

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**

WILLIE ANNE MARTINS DA SILVA PROVIN

**A GESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL**

CURITIBA

2017

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**

WILLIE ANNE MARTINS DA SILVA PROVIN

**A GESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL**

Dissertação apresentada à Banca de Qualificação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Professora orientadora: Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak

CURITIBA

2017

WILLIE ANNE MARTINS DA SILVA PROVIN

**A GESTÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL: IMPASSES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada à Banca de Exame de Qualificação do Programa de Pós-Graduação em *Stricto-Sensu* em Educação, na linha de pesquisa História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak
PUCPR

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi
PUCPR

Prof.^o Dr.^o Pedro Guilherme Rocha dos Reis
Universidade de Lisboa

Curitiba, 20 de junho de 2017.

*Para os educandos que conheci e que, com eles, muito aprendi e aos que
conhecerei, na esperança de uma educação libertadora.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak pelo respeito, compreensão, apoio, confiança e parceria na condução dessa pesquisa.

À minha mãe, educadora, que despertou em mim o desejo pela educação, que esteve sempre ao meu lado, assim como eu estive com ela nas escolas, nas salas de aula, acompanhando seu trabalho.

Ao meu pai, pela sua humildade e respeito ao próximo, me mostrou que o mundo pode ser melhor se lutarmos para ser mais justo.

Ao meu companheiro Thiago, pelo estímulo e apoio em todas as horas da nossa convivência.

Às minhas irmãs e aos meus irmãos que me criaram e sempre me apoiaram.

Aos meus sobrinhos e à minha sobrinha Giulia, que, na nossa intensa convivência, me mostrou o quanto a educação pode ser poderosa e transformadora.

Às minhas amigas Tânia, Izabella, Graciela, Louise, Clara e ao meu amigo e parceiro na direção da escola, Davi que muito me confortam e me inspiram por meio de nossas conversas sobre a educação e a vida.

Aos colegas diretores e diretoras que participaram deste trabalho, eternos batalhadores de uma educação pública que garanta o direito de aprender.

Agradeço aos demais professores do PPGE/PUCPR com os quais compreendi a educação a partir de uma visão crítica e prazerosa.

À minha colega, Vanessa Rita Barazzetti, pelo apoio e parceria e aos demais colegas do mestrado que me auxiliaram nessa caminhada.

Agradeço aos professores participantes, Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, da PUCPR, e Prof.^o Dr.^o Pedro Guilherme Rocha dos Reis, da Universidade de Lisboa, pelo auxílio e contribuição neste trabalho.

“Essa é uma luta desigual, pois os odientos controlam a educação, a religião, a lei, os exércitos, e as vis prisões. Somente um punhado de educadores luta para conseguir que o que existe de bom em todas as crianças cresça em liberdade. A vasta maioria das crianças está sendo moldada pelos partidários da antivida, com seu odioso sistema de punições.”

(NEILL, 1976, p.96)

RESUMO

Com o objetivo de refletir sobre as condições existentes para a gestão do currículo da escola pública em tempo integral, assim como seus impasses e desafios, este estudo analisa a estreita articulação das concepções dos termos gestão escolar, currículo escolar e educação integral com a implantação de uma educação em tempo integral nas escolas públicas estaduais do Estado do Paraná. A partir da análise das experiências já realizadas no país, assim como da análise das concepções de gestão escolar, currículo escolar e educação em tempo integral presentes nos documentos oficiais norteadores das políticas educacionais brasileiras, foi possível compreender e apresentar os motivos pelos quais as propostas já realizadas para a educação em tempo integral no Brasil ainda apresentam fragilidades e equívocos e relação à sua finalidade e modalidades de oferta. Diante das reformas educacionais realizadas pelo Estado, que levaram à educação pública algumas práticas de gestão empresarial em detrimento dos princípios democráticos como autonomia e participação efetiva da comunidade, torna-se necessária a mudança para uma abordagem inovadora que forneça os elementos necessários à emancipação da educanda e do educando. Com o auxílio dos estudos de autores como SANTOMÉ (2015), APPLE (1999), SILVA (2015), PARO (1988; 2015), LIBÂNEO (2012; 2015), DEMO (2009), FREIRE (2015; 2016), GENTILI (2013; 2015), EVANGELISTA e TRICHES (2012) e EVANGELISTA e SHIROMA (2004; 2006), foi possível compreender as reais intenções que cercam as políticas públicas para uma educação em tempo integral no Estado. Para o desenvolvimento desta pesquisa, além da análise bibliográfica e documental, adotou-se uma abordagem qualitativa subsidiada com os dados obtidos mediante aplicação de questionário aos diretores e diretoras de 12 unidades escolares do município de Curitiba, da região central. Com o intuito de conhecer as reais condições de trabalho para compreender o papel destes na gestão do currículo da educação em tempo integral nas escolas estaduais de Curitiba, foi utilizado como referência o estudo de Judith Bell (2008) e sua metodologia para análise de conteúdo. A partir desta análise, é possível concluir que não existe nos documentos oficiais analisados uma possibilidade concreta de superação dos problemas existentes na educação pública brasileira, que não seja apenas da ordem econômica. Diante desta constatação, será necessário ocorrer uma mudança do enfoque dado nestes documentos oficiais para uma abordagem transformadora que, principalmente, forneça os elementos necessários à emancipação e à formação do ser humano, assim como propiciar as condições para a implantação de uma educação em tempo integral.

Palavras-chave: Gestão escolar, currículo escolar, educação integral, educação em tempo integral.

ABSTRACT

In order to reflect on the existing conditions for the management of the full-time public school curriculum, this study analyzes the close articulation of the concepts of the terms school management, school curriculum and integral education with the implementation of a full-time education in Paraná schools. Based on the analysis of the experiences already carried out in the country, as well as the analysis of the conceptions of school management, school curriculum and full time education present in the official documents guiding the Brazilian educational policies, it was possible to understand and present the reasons why the proposals already for full-time education in Brazil have been little sustained. Faced with the educational reforms carried out by the State, which have led to public education some practices of business management to the detriment of democratic principles such as autonomy and effective participation of the community, it is necessary to change to an innovative approach that provides the necessary elements for the emancipation of the student. With the help of studies by authors such as SANTOMÉ (2015), APPLE (1999), SILVA (2015), PARO (1988, 2015), LIBÂNEO (2012, 2015), DEMO (2009), FREIRE (2013, 2015), EVANGELISTA and TRICHES (2012) and EVANGELISTA and SHIROMA (2004; 2006), it was possible to understand the real intentions that surround public policies for a Paraná full-time education. For the development of this research, besides the bibliographical and documentary analysis, a qualitative approach was adopted, subsidized with the data obtained through a questionnaire passed on to the directors and directors of 12 school units in the city of Curitiba, in the central region. In order to understand the real working conditions to understand their role in the management of the curriculum of full-time education in state schools in Curitiba, the study of Judith Bell (2008) and its methodology for content analysis was used as a reference. From this analysis, it is possible to conclude that in the official documents analyzed there is no concrete possibility of overcoming the existing problems in Brazilian public education, which is not only of the economic order. In view of this, it is necessary to change the approach given in these official documents to a transformative approach that, in particular, provides the elements necessary for the emancipation and the formation of the human being, both possible and necessary for the implementation of a full-time education.

Key words: School management, school curriculum, integral education, full-time education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Gênero	98
Gráfico 2 – Tempo de experiência na docência	101
Gráfico 3 – Tempo de experiência na gestão	103
Gráfico 4 – Formação acadêmica	104
Gráfico 5 – Adequação da escola.....	107

LISTA DE TABELAS

Quadro 1- Formação acadêmica das diretoras e dos diretores.....	106
Quadro 2- Adequação da escola.....	108
Quadro 3- Adequação da escola.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEP – Conselho Estadual de Educação
CEU - Centro Educacional Unificado
CIAC - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
DEIDHUC - Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
DOU - Diário Oficial da União
ETI - Educação em Tempo Integral
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES - Instituição de Educação Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
MP - Medida Provisória
NIV - Núcleo de Iniciação ao Voleibol
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC - Organização Mundial do Comércio
OS - Organização Social

OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAC - Plano de Aceleração do Crescimento
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação
PL - Projeto de Lei
PNE - Plano Nacional de Educação
PNP - Programa Nacional de Publicização
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SEB - Secretaria de Educação Básica
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação
SEEDPR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEV - Serviço de Ensino Vocacional
SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
SIOPE - Sistema de Informações sobre orçamentos Públicos em Educação
SUDE - Superintendência de Desenvolvimento Educacional
SUED - Superintendência da Educação do Paraná
TALIS – Teaching and Learning International Survey (Pesquisa Internacional em Ensino e Aprendizagem
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TUIUTI - Universidade Tuiuti do Paraná
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.....	25
	2.1 A CONCEPÇÃO DE TEMPO INTEGRAL PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	39
	2.2 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO PARANÁ.....	57
	2.3 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ.....	67
3	A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE	80
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	92
	4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	92
	4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO CONTEÚDO	96
	4.2.1 QUESTÃO CORRESPONDENTE AO GÊNERO.....	98
	4.2.2 TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA.....	100
	4.2.3 TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DIREÇÃO.....	102
	4.2.4 FORMAÇÃO ACADÊMICA	104
	4.2.5 ADEQUAÇÃO DA ESCOLA PARA ATENDER OS EDUCANDOS EM TEMPO INTEGRAL.....	107
	4.2.6 MELHORIAS NECESSÁRIAS PARA A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS.....	117
	APÊNDICE A - “Todos pela educação”.....	128
	ANEXO A - Questionário	131

1 INTRODUÇÃO

Não é recente a visão não muito otimista a respeito da função desempenhada pela escola na sociedade. Mesmo que, enquanto instituição, sem dúvida ela possa contribuir para a transformação social, uma coisa é falar daquilo que a escola poderia ser e outra é de como ela se apresenta. Infelizmente essa escola que hoje se apresenta é sim reprodutora de uma ideologia de mercado, que coloca os educandos, enquanto aqueles que estão em processo de educação, nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica, portanto, se o desejo é que a escola seja transformadora, então é necessário transformar a escola que hoje está aí.

A escola mediante seu objetivo maior que é humanizar (LIMONTA, 2013, p.62), deve atender à transformação integral do educando, por meio de um currículo que tenha como base, além dos conteúdos acumulados historicamente, suas experiências e necessidades e que isso passe a ser ponto de referência na configuração dos projetos educativos. É certo que esta transformação não partirá dos grupos dominantes, pois, enquanto grupos formados por pessoas que compreendem a educação pelo viés mercadológico apenas, não lhes interessa a modificação do estado atual das coisas ou *status quo*, uma vez que se beneficiam diretamente dele, restando à classe trabalhadora reagir e pressionar tal mudança (PARO, 2000).

O início desta transformação deve ocorrer dentro da própria escola e um dos primeiros pontos a ser revisto é o funcionamento da gestão escolar. Por ser pautada pela existência de relações hierárquicas estabelecidas por meio da distribuição do trabalho em seu meio, esse modelo de funcionamento não permite que a escola seja transformadora, mas sim, reprodutora dos paradigmas econômicos sem valores profícuos à sociedade. Portanto, pressupõe-se que a gestão da escola não deve ser hierárquica uma vez que esta se caracteriza pelas relações de subordinação entre os membros de um grupo, com graus sucessivos de poderes e de responsabilidades.

Tendo como objetivo almejado o ideal de igualdade social, o modelo de gestão que melhor se apresenta para ser desenvolvido dentro do espaço escolar é o que prioriza a participação de toda a comunidade escolar, por meio de uma relação horizontal com a devida autonomia em deliberar funções e que faz com que todos se tornem responsáveis pelos encaminhamentos propostos, pela sua idealização,

aplicação e acompanhamento, sem deixar de exigir as responsabilidades que competem ao Estado. Dessa forma, torna-se possível transformar a escola e as relações sociais que nela se distendem. Porém, sabe-se que a participação é um processo de conquista, deve ser incentivada para ser aplicada. Para Pedro DEMO “participação [...] não é ausência, superação, eliminação do poder, mas outra forma de poder” (2009, p.20), é a partir desta forma que a escola terá chance de se transformar, tornando-se autônoma e com força e condições de reivindicar junto à secretaria de educação e demais órgãos de regulação do Estado, a dotá-la de recursos necessários ao seu desenvolvimento.

Uma das possibilidades de transformação da escola é tornar o tempo de permanência dos educandos maior dentro dela. Mas, para isso, é importante desenvolver um currículo escolar que atenda às necessidades destes educandos, que respeite as especificidades regionais de onde vivem e que seja, também, construído por eles. Esta prática transformadora poderá se concretizar quando as práticas atuais conservadoras, existentes nas escolas, forem reconhecidas e modificadas por meio da ação direta democrática que vise o desenvolvimento da reflexão e da visão crítica por parte da comunidade escolar. A reflexão sobre o que deve ser estudado teria que partir dos seus maiores interessados, precisaria fazer parte da construção não só do currículo escolar, mas de uma comunidade que saiba qual é o poder ideológico do currículo e que, portanto, atente para a importância de defini-lo enquanto constituinte de sua verdadeira autonomia. Somente assim, com a escola construída pela sua comunidade, por meio de um ato consciente mediado pela reflexão permanente, será possível a sua transformação.

Mesmo que não seja recente a proposta de uma educação em tempo integral¹, importa dizer que na história das experiências pedagógicas brasileiras relacionadas a esta proposta não houve apenas um formato para a mesma, assim como não houve apenas uma tentativa de implantação. Diversos enfoques foram dados à implantação

¹ Apesar da existência de diferentes significados relacionados ao conceito de integralidade na educação, como *educação integral*, *transformação integral*, *formação integral*, *instrução integral*, *funcionamento integral*, este trabalho aborda a análise da perspectiva de *educação em tempo integral* presente nos documentos oficiais norteadores das políticas públicas educacionais brasileiras e paranaenses. Considera-se necessário compreender que *educação integral* e *educação em tempo integral* não tem o mesmo sentido, pois ampliar o tempo de permanência do educando na escola não garante uma formação integral à ele.

da educação integral no país, em diferentes momentos. (LIMONTA, 2013) As propostas serviram tanto aos interesses da população quanto aos interesses de uma classe dominante. Ainda assim, as propostas que surgiram não conseguiram atingir a maioria dos seus objetivos, sejam eles educacionais, sociais, políticos ou econômicos, e não se perpetuaram. A este fato podem ser atribuídas diversas questões aqui analisadas para traçar um panorama geral de uma educação em tempo integral no Brasil e, principalmente, no Estado do Paraná. A partir disso, foi possível apontar algumas possibilidades de efetivação de uma educação de qualidade na garantia dos direitos da criança e do adolescente.

A decisão para cursar o mestrado partiu da minha experiência na gestão de uma escola pública estadual do município de Curitiba.

Cursei educação artística com habilitação em artes plásticas e bacharelado em gravura. Tinha como objetivo trabalhar com a pesquisa em arte e expor meus trabalhos. Mas, quando tive contato com a escola, nos estágios que realizei, todas as lembranças da época em que acompanhava minha mãe à escola veio à tona nesse momento, por meio do contato com aqueles educandos. Terminei meus cursos, me inscrevi no processo de seleção para professora da educação básica do Estado no Paraná e fui aprovada.

Em 2005 iniciei como professora de Arte, no município de Cascavel. Entrei em choque. O contato com a realidade não era nada do que eu havia imaginado, percebi o quanto romantizei a situação e eu não sabia como agir diante dela. Era algo que eu não tinha percebido nos estágios. Nada do que tinha idealizado aconteceu. Tive que me reconstruir e demorei um ano para aceitar o desafio de permanecer como professora. Voltei para Curitiba, como educadora.

Após sete anos, não vi outra possibilidade de mudança que não fosse assumir responsabilidades além da sala de aula. Deixando de lado as reclamações e me atentando às inquietações, decidi candidatar-me à direção. Durante o período em que estive como diretora, constatei a necessidade de uma mudança radical na função da escola pública. Enquanto professora, em sala de aula, percebia algumas contradições entre a função da escola e a sua prática e em como eu também estava envolvida com toda essa contradição. Como diretora essa percepção aumentou, o que me fez ir atrás

de pessoas, livros e cursos que me auxiliassem nestes questionamentos pessoais e amenizassem minhas angústias. Estes caminhos levaram-me ao mestrado em educação e minhas inquietações estão presentes nesta pesquisa.

Um dos meus principais objetivos com a conclusão deste curso é compartilhar com os educadores o conhecimento com o qual tive contato e, a partir dessa ação, auxiliar na transformação da escola pública. Reforçando o estado precário em que se encontra a escola pública, percebo que a formação destes educadores encontra-se bem distante da realidade da escola, deixando assim de exaltar o seu lado transformador. Tendo em vista que, em algumas vezes, a teoria apresentada nos cursos de licenciatura e nos cursos de aperfeiçoamento de educadores, não se aproxima da prática, um dos objetivos desta pesquisa é possibilitar por meio da reflexão e da discussão levantadas, a modificação da realidade conservadora da maioria das escolas públicas paranaenses. Esta contradição deve ser superada, caso contrário, não haverá perspectiva de mudança.

A idealização desta pesquisa deu-se inicialmente na constatação, enquanto diretora, das possibilidades e das dificuldades existentes para a melhoria da educação. Esta depende não apenas daqueles que se dedicam à gestão da escola pública na figura do diretor ou da diretora, mas, principalmente, de todos os envolvidos, reconhecidos enquanto comunidade escolar e unidos com o objetivo de pressionar os órgãos reguladores quanto às responsabilidades que lhe competem. Em comunhão é possível traçar os objetivos necessários a uma educação integral.

Ao ignorar as características da realidade a qual atende, a escola deixa de lado algo imprescindível que é a valorização da cultura de seus educandos. O discurso homogeneizante impede que as diferenças sejam valorizadas, tampouco percebidas, anulando os valores de uma comunidade, impedindo que esta aja com autonomia na garantia de seu futuro. Diante disso, é necessário mobilizar uma comunidade tendo em vista sua participação na construção de uma educação que atenda as suas necessidades e seus anseios. Afinal, é imprescindível questionar se a escola está, realmente, aberta e considera os anseios de sua comunidade e, se assim o faz, é também importante questionar qual o motivo de estar afastada da mesma, entre muros. É possível atender à legislação construída não pela sua comunidade escolar, mas por

seus representantes políticos que, muitas vezes, representam apenas os interesses econômicos? Como firmar a participação da comunidade, visando a sua autonomia nos encaminhamentos desejados?

As possibilidades e as dificuldades referentes às experiências já concretizadas na gestão do currículo para a educação em tempo integral foram verificadas em pesquisas já realizadas disponíveis no banco de teses e dissertações das principais universidades do Estado do Paraná como a Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Tuiuti do Paraná (TUIUTI), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), assim como também foi pesquisado no banco de teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCTI), no banco de teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), do BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). A pesquisa foi relacionada ao papel do diretor e da diretora escolar inseridos em um projeto de educação em tempo integral nas escolas públicas brasileiras, cujos marcadores foram: “currículo escolar na educação em tempo integral”, “gestão escolar”, e “educação integral”. O total de resultados obtido foi de 22 dissertações, teses e artigos publicados com datas entre 2012 e 2016, as quais possuem relação com os marcadores selecionados.

A relevância do estudo existe visto que a ampliação da jornada escolar, prevista da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN n.º 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), tem sido implantada de diversas maneiras como forma de cumprimento destas metas, porém, muitas das propostas aplicadas no país e aqui analisadas, ignoram a participação dos principais sujeitos deste processo inseridos em suas comunidades escolares.

Tendo em vista a meta número seis do PNE 2014/2024, onde consta a proposta de “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”, alguns Estados e Municípios implantaram a educação de tempo integral nas últimas décadas sem, porém, ouvir sua comunidade escolar. Conseqüentemente, sem levar em consideração as mudanças necessárias no currículo, que deve ser específico e adaptado às diversas realidades, e na infraestrutura física. Sem contar a estrutura de trabalho necessária aos educadores como valor de salário suficiente para não precisar trabalhar em mais de uma escola, dedicando-se a um único ambiente escolar, com tempo para observar e perceber as características de sua comunidade escolar.

Neste sentido, valeria perguntar se os modelos atuais de escola de tempo integral estão de acordo com o que se pretende na legislação ou com o que se pretende enquanto aprendizagem dos alunos e, mais ainda, se a concepção de educação integral presente nos documentos oficiais visa a formação plena do educando ou se está a favor apenas dos interesses mercadológicos. A diferença entre teoria e prática se confirma a cada dia quando as distintas realidades das escolas brasileiras se apresentam à sociedade.

O que se observa são escolas abarrotadas de alunos, com baixa ou quase nenhuma infraestrutura, sem condições e espaço para instrução e vivência, carência de profissionais capacitados e bem remunerados, falta de instalações adequadas e de merenda, ausência de autonomia para atender aos interesses dos alunos, enfim, privada de condições para o desenvolvimento da aprendizagem do educando, presente em um espaço que desrespeita o próprio desenvolvimento da cidadania.

