de actividades escolares.			

Organização Escolar	A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.	Por ciclo sequencial do Ensino Básico. Os desenhos curriculares dos três ciclos do ensino básico integram áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como, nos 2º e 3º ciclos, a carga horária semanal de cada uma delas.
O Tempo Integral	7 (sete) horas diárias	8 (oito) horas diárias
Política Educacional de Tempo Integral	Programa Mais Educação Programa Novo Mais Educação	Escola a Tempo Inteiro
Democracia nas escolas presente na Constituição	Gestão democrática do ensino público, na forma da lei.	Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei; A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.
Democracia como princípio na legislação educacional (LDBEN e LSE)	Gestão democrática do ensino público na LDBEN e na legislação dos sistemas de ensino.	Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.
Participação da comunidade escolar	Os sistemas de ensino definirão as normas da 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 e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.	A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.
Legislação sobre gestão democrática	Normatizada de acordo com cada ente federado, ou seja, os municípios, estados e distrito federal regulamentam as suas próprias legislações.	Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterada pelo Decreto-Lei n.º 224/2009 e Decreto-Lei n.º 137/2012.

Fonte: BRASIL. LDBEN, 1996; Portugal. LSE, 1986.

Apêndice 9 – Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral: Planejamento Educacional (Portugal e Rio de Janeiro)

Categoria: Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral:			
Subcategoria: Planejamento Educacional			
Portugal		Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Unidade de Registro	Apreciações	Unidade de Registro	Apreciações
<p>O Plano Anual de Atividades é feito por nós, [...] Mês de setembro reunimos, fazemos umas pequenas reuniões, pequenos encontros, sem ser aquelas reuniões muito... A nível de escola. Depois a nível do Conselho de Docentes. (COORD-A)</p> <p>No início do ano, promovemos uma reunião entre os professores das AECs, [...] com os departamentos, por exemplo, do inglês, assim, para ter algumas orientações e para se ver o que se vai fazer, sempre numa perspectiva lúdica. (ADJ-A)</p> <p>Portanto, a supervisão das atividades de enriquecimento curricular é sempre de responsabilidade do professor titular de turma. Em todas as reuniões de departamento, há também um ponto na ordem de trabalhos que é a avaliação das atividades. (ADJ-B)</p> <p>Das atividades de enriquecimento curricular, há sempre uma articulação. [...]. Há sempre aqui uma articulação. No entanto, esses professores das AECs também têm as suas planificações, fazem suas planificações e têm seus sumários também, pronto. Mas é feita também a articulação depois diária, semanal é feita entre o professor titular de turma e o técnico. [...]. (COORD-A)</p> <p>E nós quando começamos a conversar dos horários [...] do componente do horário individual do professor, das duas horas. Duas horas era para trabalhar e um dos aspectos que aqui no agrupamento os professores tendo seu horário dessas duas horas ou uma é de acompanhamento das AECs. [...]. O professor titular tem que saber o que se passa, tem que articular com os</p>	<p>Professores se reúnem para planejar o ano letivo.</p> <p>As reuniões acontecem no início do ano para orientação e planeamento.</p> <p>Os professores titulares das turmas fazem reuniões com os professores da AEC, que os supervisionam e avaliam as atividades desenvolvidas.</p> <p>Os professores titulares possuem duas horas de trabalhos individuais, sendo que uma hora é para acompanhar as AECs e articular o seu trabalho com os professores das AECs</p> <p>As reuniões acontecem antes de iniciar as AECs e de findar o horário das atividades letivas.</p>	<p>Você tinha que botar pra correr. Vamos embora que acabou que agora os professores têm que planejar, agora é o nosso horário (G-D).</p> <p>Quando vem para cá, aí ele fica 40 tempos, [...]26 tempos em sala, 26 tempos de 50 minutos em sala e oito tempos de planeamento. Seria corrigindo prova e tal. Ficando aqui dentro da escola (ADJ-C).</p> <p>Nós fazemos um primeiro encontro, onde cada professor apresenta o que ele vai trabalhar naquele bimestre (COORD-C).</p> <p>Toda vez que faltava colega, eu me prontificava a ajudar a escola porque eu entendia e eu entendo que o aluno é mais importante do que qualquer planeamento. [...] Primeiro o aluno, depois o planeamento porque se eu não cuidar desse aluno, eu não vou fazer planeamento nenhum. Não adianta planeamento [...] (ADJ-C).</p> <p>Então, falta coerência. Se eu não abro mão do meu planeamento, meu direito, a reunião também é um direito do professor que está ali com a direção discutindo coisas da escola, criticando a direção, reivindicando, dando sugestão. Isso também faz parte do planeamento, que seria um planeamento macro ele está pensando a escola [...] (ADJ-C).</p> <p>Eu, meus colegas e, às vezes, aquela uma hora que a gente ficava junto, nossa, a gente saía até melhor porque botava para fora tudo que passou durante o dia. Tinha colega que chorava, tinha colega que ria, então a gente acabava saindo mais</p>	<p>Os professores planejam após o horário das aulas.</p> <p>No planeamento, o professor fica na escola realizando atividades em prol do aluno.</p> <p>Os encontros/reuniões ocorrem no início de cada bimestre.</p> <p>O gestor entende que o aluno é mais importante do que planeamento e que o professor deve ajudar à escola.</p> <p>A relação do planeamento e da reunião são analisadas pelo gestor.</p> <p>A dimensão humana do planeamento e das reuniões.</p>

<p>professores das AEC, tem que saber o que se passa e a articulação é sempre por essa via. (ADJ-A)</p> <p>[...] há sempre uma reunião no início do ano para nos conhecermos e há momentos em que nós privilegiamos no final das aulas, [e nem todos passam], porque as aulas terminam, no nosso caso, às quinze e quarenta e cinco e depois tem meia hora de intervalo e as atividades de enriquecimento curricular começam às dezesseis e quinze. Há sempre aquele espaço de meia hora em que nós, quando precisamos, trocamos opiniões com os técnicos, que também são professores. (COORD B1)</p> <p>[...] Porque os professores que fazem as atividades de enriquecimento curricular são pagos à hora, e, portanto, são pagos pra estar ali aquele tempo e não, não mais. [...]E, portanto, há uma... o professor titular da turma tem a responsabilidade de supervisionar, de conversar com aquela pessoa. Nós promovemos reuniões formais no início e em cada, no início e cada um dos períodos. Depois partiria e nós achamos que deveria de haver mais momentos formais, mas isso é impossível. [...] Agora, a... a articulação não é o que ela deveria ser. (G-A)</p>	<p>Professor de AEC não recebe para planejar as atividades, somente para desenvolvê-la, com isso não ocorre a devida articulação entre os professores titulares e os professores da AEC.</p>	<p>leve, fazia até bem e no outro dia voltava mais feliz para trabalhar [...] (ADJ-C).</p> <p>De segunda a sexta-feira, de 7h às 14h30min com aula, depois planejamento (COORD-C).</p>	<p>O planejamento ocorre após as aulas.</p>
--	--	--	---

Apêndice 10 – Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral: Organização da Matriz Curricular (Portugal e Rio de Janeiro)

Categoria: Arquitetura das políticas de educação em Tempo Integral			
Subcategoria: Organização da Matriz Curricular			
Portugal		Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Unidade de Registro	Apreciações	Unidade de Registro	Apreciações
<p>Ministério da Educação tem definido obrigatoriamente, é, é... uma matriz que é mais ou menos comum pra todas as escolas do país. Depois pode haver um ou outro tempo em que haja aquelas variações, mas há regras que são mais ou menos gerais. [...]. (G-A)</p> <p>Portanto, depois é uma questão aritmética distribuindo os tempos por várias, por vários anos, [...]. Os primeiros ciclos os alunos têm cerca de trinta horas de aulas por semana[...] o Ministério da Educação define que são sete horas de português, oito horas de matemática, e por aí afora, portanto é só fazer... (G-A)</p> <p>Há orientações. As orientações vêm do ministério. Pronto, dentro dessas orientações, os professores depois veem aquilo que podem mais ou menos [abordar] e trabalhar. Esse trabalhar, entre aspas, dentro daquela área porque há orientações do Ministério da Educação, há orientações para as atividades física motoras, orientações para o inglês, há orientações para os professores, mas os professores nessas áreas orientam as suas atividades dentro... dentre aquelas orientações [...]. (COORD-A)</p> <p>Nós a nível do primeiro ciclo, o que se tende a fazer com a flexibilização do currículo? No fundo, aproveitando um... um conteúdo, um tema em que se pode, através desse tema se possa explorar diversos conteúdos do currículo. [...] Pronto, podem dar ali alguns conteúdos do currículo que estão relacionados com aquele tema. São logo abordados através daquele projeto. (COORD-A)</p>	<p>Cumprimento da Matriz Curricular que é nacional.</p> <p>O Ministério da Educação define a Matriz curricular com uma carga-horária organizada por disciplinas, com foco Matemática e Português que fazem parte das avaliações externas.</p> <p>O Ministério da Educação orienta as escolas sobre o cumprimento da Matriz Curricular e das planificações.</p> <p>Flexibilização do currículo a partir de um tema, mas obedecendo a um currículo comum nacional.</p>	<p>No Turno Único estende um pouquinho mais para que o aluno tenha mais tempo de atividade na escola. Com as mesmas disciplinas e o mesmo currículo carioca [...] (G-C).</p> <p>Se a escola, o município, quer ter visão de Turno Único, então abraça isso e faz não só da nossa parte, da parte do professor, mas tem que vir de lá, tem que vir deles. Então, se eu tenho uma disciplina extracurricular em que ela é tão importante quanto as outras e tenho que fazer o aluno ter essa visão [...] (COORD-C).</p> <p>E, assim, não é só o conteúdo, as aulas, as disciplinas de núcleo comum, mas eles têm as outras disciplinas que ajudam também. O estudo dirigido que tem um professor que ajuda nas dificuldades (G-D).</p> <p>Porque a partir do momento que tem aquilo direcionado, te dá direito a fazer mais, mas não menos do que aquilo e tudo tão bem organizado, tudo tão bem estruturado. Eu vejo a Prefeitura do Rio com tudo tão perfeito, até o conteúdo programático (COORD-C).</p> <p>Porque aqui na prefeitura do Rio[...]eles não dão muita autonomia ao professor. [...] Quando o professor entra na prefeitura do Rio é dito ali para ele, “Olha, você não vai ter trabalho de quase nada, o seu trabalho é atuar enquanto professor dentro desses parâmetros aqui, olha. O material é esse, a apostila é essa, vem prova pronta, você pode fazer a prova também, independente de prova,</p>	<p>Matriz curricular municipal com mais tempo escolar.</p> <p>A importância de todas as disciplinas da matriz curricular.</p> <p>A Secretaria de Educação orienta quanto à Matriz Curricular e os conteúdos programáticos.</p> <p>Material único para toda rede municipal. Não há autonomia.</p> <p>Professores ministram as disciplinas da matriz curricular.</p>

<p>Eu acho que autonomia não, na prática não é nenhuma. [...] O quê que são as matrizes curriculares? É, são os, é, no fundo, é, o número de horas que cada uma das disciplinas vai ter para ensinar os seus conteúdos que ao longo dos anos [curriculares]. [...] temos uma hora, só podemos mobilizar no tempo de cinquenta minutos. É... eu acho que é importante pra mim. (G-A)</p> <p>[...] são professores que lecionam todas as áreas e aquela turma... Embora pronto, [...] Ou seja, em teoria, aí já né propriamente só monodocência. [...] (ADJ-A).</p>	<p>Uma matriz curricular engessada. Não há autonomia.</p> <p>Professores ministram as disciplinas da matriz curricular</p>	<p>outros exercícios avaliativos, mas baseado na apostila” [...] (COORD-C).</p>	
--	--	---	--

Apêndice 11 – – Lógicas do Tempo Integral: Organização das ofertas educativas (Portugal e Rio de Janeiro)

Categoria: Lógicas do Tempo Integral			
Subcategoria: Organização das ofertas educativas			
Portugal		Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Unidade de Registro	Apreciações	Unidade de Registro	Apreciações
<p>A escola tempo inteiro é com AEC. [...] Até porque há um documento do legislativo que diz que os estabelecimentos do primeiro ciclo têm que estar abertos até as dezessete e trinta. [...] Portanto, do meu ponto de vista é também com as AECs. (ADJ-A)</p> <p>Assim, na altura em que... em que foram implementadas essas atividades de enriquecimento curricular, o objetivo foi exatamente esse. Permitir a permanência dos alunos na Escola a Tempo Inteiro. [...] (ADJ-B)</p> <p>Há escolas que conseguem tê-los ao início e ao meio do período da manhã. Eu acho que sinceramente não concordo nada com isso. Nós temos o horário normal, entram às nove da manhã e fazem seu percurso até as quatro horas, quatro horas menos um quarto. Das quatro menos um quarto até às cinco e meia. Das quatro um quarto até as cinco um quarto tem as AECs. (G-B)</p> <p>Nós não temos isso extracurricular. Não é bem extracurricular. Extra horário. Não temos isso extra horário, ou seja, estas AEC não vão... não vão ao encontro de reforçar conceitos ou aprendizagens dos alunos. Não é isso. [...] Aliás, o caráter é mesmo lúdico, é mais para enriquecimento do aluno [...] (ADJ-A)</p> <p>Portanto é... você tem de alguma maneira uma forma complementar, cada vez mais lúdico [...] (G-A)</p> <p>Assim, eu confesso que... que... ao contrário da maior parte das pessoas tem... tem uma ideia [...]</p>	<p>Afirmam que as atividades de enriquecimento curricular fazem parte da Escola a Tempo Inteiro, pois a escola tem a obrigatoriedade de estar aberta para a comunidade com atividades.</p> <p>A escola é de Tempo Integral, portanto, as atividades de AEC não são extra horário e extracurricular. No entanto, possuem caráter lúdico.</p> <p>A escola é de Tempo Integral possuem caráter lúdico.</p>	<p>É a qualidade do conhecimento que está sendo passado. Não a quantidade, não é pelo tempo que o aluno está ficando ali. (ADJ-D)</p> <p>Então, Educação Integral aqui se torna uma coisa muito mais leve, mais solta, onde o aluno, ele é contemplado a todo momento, desde o início do turno até o final do turno, com a Educação Integral[...]. (COORD-C)</p> <p>Para o pai é maravilhoso porque a maioria dos responsáveis precisa trabalhar, chegam tarde em casa e sabem que o aluno está na escola. O aluno tem todas as refeições necessárias aqui e muito boas, né? Além de tudo, estuda no horário integral [...] (COORD-C)</p> <p>A gente viu que daria certo. Por isso que brigou pelo Turno Único. Quando a gente conseguiu e teve um ano promissor [...] (G-D)</p>	<p>A escola de Tempo Integral com perspectiva de qualidade do ensino e o conhecimento adquirido.</p> <p>A Educação Integral comparada ao Tempo Integral e durante todo Turno Único.</p> <p>Resposta aos pais/responsáveis: uma possível inferência para a política educacional.</p> <p>Todos os alunos estão em Tempo Integral com presença obrigatória em horário integral.</p>