Soluções como estas requerem da sociedade e de seus representantes políticos mais seriedade, pois, quando não são consideradas, podem estar condicionadas pela crença de que a simples extensão da escolaridade terá o poder de fazer a escola funcionar. Para isso, é preciso ponderar não apenas em relação ao acréscimo do período de atendimento, mas também em termos de condições necessárias ao adequado funcionamento da escola. É preciso ter em mente que a concepção de educação integral presente nos documentos oficiais é referente apenas ao aumento da ampliação da jornada escolar para além de quatro horas diárias, ignorando a formação integral do educando e não levando em consideração o seu pleno desenvolvimento,

conforme consta na Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). Na perspectiva da educação integral, busca-se garantir o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens e se reconhece que isso só é possível quando se observam diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, ética, estética e política, em uma proposta multidimensional e integrada. (GALIAN, 2012, p.405)

A educação integral deve ser implantada visando a melhoria da aprendizagem dos educandos, a superação das desigualdades sociais, possibilitando o acesso dos educandos a um capital cultural com vistas a fazer diferença nos processos de inserção social. (LIMONTA, 2013, p.49)

Mesmo que muitos cursos de formação, como Pedagogia e outras licenciaturas, prezem em seus textos pela defesa da gestão democrático-participativa na escola pública, é preciso esclarecer que na prática ela não ocorre. Mas afinal, quem pode definir os rumos da própria escola para que de fato ela se torne democrática e transformadora? É importante levar em consideração que a exigência para a mudança ocorrer deve partir de baixo para cima, é no “chão da escola”, com sua comunidade unida no mesmo objetivo, que a mudança poderá ocorrer. Parece-me uma ilusão acreditar que, isoladamente, cada escola poderá mudar os procedimentos burocráticos instaurados há tempos na escola pública ou que apenas a figura do diretor ou da diretora escolar será suficiente para determinar os rumos desta mudança, portanto, a comunidade deve fazer parte dela.

Diante das constatações supracitadas, segue o problema: ***quais as condições existentes na escola pública paranaense para desenvolver a gestão do currículo escolar de forma a atender a jornada integral estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), no Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), na Constituição Federal de 1988 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN - Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010), respeitando o tempo e o espaço escolar do educando?***

Como objetivo geral, se analisou a gestão da escola pública estadual no município de Curitiba, por meio das atribuições dadas ao diretor ou à diretora escolar, para a implantação e administração da educação em tempo integral, considerando as

condições das escolas, observando sua estrutura, o número de professores e funcionários, a alimentação escolar, entre outros fatores.

Por meio dos objetivos a seguir, foi possível verificar as possibilidades e as impossibilidades para o problema de pesquisa:

- identificar as concepções e experiências de educação em tempo integral e de educação integral;
- identificar as concepções de educação em tempo integral presentes nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEEDPR);
- investigar as concepções de currículo na educação em tempo integral;
- investigar as concepções de gestão escolar;
- formular possíveis encaminhamentos para uma educação em tempo integral que garanta o direito de aprender do educando.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, além do levantamento da produção científica, adotou-se também a abordagem qualitativa porque descreve, interpreta e atribui significados ao fenômeno estudado. A aplicação do questionário (ANEXO A), foi fundamental para compreender o contexto de dada realidade regional em face de políticas públicas de aplicação nacional, com pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas.

Como base para a análise de conteúdo foi utilizado o estudo de Judith BELL (2008), cujo enfoque foi dado no próprio questionário, sendo suplementar a evidência documental caracterizada pelo levantamento da produção científica realizada nesta dissertação. Em cada capítulo está presente o levantamento da produção científica obtido por meio dos marcadores descritivos supracitados, relacionados ao tema, para a seleção do *corpus* da pesquisa.

Os dados obtidos junto aos diretores e diretoras da região central da rede estadual de ensino do Paraná, no município de Curitiba, mediante aplicação de questionário, demonstra quais são os prováveis impedimentos e as ações que devem ser observadas para uma possível implantação de uma educação em tempo integral. A partir de suas respostas, diretores e diretoras apontam as principais dificuldades e, conseqüentemente, possíveis saídas observadas no exercício de sua função, para a

realização de um projeto de educação integral nas escolas estaduais pesquisadas em Curitiba.

A análise do próprio papel do diretor ou diretora escolar diante de mais este desafio de implantação de uma educação em tempo integral foi aqui desenvolvida, pois a realidade escolar, muitas vezes, se apresenta de maneira bem diferente do que prevêm os manuais de capacitação e formação de diretor ou gestor escolar.

Após a Introdução, o segundo capítulo apresenta um breve histórico das experiências de educação pública em tempo integral no Brasil, iniciando com as experiências dos anarquistas por meio das denominadas “Escolas Modernas”, passando pelas experiências de Anísio Teixeira, em Salvador, com a “Escola-Parque”, pelos Colégios Vocacionais, em São Paulo, pelos CIEPs, de Darcy Ribeiro, até as mais recentes experiências como os CEUs, em São Paulo. O conhecimento destas experiências é importante devido às suas contribuições para o entendimento da educação brasileira e suas concepções de educação integral, por isso o seu destaque no início do texto desta pesquisa.

Para melhor compreensão do tema, de acordo com a linha de pesquisa deste programa de pós-graduação, são abordadas as concepções de educação em tempo integral presente nos documentos oficiais da legislação brasileira. Seja no âmbito federal e estadual, estes documentos servem de referência à análise e interpretação nesta dissertação e apontam importantes considerações para os caminhos da educação integral no país. Ainda neste capítulo, as principais concepções de currículo são também analisadas como uma das formas para a compreensão da escola pública e a maneira como ela funciona e para quem, afinal, ela funciona.

No terceiro capítulo é apresentada a análise da gestão escolar no país e no Estado do Paraná. Com base na reflexão acerca do papel da diretora e do diretor escolar neste cenário, é possível traçar um diagnóstico a respeito das principais possibilidades e dificuldades enfrentadas para a implantação de uma educação integral e em tempo integral.

No quarto capítulo, a abordagem é acerca da participação destes diretores como embasamento para esta pesquisa. A análise de conteúdos, obtidos a partir do levantamento do tema e da pesquisa realizada junto aos diretores, permitiu apresentar

uma reflexão relativa à educação em tempo integral no Estado e, conseqüentemente, no país.

No último capítulo, relativo às considerações finais, conclui-se que este estudo destina-se àqueles que desejam uma educação transformadora para as crianças, para os jovens e para os adultos e que não se acomodam diante das injustiças que hoje se apresentam e que são observadas no dia-a-dia da escola.

Por fim, espera-se esclarecer ao final desta pesquisa as possibilidades de uma gestão democrático-participativa de currículo para a escola pública de tempo integral, que leve em consideração as expectativas da sua comunidade escolar, respeitando a legislação, mas, principalmente, os que frequentam e representam a escola pública.

2. CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Para iniciar uma reflexão sobre uma educação em tempo integral, é necessário mencionar a diferenciação entre educação em tempo integral e educação integral a partir das diversas correntes pedagógicas que deram início a estas propostas educacionais e que serão apresentadas a seguir.

Trata-se de falar em uma formação integral do indivíduo, neste último caso, e de ocupação ampliada do tempo na escola, no primeiro. Relacionados entre si, estes temas fazem parte de uma séria discussão e exigem o enfrentamento de algumas questões como o que se pretende com isso e quais as implicações dessa discussão para o currículo escolar. Antes disso, as especificidades de seu processo de implantação nas escolas serão analisadas sob o ponto de vista dos diretores e diretoras de escolas, que forneceram a esta pesquisa uma dura noção da realidade que cerca a passagem da teoria à prática, tão característica das políticas públicas.

É consenso entre educadores de que a implantação de uma educação em tempo integral no Brasil depende não só de leis e decretos, mas, principalmente, de mudanças profundas na estrutura educacional do país. As estruturas curriculares, físicas, sociais e econômicas da escola permeiam condições concretas de mudança para longe do sistema burocrático característico do sistema escolar público, portanto, suas modificações são necessárias para o sucesso de uma nova proposta de uma educação integral em tempo integral.

Diante disso, é importante citar brevemente o histórico das principais experiências brasileiras relacionadas à educação em tempo integral com o objetivo de, junto com os estudos já realizados na área, analisar as características que se repetem nestas experiências e que as tornaram possíveis ou não dentro do contexto de cada época no país.

É possível verificar que todas as experiências estão ligadas, sem exceção, seja pela mesma influência de alguns pensadores e estudiosos ou pelos mesmos ideais compartilhados, quer ainda pela frustração da descontinuidade de suas práticas e pelo modo como finalizaram suas atividades.

No Brasil, as primeiras experiências com a educação em tempo integral surgiram no início do século XX.

Menos divulgada dentre os cursos de formação de educadores e de licenciatura, porém não menos importante, foi a influência do pensamento anarquista que se consolidou na formação da Escola Moderna n.º 1, n.º 2 e n.º 3, em São Paulo, em 1912. (PINHO, 2015, p.13) Influenciados pelas propostas do racionalismo pedagógico de Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) e dos pensadores libertários que tinham a educação como parte de um projeto de educação libertária como Kropotkin, Reclus, Robin, Jean Grave, Carlos Malato, Louise Michel, Ferrer e Ruskin, os educadores libertários brasileiros foram também influenciados pelo positivismo e pelo determinismo enquanto correntes filosóficas de influência pedagógica.

Toda essa renovação começara com a obra de Rousseau e os anarquistas retomaram as idéias fundamentais do genebrês, especialmente as que colocavam a criança como centro do processo pedagógico, tentando desenvolver ao máximo suas possibilidades e fazer dela uma criança livre. Retomaram também as grandes intuições de Fourier, que insistira na necessidade de educar a criança mais pelo jogo do que pela disciplina, propondo uma educação antiautoritária, e que teria enfatizado a importância da educação e da união do trabalho intelectual e manual nas escolas. Mas estavam também próximos a outros grandes educadores, como Dewey, que haviam descoberto a importância de se propor uma educação ativa em que as crianças não fossem obrigadas a receber passivamente tudo o que os professores quisessem impor. (MORIYÓN, 1989, p.16)

Adelino Tavares de Pinho foi um dos principais educadores libertários brasileiros e principal divulgador da pedagogia racionalista no Brasil, sendo diretor da Escola Moderna n.º 2, foi um grande entusiasta das ideias de Ferrer y Guardia. Há muito trabalhando em prol da causa anarquista, foi perseguido pela ditadura de Getúlio Vargas, sendo proibido de lecionar no país.

O currículo da Escola Moderna estava baseado no seu Programa, conforme consta no livro póstumo escrito por Ferrer y Guardia:

A missão da escola Moderna consiste em fazer com que os meninos e as meninas que lhe forem confiados se tornem pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de qualquer preconceito. Para isso, o estudo dogmático será substituído pelo estudo racionalizado das ciências naturais. Ela estimulará, desenvolverá e dirigirá as aptidões próprias de cada aluno, a fim de que, com a totalidade do próprio valor individual, não somente seja um membro útil à sociedade, mas que, por consequência, eleve proporcionalmente o valor da

coletividade. Ela ensinará os verdadeiros deveres sociais, conforme a justa máxima: não há deveres sem direitos; não há direitos sem deveres. Em vista do bom êxito que o ensino misto obtém no estrangeiro, e, principalmente, para realizar o propósito da Escola Moderna, encaminhando à preparação de uma humanidade verdadeiramente fraternal, sem categoria de sexos nem classes, serão aceitas crianças de ambos os sexos a partir da idade de cinco anos. Para completar sua obra, a Escola Moderna será aberta às manhãs dos domingos, consagrando a classe ao estudo dos sofrimentos humanos durante o curso geral da história e à recordação dos homens eminentes nas ciências, nas artes ou nas lutas pelo progresso. A essas aulas as famílias dos alunos poderão assistir. (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 37-38)

Tendo a educação como uma necessidade política, somente possível por meio do livre desenvolvimento, Paul Robin tornou-se o primeiro pedagogo libertário, sistematizando os princípios da instrução integral em diversos artigos. Colaborou com a Primeira Internacional ao dar orientações sobre a instrução integral. Sua extraordinária contribuição para a educação popular contou com a elaboração do Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista, redigido em 1882. Nesse programa foi defendida a supressão da disciplina, dos programas e das classificações, acusando-os de estimularem a mentira, anularem a originalidade dos indivíduos e ensejarem rivalidades e invejas. Conforme escrito, o ensino deveria ser:

a) Integral, isto é, favorecer ao desenvolvimento harmonioso de todo o indivíduo, fornecer um conjunto completo, coerente, sintético e paralelamente progressivo em todos os domínios do conhecimento intelectual, físico, manual e profissional, sendo as crianças exercitadas nesse sentido desde os primeiros anos; b) racional, isto é, fundamentado na razão e conforme os princípios da ciência atual, e não na fé; no desenvolvimento da dignidade e da independência pessoal, e não na piedade e na obediência; na abolição da ficção divina, causa eterna e absoluta da servidão; c) misto, isto é, favorecer a coeducação sexual numa comunhão constante e fraternal, entre meninos e meninas. Essa coeducação, ao invés de constituir um perigo, afasta do pensamento da criança as curiosidades malsãs, e torna-se uma ocasião para sábias condições que preservam, uma alta moralidade; d) libertário, isto é, numa palavra consagrar em proveito da liberdade o sacrifício progressivo da autoridade, uma vez que o objetivo final da educação é formar homens livres que respeitem e amem a liberdade alheia. (CASTRO, 2010, p. 27-28)

Em 1919 as Escolas Modernas foram fechadas e as suas licenças foram cassadas, acusadas pela Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo de serem promotoras do anarquismo no Brasil. (PINHO, 2015, p.14) A escola foi reaberta por João Pentecoste com o nome de Escola Nova que depois deu lugar à

Academia de Comércio Saldanha Marinho, mudando de nome mais uma vez para Colégio Saldanha Marinho, onde ele permaneceu como diretor até seu falecimento.

Ainda no início do século XX, outra importante realização destinada à educação em tempo integral foi realizada no Brasil. A experiência ligada ao movimento da Escola Nova, organizado pelo educador Anísio Teixeira, na Bahia, na década de 1950, teve como resultado a criação do Centro Popular de Educação Básica Carneiro Ribeiro – Escola-Parque, uma experiência cujo foco era, além da jornada escolar, de uma educação para a formação integral do homem. (VALDEMARIN, 2010)

Nos anos 1920, com a crescente industrialização e a urbanização no Brasil e no mundo, a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento levou um grupo de intelectuais e educadores brasileiros, influenciados pelo pensamento positivista², a se interessar pela educação, vista então como primordial para a mudança do país. Este grupo viu no sistema estatal de ensino “livre e aberto” (VALDEMARIN, 2010) o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais. Esse movimento chamado de Escola Nova ganhou força nos anos 1930, principalmente após a divulgação, em 1932, do seu Manifesto - Manifesto da Escola Nova. O documento pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os nomes que o assinaram estavam, além de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo (1894-1974), o professor Lourenço Filho (1897-1970) e a poetisa Cecília Meireles (1901-1964). Pensadores que influenciaram uma nova geração de educadores como Darcy Ribeiro (1922-1997) e Florestan Fernandes (1920-1995).

O interesse pela educação levou Anísio à Europa e aos Estados Unidos para observar os novos sistemas de ensino que estavam sendo pesquisados. As escolas comunitárias americanas inspiraram a concepção de formação integral do homem de Anísio Teixeira, baseado nas ideias de John Dewey (1852-1952), de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos, em 1928, cujas impressões foram publicadas, neste mesmo ano, no livro *Aspectos americanos da educação* (VALDEMARIN, 2010, p.114. Grifo da autora).

² A expressão ordem e progresso é o lema político do positivismo e é uma forma abreviada do lema de autoria do positivista francês Auguste Comte: "O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim" (VALDEMARIN, 2010).

Anísio Teixeira afirmava que o indivíduo deveria buscar na escola o desenvolvimento de seus dotes inatos, o que lhe asseguraria uma posição social, coerente com a visão liberal. Ansejava por uma escola única na qual as crianças de todas as posições sociais deveriam ter assegurada a formação da inteligência, da vontade, do caráter e de hábitos de pensar, agir e conviver socialmente (CORDEIRO, 2001 p.243). Sua reforma se dirigiu conjuntamente à educação da criança e à educação dos professores, já que considerava que para modificar a escola básica tinha que modificar a formação do professor que iria conduzir aquela escola. Nas palavras do próprio Anísio:

Tive, então, a oportunidade de ponderar que, entre nós, quase toda infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram freqüentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral. (TEIXEIRA, 1959, p.78-84)

É importante lembrar que 25 anos antes Anísio Teixeira já havia sido Diretor de Instrução do Estado da Bahia, cargo hoje referente à Secretário de Educação do Estado, cujas escolas passaram pela implantação da educação integral. Em seu relato abaixo é possível perceber sua revolta diante dos rumos políticos encaminhados pelo Estado após sua saída do cargo:

Há vinte e cinco anos atrás era eu o diretor de instrução do Estado em um govêrno que, como o de hoje, parecia inaugurar uma era de reconstrução para a Bahia. As escolas primárias passaram, então, por um surto de renovação e de incremento, mas, o que é digno de nota era o seu funcionamento integral, com os cursos em dois turnos, e o programa, para a época, tão rico quanto possível. Já se podia apreciar o começo, entretanto, de uma deterioração que se veio agravar enormemente nos vinte e cinco anos decorridos até hoje. Foi, com efeito, nessa época que começou a lavrar, como idéia aceitável, o princípio de que, se não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número. A idéia tinha a sedução de tôdas as simplificações. Em meio como o nosso produziu verdadeiro arrebatamento. São Paulo deu início ao que se chamou de democratização do ensino primário. Resistiram à idéia muitos educadores. Resistiu a Bahia antes de 30. Resistiu o Rio, ainda depois da revolução. Mas a simplificação teve fôrça para

congestionar as escolas primárias com os turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária não só aos três anos escolares de Washington Luís, mas aos três anos de meios dias, ou seja, ano e meio e até, na grande S. Paulo, aos três anos de terços de dia, o que equivale realmente a um ano de vida escolar. Ao lado dessa simplificação na quantidade, seguiram-se, como não podia deixar de ser, tôdas as demais simplificações de qualidade. O resultado foi, por um lado, a quase destruição da instituição, por outro, a redução dos efeitos da escola à alfabetização improvisada e, sob vários aspectos, contraproducente, de que estamos a colhêr, nos adultos de hoje, exatamente os que começaram a sofrer os processos simplificadores da escola, a seara de confusão e demagogia. (TEIXEIRA, 1959, p.78-84)

O Centro Popular de Educação era organizado em torno da associação de atividades desenvolvidas na Escola-Classe - destinada ao desenvolvimento intelectual e de práticas racionais - e na Escola-Parque - destinada às práticas das oficinas, das artes, das atividades sócio-educativas, do esporte e do acesso à literatura.

Na Escola-Parque eram conduzidas atividades desportivas, de higiene, do setor do trabalho, incluindo as artes industriais, a tecelagem, a tapeçaria, a encadernação, a cerâmica, a cartonagem, a costura, o bordado, o couro, a lã, a madeira, o metal. Tinham especial destaque as atividades que envolviam as artes, música, dança, teatro, pintura e escultura. Além da Escola-Classe e da Escola-Parque, também se desenvolvia um programa de treinamento de professores para a educação fundamental. No conjunto educacional, as turmas da escola primária eram organizadas por anos de escolaridade e por idade cronológica, independentemente dos níveis pedagógicos alcançados. Nas classes, organizavam-se grupos a partir de níveis de aprendizagem. Não havia reprovação e optava-se pela condução de projetos pedagógicos hoje denominados de transdisciplinares. (CORDEIRO, 2001, p. 245)

A intenção de Anísio Teixeira era que fossem instalados, inicialmente, sete sistemas semelhantes que seriam localizados nos bairros mais carentes de Salvador. O primeiro esquema para a distribuição destes núcleos previa, para Salvador, sete escolas. O primeiro Núcleo foi construído no bairro da Caixa D'Água, bairro popular de Salvador, que tinha grande concentração de menores sem escola e até mesmo menores abandonados. Esta ainda é a realidade deste bairro. O espaço para a construção do Centro foi definido através de um convênio entre o Governo Federal e o Governo do Estado da Bahia através da Secretaria da Educação. Nesta negociação coube ao Governo do Estado a cessão do terreno, cabendo ao Governo Federal a manutenção da Escola e o pagamento dos professores, todos em regime de dedicação integral. Após alguns anos, o Centro passou a ser mantido exclusivamente pelo Governo do Estado da Bahia. (ESCOLA PARQUE SALVADOR, 2017)

A primeira unidade da Escola-Parque foi instalada na Bahia, em Salvador, onde funciona até hoje com o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, reconhecida pela UNESCO como modelo educacional.

O Centro oferece ao educando, na atualidade, em ano letivo, dias inteiros em atividades divididos em dois períodos: um turno seguindo a matriz curricular do núcleo comum e diversificada, nas Escolas-Classe e o Colégio Álvaro Augusto da Silva; e, em turno oposto, o aluno desenvolve atividades da parte diversificada do Currículo, efetivadas através dos seguintes Núcleos da Escola-Parque: Informação, Comunicação e Conhecimento; Núcleo de Pluralidade Artística; Núcleo de Pluralidade Esportiva; Núcleo de Artes Visuais; Núcleo de Jardinagem; Núcleo de Alimentação; e Núcleo de Projetos Especiais. (ESCOLA PARQUE SALVADOR, 2017)

Este projeto de caráter popular e voltado para a inclusão social, não teve, entretanto, seguimento pelos governos seguintes, vindo a ser mesmo abandonado em suas propostas iniciais, sobretudo durante o regime militar, o qual cassaria seu idealizador, Anísio Teixeira.

Após esta experiência em educação integral, surgiu, entre 1962 e 1969, a experiência inovadora formada por seis denominados Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, que funcionaram nas cidades de Americana, Batatais, Barretos, Rio Claro, São Caetano do Sul e São Paulo. Foram extintos pela ditadura militar que os considerou subversivos.

Segundo Aurea Cândida Sigrist de Toledo Piza, ex-diretora do Ginásio de Americana, “esse nome foi escolhido porque o sistema visava formar homens livres, críticos e criativos, de modo que eles pudessem arquitetar sua vocação ontológica de seres humanos”. (FERNANDES, 2011)

O currículo era pautado em Estudos Sociais e as aulas não eram divididas em disciplinas, mas em áreas do conhecimento. Os educandos estudavam psicologia, sociologia, antropologia, história e geografia. Meninos e meninas estudavam juntos, o que era um grande avanço para a época: meninas líderes de classes e meninos aprendendo a trocar fraldas nas aulas de educação doméstica.

Nos quatro anos de permanência no Vocacional, o foco dos estudos era dividido: no primeiro ano o município, no segundo ano o estado de São Paulo, no terceiro ano o Brasil e no quarto ano o mundo. Assim era possível trabalhar a partir de unidades

pedagógicas em círculos concêntricos em que, por exemplo, as áreas de estudos sociais colocavam um problema ligado à realidade e todas as demais áreas trabalhavam esse tema. A partir daí os alunos faziam estudos supervisionados, individuais, livres e em equipe. Deles saíam sínteses, que eram avaliadas e debatidas em assembléia. Também havia os chamados estudos do meio ou pesquisas de campo em que os educandos faziam passeios nos bairros da cidade fazendo um levantamento do que tinha lá. Alguns educandos chegaram a ir para fora do país em um destes trabalhos de campo. Parte do dinheiro para estes trabalhos vinha da cantina da escola que era gerida pelos próprios alunos. Organizados em equipes, eles assumiam periodicamente a limpeza, o atendimento, o troco e o balanço final da cantina. Parte do lucro era dividido igualmente entre os alunos, depositados na conta do banco escolar, que cada um possuía.

Para serem aceitos nos colégios vocacionais, os candidatos passavam por entrevistas com pais e alunos, além de estarem sujeitos a disponibilidade de vaga. As avaliações eram bimestrais. Elas não eram feitas por notas, mas sim por conceitos e, principalmente, pela autoavaliação. (FERNANDES, 2011)

A experiência dos Ginásios Vocacionais, que a princípio, seria expandida para toda a rede estadual de São Paulo, começou em 1959. O Ministério da Educação e Cultura aprovou uma portaria que permitiu a criação de classes experimentais, nas quais novas propostas pedagógicas seriam postas em prática. Em 1961, o então secretário da Educação de São Paulo, Luciano de Carvalho criou o Serviço de Ensino Vocacional (SEV), que garantia uma autonomia administrativa muito grande na gestão das novas escolas. A proposta era levar os alunos ao engajamento e transformação do meio, muito influenciada pelo intenso movimento intelectual dos anos 1960.

Após um longo período marcado pela ditadura civil e militar no país, somente na década de 1980, em meio a um cenário em que acreditava ser de abertura democrática do país, o programa da Escola-Parque de Anísio Teixeira foi retomado por Darcy Ribeiro, no Estado do Rio de Janeiro, na figura dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Os CIEPs tornaram-se a política pública mais marcante do governo Leonel Brizola (1983-1987), em que Darcy Ribeiro acumulava os cargos de vice-governador e secretário da ciência e cultura.

Os CIEPs tinham a pretensão de propiciar uma revolução no ensino público do Rio de Janeiro ao garantir nas áreas mais carentes do Estado as condições mínimas necessárias ao aprendizado. Por meio de período integral (8h às 17h), com acompanhamento docente extra-aula e três refeições diárias, além de atendimento médico e odontológico, a escola pública estaria compensando a situação social adversa das crianças e jovens mais desfavorecidos economicamente. Esse apoio se estendia aos sábados e domingos, em que permaneciam abertos a quadra, a biblioteca e o consultório.

A definição arquitetônica dos CIEPs coube ao arquiteto Oscar Niemeyer (em colaboração com Carlos Magalhães da Silveira, José Manoel Klost Lopes da Silva, João Cândido Niemeyer Soares e Hans Muller) que concebeu um projeto-padrão de sete mil metros quadrados, englobando um edifício principal de três pavimentos com 24 salas de aula, refeitório, consultório e serviços auxiliares, e, em dois anexos, a biblioteca e um ginásio de esportes, numa configuração que demandava terrenos de dez mil metros quadrados. A dificuldade de contar com grandes terrenos nas áreas mais densas levou a uma solução mais compacta com a quadra esportiva na cobertura do edifício escolar.

Nas duas gestões de Leonel Brizola no governo do Rio (1983-1987 e 1991-1995), foram construídas quase 500 escolas. (MENEZES, 2001)

Inspirados no modelo dos CIEPs, foram instituídos os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CIACs), em 1991, pelo governo Collor, como parte do “Projeto Minha Gente”.

O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros.

Sofreu as mesmas críticas dos CIEPs, inclusive a do potencial de clientelismo político implícito em um projeto de construir 5 mil escolas em todo o país a um custo de dois milhões de dólares por unidade, sem que o governo federal dispusesse de meios financeiros e humanos para operá-las. Alguns educadores criticaram esse tipo de projeto dizendo que seria mais eficaz gastar recursos no modelo de rede escolar já existente, atendendo assim um maior número de crianças. (MENEZES, 2001)

O fim do governo Collor não significou o fim do projeto dos CIACS. Para não perder os investimentos já realizados, da ordem de um bilhão de dólares, o ministro Murílio Hingel decidiu dar continuidade ao programa em outros termos, inclusive pela alteração de sua sigla, com gastos previstos de 3 bilhões de dólares para o período 1993-1995. A partir de 1992 passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). (MENEZES, 2001)

A escola-parque concebida por Anísio Teixeira também serviu de inspiração para o projeto da prefeitura de São Paulo, na gestão Marta Suplicy (2001-2004), denominado de Centro Educacional Unificado (CEU), considerado o carro-chefe da política educacional da prefeitura. O projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar (GADOTTI, 2000, p. 2). Ideias como as de Educação para a Cidadania e de Escola Aberta, constantes do pensamento de Paulo Freire, e da Escola Parque do educador Anísio Teixeira foram essenciais na construção deste modelo. Com relação ao modelo de gestão, constatou-se em seu regimento que deve existir um Colegiado de Integração, cujo objetivo é “assegurar a integração operacional entre as diretrizes e prioridades das diversas Secretarias, Coordenadorias e Comunidade” (GROSBAUM E CARVALHO, 2009, p. 12).

Os CEUs ocupam as áreas mais carentes do município, com a proposta de oferecer um programa educacional amplo, incluindo esportes e áreas artísticas. Além das questões educacionais, seu espaço físico era liberado para uso como praça ou clube de lazer nos finais de semana para encontro da comunidade. No caso dos CEUs, a inspiração na escola-parque de Anísio Teixeira parece ser também arquitetônica. O projeto faz homenagem ao desenho moderno que Teixeira tanto prezava. Os CEUs são estruturas de grande porte, para 2.400 alunos. Além da preocupação pedagógica, os CEUs ainda acumulam a função de "catalisador" urbano: inseridos em áreas de construções precárias, esperava-se que sua presença exercesse uma marca positiva no bairro, favorecendo melhorias. (BASTOS, 2009)

Além destas experiências relatadas, resultando neste levantamento das experiências históricas em educação integral, para esta dissertação foi também realizado o levantamento da produção científica no país, desde 2012, dentre os principais bancos de teses do país, relacionado à educação em tempo integral. O resultado obtido está apresentado a seguir.

No primeiro estudo encontrado, denominado “Comparação do desempenho motor de crianças entre escolas públicas de tempo parcial e integral”, dissertação apresentada ao programa de pós-graduação associado em Educação Física da UEM/UEL, em 2013, o autor, Ricardo Henrique Bim, conclui que crianças de escolas públicas de tempo integral não apresentaram desempenho motor superior quando comparadas as crianças de escolas públicas de tempo parcial, sugerindo que o turno escolar extra e suas atividades complementares não estão sendo suficientes para melhorar o desenvolvimento motor dessas crianças, reiterando que dirigentes e educadores devem se articular para organizar e implantar as ações necessárias para o sucesso destes programas.

No estudo de número 2, “Educação Física e a educação integral e de tempo integral no Brasil”, de Juliana Pizani, 2016, em tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Práticas Sociais em Educação Física, a autora teve por objetivo analisar a educação de tempo integral no Brasil e sua relação com a área da educação física, tendo como aporte o debate acerca da produção de conhecimento em educação de tempo integral e educação física na escola, bem como resultados atingidos pelo Programa Mais Educação, concluindo que as propostas consideram uma discussão voltada para a educação integral, mas não ponderam a educação de tempo integral. A autora constata um déficit na produção de conhecimento sobre educação física e educação integral e de tempo integral, motivo pelo qual este estudo foi selecionado para auxiliar na análise da presente dissertação.

No estudo número 3, “A política pública brasileira de educação integral implementada pelos governos Lula (2003/2010): o programa Mais Educação”, de Camila Aparecida Pio, em 2014, em dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, UEL, a autora apresenta um estudo acerca da abordagem

política que exige que a escola assuma não só a função de educar, mas de zelar pela garantia dos cuidados básicos com as crianças, jovens e adolescentes. O que torna, na visão da autora, evidente que a educação nos governos Lula foi desenvolvida em articulação com as estratégias de redução da pobreza, demonstrando uma preocupação governamental às exigências do sistema capitalista para a regulação social.

No estudo número 4, “O programa Mais Educação em São José dos Pinhais: possibilidades para o esporte?”, de Andrea Leal Vialich, em 2012, em dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação Física, UFPR, a autora expõe a análise da relação entre o esporte e a escola compreendidos como universos simbólicos distintos que precisam ser constantemente conciliados e tensionados, a fim de que contribuam para com o desenvolvimento do esporte de base no país. Conclui que muitas das dificuldades práticas enfrentadas pelas políticas públicas poderiam ser minimizadas, ou até mesmo extintas, caso o processo de elaboração das mesmas contasse com critérios de acompanhamento e metas mais concretos, ou seja, com o constante monitoramento da política partindo da fase de identificação do problema.

No estudo de número 5, “O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre ‘temos todo tempo do mundo’ e ‘não temos tempo a perder’”, de Danise Vivian, em 2015, tese apresentada para o programa de pós-graduação em Educação, UFRGS, a autora expõe que o estudo possibilitou compreender que, se os efeitos da ampliação do tempo escolar demonstravam-se singelos ante a possibilidade de provocar uma reestruturação curricular da escola, por outro lado, elas demonstraram que a ação mais significativa estava ressaltada nas figuras do ser professor e ser aluno. Conclui que a jornada ampliada demonstrou-se cansativa tanto para os educandos, ao mesmo tempo que evidenciou uma forte representação da escola como local de proteção e convívio e constatou junto aos educandos e educadores uma queda de interesse pela jornada ampliada à medida que aumentava o ciclo de formação dos mesmos.

No estudo número 6, “Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)”, de Bruno Adriano Rodrigues da Silva, em tese de apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação, UFRJ, o autor aponta

para o fato do programa ser uma política do MEC, formulada com a participação de universidades públicas e também de organismos da sociedade civil, em geral vinculados a grupos empresariais, o que permite a abertura das escolas públicas à terceirização de seus serviços. Por isso, o autor expõe a possibilidade existente na formulação do programa Mais Educação, em que as concepções educacionais da esfera privada a respeito da escola pública prevaleceram e mostraram, nas escolas estudadas, sua incompatibilidade com o direito à educação das classes sociais desfavorecidas.

No estudo número 7, a autora Cris Regina Gambeta Junckes, em sua dissertação intitulada “Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)”, de 2015, apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, UFSC, relata que uma diversidade de programas de ampliação do tempo escolar emergiram, especialmente após a implementação do Programa Mais Educação, em 2007, pelo Governo Federal, e que a implementação desses programas mobilizaram a expansão de pesquisas acadêmicas, dando maior visibilidade às características da educação em tempo integral, retratando a fragmentação do currículo ao ampliar o tempo e o espaço educativo e diferenciá-lo entre turnos e contraturnos. Apesar desta precariedade, a autora conclui que ainda é possível acreditar na educação integral como um lugar privilegiado da infância, desde que possa contar com professores bem pagos e formados, estrutura física adequada, recursos materiais e didáticos disponíveis, em prol de uma educação mais humana.

No estudo número 8, “A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral”, de Maria do Carmo Souza Neto Schellin, 2015, dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação, UFPR, a autora analisa a concepção de aprendizagem na educação em tempo integral predominante entre os profissionais pesquisados na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A autora conclui que, na visão destes profissionais, muitas vezes confusas, predomina o caráter empirista, ou seja, a visão de que uma metodologia diferenciada, com atividades prazerosas e instigadoras deveriam ser desenvolvidas, preferencialmente, no contraturno. Ao final, a autora indica a necessidade de cursos de

formação inicial e continuada para favorecer a compreensão de possíveis e necessários caminhos que qualifiquem a aprendizagem numa educação que se pretende integral.

No estudo de número 9, “Educação integral e de tempo integral: de Anísio Teixeira à Darcy Ribeiro”, de Mary Lúcia M. Balança, em dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, PUCPR, em 2015, apresenta um estudo histórico acerca da educação integral e de tempo integral a partir das experiências dos educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro em que, conforme estes, para existir uma educação integral seria necessário o dia inteiro de escola, com foco não só nos estudos, mas também no mercado de trabalho.

No estudo número 10, “Indisciplina e currículo praticado no ensino fundamental”, de Flávio Fernando de Souza, 2014, em dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, TUIUTI, conclui que a indisciplina na escola se constitui enquanto força de resistência capaz de interferir na equação de poder sobre que se estruturam as relações entre o professor e os educandos na escola, expressando sua resistência às práticas de ensino, às relações e às atividades de aprendizagem que lhes são propostas e disponibilizadas pelos professores na escola e que os meios que são utilizados para acabar com esta indisciplina são apenas métodos de contenção.

No estudo número 11, “Educação em tempo integral: estudo sobre o rendimento escolar das crianças”, de Rosane de Fátima Zaionz da Rocha, 2012, em dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, TUIUTI, concluiu que não há diferença significativa no rendimento escolar entre as crianças que frequentam o período integral e o parcial na escola pesquisada, constatando que a falta de currículo específico para atendimento aos educandos do tempo integral, além das discordâncias teóricas entre o Projeto Pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares Municipais, reforçam o caráter prejudicial deste encaminhamento pedagógico.

No último estudo analisado, denominado “A efetivação da qualidade social da educação básica: impactos das políticas de avaliação no currículo escolar”, de Cleide Eurich Sohn, 2013, em dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, PUCPR, consistiu em analisar como as políticas, com ênfase na padronização dos resultados, impactam o currículo escolar, com ênfase na diversidade e na garantia de direitos para a efetivação da qualidade social da educação básica.

Diante dos estudos encontrados, é possível verificar a pouca importância dada ao tema da educação em tempo integral no país. Após a delimitação dos indicadores de busca, foi possível obter um pequeno número de teses, dissertações e artigos publicados, mesmo que tenham sido suficientes para a análise de conteúdo e para a identificação das categorias presentes neste levantamento.

Visando discorrer sobre quais as problemáticas, quais as lacunas e para quais caminhos apontam o conhecimento produzido nos últimos anos sobre a gestão do currículo escolar na educação em tempo integral de forma a atender não somente a jornada integral estabelecida nos documentos oficiais, mas, principalmente, as necessidades do educando, esse tipo de pesquisa não se restringe apenas a identificar a produção, mas também a analisá-la e categorizá-la, com o objetivo de revelar os seus múltiplos enfoques e perspectivas. Desse modo, a bagagem teórica deve proporcionar subsídios, para análise coerente dos dados cuja coleta foi feita por meio de leituras exploratórias, seletivas, analíticas e reflexivas para interpretações e inferências.

2.1 A CONCEPÇÃO DE TEMPO INTEGRAL PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Pode-se afirmar que, somente por meio de políticas compulsórias de Estado, será garantido, publicamente, o avanço da consciência do direito ao viver digno da infância e da adolescência popular brasileira, frente à classe dominante. Para isso, novos paradigmas deverão ser aplicados às políticas públicas em substituição aos de viés mercadológico.

Nas palavras de Arroyo, “toda atenção é pouca, nada será inocente, nem a boa vontade pedagógica quando a disputa é política”. (ARROYO *in* MOLL, 2012, p.38)

Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei n.º 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva. (BRASIL, 1996)

A implantação da educação integral no Brasil não será diferente do atual modelo conservador de escola caso esta mudança dependa apenas dos governantes, sem sua maioria. Estes, muitas vezes, desconhecem as necessidades da atual escola pública brasileira, sendo assim, é possível que apenas os interesses dos grupos dominantes sejam priorizados, grupos estes aos quais fazem parte e os representam. Observa-se que também ao redor do mundo existe uma forte influência de grupos econômicos que, longe de se preocuparem com a formação do ser humano, preocupam-se em manter o controle sobre os mecanismos de empobrecimento da população trabalhadora. (SHIROMA, 2006)

Difícilmente se encontrará na literatura recente sobre políticas públicas algo que sintetize de forma tão aguda as duas grandes ameaças que rondam o direito à educação, ou seja, 1) a razão mercantil que orienta as políticas educacionais e 2) o amadorismo dos que “cuidam” dos assuntos da educação. [...] Nas políticas educacionais, a razão mercantil se faz presente de duas formas básicas: uma diretamente relacionada à resolução de questões econômicas e outra não diretamente relacionada a essas questões, mas que se reporta ao mesmo paradigma no encaminhamento de soluções. No primeiro caso, estão, por um lado, as políticas que defendem interesses econômicos particulares, e se consubstanciam nas mais variadas formas de “privatização” do ensino, seja por meio do favorecimento direto das escolas particulares, seja pela adoção dos inaceitáveis pacotes e “sistemas” de ensino da iniciativa privada, adquiridos com dinheiro público para favorecer interesses privados, seja ainda em medidas que, em detrimento de ações que favoreçam a melhoria das condições de trabalho dos educadores escolares, dão preferência à compra de bens e serviços (computadores, consultorias, avaliações externas, etc.), bem como o estabelecimento de contratos e convênios com empresas, ONGs, fundações, institutos, etc. Por outro lado, ainda no contexto dessas medidas diretamente econômicas, a razão mercantil também se faz presente quando, independentemente de interesses privados, os responsáveis pelas políticas públicas tem em vista um horizonte mais amplo de crescimento econômico do país, mas – ignorando as razões verdadeiramente educativas ligadas ao direito à cultura e à formação integral do cidadão – amparam-se na teoria do Capital Humano (Becker, 1968; Schultz, 1961a, 1961b, 1973; Blaug, 1975), para proporem e implementarem medidas visando apenas à formação para o mercado de trabalho, para o consumo ou para avançar nas posições dos ranques econômicos nacionais e internacionais. (PARO, 2015, p. 52-53)

Conforme consta nos próximos parágrafos, a concepção de educação integral presente nos documentos oficiais relativos às políticas públicas brasileiras, apoia-se, principalmente, nos seguintes aspectos: o baixo custo no investimento público que essa proposta demanda uma vez que não se fala da construção e aparelhamento de unidades escolares, maior remuneração e contratação de mais professores, mas sim, de um aproveitamento daquilo que já existe. O tempo e o espaço na educação integral

não estão atrelados à concepção de um novo currículo, muito menos de novas estruturas ou escolas novas, mas sim de reaproveitamento do espaço e do tempo escolar, utilizando o que já existe, evitando assim, o investimento em educação considerado como “novos gastos” aos cofres públicos.