<p>acerca das atividades de enriquecimento curricular, [...] Porque entende que elas são perturbadoras até da... da... da... da dinâmica de funcionamento da escola e da dinâmica de sala de aula, porque os alunos tendencialmente são mais agitados nessa... nesses momentos e que depois disso de alguma maneira também transborda para as aulas propriamente ditas. (G-A)</p> <p>[...] Para dar uma resposta aos pais... a todos os pais que tenham os filhos mais tempo na escola sem necessidade de haver pagamento porque aqueles que podem e aqueles que não podem. (ADJ-A)</p> <p>Claro que este modelo surgiu muito, estou convencido, não das necessidades das escolas, embora em parte também, mas foi mais para dar uma resposta às necessidades dos encarregados de educação. [...]. Isso foi também para dar resposta aos encarregados de educação e penso que conseguiram[...] (COORD-B1)</p> <p>Que são as AECs que permitem a escola de tempo inteiro, podemos dizer assim. Elas são de caráter facultativo. Os pais não são obrigados a inscrever seus filhos. Inscrevem de forma facultativa. Elas são gratuitas, os pais não pagam nada [...] (ADJ-A)</p>	<p>Para o diretor, as pessoas tendem a achar que as atividades deixam os alunos mais agitados e podem perturbar o ambiente escolar</p> <p>Resposta aos pais/encarregados de educação: uma inferência para a política educacional.</p> <p>Atividades gratuitas e de presença facultativa.</p>		
--	--	--	--

Apêndice 12 – Lógicas do Tempo Integral: Organização dos tempos e espaços escolares educativas (Portugal e Rio de Janeiro)

Categoria: Lógicas do Tempo Integral			
Subcategoria: Organização dos tempos e espaços escolares educativas			
Portugal		Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Unidade de Registro	Apreciações	Unidade de Registro	Apreciações
<p>[...] toda a gente sabe que às nove horas toca e os meninos vão pra suas salas de aula. [...] Às dez e meia toca, vão para os intervalos. Pronto, eles já estão cá fora nos intervalos, eles brincam livremente sendo que nós temos um campo de jogos [...] de resto brincam livremente, como querem brincam. Brincam. [...] Almoça. Depois ainda brincam todos cá fora e há ali um espaço comum e brincam ainda bastante [...] Depois às quatro e um quarto entram pras atividades de enriquecimento curricular e saem às cinco e um quarto. [...] Já sabem que em dias de chuva, não podem brincar na rua. Pronto, já sabem que podem brincar nos corredores, podem vir pra biblioteca. Pronto. Tem um salão grande que podem brincar no salão [...] (COORD-A)</p> <p>Porque nós optamos por esse esquema, primeiro temos atividade letiva e depois, então, na parte final do dia, complementar com atividades de enriquecimento curricular. Essencialmente foi esse modelo e temos funcionado bem. [...] (COORD-B1)</p> <p>[...] nosso sistema. Ou seja, atividade de enriquecimento curricular ser no final da... da atividade letiva. (ADJ-B)</p> <p>Nós temos e por vários motivos entendemos que as AECs devem ser ao final do dia e só no último tempo. Até por ser atividade lúdica [...] Mas pode organizar e há muitos agrupamentos que organizam de outra forma. [...] Põem no meio, põem nas pontas, quer dizer, não tem que ser só no fim. Pode ser logo no primeiro tempo. [...]. Isto do nosso ponto de vista aqui desta direção não é a melhor forma. (ADJ-A)</p>	<p>Nas horas que estão dentro da escola, os alunos estudam, brincam e fazem atividades lúdicas. Os espaços são distribuídos para que os alunos sejam atendidos no contexto educacional em diferentes momentos.</p> <p>As AECs acontecem após o horário das atividades letivas, sempre no final do dia e, por serem atividades lúdicas, são colocadas nas “pontas”, sendo a melhor maneira de organizar os tempos e espaços escolares da Escola a Tempo Inteiro</p> <p>A coordenadora apresenta o dia a dia da escola e faz questão de frisar que as AECs estão dispostas no final do dia.</p>	<p>Então, a estrutura que tem movimento, a logística tem que ser muito bem pensada, porque tem café da manhã, tem o almoço, tem o lanche, tem a saída. Não pode o aluno do Ensino Fundamental II, o grandão, atropelar o pequeno na saída. Então, tem que haver todo um trânsito dentro da escola organizado. Ao mesmo tempo tem os banheiros, ao mesmo tempo que todo mundo tem direito à quadra, ao parquinho. Eu não posso colocar um segundo segmento na mesma quadra com o primeiro segmento, não posso atropelar o parquinho. Eu acho que essa logística que têm é diferente do Turno Único, essa parte. (G-C)</p> <p>No primeiro segmento[...] O primeiro horário, eles fazem as atividades com as matérias mais de núcleo comum [...] E a gente tenta pra depois do almoço, que é entre 10h30, 10h40, 11h, 12h, 13 [...] Para depois desse horário as outras atividades. (G-D)</p> <p>De 13h até 14h30 toda a escola fica envolvida com o projeto, com algum projeto que a gente discute, com os professores e decide fazer naquele bimestre. Então, toda escola trabalha isso, os professores divididos em música, teatro, produção textual (COORD-C).</p> <p>Nós organizamos o horário de maneira que: nós temos a maioria dos professores, a grande maioria, são 40 horas. São poucos os que não são 40 horas e geralmente a gente prefere mesmo que o professor seja 40 horas, que a gente pode contar com esse professor naquele horário integral de segunda a sexta-feira [...], de 7h às 14h30 com aula, depois planejamento (COORD-C).</p>	<p>Por meio de uma visão logística do Tempo Integral, na qual os espaços e os tempos são planejados para que os alunos sejam atendidos no contexto educacional em diferentes momentos.</p> <p>Professores em horário integral para uma escola de Turno Único.</p>