Como primeiro documento a ser citado para esta análise, apresenta-se a Constituição Federal de 1988. Esta contém três artigos que fazem referência à educação integral, mesmo não descrevendo o conceito no texto. No artigo 205 da Carta Magna, a educação é apresentada como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade. O artigo 205 se refere a um dos conceitos da educação integral ao afirmar que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.(BRASIL, 1988)

Desde a publicação da Constituição Federal Brasileira, diversos setores da educação se organizaram em torno da elaboração de uma nova LDBEN, como forma de legitimar o processo de redemocratização no qual o país estava inserido. Após anos de discussões e fóruns populares, foi promulgada pelo Poder Legislativo, por meio do Congresso Nacional, a Lei n.º 9.394 de 1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996, cuja proposição inicial era o Projeto de lei n.º 1.258/1988, não sem o tom polêmico que a acompanha e que rege até os dias de hoje os encaminhamentos políticos da educação brasileira. Diante disso, retornava à pauta de discussão entre os educadores, governos e sociedade civil, a possibilidade de implantação de uma educação integral, prevista pela nova LDBEN. Motivo de reivindicações da sociedade civil e dos movimentos sociais, a educação integral volta a ser discutida com a abrangência dos conceitos de tempo e espaço escolares.

Embora contenha determinações tanto sobre a educação integral quanto sobre a ampliação do tempo escolar, não se pode afirmar que a ampliação do tempo na LDBEN esteja diretamente relacionada ao objetivo da formação integral do ser humano.

Após sofrer modificações referentes à aprovação da medida provisória, em 2017, a concepção presente na LDBEN sobre educação integral tornou-se ainda mais fiel à lógica mercadológica, conseqüentemente, a concepção de currículo existente também o é.

A polêmica Medida Provisória (MP) n.º 746, de 2016, que resultou na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a LDBEN e alterou também a lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007, relativa à regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Alterou ainda a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967, revogou a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005, e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Na LDBEN alterada e na análise da Exposição de Motivos que acompanha a MP n.º 746 (BRASIL, 2017b), podem ser constatadas as concepções neoliberais presentes em cada artigo modificado, resultando em um ataque às políticas educacionais que prezam a qualidade social por meio da justiça curricular e à educação para todos.

Na seção IV, referente ao ensino médio, consta uma citação à “formação integral do aluno”:

§ 7.º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei n.º 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996)

Mesmo que conste esta suposta consideração pela “formação integral do aluno”, o que revela a análise detalhada referente à Exposição de Motivos que acompanha a MP n.º 746, é a constatação dos objetivos econômicos governamentais relativos à educação pública. O item número 4, ao citar a pesquisa realizada com o apoio da Fundação Vitor Civita, instituição participante do movimento “Todos pela Educação”, esclarece a intenção do Estado em determinar os rumos da educação pública, afinados com o setor produtivo, propagando sua legitimação por meio de organizações privadas, conforme consta no trecho a seguir.

4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina. (BRASIL, 2017b)

Além disso, no item número 6, é possível verificar o que SHIROMA (2006) pontua como falsas expectativas que o Estado cria e divulga à sociedade, entre elas, responsabilizar a educação pelo desenvolvimentos econômico do país, na parte onde consta que “a falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país.”

6. Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país. (BRASIL, 2017b)

Já no item número 11, verifica-se o enfoque dado às áreas do conhecimento atreladas ao conhecimento científico, responsabilizadas como pontos de partida para o desenvolvimento do país, como a língua portuguesa e a matemática, “mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e de matemática.”

11. Essa realidade piora, sobretudo, ao se observar o percentual de alunos por nível de proficiência. No geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e por volta de 25% encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática. (BRASIL, 2017b)

No item número 13, critica-se o excesso de disciplinas hoje existentes no currículo do ensino médio, “treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho”, reiterando a importância das habilidades e competências como forma de obter os melhores resultados para a educação brasileira: “isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências.”

13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas

outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa. (BRASIL, 2017b)

No item número 14, torna-se claro o motivo porque foi aprovada, em caráter de urgência, esta medida provisória:

Aprofundando-se no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico. (BRASIL, 2017b)

Continua o mesmo raciocínio no item número 15:

No entanto, o mais relevante é que, nesse mesmo período, a taxa de crescimento da população idosa caminha em torno de 3% ao ano, ou seja, serão esses jovens (a base contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos) que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas, razão pela qual se mostra urgente investir para que o Brasil se torne um País sustentável social e economicamente. (BRASIL, 2017b)

Neste documento, fica também clara a interferência legitimada dos organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNICEF, citados no item número 18, como consta a seguir:

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. (BRASIL, 2017b)

No item número 20, a justificativa se estende, relacionando o Brasil a outros países, sem citar quais, impossibilitando a análise concreta dos fatos relatados.

É de se destacar, outrossim, que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos. (BRASIL, 2017b)

Somente nos itens 22 e 24, é citada a proposta da educação em tempo integral para o ensino médio, enfatizando o seu caráter “atrativo”, denunciando o descaso com os estudantes e a educação brasileira. Conforme consta,

A presente proposta também estabelece a ampliação progressiva da jornada escolar, conforme o Plano Nacional de Educação, e limita a carga horária máxima de mil e duzentas horas para Base Nacional Curricular Comum, com autonomia dos sistemas estaduais de ensino para organização de seus currículos, de acordo com as realidades diversas. [...] 24. A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à implantação da Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiências. (BRASIL, 2017b)

Nos seus artigos de número 34 e 87, a LDBEN traz como agenda o ensino fundamental oferecido em tempo integral de forma progressiva, com o caráter de uma política pública.

Art. 34. § 2.º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...] Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 5.º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996).

De uma forma positiva e ingênua poderia ser encarado este aspecto por permitir a flexibilidade e a adequação necessária aos currículos nas diferentes localidades brasileiras, mas, ao mesmo tempo, não se pode esquecer da grande possibilidade de deslocamento do discurso de caráter privatista, tornando o seu mérito um tanto quanto duvidoso.

Esta abertura, entendida como resultante do caráter descentralizador da LDBEN, permite a atuação de instituições de caráter estritamente privado nas definições e ações educacionais. Permite inclusive que instituições financeiras tenham envolvimento ativo com as políticas elaboradas pelo MEC, como pode ser verificado na citação ao Banco Mundial e à UNICEF. Estas instituições interpretam e dissimulam concepções, ligando artigos e leis de maneira articulada para justificar os modelos educacionais que

pretendem disseminar. Possuem diversos canais para a divulgação, tanto em redes sociais quanto em produção audiovisual e editoriais, e se fazem representar em discussões e elaborações de documentos oficiais educacionais, nos espaços do poder público. Discussões e elaborações estas realizadas em encontros muitas vezes financiados pelas grandes fundações, em que se reúnem agentes privados e públicos (MEC, Conselho Nacional de Educação - CNE, Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME).

A interferência destas instituições privadas faz com que o eixo norteador das políticas públicas seja influenciado pelos interesses empresariais, facilitando assim, a adaptação também das políticas curriculares do sistema público de ensino.

Dessa forma, com relação ao currículo escolar, o próximo documento a ser analisado é a Resolução n.º 4 de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) gerais para a Educação Básica. No TÍTULO V (Art.12), onde diz respeito à jornada escolar, descreve que:

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 contra-turno 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. (BRASIL, 2010b, p. 4)

Mesmo que esteja presente nas DCNs, o enfoque na importância de uma “outra organização e gestão do trabalho pedagógico” também abre uma brecha para o encaixe de uma política de privatização da educação a partir do momento em que não esclarece os meios para que esta “outra organização” se concretize.

Outro documento essencial para este estudo é o PNE 2014/2024, que, em sua meta de número 6, determina que seja ofertada educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica até 2024. Sancionado pela Presidência da República em 25 de junho de 2014, tem suscitado uma série de debates à altura da complexidade que é estender o tempo de permanência dos educandos brasileiros na escola para, no mínimo, sete

horas diárias. Entre os pontos mais discutidos está a própria viabilidade econômica e administrativa de cumprir-se o objetivo.

Além dessa meta, o PNE também prevê na meta de número 1 o estímulo a uma educação infantil em tempo integral para todas as crianças de até cinco anos: “Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.” (BRASIL, 2014a). Mais uma vez é possível verificar a existência da proposta de articulação da escola com outros espaços que possam ter funções educativas e que abarquem grande parte das necessidades físicas de uma escola em tempo integral.

A escola de tempo integral, inicialmente, foi prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 como forma de permitir que as crianças e os adolescentes permanecessem na escola o tempo necessário para concluir o ensino. Visando extinguir o analfabetismo e elevar gradativamente o nível de escolaridade da população brasileira. Com o aumento da permanência dos alunos para sete horas diárias, previsto na Meta 21, tirar-se-ia as crianças das ruas, possibilitando um atendimento em tempo integral e oportunizando a prática de esportes, atividades artísticas, culturais e alimentação, o que diminuiria as desigualdades sociais. (LIMONTA, 2013, p.46)

Conforme relata Limonta, em sua pesquisa supracitada, já no PNE anterior, de 2001 a 2011, havia a proposta do aumento da permanência dos educandos na escola. Esta meta não foi atingida, tanto é que ela continua existente no PNE 2014/2024. A diferença é que no PNE atual, existe uma porcentagem definida a ser alcançada, porém, mesmo com o aumento da oferta, a meta ainda está longe de ser atingida.

Conforme dados do Censo Escolar 2016 (BRASIL, 2017a), coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do MEC responsável também pela sistematização e consolidação das estatísticas nacionais de educação, é possível verificar que as tendências dos anos anteriores permanecem inalteradas e ainda distantes das metas do PNE (BRASIL, 2014a). Enquanto as matrículas no ensino médio regular subiram 0,7% de 2015 para 2016, cresceu o interesse pelo ensino médio integral, no qual as matrículas avançaram 8,6% no mesmo período. Entretanto, segue pequena a participação dessa modalidade de ensino na educação básica.

O percentual de alunos do ensino médio em tempo integral passou de 5,9% em 2015 para 6,4% em 2016. A educação em tempo integral figura nas metas do PNE e o desafio proposto é atingir ao menos 50% dos alunos de toda a educação básica. Já as matrículas em tempo integral do ensino fundamental caíram 46% em 2016 e o percentual de alunos em tempo integral passou de 16,7% em 2015 para 9,1% em 2016.

Considerado como um projeto de nação, o MEC convida a todos a acompanhar e participar do desenvolvimento do PNE por meio de plataforma digital, deixando a entender que, desta forma, atinge o objetivo de levar a discussão a todos os cantos do país, afinal, onde também estão as escolas e seus sujeitos. Mais uma ação que desconsidera a realidade das escolas brasileiras. Apesar disso, a homogeneização com que é encarado este plano, já contradiz um dos princípios da educação transformadora e emancipadora que é respeitar as singularidades de cada sujeito e do seu local, sua comunidade.

A partir da década de 1990, com o surgimento das políticas de Educação Para Todos, com base no compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação Para Todos, financiada pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000), resultando na elaboração da “Carta de Jomtien”, divulgada a partir da conferência, que outorga a educação básica não apenas à escola, mas também às instâncias como a família, a comunidade e os meios de comunicação. A partir destas políticas, elaborou-se no Brasil um documento, denominado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a), em que priorizou-se a universalização da Educação Básica, resumindo-se ao Ensino Fundamental.

O problema aqui levantado, diz respeito à concepção ideológica que indica a natureza do ensino a ser ministrado, pois prevê para estratos sociais diferentes ensinamentos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas (SHIROMA, 2000, p. 58). A Constituição Federal, a LDBEN n.º 9.394/96 e o PNE 2014/2024, são exemplos legitimados de ações do Estado em que a questão educacional é abordada neste mesmo sentido de promover a equidade por meio, inclusive, de ações promovidas pela intersetorialidade.

As parcerias público-privadas no Brasil foram regulamentadas pela Lei Federal n.º 9.790, de 23/03/99 e do Decreto n.º 3.100, de 30/06/99 que criaram as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e a Lei n.º 11.079/04, de 30/12/04, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Estas leis objetivam a transferência da responsabilidade do controle, execução e prestação de serviços públicos do Estado para a sociedade civil e, indiretamente, para a iniciativa privada com o uso de fundações, institutos ou outras organizações. Tratam-se de instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas, geralmente financiadas pelo deslocamento de impostos de grandes corporações. Com maior ou menor protagonismo, estão entre elas o Itaú-Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann e Todos pela Educação e Amigos da Escola.

Um dos movimentos criados a partir dessa concepção neoliberal, em 2006, em consequência desta política de descentralização do Estado, já citado, é o movimento “Todos Pela Educação”. Regido pelas concepções empresariais, o movimento concebe a administração da escola conforme a lógica do mercado, conforme é possível verificar em sua apresentação constituída de metas e demais termos semelhantes:

Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. Apartidário e plural congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. O objetivo do movimento é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos. Esse objetivo foi traduzido em 5 Metas, a serem alcançadas até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil. Ainda que não expressem tudo o que precisamos conquistar na Educação pública, elas traduzem de forma clara e objetiva o que efetivamente precisamos alcançar para mudar de patamar e efetivar os principais direitos educacionais dos alunos. São elas: **Meta 1** Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; **Meta 2** Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; **Meta 3** Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; **Meta 4** Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; **Meta 5** Investimento em Educação ampliado e bem gerido. Em 2010, o movimento adotou 5 Bandeiras, as quais entende como urgentes e com resultados mais impactantes para a melhoria da qualidade da Educação e para o alcance das Metas. São elas: **Bandeira 1** Melhoria da

formação e carreira do professor; **Bandeira 2** Definição dos direitos de aprendizagem; **Bandeira 3** Uso pedagógico das avaliações; **Bandeira 4** Ampliação da oferta de Educação integral; **Bandeira 5** Aperfeiçoamento da governança e gestão. Como grandes mudanças dependem do engajamento de todos, tanto por ações cotidianas quanto por valores colocados em prática, em 2014 foram identificadas 5 Atitudes que mostram como população brasileira pode ajudar crianças e jovens a aprender cada vez mais e por toda a vida. São elas: **Atitude 1** Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento; **Atitude 2** Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; **Atitude 3** Colocar a Educação escolar no dia a dia; **Atitude 4** Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos; **Atitude 5** Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens. O TPE acredita que, pela dimensão do desafio e da desigualdade histórica da Educação no Brasil, apenas a ação dos governos não é suficiente. A participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é fundamental para promover o salto de qualidade de que a Educação Básica brasileira necessita. Em fevereiro de 2014, o movimento teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). (TPE, 2017)

O programa “Todos pela Educação”, tido como apartidário, constituído enquanto um movimento formado por parte da sociedade brasileira, conforme consta em seu sítio, tem em seu denominado “conselho de governança” os principais nomes do empresariado brasileiro. (APÊNDICE A)

Dentre tantos outros nomes ligados ao empresariado nacional e internacional, portanto, constituído muito mais por empresários do que por especialistas em Educação, o “Todos Pela Educação” é responsável por ações como a criação do “Observatório do PNE”, uma plataforma on-line que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do PNE e de suas respectivas estratégias, mas, não só isso, pretende desta forma, oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e aplicadas ao longo do tempo de vigência deste. É exatamente neste ponto que se deve estar atento às enganosas concepções de melhorias e auxílios oriundas deste tipo de instituição, uma vez que, muitas vezes, elas visam apenas atestar o “fracasso” do poder público, como forma de garantir a legitimidade da sua terceirização junto à sociedade.

A ideia é que a ferramenta possa apoiar gestores públicos, educadores e pesquisadores, mas especialmente ser um instrumento à disposição da sociedade para que qualquer cidadão brasileiro possa acompanhar o cumprimento das metas estabelecidas. A iniciativa é de vinte e duas organizações ligadas à Educação especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino que, juntas, vão realizar o acompanhamento permanente das metas e estratégias do PNE. São elas: Associação Nova

Escola, Capes, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, UNESCO e Unicef. O desenvolvimento da plataforma contou com o apoio do BID. Com a coordenação do Todos Pela Educação, o Observatório do PNE reúne análises e indicadores das metas e estratégias previstas no Plano e um extenso acervo de estudos, pesquisas e notícias relacionados aos temas educacionais por ele contemplados. Além disso, o leitor também terá acesso a informações sobre programas e políticas públicas já em vigor para cada etapa da Educação.(TPE, 2017)

A concepção de mercado difundida pelos organismos internacionais apresentou grande influência também no programa do governo federal denominado de Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), divulgado em 2007, que, com o discurso da democratização do acesso às instituições de ensino, propõe programas de ensino a partir de ações intersetoriais.

Neste caso, é importante observar que os mesmos empresários que compõem o “Todos Pela Educação”, resistem à ampliação do acesso e qualificação dos níveis superiores de educação, colocando-se contrários ao financiamento público do Ensino Superior, defendendo o fim de sua gratuidade e que sua gestão seja realizada pela iniciativa privada.

Após a observação dos documentos que regem o funcionamento destas instituições privadas, torna-se evidente o comprometimento destes grupos com a reprodução e manutenção da formação da mão-de-obra e de perfis de consumidores adequados, ajustando os processos formativos às novas demandas do capital. É possível verificar este encaminhamento também nos órgãos mundiais, reguladores de políticas educacionais como a UNICEF, conforme Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990):

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor

privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental. (UNICEF, 1990).

Infelizmente, o caráter descentralizador que abrange a educação e que está presente nos documentos oficiais, não diz respeito aos interesses de sua população, muito menos das comunidades escolares, portanto, quando se lê que as “alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica”, trata-se apenas de alianças firmadas entre os grupos que já estão no poder e que não tem a pretensão de transformar a escola pública de forma a desenvolver o senso crítico e a autonomia dos educandos, assim como fortalecer o trabalho dos educadores que nela atuam. O interesse é apenas econômico, pela manutenção do *status quo*.

Com o lançamento do PDE, por meio de decreto, em seu discurso, o MEC pretendia reforçar uma visão sistêmica da educação, com ações integradas e sem disputas de espaços e financiamentos.

Determinava que 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, visava a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O PDE é considerado uma política pública, um conjunto de medidas e metas para o país, estabelecido por decreto. É, portanto, um ato do poder executivo, não uma lei e está mais ligado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que envolve ações em diferentes áreas da economia para impulsionar o crescimento econômico do país. Como o PAC previa que cada ministério deveria ter um plano de atuação, o MEC reuniu um conjunto de ações que já desenvolvia, acrescentou algumas novas e assim nasceu o PDE. (SAVIANI, 2009)

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho. (BRASIL, 2007b)

Esta concepção de educação que assume o PDE norteou também os demais documentos relacionados às políticas públicas brasileiras, como pode ser observado a seguir.

Recortada do seu contexto, ela aparece como a solução para os problemas enfrentados pelas escolas públicas brasileiras, porém, uma análise detalhada destes documentos permite verificar que não há a intenção de solucionar os problemas das escolas, mas sim, atender aos interesses econômicos de um grupo antigo, seletivo e hegemônico que está presente em todas as esferas do país e, como não deixaria, está presente também na esfera educacional.

Para completar a análise dos documentos oficiais, segue a análise do FUNDEB, aprovado em 2007, cujo objetivo é destinar recursos para todas as etapas da Educação Básica Pública, o que compreende educação infantil (creches, pré-escola), ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. O aporte de recursos do governo federal ao FUNDEB, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008, R\$ 5,1 bilhões em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país (BRASIL, 2017e).

Os investimentos realizados pelos governos dos Estados, Distrito Federal e Municípios e o cumprimento dos limites legais da aplicação dos recursos do FUNDEB são monitorados por meio das informações declaradas no Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), disponível no sítio do FNDE.

Após a aprovação do decreto que criou o FUNDEB, foi aprovada também uma portaria prevendo financiamento para a implantação da educação integral. O Programa Dinheiro Direto na Escola que objetiva repassar recursos às escolas de educação em

tempo integral (PDDE-INTEGRAL) para a garantia das atividades que eram contempladas pelo Programa Mais Educação, conhecido também como um programa de descentralização de verbas, visto como uma assistência financeira adicional para melhorias nos espaços escolares. (BRASIL, 2014c, p.04)

Como parte integrante das ações do PDE, elaborado pelo governo federal, instituiu-se neste mesmo ano o Programa Mais Educação pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e pelo Decreto Presidencial n.º 7.083/2010, como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral formulada pelo Estado. Era operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica – SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto da Escola – PDDE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para as escolas prioritárias, cuja listagem era anualmente incluída no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação – SIMEC. (MOLL, 2011, p.06)

Após a mudança de governo, em 2016, houve também uma série de mudanças na área educacional.

Em 11 de outubro de 2016 foi publicado no Diário Oficial da União (DOU), a Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa Novo Mais Educação, que “visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental”. Segundo site do MEC, a organização dos tempos escolares no Programa Novo Mais Educação está assim disposta:

As escolas que aderiram ao plano de 05 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico: 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 (duas) horas e meia de duração; 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração; as escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, totalizando 8 (oito) horas, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola, sendo: 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa com 4 (quatro) horas de duração; 1 (uma) de Acompanhamento Pedagógico de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração; 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes. (BRASIL, 2016e)

Antes deste formato, a proposta para uma educação em tempo integral no país estava orientada pelo Programa Mais Educação, através do Decreto n.º 7.083 de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a). Neste programa, a concepção de educação integral presente era descrita da seguinte forma

O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações: i. contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora. (BRASIL, 2010a, p.4).

As atividades fomentadas eram organizadas nos respectivos macrocampos: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (BRASIL, 2010a. p.04). Essa estratégia previa a promoção da ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, inclusive voluntários.

Uma das premissas para a efetivação de uma educação em tempo integral, consenso entre educadores e especialistas, está relacionada à estrutura das escolas, tanto quanto aos prédios, quanto à disponibilidade de professores e funcionários em número suficiente para o funcionamento adequado desta proposta. Diante desta questão, tanto o Programa Mais Educação quanto a sua mais nova versão, têm como resposta a intersetorialidade por meio das concepções de cidade e territórios educadores. Estas concepções defendem o uso de espaços e prédios da comunidade em que a escola está inserida para atividades pedagógicas, como forma de ampliação de tempos e espaços propostos pelo antigo e pelo Programa Novo Mais Educação.

A ampliação de tempos e espaços proposta pelo Programa Mais Educação não se limita a construir, reformar ou “decorar” espaços na escola ou de descobrir umas salas de parceiros no entorno da escola, para realizar as oficinas ou de fazer passeios pela cidade com os estudantes. Queremos ir além. Para reinventar, precisamos redescobrir o que já temos, olhar com outros olhos, mais atentos, curiosos, perguntadores, desconfiados. Precisamos ir além do óbvio, do lugar-comum: “a escola é pequena, precária” e “a cidade é feia, perigosa”. Ainda que essa seja a realidade de grande parte de nossas cidades e escolas

e, particularmente, daquelas atendidas pelo Programa Mais Educação (cidades grandes, médias e pequenas, desiguais, Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEBs - baixos etc.), acreditamos que o contexto proposto e propiciado pelo programa cria uma oportunidade ímpar para revertermos essa situação. A rede integrada de parcerias integrando os diversos campos educativos (formal, não formal e informal), a intersetorialidade em todos os níveis de Governo, a riqueza e diversidade temática dos macrocampos, o aporte de recursos e insumos materiais e imateriais, a presença da comunidade, dentro da escola, e a frequência da escola nos espaços comunitários. Tudo isso junto vem desafiando o *status quo*, este que resiste há tempos. (MOLL, 2010, p.13)

Essa forma de se conceber políticas para a escola pública, vinda do setor privado de natureza empresarial em detrimento de uma perspectiva de universalização da escola pública, formula políticas que procuram especializar a escola no atendimento dos setores desfavorecidos da população. É importante destacar que isso ocorre apenas pelo interesse econômico proveniente deste setor. Pode-se então dizer que,

Tendo em vista ocultar os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população e administrar eventuais levantes sociais a ele associados, um conjunto de políticas compensatórias atreladas a um discurso da educação redentora foi disseminado pelo continente. Popularizaram-se argumentos em prol do ensino de excelência, com qualidade total, orientado por princípios da pedagogia do capital. Nesse processo, alguns elementos da teoria do capital humano foram resgatados, mas alterados, num contexto de globalização excludente, a educação tornou-se responsabilidade individual voltada para a empregabilidade. (SHIROMA, 2006, p.45)

Objetivando esclarecer quais as reais intenções decorrentes das atuais políticas públicas educacionais, Shiroma (2006) em seus estudos sobre a problemática da pobreza, expõe que estas políticas, caracterizadas por modelos de desenvolvimento desiguais que marcaram a América Latina, conseguiram ocultar o fato de que o crescimento econômico gerava o empobrecimento da população trabalhadora. Relata ainda que, durante as últimas décadas, agências multilaterais como o Banco Mundial, tomaram o crescimento econômico como principal instrumento para a redução da pobreza, porém, foi possível observar que o sistema técnico-econômico imposto à sociedade não conduzia à abundância, mas sim, que esteve diretamente implicado na produção da “pobreza e da miséria modernizada.” (SHIROMA, 2006).

Para mudar este paradigma com viés mercadológico, somente alterando as atuais políticas públicas de maneira que elas, finalmente, representem os segmentos da população a qual atende. O caráter dessa ação é de urgência.

2.2 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO PARANÁ

No estado do Paraná, em 2008, a Secretaria de Estado da Educação (SEED), por meio da Resolução nº 3683/2008, instituiu o Programa Viva a Escola na Rede Estadual de Ensino, estabelecendo o desenvolvimento de atividades curriculares no contraturno escolar. Este Programa propunha uma vinculação das atividades pedagógicas de complementação curricular ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola. As atividades eram organizadas em quatro núcleos de conhecimento: Expressivo-Corporal, CientíficoCultural, Apoio à Aprendizagem e Integração Comunidade e Escola. (PARANÁ, 2015)

Em continuidade, segue análise específica dos documentos existentes na Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEEDPR) que dizem respeito às políticas educacionais do Estado, voltadas a uma educação em tempo integral.

Com relação à implantação da oferta de educação em tempo integral no Estado do Paraná, foi possível verificar seu histórico no trabalho de pesquisa de doutorado, do programa de pós-graduação em educação, de Simone Weinhardt Withers (2016). Nele consta que, no Estado do Paraná, “o caminho percorrido mostra que a implantação da educação em tempo integral dá-se em 2010 e possui três modelos diferentes de atendimento: Tempo Integral, Jornada Ampliada e Programa mais Educação.” (p.56) No ensino em “Tempo Integral”, o tempo total que um mesmo educando permanece na escola ou em atividades escolares tem duração igual ou superior a 7 horas diárias; na “Jornada Ampliada” o tempo de permanência do educando é inferior ao mínimo de 7 horas diárias, com atividades de livre escolha que complementam a escolarização e o currículo obrigatório. (WITHERS, 2016, p.57)

O estudo esclarece que o histórico da implantação da educação integral no município de Curitiba é mais antigo do que no Estado do Paraná, sendo da década de 1980 as primeiras experiências.

Após esta primeira experiência em 2010, em 2012, a SEEDPR preparou material específico denominado “Orientações para implementação da educação em tempo integral em turno único” (2012). Seguidas pelas escolas de tempo integral até a

presente data, estas orientações apresentam os seguintes objetivos para a implantação de uma educação em tempo integral:

1) Instituir política pública de Educação em Tempo Integral em Turno Único. 2) Organizar a oferta de Educação em Tempo Integral em Turno Único nas instituições de ensino público. 3) Orientar quanto ao cumprimento das Diretrizes Nacionais e Estaduais e fundamentar teórico-conceitualmente a implantação da Educação em Tempo Integral em Turno Único. 4) Articular relações intersetoriais na SEED para adequar, no âmbito logístico e de recursos humanos, os Sistemas com relação à vida legal dos alunos das escolas jurisdicionadas ao sistema estadual de educação. 5) Orientar os NRE quanto à construção do Projeto Político Pedagógico/ Proposta Pedagógica Curricular e ao cumprimento das Diretrizes Nacionais e Estaduais. 6) Sistematizar informações de espaços e infraestrutura, com o objetivo de planejar a implantação da oferta de Educação em Tempo Integral em Turno Único, de acordo com a real demanda e a capacidade física das escolas da rede estadual. (PARANÁ, 2012, p.05)

Baseada nestas orientações, o material da Semana Pedagógica de 2017 detalhado a seguir, pretendeu subsidiar a reflexão acerca das orientações normativas e pedagógicas que permeiam a implantação da educação em tempo integral no Estado, ao que diz respeito à organização e funcionamento das instituições de ensino. Com este material encaminhado às escolas, a SEEDPR reiniciou a discussão acerca da implantação de uma educação em tempo integral no Estado.

Durante a Semana Pedagógica, no mês de fevereiro de 2017, a SEEDPR encaminhou aos estabelecimentos de ensino do Estado o material denominado “Educação em tempo integral: orientações gerais” para ser trabalhado com os profissionais da escola e com os representantes da comunidade escolar, por meio das instâncias colegiadas. (PARANÁ, 2017d)

Antes de iniciar a interpretação do conteúdo deste material, é importante analisá-lo e situar o seu embasamento teórico.

Uma primeira leitura deste já permite a identificação de alguns pontos contraditórios. Partindo do pressuposto da necessidade da participação da comunidade escolar neste processo de implantação, a SEEDPR não atinge o objetivo da coletividade uma vez que o texto encaminhado às escolas já tem, inclusive, as questões levantadas para discussão. Mais uma vez pretende-se uma reforma

educacional sem partir da base da escola. As questões levantadas neste material estão relacionadas a seguir.

Que tipo de sociedade nossa escola quer? Que cidadão nossa escola deseja formar? O que entendemos por educação? Como concebemos a gestão escolar? Qual a nossa compreensão de currículo? Qual será a missão da nossa escola? Como percebemos o fazer pedagógico no dia-a-dia? Qual a visão da nossa escola sobre a avaliação? Como nossa escola encara a questão metodológica? Que tipo de relação nossa escola quer manter com a comunidade local? Que profissionais temos e queremos? De que profissionais precisamos? Que escola temos e que escola queremos? [...]Como o coletivo da escola pretende se apropriar/participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, com a compreensão dessa organização de ensino que amplia o tempo e os espaços de ensino e aprendizagem? [...]Refletindo sobre a prática docente, de que forma a articulação entre as disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada (Ensino Fundamental) ou Parte Flexível (Ensino Médio) precisa ser implementada? [...]Quais estratégias pedagógicas o coletivo da escola sugere para implementar as disciplinas de tempo integral como forma de trabalho diferenciado dos conteúdos da Base Nacional Comum, não apenas como um espaço e tempo destinado a lazer, de maneira que supere a fragmentação que possa haver entre turno e contraturno na Educação em Tempo Integral? Nesse contexto, como as disciplinas devem se organizar/articular, relacionando: tempo, espaço, conteúdo e metodologia na Escola em Tempo Integral? (PARANÁ, 2017d, p.14-17)

Para entender como funcionam os sistemas de ensino público no Estado do Paraná é preciso saber que, atualmente, os municípios ofertam o ensino fundamental I, relativo aos anos iniciais (1.º ao 5.º ano), e o Estado oferta o ensino fundamental II, relativo aos anos finais (6.º ao 9.º ano), e o Ensino Médio, conforme previsto na LDBEN n.º 9394/96. Existem algumas exceções em que o município e o Estado ofertam além de sua jurisdição, o que pode ser observado no município de Curitiba onde algumas escolas municipais (11 unidades) ofertam o ensino fundamental II e no Estado onde escolas do campo, quilombolas, de educação especial e indígenas ofertam o ensino fundamental I. (PARANÁ, 2017e)

Dessa forma, até 2008, conforme pesquisa nacional realizada por um grupo de universidades públicas federais a partir de solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação – SECADI/ MEC -, por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania – DEIDHUC, sobre o aumento de jornada escolar (BRASIL, 2009b), somente os municípios registravam experiências de oferta de Educação Integral. Porém, a partir de 2008, o Estado do Paraná passou a desenvolver experiências de Educação Integral

em escolas localizadas nos municípios da região metropolitana de Curitiba, como Colombo, São José dos Pinhais, Almirante Tamandaré, Fazenda Rio Grande, Lapa, Pinhais, Piraquara por considerar que nestas cidades havia a maior parte dos registros de ocorrências policiais. Assim, as escolas desses municípios apresentavam grande número de alunos em situação vulnerável e de risco que se enquadravam nas exigências do Programa Mais Educação.

Segundo o Boletim com os resultados do Censo Escolar 2010 a 2013, emitido pela SEEDPR, sobre o ensino em tempo integral na rede pública paranaense, conforme critérios específicos de diferenciação, somente é considerada matrícula em tempo integral o educando cuja carga horária escolar seja correspondente a sete horas diárias ou mais, fora isso, quando este está matriculado nas denominadas “atividades complementares”, sua matrícula é caracterizada como “jornada escolar ampliada”. Estas “atividades complementares” são definidas pela SEEDPR conforme explicitado a seguir:

Segundo o artigo 4º do Fundeb, é considerado “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”. Ou seja, apenas quando a carga horária do educando corresponder a sete horas ou mais é que sua matrícula será contada como de tempo integral. No entanto, e lembrando o princípio da progressividade da ampliação da jornada escolar incorporado tanto pelo PNE quanto pelo Fundeb, possibilita-se o aumento de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular, facultando novas oportunidades de aprendizagem e o combate à repetência pela adoção de práticas como aulas de reforço, por exemplo, no contraturno. Neste caso, quando o tempo de permanência é inferior ao mínimo de sete horas diárias, a matrícula não é coletada pelo Censo Escolar como de tempo integral, mas sim como de atividade complementar e, dessa forma, caracterizada como ampliação da jornada escolar. (PARANÁ, 2014)

A definição de “atividades complementares”, presente irá basear a Instrução n.º 03/2017 da Superintendência da Educação do Paraná – SUED/PR. Emitida em 23 de janeiro de 2017. Esta instrução orienta a oferta de atividades da “Educação Integral em Turno Complementar”, para as instituições da rede pública estadual de ensino. (PARANÁ, 2017a). O enfoque dado pela Instrução abrange, em outras palavras, a oferta de atividades de contraturno que podem ser realizadas esporadicamente na grade curricular da escola. Estas atividades caracterizam-se por não serem obrigatórias, ofertadas em determinados dias da semana, mas não em todos, não

somando, portanto, as sete horas diárias exigidas pela LDBEN como característica de uma educação em tempo integral. Dessa forma, o Estado atende apenas o mínimo necessário para o desenvolvimento de uma educação em tempo integral, além de deturpar o sentido do termo educação integral. Conforme esta Instrução, a organização da educação integral em turno complementar compreende três jornadas de ampliação, organizadas da seguinte forma:

a) jornada complementar de 15 horas semanais: compreendendo oito horas diárias de permanência do estudante na instituição de ensino, de segunda-feira à sexta-feira, sendo quatro horas no período parcial, acrescidas de três horas no turno complementar, e uma hora para almoço. Nessa jornada, será desenvolvido o Programa de Atividades de Ampliação de Jornada Permanente e o Programa Novo Mais Educação – PNME; b) jornada complementar de 4 horas-aula semanais: compreendendo quatro horas-aula, distribuídas em dois dias da semana, de segunda-feira à sexta-feira. Nessa jornada, serão desenvolvidos os seguintes programas: Programa de Ampliação de Jornada Periódica – Atividade Empreendedorismo/Educação Empreendedora SEED/Sebrae e Programa Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo – AETE; c) jornada complementar de 06 horas semanais: compreendendo duas horas de atividade por turma, em três dias da semana, de segunda-feira à sexta-feira. Nesta jornada, será desenvolvido o Programa Núcleo de Iniciação ao Voleibol - NIV. (PARANÁ, 2017a, p.3-4).

O caráter facilitador para a privatização do ensino público encontra-se neste documento. Como visto no item n.º 3, letra b, consta o vínculo do Estado com o Sebrae na realização de uma das opções da jornada complementar para a organização da educação integral em turno complementar, assim como na letra c, consta o vínculo do Estado com o Instituto Compartilhar-Unilever (PARANÁ, 2017a, p.13) por meio do Programa Núcleo de Iniciação ao Voleibol (NIV), com maiores especificações no item N.º 11 desta mesma instrução.

Ainda nessa instrução, é possível se ater a algumas expressões que demonstram as intenções desta política educacional. No item 4.11 é enfatizada a importância em desenvolver atividades em “espaços externos” à escola, disponíveis na comunidade, o que seria muito bom não fosse o fato de que desta forma o governo se exime da construção e reforma dos espaços escolares, delegando mais uma vez à escola a resolução de problemas que vão além da sua competência.

No item n.º 8.3 está descrito que para atuar nas atividades complementares (campos da Cultura e Arte, Esporte e Lazer) o profissional deve ser voluntário,

“preferencialmente estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas.” (PARANÁ, 2017a, p.10).

Nota-se o retrocesso presente nesta ideologia quando fica clara a desvalorização da figura do educador, deixando a entender que qualquer pessoa está apta a ao trabalho com a educação, sem a necessidade de formação específica e direcionada. É sim importante valorizar o conhecimento das pessoas que fazem parte da comunidade escolar, mas percebe-se que o foco desta proposta não é a valorização do conhecimento comunitário tampouco o incentivo aos universitários, mas sim a economia despendida na não contratação de educadores, evitando um custo a mais para o Estado gerir.

Uma Instrução complementar de n.º 007/2017, foi também publicada pela Superintendência da Educação do Paraná – SUED/PR, para orientar e diferenciar a oferta de uma educação em tempo integral de turno único no ensino fundamental e no ensino médio do Estado.

Apresentando-se como complementar à Instrução n.º 03/2017, esta Instrução faz parte da Política de Educação Integral em jornada Ampliada da SEEDPR e está estruturada na seguinte matriz curricular:

5. MATRIZ CURRICULAR 5.1 A Educação em Tempo Integral - Turno Único (ETI), nas instituições de Ensino Fundamental e Ensino Médio, terá carga horária mínima de nove horas-aula diárias, perfazendo uma jornada semanal de 45 horas-aula de efetivo trabalho escolar e atividades pedagógicas. 5.2 A composição e a carga horária das disciplinas da Base Nacional Comum da Matriz Curricular deverão estar conforme o Anexo I (itens 1, 2 e 3); 5.3 A disciplina de Língua Indígena deverá constar na Base Nacional Comum da Matriz Curricular das escolas indígenas, conforme o Anexo I (item 2); 5.4 A escolha das disciplinas e dos Componentes Curriculares da Parte Diversificada no Ensino Fundamental é de responsabilidade da instituição de ensino, de acordo com as sugestões da mantenedora relativas aos anos em que serão ofertados, conforme Anexo I (itens 1 e 2) e Anexo II. 5.5 A Parte Flexível da Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral (ETI) deverá ser composta pelas disciplinas de Língua Estrangeira Moderna (LEM), Componentes Curriculares obrigatórios (Anexo III, item 1) e Componentes Curriculares Eletivos escolhidos pela Comunidade Escolar, de acordo com as sugestões da mantenedora, conforme Anexo III (item 2). 5.6 O horário das disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada/Parte Flexível deverá ser organizado com a distribuição das aulas nos períodos matutino e vespertino, de forma integrada e articulada, não configurando turnos distintos. 5.7 Cada Componente Curricular do Ensino Fundamental terá carga horária de três horas-aula, sendo um por turma, e deverá ser obrigatoriamente ofertado no último horário das segundas, quartas e sextas-feiras, tendo em vista que nesse

horário será realizado o atendimento individual pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais, quando houver demanda de atendimento na instituição de ensino. 5.8 Cada Componente Curricular Eletivo do Ensino Médio terá carga horária de duas horas-aula, sendo um por turma, e deverá ser preferencialmente ofertado no último horário, tendo em vista que nesse horário será realizado o atendimento individual pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais, quando houver demanda de atendimento na instituição de ensino. 5.9 A carga horária total das Matrizes Curriculares, conforme o Anexo I (itens 1, 2 e 3), deverá ser distribuída conforme segue: a) Ensino Fundamental: 28 horas-aula semanais para a Base Nacional Comum e 17 horas-aula semanais para a Parte Diversificada, das quais 11 horas-aula para as disciplinas definidas pela Comunidade Escolar, três horas-aula para Língua Estrangeira Moderna e três horas-aula para os Componentes Curriculares definidos após consulta à Comunidade Escolar, considerando necessidades e interesses dos estudantes. b) Ensino Médio: 35 horas-aula semanais para as disciplinas da Base Nacional Comum e dez horas-aula para a Parte Flexível, das quais duas horas-aula semanais para cada uma das Línguas Estrangeiras Modernas e duas horas-aula semanais para cada um dos Componentes Curriculares. 5.10 Os Componentes Curriculares para o Ensino Fundamental e Componentes Curriculares Eletivos para o Ensino Médio deverão ser definidos pela Comunidade Escolar, em reunião registrada em ata, considerando as necessidades e interesses dos estudantes, dentre as propostas disponibilizadas pelo Departamento de Educação Básica. (PARANÁ, 2017c, p.4-5)

A construção deste documento foi realizada sem a participação da comunidade escolar. A aplicação desta Instrução não legitima a autonomia dos sujeitos da escola, pois oferecer duas ou mais opções de oferta de disciplina, sendo que nenhuma delas foi de escolha da comunidade escolar, é impedir o desenvolvimento da prática democrática dentro do espaço escolar.

Esta contradição está presente também no item n.º 4, referente à organização curricular da parte diversificada e flexível, em que os termos “diversificada” e “flexível” não se ajustam à proposta aqui estabelecida:

o trabalho com as disciplinas e componentes curriculares da parte diversificada (ensino fundamental) ou parte flexível (ensino médio), com exceção da língua estrangeira moderna (LEM), deverá ser realizado de acordo com as ementas e orientações pedagógicas expedidas pelo Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação. (PARANÁ, 2017c, p.3)

Ou seja, a escolha acontece de forma ilusória pela comunidade escolar uma vez que estes componentes já estão pré-selecionados para então serem apresentados para escolha de cada comunidade. Ainda assim não se configura como a formação de um currículo baseado na realidade de cada escola.