<p>Se vocês chegarem aqui a esta escola às oito da manhã, um pouco antes das oito já encontram algumas dezenas de alunos que aqui estão. É... à espera, já deixados pelos pais, à espera da porta escolar para entrar. [...] e muitas vezes estiverem aqui ao final do dia, por volta das seis, seis e meia da tarde, encontram alguns desses mesmos alunos aqui. (G-A)</p>	<p>Os alunos chegam antes do horário e saem depois do horário escolar, ficando pouco tempo com a família.</p>	<p>Para ser Turno Único, eu tenho que ter professor de Turno Único, eu tenho que ter toda a estrutura da escola de Turno Único, até os funcionários, a merenda, o porteiro, todo mundo de Turno Único. Porque por incrível que pareça, o quanto prejudica quando você não tem um professor que não é Turno Único, sabe? Isso que eu acho fundamental na escola de Turno Único (Coord-C).</p>	<p>Professores e funcionários em horário integral para o Turno Único é essencial para o seu funcionamento.</p>
--	---	--	--

Apêndice 13 – Lógicas da escola de Tempo Integral: Tempo da/na escola (Portugal e Rio de Janeiro)

Categoria: Lógicas do Tempo Integral			
Subcategoria: Tempo da/na escola			
Portugal		Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Unidade de Registro	Apreciações	Unidade de Registro	Apreciações
<p>[...]os nossos alunos passam muito tempo em sala de aula a aprender coisas que não lhe dizem nada, que nem sequer lhe são úteis. [...] Mas se eventualmente pudessem... pudessem estar, é... em sala... ao ar livre, por exemplo, é, é, é, subir numa árvore, [escalar] em alguns momentos era mais importante do que estarem a fazer um exercício de matemática desta, neste ou naquele sentido. (G-A)</p> <p>Porque a criança entra quase de noite e sai quase de noite da escola. Ou seja, isto é que me preocupa. Isto é que me preocupa porque são crianças que saem daqui para casa, jantar, para dormir e voltar para ali. [...] mas estas crianças, a gente está pensando na criança, essas crianças praticamente não veem a luz do sol. O que veem é dentro da escola, nas brincadeiras. (G-B)</p> <p>Aliás, acho que é um problema que nós temos. Os alunos são demasiados tempo no mesmo espaço. Esse tempo todo na escola. É demasiado. [...]. (ADJ-A)</p> <p>Agora, vendo outra perspectiva, acho que os meninos estão muitas horas dentro da escola. (COORD-A)</p> <p>[...] a escola começa a ser um depósito de alunos, porque eu também sei que em termos de trabalho é difícil, as profissões, muitas horas também que os pais estão com... estão ausentes e, portanto, os filhos têm que estar em algum lado, e também compreendi isto. (SG-A)</p>	<p>O aluno fica muito tempo em sala de aula a aprender conteúdos que nem sempre são representativos para eles.</p> <p>O horário estendido dos alunos é foco de preocupação, pelo fato de serem crianças e ficarem muito tempo em um ambiente escolar, com atividades dirigidas, sempre no mesmo espaço, não sobrando tempo para brincadeiras.</p> <p>A escola considerada depósito de alunos e pais são ausentes. O excesso de tempo na escola não é benéfico para o desenvolvimento das crianças, mas para os pais existe o benéfico de deixar os alunos o tempo inteiro em um espaço gratuito e sob a responsabilidade do estado, com profissionais para a vigilância dos seus filhos e alimentação.</p>	<p>Aqui tem hora que a gente tem que colocar aluno para fora, “Não, vai embora”, porque a gente ainda tem Projeto Vôlei e Rede. Vôlei e Rede aqui na escola (COORD-C).</p> <p>Você tinha que botar pra correr. Vamos embora que acabou que agora os professores têm que planejar, agora é o nosso horário. Quer dizer, agora eles amam... Eles amam esse horário. Eles vão mudar pra cá, né? Se deixasse, levava mala e morava lá porque eles amam aquela escola (G-D).</p> <p>“Esse aluno vai para a escola que não é Turno Único” porque o aluno tem que ter o perfil, mas a grande maioria se adapta. A grande maioria (COORD-C).</p> <p>Eles não querem ir, realmente a gente que tem que praticamente falar, “Gente, acabou”, para poder conseguir fechar o portão e sair dali. A escola tem muito isso mesmo, ela é muito viva. A nossa escola é viva e como a gente tem eles desde pequeninhos, eles se acham realmente donos do espaço (ADJ-D).</p> <p>E a escola de horário integral permite a esse aluno permanecer mais tempo dentro dessa escola e aí acaba dando mais oportunidades que eles adquirem outros comportamentos e ele conheça outras realidades, outras formas de lidar[...] (ADJ-C).</p> <p>A maioria das vezes, nós não encontramos os responsáveis. Então, fica muito direto com o aluno. A gente acaba sendo pai e mãe, tio, a família dele. [...]. Eu acho que a escola de horário</p>	<p>Atividade além do horário do Turno Único.</p> <p>Os alunos querem permanecer na escola de Tempo Integral, tanto que são convidados a se retirar após as aulas.</p> <p>Alunos com perfil para frequentar a escola de Turno Único.</p> <p>Uma escola viva na qual os alunos são protagonistas do espaço escolar.</p> <p>Alunos que estão mais tempo na escola possuem mais oportunidades e formam cidadãos com comportamentos diferenciados.</p> <p>A escola de Tempo Integral de sete horas é insuficiente para atender à demanda social.</p>

<p>Não deixam de ser atividades muito dirigidas, muito formatadas e as crianças ficaram sem tempo para brincar. Portanto, eu vejo crianças que penso que não têm tempo nenhum livre que possam dispor as suas brincadeiras como eu fazia quando andava na escola. [...]. Portanto, há esta contradição que por um lado é benéfico porque eles têm atividades, provavelmente nunca iriam contactar com elas, por outro, perdem muito do tempo que tinham disponível para brincar. [...] Pronto, pelo menos para os pais foi muito benéfico esta situação. Para as crianças, já não sei. Não consigo definir se de fato foi benéfico este tempo inteiro dentro da escola ou seria melhor mandá-los mais algum tempo para que eles pudessem estar a brincar, sossegados, a fazerem suas brincadeiras. [...] (COORD B2)</p>	<p>A Política Educacional “A Tempo Inteiro” é uma resposta aos anseios dos pais.</p> <p>As crianças não têm autonomia para gerenciar seu tempo, sequer o do brincar, porque seu tempo é controlado.</p>	<p>integral de repente teria que ser 24 horas por dia (ADJ-C).</p>	
---	---	--	--

Apêndice 14 – Arquitetura da gestão democrática: Modelos de Gestão (Portugal e Rio de Janeiro)

Categoria: Arquitetura da gestão democrática			
Subcategoria: Modelos de Gestão			
Portugal		Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Unidade de Registro	Apreciações	Unidade de Registro	Apreciações
<p>Quem votava eram os professores da escola e os funcionários. [...] as pessoas faziam listas, um grupo de pessoas juntavam, listas e votavam. (G-B)</p> <p>[...]fundo tínhamos uma eleição direta. Vinha um órgão colegial [...] era uma equipe que se propunha a dirigir a escola, (G-A)</p> <p>Eu fazia exatamente o mesmo, e eram nossos colegas, todos os... os professores do agrupamento e os [alunos do centro] que votava na lista que teria [...]. (G-A)</p> <p>Portanto, na altura... na altura não havia diretores, o que havia [...] era o órgão diretivo de escolas, tinha o nome de... de... direção executiva. (G-A) E esse diretor já não é escolhido diretamente pelos pares, é escolhido por um órgão criado que se chama Conselho Geral. (G-A)</p> <p>A escola neste momento não tem grande autonomia [...]o candidato apresenta o currículo, apresenta, depois é entrevistado, uma série de procedimentos. Mas isso passa tudo pelo Conselho Geral, nunca passar por nós. (SG-A).</p>	<p>A construção de listas para eleição de um colegiado, constante no Decreto-Lei n.º 115-A/98, anterior ao atual modelo de gestão, que não conta com votação dos pares.</p> <p>A possibilidade da comunidade escolar optar por ter uma direção executiva, composta por órgão colegiado, chamado conselho executivo de gestão, por meio de uma lista de pessoas que fariam parte da gestão da escola ou por um único diretor. Destaca-se que um ou outro modelo contava com a eleição direta para a selecionar os gestores escolares.</p> <p>A mudança do modelo de gestão de eleição direta, com a participação efetiva dos professores, para um modelo chamado órgão unipessoal, em que a seleção do diretor é feita por um conselho geral e não diretamente pelos professores.</p> <p>A correlação entre ausência de autonomia e a não participação, diante da impossibilidade de eleição direta, principalmente em relação aos docentes.</p>	<p>[...] tem um processo eletivo também onde você faz uma chapa... Igual a prefeito. Faz uma chapa e vai lá e coloca sua proposta. E tem dois dias para você conversar com os alunos porque quem eles são os alunos, os professores, os pais e os funcionários. [...] (G-C)</p> <p>Na última eleição só teve a gente [...] Chapa única. (G-D)</p> <p>E a gente foi dois dias. Por eu ser aqui da escola, os alunos já me conheciam a apresentei o [ADJ-C] e o [ADJ-C] falou e a gente vai. E os professores conhecem o seu colega, então o processo se deu e nós fomos eleitos com 94% dos votos da totalidade escolar [...]. (G-C)</p> <p>A cada três anos [...] a gente apresenta a equipe gestora que vai se candidatar, você pega a chapa, você apresenta um plano de gestão pra coordenadoria e aí eles vão avaliar e aí eles dão o aval. Tá, você está apto a participar do pleito. Beleza, aí a gente vai, se candidata. (G-D)</p> <p>[...] a gente se candidata a chapa, nós temos que apresentar um plano de gestão. Baseado nisso, então tem o plano de gestão, e atrelado a esse plano de gestão tem o PPP (Projeto Político-pedagógico) [...] Da parte de contribuição [é colado esse programa] de comum acordo com o CEC, com o grêmio, com os professores, e se elabora um plano de gestão. Esse plano de gestão é aprovado e a gente segue em frente (G-C)</p>	<p>Existência de consulta pública para ocupar o cargo de direção, por meio de uma chapa.</p> <p>Somente uma chapa, ou seja, sem concorrência, mas com a necessidade de aprovação ou não da chapa.</p> <p>Ocorre a participação dos professores e alunos na escolha dos diretores. Os candidatos se apresentam e concorrem à eleição.</p> <p>Primeiro, apresenta um plano de gestão para a Coordenaria de Educação, somente após a aprovação poderá participar do pleito eleitoral, estando apto a se candidatar.</p> <p>Há necessidade de construir um plano de gestão, com questões administrativas e pedagógicas da unidade escolar, construído coletivamente, respaldado pelo PPP, mas precisa ser aprovado pela CEC.</p>

Apêndice 15 – Arquitetura da gestão democrática: Perfil da direção/Seleção de diretores (Parte1) - (Portugal e Rio de Janeiro)

Categoria: Arquitetura da gestão democrática			
Subcategoria: Perfil da direção/Seleção de diretores (Parte1)			
Portugal		Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Unidade de Registro	Apreciações	Unidade de Registro	Apreciações
<p>Depende do perfil do diretor porque [...] o outro modelo era... era bom e funcionava bem, mas também tive experiência que geralmente não funcionava. Por isso que depende, depende muito, depende das pessoas. (SG-A)</p> <p>obviamente que não pode ser morto, tem que ser algo, alguém com algum tipo de dinamismo. E consiga ser, nas suas ações, relativamente consensual. [...] o congregador de vontades. (G-A)</p>	<p>O fato de ser um órgão colegiado ou unipessoal não garante que a escola funcione adequadamente, depende do perfil do diretor, entre outros aspectos.</p> <p>O dinamismo do gestor que possibilitará uma gestão consensual e o bom desenvolvimento da instituição.</p>	<p>Nós temos o perfil, eu, o [G-C], as meninas... A gente está sempre aberto a sugestão, nós temos as nossas ideias, sempre que vai tomar decisão, reúne. (ADJ-C)</p> <p>[...] eu acho que o grande mal de qualquer cargo público é você achar que é dono. Ah, eu quero ser presidente vou ficar eternizado, não, gente, quem manda é o povo, né? A voz do povo é a voz de Deus, para mim aqui também. (G-C)</p> <p>Quantas vezes a gente foi voto vencido? Porque, assim, eu... Ah, mas isso aqui é isso. Eles percebem as necessidades da escola. (G-D)</p> <p>Eu entendo que a tomada de decisão, ela é democrática, e eu não estou dizendo que, jamais gostaria de dizer que a minha decisão é a melhor. Eu tenho que ir, às vezes, se eu achar que a minha é a melhor, eu tenho que abaixar a cabeça e aceitar a da maioria, a maioria aceita assim, você tem que seguir ela, tem que ter esse discernimento. (G-C)</p> <p>Diretor(a) de escola não é status nenhum. É pauleira todo dia, gente. Olha, você dorme com o celular, com o computador[...] Ser diretor é status, mas não é mesmo. E nem o dinheiro é bom, vou falar para vocês. É porque gosta mesmo de sofrer. (G-D)</p>	<p>Diretor com perfil democrático que escuta a comunidade escolar.</p> <p>O diretor não é dono da escola, quem manda na escola é o povo, que tem voz, democratizando a escola pública.</p> <p>Diretores, mesmo sendo eleitos pela comunidade escolar, possuem perfil democrático, que aceita a decisão da maioria pelo bem da escola.</p> <p>O diretor não vê como status a sua função e a estabelece em um contexto de desafios.</p>