Após análise detalhada das instruções supracitadas, foi possível verificar o caráter estratégico presente que favorece uma medida fortemente conservadora como a privatização das responsabilidades sociais e o progressivo abandono das responsabilidades coletivas e do Estado. Segundo SANTOMÉ (2013), “muitas vezes as reformas no ensino são a máscara usada para dissimular agendas e intenções mais ocultas, mas que os governos não querem reconhecer em público.” Estas instruções acabam reduzidas à simples introdução de meros rótulos, sendo mais uma questão de aparência do que de realidade cujas modificações são apenas formais e burocráticas.

Diante disso, após a leitura minuciosa destes documentos, as partes mais relevantes são as que apontam para a lógica mercadológica que cerca a proposta descrita. Este é um forte indicativo de uma provável privatização da escola pública. O seu funcionamento não será, necessariamente, a partir da cobrança de mensalidades e demais taxas, mas sim através da implantação de um serviço que continuará com um caráter gratuito, mas passará a ser inteiramente administrado conforme os interesses de grupos privados que atuam nesse setor. Isso se concretiza, geralmente, quando o governo transfere a administração de uma instituição pública como a escola para uma Organização Social (OS).

A escola continua sendo pública, quem a mantém ainda é o governo, que repassa as verbas à OS que a administra segundo a lógica empresarial, ou seja, a lógica do mínimo custo e máxima produtividade e ganho. É sabido que as OS pioram a qualidade dos serviços prestados, sem falar na falta de controle público sobre a gestão do dinheiro repassado a partir do momento em que o Estado delega o controle sobre as instituições.

Para ter mais clara essa ideia, é importante conhecer o início desse processo de inserção das OS na esfera pública brasileira.

As OS surgiram no Brasil durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso como Presidente da República brasileira, em 1998. A Lei n.º 9637, de maio de 1998, foi a responsável pela criação das OS. Ela determina que a OS é um título que a administração pública outorga à entidade privada sem fim lucrativo para que esta realize – com recursos públicos – atividades ligadas ao ensino, à pesquisa científica, ao

desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde.

Essa lei especifica como se dá a relação entre o Estado e as Os, partindo do pressuposto de que não cabe mais ao Estado o monopólio da prestação de serviços em áreas sociais. A contratação de OS pelo Estado dispensa licitação, os trabalhadores são contratados pela CLT e outras formas próprias do setor privado, além de abolir uma séria de procedimentos, previstos no poder público, de fiscalização dos contratos e do repasse de dinheiro público. A lei criou o Programa Nacional de Publicização (PNP), que tem o intuito de fazer absorver pelas organizações sociais as atividades desenvolvidas por entidades ou órgãos públicos da União, que atuem nas áreas ligadas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde. (ANDES, 2015, p.03)

Logo após a Lei n.º 9637, as parcerias público-privadas no Brasil foram regulamentadas pela Lei Federal n.º 9.790, de 23/03/99 e do Decreto n.º 3.100, de 30/06/99 que criaram as OSCIPs e a Lei n.º 11.079/04, de 30/12/04, que regulariza este processo. Conforme já visto, estas leis objetivam a transferência da responsabilidade do controle, execução e prestação de serviços públicos do Estado para a sociedade civil e, indiretamente, para a iniciativa privada com o uso de fundações, institutos ou outras organizações.

Tendo em vista o que ocorreu em 2015 no estado de São Paulo, em que a denominada “reorganização do ensino” propunha que cada escola atendesse a um só ciclo (de 1.º a 5.º ano, de 6.º a 9.º e o Ensino Médio), desencadeando o fechamento de 94 colégios, é importante pontuar o que está por trás deste tipo de reforma educacional, imposta de cima para baixo, sempre em caráter de urgência.

As escolas de tempo integral começaram a ser implantadas na rede estadual em 2012. Inicialmente o projeto foi testado em apenas 12 escolas, mas hoje já existem quase 500. A principal característica delas é que os alunos permanecem na escola por até nove horas e meia. Nesse modelo, a escola passa a ser administrada como uma empresa qualquer e a educação se torna apenas uma mercadoria. Além das aulas regulares, estudantes tem disciplinas optativas e atividades culturais e esportivas. Essas atividades extracurriculares são feitas através de parcerias entre as escolas e as empresas ou ONGs interessadas. Além disso, o regime de contratação de professores também é diferenciado: é preciso passar por uma entrevista e há um rigoroso controle de desempenho. E como em qualquer negócio, se não atingir as metas estipuladas pela gestão, o professor pode ser afastado do cargo. Esse modelo é uma cópia das escolas norte-americanas conhecidas como Charter. As Charters são escolas financiadas com recursos públicos, mas geridas por empresas e mais ‘livres’ de restrições legais do que as escolas regulares. (MACIEL, DURAN, 2016, p. 3)

Tendo em vista as concepções de educação e de educação integral existentes nos documentos oficiais referentes à educação pública brasileira, é possível presumir a efetivação de políticas deste cunho junto às escolas públicas. Com um discurso contraditório, estes documentos não visam a emancipação dos sujeitos sociais através de uma educação transformadora e emancipadora, visa apenas o interesse econômico do grupo hegemônico e a manutenção da instituição escolar como elemento regulador da sociedade.

Outro exemplo recente pode ser averiguado na situação das escolas públicas do Estado de Goiás. O Estado, através de seus atuais governantes, propôs para início de 2017 a delegação da administração de 23 escolas à Organizações Sociais, reforçando seu comprometimento com as políticas educacionais de cunho neoliberal. Estas OS, comprovadamente recém-formadas, não tem experiência na área educacional, conferindo à essa ação um caráter estritamente pessoal, de interesses pessoais. Diante deste fato, o reitor da Universidade Federal de Goiás – UFG, se manifestou em carta pública:

A implantação deste modelo de gestão repercute no ambiente da universidade federal de Goiás, entre outras razões, por ser esta uma instituição formadora de professores que, na maioria dos casos, irão atuar nas escolas públicas do Estado e do Município. É nas escolas públicas também que os estudantes das licenciaturas realizam o estágio curricular obrigatório, componente essencial no processo de formação docente. Além disso, com a política de cotas, 50% dos estudantes que ingressam nas universidades federais são oriundos de escolas públicas. Considerando a estreita relação entre a universidade e as escolas públicas. Segmentos da comunidade universitária têm demonstrado preocupação com os impactos desse modelo no cotidiano da escola. Além disso, algumas unidades acadêmicas da UFG têm se manifestado de forma contrária ao modelo de gestão baseado nas Oss. (UFG, 2016)

Estas posturas frente às escolas demonstram, mais uma vez, como a educação está diretamente atrelada aos interesses dos grupos dominantes. Em meio a uma crise econômica e social, a proposta de contrarreforma que se tem é a do Estado Mínimo, mais uma vez, ou seja, diminuir a participação do Estado nas políticas sociais com a criação de parcerias público-privadas e adoção das OS, além de enxugar o quadro de servidores públicos, uma vez que a folha de pagamento seria um dos motivos responsável pela escassez de recursos e ineficiência operacional do poder público.

2.3 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ

Diante desta concepção economicista de educação, presente nos documentos oficiais analisados, é importante verificar os meios pelos quais esta ideologia se difundiu e de que forma. Torna-se, portanto, substancial a análise da proposta curricular para a educação em tempo integral, vigente nas escolas públicas do Estado do Paraná, para a compreensão das concepções existentes e qual sua relação com a proposta educacional nacional.

Antes de aprofundar este tema, algumas das principais teorias sobre currículo escolar serão analisadas para a compreensão das dimensões do currículo, evitando desta forma, o caráter simplista. Para isto, será utilizado, inicialmente, o estudo do professor da faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Tomaz Tadeu da SILVA (2015), que resume as grandes categorias de teoria curricular de acordo com os conceitos que elas enfatizam:

Teorias tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos; **teorias críticas:** ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência; **teorias pós-críticas:** identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. (SILVA, 2015, p.17)

Quando foi identificada a importância do currículo escolar, diversos estudos surgiram, resultando em diversas teorias para a manutenção ou para a transformação do mesmo.

Segundo SILVA (2015), o primeiro movimento de transformação teve início na década de 1960 como um movimento de renovação ou de “reconceptualização” (SILVA, 2015, p.29) das teorias do currículo escolar em detrimento das teorias tradicionais. As teorias consideradas tradicionais se concentravam nas formas de organização e de elaboração do currículo, tomando como referência desejável o *status quo*. Ainda predominantes, as teorias tradicionais são as que organizam grande parte do currículo escolar da escola pública brasileira e do Estado do Paraná. Sobre os motivos dessa predominância, SILVA discorre:

O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas. [...] Se a ideologia cedesse lugar ao verdadeiro conhecimento, o currículo e a sociedade seriam finalmente emancipados e libertados. (SILVA, 2015, p.148)

O professor norte-americano Michael W. APPLE (1999), no final da década de 1970, em seu primeiro livro de uma trilogia, denominado *Ideologia e Currículo* (1979), os quais seguiram-se *Educação e Poder* (1985) e *Manuais e Trabalho Docente* (1986), procurou estabelecer a problemática do que se passa nas salas de aula através de uma análise marxista, caracterizada por uma teoria crítica do currículo, conforme relata a seguir:

Finalmente, senti que era necessário entrar na escola e realizar um rigoroso escrutínio ao currículo atual – explícito e oculto – que domina a sala de aula e, então, compará-lo com as suposições baseadas no senso comum que os educadores tem. O meu objetivo era sintetizar e reconstruir – e, assim, ir mais além – as investigações prévias sobre o papel social das nossas teorias e práticas educativas amplamente aceitas. (APPLE, 1999, p.11)

Pondo em dúvida o currículo aplicado nas escolas norte-americanas, o autor fez uma análise a respeito da seguinte questão: “De quem são os significados recolhidos e distribuídos através dos currículos manifestos e ocultos nas escolas?” (APPLE, 1999, p.87) Em crítica a “teoria educativa liberal” que defende a crença na ciência, na neutralidade e na educação como forma de melhoria social e de realização individual apoiada no mérito, APPLE expõe que este tipo de ideal fomenta gravemente a ideia de que o nível de crescimento tecnológico determina o nível de crescimento econômico e ambos são compreendidos como dependentes do nível de escolarização, criando e legitimando a ideologia de que as escolas podem ser utilizadas para resolver problemas que não se originaram no setor educativo.

Quem tem o poder? Será que determinados aspectos da escolarização - a organização e a selecção da cultura e das pessoas (pois, na verdade, é isso o que as escolas fazem) – contribuem para uma distribuição mais equitativa do poder e dos recursos econômicos, ou, pelo contrário, preservam as desigualdades existentes? (APPLE, 1999, p.41)

Assim sendo, enquanto contribuição da teoria crítica do currículo é importante analisar a forma como a distribuição cultural e o poder econômico se encontram

intimamente interligados, não apenas na transmissão do conhecimento dito moral, mas também no que o autor denomina de “*corpus* formal” do próprio conhecimento escolar, procurando as consequências ocultas entre o currículo e as ligações econômicas e sociais presentes na escola.

O que APPLE relata é que, muito além dos problemas ditos cognitivos e de aprendizagem, os educadores devem se ater ao fato de que a escola surgiu e se mantém como um dispositivo de controle social do Estado e dos grupos econômicos dominantes, que ditam suas regras, formulam seus currículos por meio de uma política fundada na crença na ciência, que legitima suas ações mediante a linguagem científica, por mais injustas que sejam. Esse movimento junto à falta de um sentido adequado de comunidade imposta pelas políticas neoliberais nas últimas décadas, não só no Brasil, mas no mundo, demonstra o quanto a transformação da escola dependerá de uma análise profunda dos termos, muito mais do que apenas encarar mudanças metodológicas e superficiais do currículo.

O discurso científico e técnico em sociedades industriais tem mais legitimidade (estatuto elevado) que o discurso ético. O discurso ético não pode ser facilmente implementado numa perspectiva de *input-output*. E, finalmente, os critérios “científicos” de avaliação conferem “conhecimento”, ao passo que os critérios éticos conduzem a considerações puramente subjectivas. Esta questão revela importantes implicações na visão que temos de nós mesmos como neutros, e adquirirá maior significado quando, mais adiante, analisarmos o modo como a ciência “funciona” na sociedade. (APPLE, 1999, p. 77)

Tanto APPLE (1999) como SILVA (2015) citam o estudo dos sociólogos franceses da teoria reproducionista, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron que, em sua crítica da escola capitalista, não se limitaram à análise marxista, vendo o funcionamento da escola através de metáforas econômicas, resultando no conhecido conceito de “capital cultural”. (SILVA, 2015, p.34) Este conceito exemplifica de forma clara a eficácia da força da classe dominante na definição do que é cultura, seja por clara imposição ou oculta, que aparece então como natural. Dentro da escola, a cultura e os conteúdos que têm prestígio e valor social são, justamente, a cultura e os conteúdos das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar e de agir.

O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e jovens das classes dominantes vêem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo em que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal com existem, garantindo o processo de reprodução social. (SILVA, 2015, p.35)

Educar é o contrário de formar seres desvinculados socialmente, pessoas sem raízes ou tradições culturais, como expõe o professor de didática e organização escolar da Universidade de Coruña, Espanha, Jurjo Torres SANTOMÉ:

Uma situação semelhante é a melhor prova de um sistema educativo alienante, mas dado que na mente dos professores não existe nenhuma intenção de causar tal mal estar, prefiro chamá-lo de sistema desorientado. Tratamos de educar e nos esforçamos para isso, mas no fim não temos o sucesso que gostaríamos. (2013, p.10)

As estruturas de poder, organizadas por meio da hierarquia, sempre buscaram condicionar a produção e a orientação do conhecimento para facilitar determinadas medidas políticas e sociais, voltadas ao seu próprio benefício e à manutenção de seus privilégios. Profissionais de prestígio, detentores de posições de poder em universidades e centros de pesquisa, bem como os vinculados a entidades governamentais, desempenham um papel decisivo na construção e reformulação de teorias científicas, junto aos responsáveis pela implantação das políticas educacionais, fenômeno denominado de “instrumentalização política da ciência.” (SANTOMÉ, 2013, p.250)

Esta “instrumentalização política da ciência” serve como forma de legitimar ações como reformas educacionais baseadas apenas no assentimento de especialistas, ignorando a opinião e desprezando a participação da comunidade escolar. Devido ao seu caráter unilateral, é possível, inclusive, questionar a veracidade destas ações.

A manipulação de dados em favor de políticas de favorecimento gera uma certa naturalização do discurso racista, sexista, classista e dos estereótipos que as ideologias dominantes colocam em circulação para a sociedade. Esta é uma estratégia que favorece uma medida fortemente conservadora como a privatização das responsabilidades sociais e o progressivo abandono das responsabilidades coletivas e

do Estado. O cuidado que é necessário ter na análise dos saberes trabalhados na escola está diretamente relacionado com as formas de currículo presentes nos diversos países cujas políticas educacionais estão voltadas aos conceitos neoliberais, ou seja, de cunho mercadológico.

No Brasil não é diferente. Tendo uma política educacional formulada com base nos preceitos de organizações internacionais, com grande capacidade de influência, como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), estas instâncias raramente precisam dar explicações ou prestar contas do que fazem e exigem ou mesmo de seus erros. Diante disso, constatam-se práticas educativas cujas concepções se baseiam nos modelos positivistas empresariais e produtivos de Gestão da Qualidade Total (*Total Quality Management – TQM*). (SANTOMÉ, 2013, p. 211) Essas concepções procuram nortear e justificar diversas ações que tem profundo impacto no desenvolvimento do currículo nas escolas.

A forma de organização curricular predominante na educação básica pública paranaense é a organização dos conteúdos a serem estudados por disciplinas. Esta forma de organização foi imposta à escola pelos grupos sociais economicamente mais poderosos, desde o início do século XX, resultando na implantação de um tradicionalismo curricular cuja abordagem favorece que somente se preste atenção aos conteúdos da realidade que direta e visivelmente são seu foco de atenção. Tendo em vista esta organização do currículo por disciplinas, SANTOMÉ (2013), apresenta sua análise:

Do ponto de vista dos grupos sociais economicamente mais poderosos e ideologicamente conservadores, as ciências sociais, a filosofia, as ciências humanas e as artes, na medida em que costumam dirigir seu olhar para assuntos mais atuais, têm um potencial mais perigoso para os aparatos políticos, culturais econômicos dominantes; pois são grandes as tentações para dedicar muitos esforços a lhes conferir um peso cada vez maior no sistema educativo. Questionar-se sobre a verdade, a bondade, a justiça, a solidariedade e a beleza não é algo que as esferas do Poder Executivo e nem uma ampla maioria dos professores deseje converter facilmente no eixo estruturador da seleção dos conteúdos, da escolha dos recursos de informações e didáticos, das tarefas escolares que os alunos devem realizar e da avaliação dos aprendizados nas instituições escolares. (SANTOMÉ, 2013, p.206)

Diante do exposto pelo autor é possível perceber este forte enfoque conservador na recente modificação da LDBEN, em 2017, a respeito da organização do currículo no ensino médio brasileiro. De acordo com a lei, esta modalidade da educação básica será orientada pelos denominados “itinerários formativos”, que consistem:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) I - linguagens e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) II - matemática e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) IV - ciências humanas e sociais aplicadas; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) V - formação técnica e profissional. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996)

Esta mudança, feita por meio de Medida Provisória (MP n.º 746), é um exemplo de práticas de grande poder, que cercam a educação e contribuem continuamente para a mercantilização do currículo, pois contemplam, prioritariamente, as necessidades e os interesses dos grupos conservadores e dominantes.

Tais estratégias ignoram que – nas sociedades atuais, na medida em que o nível de educação e da cultura da população sobe – o mundo da pintura, da escultura, da música, da dança, do teatro, da literatura, da poesia, do atletismo, dos esportes, etc., também é um motor muito importante de riqueza, que permite a muitas mulheres e homens uma plena autorrealização como pessoas. Ou seja, dispor de uma boa educação com a qual contribuir para o exercício da cidadania e para a melhoria da sociedade é a mesma coisa que obter recursos econômicos mais que suficientes para viver uma vida digna. Os museus, os teatros, as salas de concertos, as salas de conferências, os espaços poliesportivos, etc. atraem cada vez mais um maior número de pessoas que desfrutam e também investem nesse tipo de produção. (SANTOME, 2013, p.212)

É preciso incluir nas preocupações dos educadores o tema dos conteúdos escolares e das estratégias com as quais eles trabalham. É preciso ter presente quem seleciona estes conteúdos e não somente como e por que tais conteúdos são selecionados. Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, não se pode mais olhar para o currículo com a mesma inocência. Relacionado ao poder, é necessário percebê-lo como um documento de identidade, que está ligado diretamente ao lugar, ao

espaço, ao território onde está inserido e que, a partir deles, deve partir sua elaboração e legitimação.

Para uma educação integral é necessário que a escola cumpra uma de suas funções sociais que é socializar os saberes, para isso o currículo deve reconhecer os desejos e as aspirações que orientam a vida da grande maioria das mulheres e dos homens de qualquer canto do planeta. O que consiste em assegurar a estes uma vida digna, em que são aceitos e aceitam, ajudam e são ajudados, colaboram, são tratados com justiça, são considerados como iguais.

Um currículo diferenciado e adaptado para cada realidade contribui para o sucesso de um projeto que se queira transformador da escola, sendo necessária sua adaptação, uma vez que a ampliação da jornada exigirá outra forma de organização do tempo e do espaço escolar.

Conforme Santomé (2000), em entrevista dada ao jornal “A página da educação”:

A escola da segunda metade do século XX é uma escola pensada para toda a população. Em tempos anteriores, especialmente no século XIX, estava planejada como um recurso para as elites e para os grupos sociais que tinham maior poder econômico, com efeitos um tanto o quanto reprodutores. Os movimentos e lutas sociais levaram a que a escola fosse ampliando a sua base e começasse a ser destinada a toda a população, não só com o objetivo de proporcionar uma escolarização básica como também o de alargar o período dessa escolarização. E isso transforma o que se pretende realizar, porque é diferente pensar numa escola para elites e numa escola que prepara para a cidadania, que está a ajudar a formar um país e a dar-lhe uma cultura comum. Com a escolarização pretende-se afirmar a cidadania como possibilidade de transformar o mundo que habitam.

Como ponto de partida para a mudança curricular necessária à implantação do ensino em tempo integral, o sociólogo e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Miguel ARROYO (2011), em seus estudos sobre currículo, questionou sobre o tempo e o espaço dos educandos, submetidos à pressão de outras concepções de tempo tão distantes de suas vivências em que a relação pedagógica explode, o interesse pelo currículo entra em crise e os professores são as primeiras vítimas deste processo.

Como não se questionam as concepções de tempo que estruturam o sistema escolar, o Ensino Fundamental e seus currículos, como ainda continuamos pensando em prosseguimento de estudos organizados em etapas, em

passagens dos anos iniciais para os anos finais e, sobretudo, como não mexemos nessas estruturas etapistas, lineares, fica a pergunta: que poderão fazer os professores de aluno (as) que não dominarem de maneira sistematizada e aprofundada as aprendizagens básicas ao final do terceiro ano inicial? Aos (Às) professores (as) só caberá a velha saída, a retenção. (ARROYO, 2011, p.319)

Para o autor, as propostas de tempo integral, chamados por ele de extraturnos ou de turmas de aceleração, também de tempos de reforço, revelam um longo consenso de que nas escolas os tempos de tantos alunos vão na contramão dos tempos únicos que estruturam nosso sistema de ensino. Isso tudo impede que a educação em tempo integral se consolide, uma vez que o próprio currículo não é revisto e reformulado. Não existe autonomia para essa mudança, mas sim, resistência.