Apêndice 16 - Arquitetura da gestão democrática: Perfil da direção/Seleção de diretores (Parte2) - (Portugal e Rio de Janeiro)

Categoria: Arquitetura da gestão democrática			
Subcategoria: Perfil da direção/Seleção de diretores (Parte2)			
Portugal		Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Unidade de Registro	Apreciações	Unidade de Registro	Apreciações
<p>[...]E quando abriu concurso, concorri para essa escola [...] (G-B)</p> <p>Na minha opinião [...] como é que alguém se pode candidatar a gerir uma realidade que não conhece. (G-A)</p> <p>Como é que pode desenhar um conjunto de medidas [...] pra aquela comunidade se ela não a conhece? (G-A)</p> <p>[...] jamais vou me candidatar ao exercício de gestão [...] e uma realidade que eu não conheço. (G-A)</p> <p>Porque [...] minhas ideias podem não fazer sequer nenhum tipo de sentido pra aquela realidade. (G-A)</p>	<p>Na seleção dos gestores em Portugal, não há necessidade dos candidatos terem pertencido a unidade escolar, desde que apresentem o seu curriculum vitae e um projeto de intervenção na escola, ele pode se candidatar.</p> <p>Qualquer professor do Ministério da Educação pode se candidatar ao cargo de diretor nas escolas, mesmo que não conheça a realidade da instituição.</p> <p>A Construção de um Projeto de Intervenção para uma realidade desconhecida ao candidato</p>	<p>[...] ele me convidou. Inicialmente, eu não queria, nunca tive essa ideia [...] Então, eu pensei assim, “[...] tem uma escola lá precisando de socorro, vamos tentar lá ajudar”. Então vim muito mais pelos alunos e por ele e obviamente pelos colegas, mas não foi uma ambição, nada disso não. Caí de paraquedas mesmo. O paraquedas arreventou, estou aqui. (ADJ-C)</p> <p>Não precisa ser da escola não. Inclusive, se nós quiséssemos montar uma chapa para concorrer em outra, tem essa abertura no processo seletivo. Está no estatuto do município. É aberto. (ADJ-C)</p> <p>[...] Muita gente já quis ser diretora, mas na última hora desistia por causa do tamanho mesmo, gente. Do tamanho e da imensidão de trabalho. (G-D)</p>	<p>Na seleção dos gestores no Rio de Janeiro não há necessidade de os candidatos serem da escola, sendo necessário que o candidato apresente uma chapa e uma proposta de trabalho.</p> <p>Uma escola de grande porte, requer mais trabalho, portanto leva ao desinteresse de algumas pessoas se candidatarem.</p>

Apêndice 17 - Lógicas da escola de Tempo Integral: Autonomia (Portugal e Rio de Janeiro)

Categoria: Arquitetura da gestão democrática			
Subcategoria: Autonomia			
Portugal		Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Unidade de Registro	Apreciações	Unidade de Registro	Apreciações
<p>[...] Não tenho autonomia nenhuma". Autonomia, eu acho que no caso uma falácia. Honestamente. É uma falácia. Autonomia para poucas coisas. [...] A minha escola não assinou contrato de autonomia. (G-B)</p> <p>Eu continuo a achar que ter autonomia é poder dirigir bem o pessoal. [...] então, já que não posso fazer, dispenso (G-B)</p> <p>Pronto, autonomia é nível... Eu vou falar... Autonomia... [...]. Mas a autonomia... Nós temos autonomia, mas autonomia [...] vai até certo ponto, de acordo, vai até aquilo que o que está legislado também vai nos limitando e aquilo que temos de recursos físicos e não só também humanos, nós poderemos ter. Contudo, temos que considerar que há uma autonomia de gestão e agora passando para a parte enquanto docente, nós temos [no docente] bastante autonomia na gestão do currículo. (ADJ-A)</p> <p>[...] Agora, autonomia são coisas pequeninas. Eu costumo dizer, "São migalhas". Eu disse isso ao secretário de Estado anterior. No disse, "Isto são migalhas que estão a dar. É uma autonomia que é uma autonomia que no fundo não é. Quer dizer, autonomia para quê? [...] Não faz sentido. Quer dizer, ainda tenho que pedir autorização ao Ministério da Educação. Mesmo as pessoas que têm contrato de autonomia têm que pedir.[...] (G-B)</p> <p>O diretor não pode fugir muito mais das políticas que são emanadas do ministério. [...]podemos aqui flexibilizar um pouco, mas não podemos fugir, não podemos ser completamente autônomos [...]</p>	<p>Autonomia como sinônimo de falácia.</p> <p>Autonomia para administrar a escola</p> <p>Autonomia como um nível, porque não existe na plenitude, apenas em poucos quesitos.</p> <p>Autonomia são migalhas, porque há necessidade de autorização do Ministério da Educação, mesmo que se tenha o contrato assinado.</p> <p>Possuem o contrato de autonomia, mas não são autônomos.</p>	<p>É assim, "Olha, você tem autonomia para vir até aqui". Quando você tem uma escola que produz muito e quer ultrapassar essa barreira, aí, "Não, não pode". Você só pode vir até aqui. Isso é autonomia? É um questionamento que eu tenho. (ADJ-C)</p> <p>A opinião pessoal é que a autonomia requer trabalho. A autonomia requer comprometimento, autonomia requer lutar por aquilo que você acredita. Autonomia não é dada, autonomia é conquistada. Então eu tenho que mostrar um bom trabalho, eu tenho que mostrar que está dando certo para que eu possa ser autônomo. Para que eu possa ser... andar à frente, eu não posso esperar que a coordenadoria aponte o meu erro, sou eu que tenho que dizer a solução que eu tenho para os meus erros., eu penso assim, é a minha opinião. Bom, isso eu acho que é uma parte de autonomia. (G-C)</p> <p>Autonomia é até a página dois, não é? A autonomia da escola, que autonomia é essa? Não sei. Tudo que eu faço eu tenho que prestar conta, será que isso é autonomia? [...] Então, é uma autonomia meio que pautada numa legislação, vejo que tem uma barreira. Então, não sei se isso é autonomia. Então, eu me questiono o tempo todo em relação a isso. Que autonomia é essa? Porque a gente sabe que está escrito na LDB, né? Mas que autonomia é essa? Porque parece que essa autonomia tem sempre que atender a algum ponto da legislação. Ou é IDEB ou é meta de alguma coisa ou é gasto. (ADJ-C)</p>	<p>Há limitação da autonomia, pois não se pode ultrapassar limites.</p> <p>Autonomia se conquista após apresentar comprometimento com a administração escolar.</p> <p>Autonomia até certo ponto, pois não existe na plenitude. Ela está contida na legislação, mas está relacionada à observância de metas.</p>