Embora questões relacionadas ao modo de ser do currículo continuem importantes, elas só ganham sentido quando relacionadas ao motivo das formas de organização do conhecimento escolar.

As teorias do currículo empenham-se em responder perguntas sobre o conhecimento a ser ensinado aos estudantes e o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade. Diante disso e como construção cultural, o currículo está sempre vinculado a formas específicas de organização da sociedade e da educação, não deve ser compreendido como neutro, muito menos estático. Reflexo de um determinado projeto de sociedade, o currículo escolar é antes o resultado de um equilíbrio de interesses e forças que influenciam o sistema educativo em um determinado momento.

O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade. (SILVA, 2015, p.115)

No Estado do Paraná, por meio de orientações (PARANÁ, 2012) e de instruções (PARANÁ, 2017a; 2017c), a proposta curricular de uma educação em tempo integral também se define pelas características neoliberais. Ao propor o regime de parceria com

institutos e demais organizações privadas, a SEEDPR segue a mesma ideologia nacional. (PARANÁ, 2017a, p.04)

Ao propor que as “Atividades dos Programas de Ampliação de Jornada em Turno Complementar poderão ser desenvolvidas em espaços externos à instituição de ensino” (PARANÁ, 2017a, p.06), deturpa o conceito de integralidade (todas as partes formam um todo e se completam) para extrair dele a parte conveniente ao Estado neoliberal: a redução de custos ao evitar reformar e construir novas escolas.

A proposta de autorizar a realização das “Atividades Complementares” por “facilitadores” (PARANÁ, 2017a, p.10), que, em princípio, parece ser uma ideia pertinente por parecer permitir o contato do conhecimento adquirido não apenas pelo meio científico, mas sim, também o popular, pode estar encobrindo intenções econômicas quando se enxerga nela mais uma maneira de evitar custos com a contratação de pessoal capacitado.

Deixa-se, mais uma vez, o educador sem valorização. Não é soma, como deveria ser, mas sim perda. Os padrões de avaliação desta proposta mantêm o mesmo caráter das avaliações internacionais e nacionais, cuja única preocupação é “monitorar os padrões de qualidade de cada oferta” (PARANÁ, 2017a, p.15), qualidade esta apoiada nos conceitos de qualidade total, com forte cunho empresarial.

A organização curricular proposta no Estado do Paraná, determina que a educação em tempo integral de turno único, deve ter um “currículo integrado por meio de Disciplinas da Base Nacional Comum e Componentes Curriculares da Parte Diversificada”, para o ensino fundamental, ou “parte flexível”, para o ensino médio. Isto deve ser organizado em uma “matriz curricular”, cujos fundamentos conceituais, metodológicos e avaliativos presentes na Proposta Pedagógica Curricular de cada escola, “deverão possibilitar aprendizagens significativas que favorecerão a aquisição de conhecimentos pelos estudantes.” (PARANÁ, 2017c, p.03)

Esta proposta de educação em tempo integral de turno único faz parte da organização curricular de determinadas escolas no Estado, indicadas pela própria SEEDPR, conforme critérios estabelecidos, sem a colaboração efetiva da comunidade escolar.

Estas ações esclarecem as intenções privatistas presentes nas reformas educacionais, além de se revelar no próprio cotidiano da escola por meio de medidas que em nada tem a ver com a realidade de educandos e educadores. Mais uma vez, uma proposta como esta se disfarça de novidade, mas acaba trazendo mais do mesmo.

Diante destas propostas e suas impostas implantações, estão a escola e sua comunidade escolar, quase nunca consideradas. Este impedimento participativo é refletido nas relações que se constroem dentro da própria escola, denominando-se currículo oculto.

O currículo oculto diz respeito a grande parte do currículo e surte efeito na escola na medida em que se traduz em atitudes e valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte deste as relações hierárquicas que se apresentam no ambiente escolar marcado por regras e procedimentos com a forma de distribuir os educandos por grupamentos e turmas, além das visões transmitidas por livros didáticos e outros meios utilizados. Entretanto, seja qual for a concepção de currículo adotada, não há dúvidas de sua importância, pois é por intermédio do currículo que todos os esforços pedagógicos acontecem na escola.

Nessa perspectiva, a proposta de uma educação integral problematiza o currículo na medida em que recoloca o educando na centralidade dos processos educativos e ambiciona contemplar suas diferentes dimensões formativas, levando em consideração a ampliação de tempos e dos espaços educativos.

Ao buscar a integração dos saberes acadêmicos aos saberes locais, oriundos do território onde vivem esses estudantes, o currículo contrapõe-se ao saber positivista dominante, fragmentado em conteúdos e representado por matérias ou disciplinas, voltando-se para uma dimensão integral do conhecimento a ser produzido.

Respeitando esta concepção de educação integral, o currículo não corresponde em nenhuma medida à simples ampliação da jornada escolar, mas sim à reorientação estrutural de todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma que elementos significativos da vida dos educandos e de suas comunidades possam ser os articuladores dos diversos campos de conhecimento que embasam as práticas pedagógicas escolares. Torna-se, portanto, importante elaborar como essas particularidades do currículo se relacionam à educação integral. O currículo pode

comportar uma dimensão filosófica que reflete sobre o sujeito que se quer formar e sobre qual é o papel da escola para que isso aconteça.

Essa opção pelo pleno desenvolvimento e por uma ampliação de repertórios não é neutra: reconhece crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direitos e opta pela cidadania, um conceito que se traduz pelo exercício de direitos civis, políticos e sociais e pelo direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, direito a participar no destino da sociedade, direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, entre outros.

Para a educação integral, o sujeito precisa ser respeitado e considerado em sua integralidade, inserido na sociedade sob uma perspectiva cidadã e autônoma, de exercício de plenos direitos. Dessa forma, uma primeira relação que se estabelece entre educação integral e currículo está na indagação de qual sujeito se quer formar. Feita a opção por uma educação integral para formar um sujeito de direitos, cidadão e autônomo, cabe indagar quais conteúdos, saberes e práticas precisam ser contemplados em uma proposta curricular que objetiva o desenvolvimento desse sujeito.

Para a realização deste capítulo, foi também considerado o levantamento da produção científica acerca do tema no país. Com o indicador “currículo escolar na educação em tempo integral” foram encontrados poucos trabalhos específicos, porém, relevantes ao complemento desta pesquisa, cujos detalhes estão especificados a seguir.

O primeiro trabalho investigado - estudo 1 – tem como título: “Educação e cultura indígena guarani: práticas educacionais no colégio estadual indígena Teko Ñemoingo, Tekoha Ocoy”, em 2016, UNILA, de Marcelo Pedro Maldaner em sua dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina como requisito para obtenção de título de Mestre em Integração Contemporânea da América Latina. Este estudo constitui, como o próprio título indica, uma reflexão sobre como a escola em que o autor trabalha, contribui para o fortalecimento cultural indígena Guarani, o seu modo de ser, viver, pensar e produzir significados, elaborando conteúdos e abordagem voltados ao povo Guarani.

No estudo de número 2, “O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre ‘temos todo tempo do mundo’ e ‘não temos tempo a perder’”, de Danise Vivian, em 2015, tese apresentada para o programa de pós-graduação em Educação, UFRGS, a autora expõe que o estudo possibilitou compreender que, se os efeitos da ampliação do tempo escolar demonstravam-se singelos ante a possibilidade de provocar uma reestruturação curricular da escola, por outro lado, elas demonstraram que a ação mais significativa estava ressaltada nas figuras do ser professor e ser aluno. Conclui que a jornada ampliada demonstrou-se cansativa tanto para os educandos, ao mesmo tempo em que evidenciou uma forte representação da escola como local de proteção e convívio e constatou junto aos educandos e educadores uma queda de interesse pela jornada ampliada à medida que aumentava o ciclo de formação dos mesmos.

No estudo número 3, “Indisciplina e currículo praticado no ensino fundamental”, de Flávio Fernando de Souza, 2014, em dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, TUIUTI, conclui que a indisciplina na escola se constitui enquanto força de resistência capaz de interferir na equação de poder sobre que se estruturam as relações entre o professor e os educandos na escola, expressando sua resistência às práticas de ensino, às relações e às atividades de aprendizagem que lhes são propostas e disponibilizadas pelos professores na escola e que os meios que são utilizados para acabar com esta indisciplina são apenas métodos de contenção.

O último estudo, “A efetivação da qualidade social da educação básica: impactos das políticas de avaliação no currículo escolar”, de Cleide Eurich Sohn, 2013, em dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, PUCPR, consistiu em analisar como as políticas, com ênfase na padronização dos resultados, impactam o currículo escolar, com ênfase na diversidade e na garantia de direitos para a efetivação da qualidade social da educação básica.

O número reduzido de produção científica relacionada ao tema desta dissertação é preocupante tendo em vista a sua importância à realidade escolar brasileira, levando em consideração as políticas públicas de caráter reformista que estão em vigor e cujo foco está na educação em tempo integral no país.

Ainda assim é possível verificar que, diante dos conteúdos dispostos neste capítulo e do levantamento da produção científica específica, não existe uma fórmula única de ofertar educação integral nas escolas públicas paranaenses e que, portanto, torna-se impossível a oferta de uma proposta curricular única para a educação em tempo integral. Assim como o conceito de currículo em si, o currículo na perspectiva da educação integral deve, também, ser uma proposta em construção.

3. A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE

Nesta pesquisa, por meio do exame cuidadoso das respostas ao questionário registradas pelas diretoras e pelos diretores escolares, com base no estudo de Judith BELL (2008), foi possível constatar a característica burocrática das unidades escolares e a evidente falta de autonomia dos sujeitos que nela atuam.

A gestão escolar, conforme a perspectiva democrática é concebida como um processo democrático, que deve envolver o aprendizado e o exercício político, que deve extrapolar a prática educativa e que, por meio dela, criam-se mecanismos que levam à superação da cultura autoritária e centralizadora. Mesmo assim, é possível constatar que as políticas e as diretrizes educacionais dos últimos vinte anos não foram capazes de “romper a tensão entre intenções declaradas e medidas efetivas.” (LIBÂNEO, 2012, p.41) Se o que se busca é educar para a democracia, não se pode pretender alcançar este objetivo por meio de processos autoritários, modelos predominantes na prática das escolas brasileiras.

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) determina a gestão democrática como um dos princípios da educação nacional. Entretanto, a legislação apenas dá indícios de como ela se organiza ao citar alguns mecanismos utilizados para a efetivação da gestão democrática na escola por meio da existência da LDBEN e do PNE. Sendo assim, o entendimento e a concretização desse compromisso dependem de diversos fatores e posturas políticas dos estados e municípios. Contudo, percebem-se limites que se interpõem à materialização dos fundamentos da gestão democrática na escola, muitas vezes submetidas às práticas tradicionais, retomando, em alguns casos, a vertente clientelista e patrimonialista na condução da política educacional.

O redimensionamento do papel da escola em uma lógica democrática é um compromisso constitucional que requer educação de qualidade social para todos, a socialização do conhecimento construído pela humanidade, a autonomia de gestão administrativa e pedagógica, como foco na participação nas tomadas de decisões no interior da escola que, segundo a LDBEN, devem ocorrer por meio dos segmentos de gestão denominados de “Instâncias Colegiadas”, constituídos por conselhos escolares, associações de pais e/ou responsáveis, mestres e funcionários e agremiações estudantis (BRASIL, 1996).

O texto da Constituição assegura o direito do cidadão e o dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, tendo como base o processo de decisão fundado na participação e na deliberação pública, com ênfase na educação para o crescimento dos indivíduos como cidadãos, por meio do exercício da prática democrática. Assim, para que a gestão democrática aconteça entende-se ser necessária a garantia de mecanismos e condições para que espaços de participação, tomada de decisões e descentralização do poder ocorram, porém, como já mencionado, a prática não corrobora com a teoria e a realidade das escolas públicas demonstra o vazio existente entre elas.

De acordo com as respostas dos diretores e diretoras ao questionário e pela experiência que vivenciei na direção de escola pública, este cargo, definido por rotinas burocráticas e tarefas de administração geral voltadas para providências e manutenção da escola, não abrange o processo pedagógico como deveria. Essa falha, que não depende da diretora ou do diretor escolar, está naturalizada dentro da escola como parte de uma engrenagem que funciona apenas em favor dos interesses dominantes e que, dessa forma, impede possíveis encaminhamentos para a sua transformação.

Com relação à denominação entre “diretor” ou “diretora” e “gestor” ou “gestora”, mais do que simples terminologias, estas são carregadas de significação, conforme análise de Vitor Paro, a seguir.

Também na literatura sobre administração escolar, é generalizado (embora não exclusivo) o uso indistinto de administrador (ou gestor) escolar e de diretor escolar com o mesmo significado. Entretanto, parece ser quase unânime a preferência pela expressão “diretor escolar”, quando se trata de denominar oficialmente, por meio de leis, estatutos ou regimentos, aquele que ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado no interior de uma unidade de ensino. [...] A direção engloba a administração nos dois momentos desta, de racionalização do trabalho e de coordenação, mas coloca-se acima dela, em virtude do componente de poder que lhe é inerente. (PARO, 2015, p.38-39)

As reuniões organizadas pela escola deveriam ser de caráter pedagógico, como determina a LDBEN, mas, geralmente, tornam-se apenas espaços de avisos e de organização administrativa.

Em detrimento de um calendário escolar pré-determinado, as formações continuadas não são elaboradas com a participação da comunidade escolar, são ações organizadas pela SEEDPR, que devem ser realizadas em curtos períodos, (geralmente

em um ou dois dias denominados de “replanejamento” ou “semana pedagógica”), nas escolas, em que não há espaço para a elaboração de atividades e reflexões acerca das especificidades de cada escola. Desta maneira, a visão da educadora ou do educador fica limitada às necessidades da escola e da disciplina ministrada e impede a sua participação no processo de transformação da própria escola.

Diante disso, a democracia se torna fictícia, passando a existir como promessa e não como realidade.

O próprio sistema de hierarquia existente dentro da escola, com a existência de cargos como o de direção (seja ou não por eleição), de direção auxiliar ou vice-direção, funções específicas para as funcionárias e funcionários, professores e professoras, educandos e educandas, pais e/ou responsáveis, é um dos impeditivos para a criação de possibilidades para a transformação da escola pública. A imobilização dos sujeitos é um fator determinante para o aniquilamento da autonomia e da transformação desta escola, por isso deve ser combatida a todo instante pelo coletivo da própria escola. Para isso, é importante incentivar e criar oportunidades para que o processo de participação se desenvolva e seja aplicado.

As instituições escolares, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação. [...] na perspectiva neoliberal, pôr a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado, deixando às comunidades e escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Já na perspectiva sociocrítica, a decisão significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola que sejam decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação), em razão do interesse público dos serviços educacionais prestados, sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades. (LIBÂNEO, 2012, p.412-413)

A gestão hierárquica da escola é pautada pelas relações de subordinação entre os membros de um grupo, com graus sucessivos de poderes e de responsabilidades, e isso não funciona enquanto democracia.

Para Pedro Demo, “participação, por conseguinte, não é ausência, superação, eliminação do poder, mas outra forma de poder” (2009, p.20), somente desta forma a escola se transformará, tornando-se autônoma e com condições de pressionar suas

secretarias de educação e demais órgãos de regulação do Estado, a dotá-la de recursos necessários ao seu desenvolvimento.

Talvez não esteja em nossos hábitos participar. É mais prático receber as coisas dos outros, mesmo porque é um projeto milenar viver às custas dos outros. [...] A tal ponto, que a participação assusta. Em seu extremo, podemos até encontrar a postura de impedir, por exemplo, o desenvolvimento dos sistemas básicos de educação, para não dar aos interessados a chance de reconhecer seus direitos e de os urgir. É mais fácil dominar uma sociedade com predominância de analfabetos, de trabalhadores semi ou desqualificados, onde sequer metade dos que entram na 1.^a série do 1.^o grau chega a concluir a 8.^a série. Assim, demagogos, populistas, corruptos e contraventores se perpetuam no poder, porquanto a sociedade não consegue organizar-se para impor seus mínimos direitos. Tamanha pode ser a aberração que, propor o cumprimento de compromissos mínimos, declarados na Constituição do país, como a universalização do 1.^o grau, é temido como imiscuição de ideologias estranhas, sobretudo 'comunistas'. No fundo, se isto cumpríssemos, não iríamos além do mínimo dos mínimos, do mínimo de decência pública, o que mostra o quanto o Estado é assistencialista e comprometido com um grupo privilegiado dominante, e o quanto a sociedade é reprimida e desmobilizada. (DEMO, 2009, p.25)

Em entrevista à revista Nova Escola, em 1993, Paulo Freire reflete, junto ao igualmente educador Moacir Gadotti, a respeito do que pode fazer uma professora ou um professor para transformar a escola e o seu currículo. Junto à figura destes, é possível ainda encaixar a figura do diretor e da diretora de escola.

Um grande número de professoras e professores se sente absolutamente manietado dentro de uma administração autoritária. Esse tipo de administração estimula as professoras a virar tias, o conceito pelo qual elas explicam ou se acomodam ao imobilismo que o autoritarismo espera delas. Mas acho que é possível fazer educação popular na escola. Claro que uma coisa é você nadar a favor da correnteza e outra é nadar contra. Se você tem uma administração aberta, democrática, você nada a favor da corrente quando defende uma série de posturas político-pedagógicas abertas. E nada contra a corrente, quando o conceito de participar é proibido, é um pecado. Então fica difícil você defender a participação e, sobretudo viver a participação. Mas que é possível é. (FREIRE, 2016)

A escola é, sem dúvida, construída por sua comunidade – e é a direção escolar ou a equipe diretiva da unidade a responsabilizada por dar a tônica para as relações que se estabelecem no espaço. Fundamentalmente, é a gestora ou o gestor que convida a comunidade escolar a participar de um projeto coletivo; é ela ou ele que mobiliza as pessoas e as articula a construir colaborativamente as normativas, a função social e os processos da escola e é a condução dessa gestão, quando amparada por

instrumentos democráticos, que possibilita que todos sejam corresponsabilizados e trabalhem juntos na construção de uma educação de qualidade.

Infelizmente, ao observar o cotidiano da escola pública, é possível constatar a centralização na figura da direção escolar, determinada por fatores hierárquicos consolidados que impedem a transformação para uma horizontalidade nas relações estabelecidas dentro do ambiente escolar.

Há que se considerar os determinantes que interferem no comportamento do diretor da escola pública fundamental. Investido na direção, ele [diretor escolar] concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre (ou quase nunca) coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo, é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades-meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo estado quer pela sociedade de modo geral. (PARO, 2015, p. 43)

O conceito de horizontalidade tem como princípio descentralizar a função do cargo de diretora ou de diretor escolar para que a própria comunidade possa definir os rumos da instituição escolar.

Mesmo que a LDBEN (1996) indique a gestão democrática como forma de funcionamento das escolas brasileiras, ainda assim, existe uma diferença entre o que se propõe a lei e o que é verificado na realidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Mesmo com a existência de conselhos escolares, de associações de pais e/ou responsáveis, mestres e funcionários, de agremiações estudantis e demais instâncias colegiadas, não é garantida a prática de uma democracia na escola pública brasileira. Apesar de proclamada na Constituição Federal e nas legislações como a LDBEN e o PNE, a implementação da gestão democrática no ensino não é condição suficiente para a garantia da democratização da gestão pública.

No caso da direção escolar, é possível constatar a impossibilidade de deliberação diante de muitos fatores que contribuem para o funcionamento da escola tal qual ela se apresenta. Mesmo com a existência das instâncias colegiadas e da elaboração, por parte da própria comunidade escolar, de diversas formas de fortalecimento destas, ainda há limites na sua participação, desta forma, as responsabilidades da escola continuam subordinadas à figura da direção.

Pode até acontecer de os estabelecimentos de ensino comportarem em sua organização conselhos de escola ou outras instituições auxiliares da gestão – com atribuições deliberativas ou não –, mas quem responde, em última instância, pelo cumprimento das leis do ensino e pela ordem no âmbito da escola (ou seja, pelo funcionamento da empresa escolar) é o diretor. Além disso, a concepção que se tem do diretor escolar não costuma diferir da concepção de diretor de qualquer outra empresa da produção econômica. Assim, o espírito que rege o tratamento dado ao diretor de escola e as expectativas que se tem sobre ele, são cada vez mais semelhantes ou idênticos ao modo de considerar o típico diretor da empresa capitalista. (PARO, 2015, p. 42)

A existência de eleição, conhecida como “Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares das Instituições de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná” (PARANÁ, 2015a), como é no Estado do Paraná, não garante a autonomia à direção escolar, nem aos sujeitos da escola. Diretamente ligadas à mantenedora, como as secretarias de educação, as direções escolares devem cumprir o programa educacional elaborado pelos governos, muitas vezes atrelado aos interesses dos grupos dominantes e não da própria comunidade escolar a qual atende. Mais uma vez, os sujeitos não se tornam agentes neste processo de construção da identidade educacional brasileira, em detrimento de um projeto educacional, na maior parte das vezes de cunho neoliberal, com viés unicamente mercadológico.