<p>Acho que há regras e aquelas regras têm que ser cumpridas, nós temos dentro daquelas balizes. [...] (COORD-A)</p> <p>Cada um pode adotar o seu método de ensinar, o seu método de trabalho. Pronto, existe aqui alguma autonomia neste sentido, não é[...] É possível também sim senhor. Mas muito mais do que isso, sou sincera, não estou a ver como. Percebes? Tendo nós regras que temos que cumprir, não consigo também ver muito bem como é que nós podemos liberar muito[...] (COORD-A)</p>	<p>Autonomia no método de ensino, apenas.</p>	<p>Eu sou a favor de uma autonomia controlada [...] Então, assim, realmente é complicado. Aí você não tem muito o que discordar porque você tem uma coordenadora da CRE que fala que tem um prazo e você tem que fazer aquilo. Então, é uma coisa muito direcionada, mas ao mesmo tempo vejo com bons olhos e adoro que seja direcionado porque aí eu não tenho tanto trabalho de ficar pensando como fazer e fazer de maneira que seja... que agrade a eles e agrade à escola. (COORD-C)</p> <p>As escolas não tinham muita autonomia não, até para fechar. Por exemplo, está com conflito, a coisa está complicada, eu tinha que ligar para a CRE para falar com eles para avaliar. O que acontece que eu acho que a escola democrática foi conseguindo... Eu acho que, assim, [com avanço]. (G-D)</p> <p>Assim, a gente não tem muita autonomia não (G-D). A gente segue diretrizes, né? (ADJ-D) A gente segue diretrizes (G-D). É uma autonomia muito limitada, né? (COORD-D)</p>	<p>Autonomia controlada, ou seja, não são autônomos, pois são controlados.</p> <p>Considera que a autonomia está ligada a uma escola democrática.</p> <p>Escola não tem muita autonomia.</p> <p>Autonomia limitada</p>
--	---	---	--

Apêndice 18 - Lógicas da escola de Tempo Integral: Dinâmicas das representações nos colegiados (Portugal e Rio de Janeiro)

Categoria: Lógicas de Participação			
Subcategoria: Dinâmicas das representações nos colegiados			
Portugal		Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Unidade de Registro	Apreciações	Unidade de Registro	Apreciações
<p>Hoje é um Conselho Geral da escola que tem sete professores, dois funcionários, três pessoas. Nosso caso são três da sociedade, quatro da associação de pais – esse é o nosso caso aqui – e depois a autarquia. (G-B)</p> <p>O Conselho Geral é composto por 21 pessoas, sendo que, é... essas 21 pessoas são “representativos” de várias classes da comunidade [interior]. Professores, que não estão em maioria. (G-A)</p> <p>O pessoal não discente, sejam os funcionários administrativos, sejam os auxiliares, os pais, os representantes de comunidade, [...] da autarquia, e não estou a esquecer ninguém. (G-A)</p> <p>Neste Conselho Geral, estão outros representantes no primeiro ciclo, outros professores que são professores também do 1º ciclo. (COORD-A)</p> <p>[Os assistentes e os funcionários administrativos também são escolhidos em um representante, cada um deles, são escolhidos por seus colegas. (G-A)</p> <p>Pode haver várias pessoas a propor-se, e há uma eleição direta. É, os pais, é de acordo com as associações de pais, que também têm os seus processos de eleição democrática.</p> <p>Depois temos os representantes da autarquia que são três, da Câmara Municipal que a Câmara indica. (G-A)</p>	<p>Composição do Conselho Geral e representatividade.</p> <p>Afirma a questão da representatividade e que os professores não são maioria.</p> <p>Explica quem são os funcionários e inclui a comunidade local.</p> <p>Reafirma a participação dos professores.</p> <p>Representação eleita. Eleição democrática entre os pares.</p> <p>Comunidade Local participa do Conselho Geral.</p> <p>Comunidade Local com trabalho efetivo na escola.</p>	<p>Então, assim, mas lá o CEC também é assim. É composto pelo diretor e tem os professores que se candidatam e a gente tem que ter membro de professor, de funcionário e aluno e pai. Então, o nosso CEC também, assim, sempre foi um CEC muito atuante. (G-D)</p> <p>A demanda da comunidade também, o olhar deles com relação à escola e aí a gente... Todo o desenrolar, tanto com relação a verba, quanto a qualquer questão da escola, a gente reúne o CEC e a partir daí. (ADJ-D)</p> <p>Tem o responsável que se candidata e é feita uma ata. Uma ata que propicia a esse Conselho Escola/Comunidade, que é professor, funcionário, aluno, responsável, constando na ata. (G-C)</p> <p>E existe também o CEC (Conselho Escola/Comunidade) que é composto pelo presidente que é o diretor vitalício, o vice que é um outro professor que foi escolhido por votação. [...] A determinação é que o presidente é nato, é a lei, é o estatuto, a legislação. Porque envolve, do CEC, não envolve só a participação de dizer, “É isso aí.”, envolve uma responsabilidade fiscal. (G-C)</p>	<p>Composição do Conselho Escola Comunidade e representatividade.</p> <p>A importância da Comunidade como o seu olhar em relação à escola.</p> <p>Composição do Conselho Escola Comunidade e representatividade.</p> <p>Afirma que o diretor é membro nato e é o presidente, não tendo eleição, porque envolve questões de responsabilidade fiscal.</p>

<p>Temos o diretor do escritório de Coimbra, que é [...] uma instituição de [produção] da ciência com a qual nós trabalhamos há muitos anos. (G-A)</p> <p>Temos o centro de saúde, [...]tem vários projetos aqui na escola no âmbito da saúde escolar[..] (G-A)</p>	Comunidade Local com projetos na escola.		
---	--	--	--

Apêndice 19 - Lógicas da escola de Tempo Integral: Participação do Conselho Geral nas questões pedagógica, administrativas e financeiras (Portugal e Rio de Janeiro)

Categoria: Lógicas de Participação			
Subcategoria: Participação do Conselho Geral nas questões pedagógica, administrativas e financeiras			
Portugal		Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Unidade de Registro	Apreciações	Unidade de Registro	Apreciações
<p>[...] fazendo ponto com a parte financeira, nós temos todos anos que aprovar [...] O Conselho Geral que tem que aprovar as linhas orientadoras da... da... elaboração do... do... do orçamento, e o próprio orçamento também. [...] É... o Conselho Geral poderá não aprovar a minha proposta do orçamento, e mandar-me retificar. Uma vez, duas vezes, três vezes. E isso poderia condicionar as minhas opções[...]. (G-A)</p> <p>[...] nós temos um exemplo em Coimbra de um diretor que foi demitido pelo próprio Conselho Geral, em meio do seu mandato. (G-A)</p> <p>[...] há todo um trabalho de transparência de processos e de ação [...] questões importantes são previamente submetidas à aprovação do Conselho Geral. [...] A matriz curricular que é muito importante. É aprovado e definido no Conselho Pedagógico, [...], eu compilo toda a</p>	<p>O Conselho Geral participa das questões financeiras e pode pedir para mudar alguma proposta.</p> <p>O Conselho Geral participa das questões administrativas e pode demitir o diretor.</p> <p>O Conselho Geral participa das questões pedagógicas</p> <p>O Conselho Escolar participa de tudo o que ocorre na escola.</p>	<p>E existe também o CEC (Conselho Escola/Comunidade) [...] constando na ata. Essa ata é registrada em cartório e se cria uma instituição que não é da escola, é uma instituição jurídica. Esta instituição jurídica recebe as verbas federais. Essas verbas federais são para aplicação com os alunos. Então, a gente recebe a verba federal e aplica isso dentro da escola. (G-C)</p> <p>O conselho é a unidade executora no Rio de Janeiro (ADJ-D)</p> <p>O Conselho Escolar onde a gente trabalhar a parte pedagógica, mas trabalha também a parte estrutural da escola onde os professores discutem a questão da escola e vem as demandas também de diversas coisas, de papel higiênico até a resma de papel, a xerox, a massinha, esse processo todo. (G-C)</p> <p>Tudo que a gente faz ou a medida tem que fazer de comum acordo com o Conselho Escola/Comunidade seguindo uma linha da escola. (G-C)</p>	<p>O CEC participa das questões financeiras da escola.</p> <p>O CEC é uma unidade executora.</p> <p>O CEC participa das questões pedagógicas</p> <p>O Conselho Escolar participa de tudo o que ocorre na escola.</p>

informação e levo ao **Conselho Geral**.
[...]. É... e, portanto, o Conselho Geral
tem desde logo ali toda a **informação**
[...]. (G-A)

E colaboram conosco em sessões, em
palestras, e... portanto todo... tudo, **tudo**
que é decidido a nível de escola tem que
ser e... **passado pro Conselho Geral**.
(SG-A)

Apêndice 20 - Lógicas da escola de Tempo Integral: Compartilhamento de informações entre os representantes dos segmentos com seus pares (Portugal e Rio de Janeiro)

Categoria: Lógicas de Participação			
Subcategoria: Compartilhamento de informações entre os representantes dos segmentos com seus pares			
Portugal		Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Unidade de Registro	Apreciações	Unidade de Registro	Apreciações
<p>O presidente do Conselho Geral reúne diretamente com o senhor diretor e com os professores [...] porque as colegas que estão no Conselho Geral também são colegas que vão estar no departamento do primeiro Ciclo. (COORD-A)</p> <p>[...] nós fazemos reuniões de departamento, [...] eu dou a palavra aos representantes que esteve no Conselho Geral [...] para expor o que foi tratado e alguma situação que possa ser falada relativa ao primeiro ciclo (COORD-B1)</p> <p>Os pais organizam-se e formam associações. [...] Depende da organização dos pais também. É algo que é voluntário. (ADJ-A)</p> <p>Normalmente, o representante reúne e tem e-mails dos pais e é muito por e-mail. (ADJ-A)</p> <p>Em relação aos pais, [...] É que quando há, por exemplo, reunião do Conselho Geral nós já percebemos de haver reuniões de representantes ou reuniões das associações de pais. [...] (ADJ-B)</p> <p>Mas é fundamental, de fato, haver esta ligação. Se não houver a ligação, perde-se porque a comunicação tem que passar. Isso é fundamental. Se não passar, há muitas coisas que se perdem porque não... (COORD-B1)</p> <p>Lembro, por exemplo, da Associação de Pais, lembro dos departamentos, os professores também, a autarquia estava mais sozinha ali. [...] Pronto, penso que sim que depois as pessoas dão <i>feedback</i> dos... dos departamentos que estão a representar. (COORD-A)</p>	<p>Os professores se reúnem em departamentos e conversam sobre as ocorrências do conselho geral.</p> <p>Os pais prestam contas aos demais pais por e-mail ou nas associações, por meio de reuniões.</p> <p>A importância de repassar as informações para a comunidade escolar.</p> <p>Quando existem representantes eleitos ocorre <i>feedback</i> entre os pares, com ocorrência de reuniões entre os representantes e seus pares, mas a comunidade local é formada por atores pré-definidos, portanto não há esse retorno de informações.</p> <p>Os representantes eleitos são participativos e questionadores, além proporem ideias. Após a participação das reuniões do colegiado e ter ciência do que ocorre no agrupamento, prestam contas aos seus pares sobre o que é pertinente para cada segmento.</p>	<p>[...] minha professora do CEC, professores também são muito parceiros dos outros professores. Tem muita também, eles têm muita abertura com as pessoas, também levam as demandas. Assim, a gente não tem grandes problemas de comunicação. Tudo é muito aberto. (G-D)</p> <p>Os nossos alunos que são representantes também são alunos bem atuantes, eles também fazem reunião com as turmas, vão às turmas, conversam com os alunos (G-D)</p> <p>Eu vejo acontecer com relação a essas mães que são representantes do Conselho Escola[...]O que eu percebo é que existe um diálogo dessas mães da comunidade com essa mãe representante[...] (COORD-C)</p> <p>As mães são muito presentes. São pessoas muito influentes na comunidade. Então, elas criam um grupo... Lá tem um grupo de mães, tanto que elas nos ajudam muito. (G-D)</p> <p>A gente tem lá: Grupo do CEC, então tudo que a gente precisa falar de urgente com os pais, ainda mais nessa pandemia, ela está sendo nossa porta-voz, assim... (G-D)</p>	<p>Professores representantes que levam as demandas. A importância de repassar as informações para a comunidade escolar.</p> <p>Alunos que atuantes nas suas representações.</p> <p>Pais representantes que dialogam e prestam contas aos outros pais.</p> <p>A importância da atuação dos pais no repasse das informações.</p>

<p>Eu já estive no Conselho Geral [...], [...]. Os pais ou quem estiver questiona. Por exemplo, a autarquia, às vezes, está lá mais pra ouvir do que questionar. [...] Portanto, cada um ouve as coisas [...] e depois também dão conhecimento naquilo que podem ser prestáveis ao que querem saber [...] (COORD-A)</p>			
--	--	--	--