O impedimento da participação popular por meio do Estado é antigo não só no país, mas no mundo e a mudança desta condição dependerá do fortalecimento dos ideais coletivos e solidários, sendo a escola um destes espaços possíveis de transformação. Para ser este espaço propício à mudança, a própria escola deve se transformar, antes de tudo.

Assim, apesar de importantes medidas pontuais, levadas a efeito nas últimas décadas com o intuito de democratizar a escola e sua direção (eleição de

diretores, conselhos de escola, etc.), a escola básica, em sua estrutura global, continua organizada para formas ultrapassadas de ensino e procura se “modernizar” administrativamente, pautando-se no mundo dos negócios com medidas como a “qualidade total”, o “empreendedorismo” ou como a formação de gestores, capitaneada por pessoas e instituições afinadas com os interesses da empresa capitalista e por ideias e soluções transplantadas acriticamente da lógica e da realidade do mercado. Este mesma lógica tem predominado na concepção e no provimento do ofício de diretor escolar. (PARO, 2015, p.105)

Bobbio (2000) entende ser a democracia algo instrumental, um conjunto de regras e procedimentos para a tomada de decisões coletivas, o que traz subjacente a ampla participação dos interessados como prerrogativa de qualquer cidadão potencialmente empenhado na articulação das demandas e na resolução de necessidades sociais e políticas.

Ampliando esse conceito, se desvelam os princípios da democracia representativa e da democracia participativa, cunhados por Habermas (2003). Para o estudioso, a democracia participativa define-se a partir dos direitos de todos os cidadãos, de participação política e social aumentando as oportunidades de expor ideias e sentimentos e estimulando as diferenças ao invés de puni-las ou segregá-las. Na escola, todos têm direito de opinar, respeitando o olhar de cada um, mas sempre em prol de uma postura participativa e construtiva.

Na democracia representativa, como o nome indica, aponta-se para a escolha de representantes da coletividade, que tomam decisões que podem ser, ou não, consideradas representativas dos atores sociais envolvidos.

Tendo em vista os conceitos de democracia supracitados e sua estreita relação com a emancipação dos sujeitos, é possível verificar, por meio da leitura detalhada dos documentos de políticas públicas educacionais, como estes conceitos são ignorados diante da forte dependência existente das orientações dos organismos internacionais de cunho econômico.

Desde a década de 1990, as políticas educacionais brasileiras são orientadas pelos organismos internacionais, representados, principalmente, pela UNESCO e Banco Mundial o que as torna dependentes dos critérios do mercado. Essa dependência exclui a finalidade da escola em promover o desenvolvimento das atividades intelectuais dos educandos e sua aprendizagem. As consequências destas orientações podem ser percebidas nas políticas curriculares atuais em vigência no país.

As políticas oficiais para a escola em nosso país se apresentam hoje em duas orientações curriculares complementares, subordinadas à lógica das políticas de contenção da pobreza, atendendo às estratégias de manter a competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados. Dentro da grande armação que são as políticas de alívio da pobreza, está o currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais. Ambos são adotados, presentemente, na maioria dos estados brasileiros. Esse currículo de resultados caracteriza-se pela formulação de metas de competências, repasse de conteúdos apostilados, mecanização das aprendizagens, treinamento para responder testes, passando ao largo das características psicológicas, sociais e culturais dos alunos, das práticas socioculturais vividas em seu entorno social, bem como do contexto histórico e dos níveis de decisão do currículo. (LIBÂNEO, 2016, p.49)

Um exemplo de como os organismos internacionais funcionam fortemente como reguladores do Estado (SHIROMA, 2006, p.52) e, assim, direcionam as políticas públicas de acordo com a exigência econômica internacional, apresenta-se desde 2009 no Brasil o relatório denominado TALIS³ (*Teaching and Learning International Survey*) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 2013, realizado em parceria com o INEP.

Este exemplo que demonstra a contraditória situação dos diretores escolares ao ter que lidar com as especificidades de suas funções. Estes, sem autonomia para dirigirem as escolas nas quais estão dependentes de uma política de reprodução dos interesses atrelados ao mercado, se vêem numa crescente frustração e profundo sentimento de impotência.

Os mecanismos de regulação existentes são tão numerosos que nem sempre chegam ao esclarecimento dos sujeitos que atuam na escola. Eu mesma, enquanto diretora de escola, nunca tive conhecimento de mais este instrumento avaliativo. A respeito de sua função, segue definição do TALIS.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey -TALIS) coleta dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de

³ Este relatório, sob organização local do INEP, apresenta resultados sobre o desempenho de professores dos anos finais do ensino fundamental e seus respectivos diretores no Brasil, desde 2009.

trabalho dos professores nas escolas de todo o mundo, com objetivo de fornecer informações válidas, oportunas e comparáveis do ponto de vista dos profissionais nas escolas para ajudar os países a revisar e definir políticas para o desenvolvimento de uma profissão docente de alta qualidade. Análises comparadas da TALIS permitem aos países identificar outros países que enfrentam desafios semelhantes e aprender com outros tipos de políticas públicas. Recrutar, reter e desenvolver professores é essencial para garantir resultados de alta qualidade dos alunos em sistemas de ensino em todo o mundo. A TALIS examina as maneiras pelas quais o trabalho dos professores é reconhecido, avaliado e recompensado e mede o grau de satisfação dos professores em relação ao atendimento de suas necessidades de desenvolvimento profissional. O estudo fornece percepções sobre as crenças e atitudes dos professores em relação ao ensino e as práticas pedagógicas que eles adotam. Reconhecendo o importante papel da liderança escolar, a TALIS examina os papéis dos diretores e o apoio que eles dão aos professores. Finalmente, a TALIS analisa o grau em que certos fatores se relacionam com relatos de satisfação no trabalho e auto-eficácia dos professores. (OCDE, 2013, p.04)

Cada vez mais as políticas públicas educacionais brasileiras encontram-se atreladas ao interesse econômico internacional. Sendo assim, sob a formação do capital, o objetivo de encontrar na educação uma forma de emancipação do sujeito torna-se, absolutamente, abstrato.

Com o objetivo de situar o presente tema diante da produção científica brasileira e verificar os estudos já elaborados referentes à gestão escolar no Brasil, especificamente, no Estado do Paraná, apresentam-se a seguir as dissertações e teses encontradas no banco de teses das principais instituições de educação superior do país e do Estado.

No estudo número 1, “Da proposição à materialização da gestão escolar: um estudo transversal entre nove casos”, de Marta Clediane Rodrigues Anciutii, 2015, em sua dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, UFPR, a autora propõe a discussão sobre as formas de gestão e sua aproximação aos ideais democráticos que se configuram como condição para a qualidade da educação.

Os resultados evidenciam as políticas educacionais voltadas para a efetivação da gestão democrática na escola, que levam os atores envolvidos na operacionalização das medidas legais e normativas, materializando-as. Porém, conclui a autora, os mecanismos relacionados às condições do exercício democrático participativo precisam ser mais estáveis para legitimar a ação social e política no fortalecimento da educação.

No estudo número 2, “Eleição de diretores no Paraná: uma análise dos planos de ação na gestão das escolas estaduais de Curitiba – triênio 2012-2014”, de 2013, tese apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, UFPR, a autora Maria Madselva Ferreira Feiges relata que esta pesquisa possibilitou interpretar que o processo de eleição de diretor implementado pelo atual governo inviabiliza-se como mecanismo capaz de radicalizar a democratização da escola, assim como efetivar a função social do diretor na perspectiva dos conceitos de justiça social, liberdade e democracia que constituíram a força motriz das lutas sociais do processo de redemocratização da sociedade na década de 1980.

A autora conclui que permanece o desafio de construir a função social da escola, entendida como articulação entre a democratização das relações internas da escola e socialização do conhecimento como direito de todos os alunos.

No estudo número 3, “Conselho escolar: possibilidades e desafios na implementação da gestão democrática”, de Rita Schane, em dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, TUIUTI, 2014, constatou a necessidade de recuperação das formas de participação mais dialogadas dentro da escola, por meio do conselho escolar, pois acredita que dessa forma, a participação garante que aos sujeitos agir na instituição escolar e fora dela, diariamente, por meio de instrumentos e processos aprendidos durante a sua passagem pelo conselho escolar.

A autora conclui que é por meio da politização e instrumentalização dos conselheiros que se torna possível a substituição da aceitação espontânea dos fatos pela direção, tornando-se uma participação consciente.

No estudo número 4, “Gestão democrática da educação para a emancipação humana”, de Márcia Rakel Grahl Dal Forno, de 2012, em dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, TUIUTI, investigou a categoria Gestão Democrática da Educação e compreendeu o processo de construção teórico-prática desta categoria cada vez mais abordada pelos pesquisadores desde que a LDBEN está em vigor no Brasil. A autora esclareceu pontos em que a Gestão Democrática influencia na qualidade da Educação pública.

No estudo número 5, “Os embates pela gestão democrática na tramitação da LDB 9394/96”, de Eliane Pires Navroski, em sua dissertação apresentada ao programa

de pós-graduação em Educação, TUIUTI, 2013, busca-se compreender o conflito de interesses políticos e suas consequências na aprovação do dispositivo legal da gestão democrática na LDBEN, de 1996, a partir da análise das atas de tramitação na Câmara dos Deputados. O objetivo da autora era relacionar a possibilidade de qualidade da educação advinda com a ferramenta da gestão democrática expressa nas eleições diretas para diretores escolares.

No estudo número 6, “Gestão educacional e formação do pedagogo em cursos de Pedagogia de IES do Paraná”, de Clarice Schneider Linhares, tese apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, TUIUTI, em 2014, a autora apresenta diferentes concepções sobre gestão democrática descritas nos projetos pedagógicos das escolas que requerem novas discussões e entendimento de funções, articulando as disciplinas que contemplam a docência e a gestão nos cursos superiores. Isto aponta diferenças entre a formação anterior do pedagogo (habilitações) e o momento atual que determina uma nova organização do trabalho pedagógico, seja a gestão participativa, a gestão compartilhada, e a inserção do aluno na realidade escolar.

No estudo número 7, “O gestor escolar como articulador da integração das tecnologias na escola”, de Mary Natsue Ogawa, 2014, dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, PUCPR, a autora propõe a formação do gestor escolar sobre a perspectiva da integração de tecnologias no contexto educativo, buscando identificar junto ao gestor os requisitos de uma proposta de formação que possibilite a integração das tecnologias no espaço escolar, frente ao desafio de formar cidadãos para uma sociedade caracterizada por relevantes avanços em ciência e tecnologia.

No estudo número 8, “A formação de diretores e gestão da escola de educação básica: contribuição das percepções de diretores em exercício”, de Paulinho Vogel, 2013, em dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, PUCPR, conclui, em síntese, que a qualidade social da escola está muito relacionada à qualidade da formação que tem a diretora ou o diretor de escola, pois a partir de sua formação e da visão ampliada que esta lhe proporciona, estes oferecem à escola subsídios, critérios e condições para que ela alcance os resultados esperados.

No estudo número 9, “A gestão democrática na educação: uma leitura da produção acadêmica em torno do tema (1996-2015)”, de Gislene Carvalho, 2016, em dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação, PUCPR, a autora identificou elementos constitutivos da gestão democrática para investigar o processo de formação continuada dos gestores, por meio da formação ofertada pelo sistema de ensino público, cujo objetivo é diminuir a defasagem do conhecimento administrativo-pedagógico, concluindo que falta muito para uma formação de qualidade que propicie ao gestor concretizar a gestão democrática escolar.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da análise dos conteúdos, apresentada a seguir, juntamente com a análise do referencial realizada nos capítulos anteriores, foi possível contextualizar o tema desta pesquisa e apresentar maiores subsídios para a compreensão do mesmo.

É, portanto, possível compreender como se desenvolve a gestão do currículo escolar de forma a atender a jornada integral estabelecida na LDBEN n.º 9.394/96, no PNE 2014/2024, na Constituição Federal de 1988 e nas DCNs - Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, com vistas a respeitar o tempo e o espaço escolar do educando.

4.1. O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa contabilizou 12 diretores e diretoras da região central da rede estadual de ensino do Paraná, no município de Curitiba, que receberam o questionário (ANEXO A) para ser respondido no período de dois meses. 80% dos diretores e diretoras responderam ao questionário, ou seja, 10 deles, cujo anonimato foi garantido, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴ acessível a todos os envolvidos nesta pesquisa submetida e aprovado pelo Comitê de Ética (PUCPR), conforme Resolução n.º 466/12 do Ministério da Saúde. (BRASIL, 2012)

Para a pesquisa, além do questionário, adotou-se também um levantamento da produção científica, tendo como base a busca nos principais bancos de teses do país. A partir dos marcadores descritivos “gestão escolar”, “currículo escolar na educação em tempo integral” e “educação integral”, foi possível localizar teses e dissertações, além de artigos científicos publicados em revistas, que abordam o tema da gestão do currículo na educação em tempo integral.

Para basear a análise dos conteúdos foi utilizado o estudo de Judith BELL (2008), cujo enfoque será dado no próprio questionário, sendo complementar a evidência documental caracterizada pelo levantamento da produção científica realizada nesta dissertação.

⁴ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento que informa e esclarece o sujeito da pesquisa de maneira que ele possa tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos sobre a sua participação em um projeto de pesquisa. É uma proteção legal e moral do pesquisador e do pesquisado, visto ambos estarem assumindo responsabilidades.

Seleção de documentos: a quantidade de documentos que você poderá estudar será inevitavelmente influenciada pela quantidade de tempo disponível para esta etapa da sua pesquisa. Em geral, não é possível analisar tudo, por isso você precisa decidir o que selecionar. A familiaridade com diferentes categorias de evidências vai ajudá-lo a tomar decisões sobre o que é fundamental para o projeto, nesse momento, a “seleção controlada” é necessária para garantir que nenhuma categoria importante seja deixada de fora (Elton, 2002). Tente não incluir muitas fontes deliberadas e tome o cuidado de não selecionar documentos, meramente embasado em como eles corroboram suas próprias opiniões ou hipóteses. Seu objetivo é fazer uma seleção o mais equilibrada possível, tendo em mente as restrições de tempo. Periodicamente, verifique o seu cronograma e, se achar que está invadindo o tempo destinado ao próximo estágio de sua pesquisa, tome as medidas necessárias para reduzir a seleção. Sua percepção do que vale a pena vai aumentar à medida que o projeto desenvolver-se. (BELL, 2008, p.112)

Para tanto, foi feito um recorte utilizando bancos de dados que continham uma produção acadêmica recente, referente aos últimos cinco anos: a partir do ano de 2012, tempo suficiente para verificar a importância dispensada ao presente tema, devido ao grande número de IES que ofertam cursos relacionados à pós-graduação *Stricto Sensu* em educação no país.

Para a seleção do *corpus* da pesquisa, foram utilizados os seguintes marcadores descritivos: “currículo escolar na educação em tempo integral”, “gestão escolar”, e “educação integral”. O objetivo de indicar tais itens foi chegar ao resultado de teses, dissertações e artigos científicos que abordassem a pesquisa realizada em gestão do currículo escolar na implantação da educação em tempo integral no Brasil.

As publicações relacionadas ao tema foram encontradas no banco de dados eletrônico das IES como a Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Tuiuti do Paraná (TUIUTI), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCTI) e no banco de teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

O total de resultados obtido foi de 22 dissertações, teses e artigos publicados com datas entre 2012 e 2016, as quais possuem relação com os marcadores selecionados. Sendo assim, a realização desta análise possibilitou a efetivação de um

balanço dos estudos de uma determinada área em um determinado período de tempo. Para sistematizar esses artigos foram abordados os seguintes tópicos: autor (a), tema, objetivos, problemática, metodologia, conclusão e relação entre o autor (a) e seu texto. Foi necessária a leitura dos resumos dos artigos e quando apenas a leitura dos resumos dos artigos não se mostrou satisfatória na busca dos itens investigados, o artigo todo foi brevemente lido.

Visando discorrer sobre quais as problemáticas, quais as lacunas e para quais caminhos apontam o conhecimento produzido nos últimos anos sobre a gestão do currículo escolar na educação em tempo integral de forma a atender não somente a jornada integral estabelecida na LDBEN n.º 9.394/96, no PNE 2014/2024, na Constituição Federal de 1988 e nas DCNs (Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010), mas, principalmente, as necessidades do educando, esse tipo de pesquisa não se restringe a apenas identificar a produção, mas também a analisá-la e categorizá-la, com o objetivo de revelar os seus múltiplos enfoques e perspectivas. Desse modo, a bagagem teórica deve proporcionar subsídios, para análise coerente dos dados cuja coleta foi feita por meio de leituras exploratórias, seletivas, analíticas e reflexivas para interpretações e inferências.

Após a leitura e análise dos estudos apresentados e da pesquisa bibliográfica para elaboração do referencial teórico, foi possível construir os subsídios necessários para a elaboração do questionário e sua aplicação junto aos diretores e diretoras das escolas.

Para esclarecer a necessidade do levantamento da produção científica, a autora expõe que “em alguns projetos, a análise documental é usada para suplementar informações obtidas por outros métodos como, por exemplo, quando a confiabilidade das evidências reunidas a partir de entrevistas ou questionários é verificada.” (p.107) O questionário foi utilizado nesta pesquisa, após conclusão do trabalho preliminar de planejamento, consulta e decisão sobre o que era necessário descobrir a partir deste instrumento, sendo, neste caso, conforme a autora, mais eficaz do que a entrevista.

A escolha das unidades escolares desta pesquisa foi definida de acordo com o desafio que se apresenta às escolas centrais a implantação de uma educação em tempo integral. Devido aos seus prédios antigos, muitas vezes precários, além de

contar com uma comunidade escolar que tem dificuldades em participar das ações da escola, seja por deslocamento ou horário de trabalho, impedindo a legitimidade de suas ações, a análise das escolas centrais diante da implantação de uma educação em tempo integral faz-se importante. As escolas do centro têm por característica o fato dos educandos, em sua maioria, não habitarem próximos a elas, sendo, portanto, um desafio maior pensar nas possibilidades de implantação de uma educação de tempo integral nestas unidades. Com prédios escolares antigos e históricos, estas escolas precisam de adequações físicas necessárias à oferta da jornada ampliada de estudos, mas, principalmente, de um currículo que leve em consideração o educando e a importância que terá para ele essa integração entre o espaço escolar e sua comunidade, libertando a escola de seu espaço institucionalizado, tornando-a flexível e humanizadora, porém, sem o caráter neoliberal disseminado nos últimos trinta anos no país e presente nas políticas reformistas educacionais do Estado brasileiro.

Diante dos 204 estabelecimentos de ensino existentes atualmente no município de Curitiba, sendo 41 escolas na modalidade de educação especial, a amostragem foi suficiente para representação, pois apesar das singularidades de cada escola, mostrou-se útil para o estudo de toda a rede de ensino, na medida em que estas escolas analisadas encontram-se expostas aos mesmos condicionantes estruturais baseados nos aspectos organizacionais, pedagógicos e humanos que atuam nas demais unidades do sistema.

No caso da amostragem, nem todas as escolas oferecem uma educação em tempo integral porque o foco da pesquisa não é verificar apenas a implantação já realizada da educação de tempo integral pelo Estado, mas sim verificar as possibilidades e impossibilidades desta. Neste caso, é importante observar se no momento prévio à implantação de uma nova proposta curricular e, portanto, de uma nova proposta de escola, são levadas em consideração as expectativas da comunidade escolar, possibilitando a gerência do seu currículo de maneira democrática, abordando características locais necessárias, visando, principalmente, as necessidades dos seus educandos e a garantia de sua aprendizagem.

Muito além da jornada ampliada, a implantação bem sucedida de uma educação integral depende não só de recursos materiais, mas também e senão, principalmente,

de uma importante mudança curricular que privilegie a emancipação dos seus educandos. Tendo em vista este desafio, buscou-se junto às escolas analisadas compreender as possibilidades e as dificuldades para a concretização dessa proposta educacional por meio da figura de suas diretoras e de seus diretores.

Como principal responsabilizada desse processo, encontra-se a direção escolar. Muito mais do que figurar como um braço do Estado, ela deve primeiro atender aos anseios de sua comunidade e com ela construir, desenvolver e acompanhar a mudança necessária na escola, com o objetivo de torná-la significativa, inclusiva e transformadora. Mesmo sabendo da difícil tarefa que lhe é incumbida, a direção muitas vezes se esforça e embarca nessa quase impossível missão de fomentar a democracia no espaço escolar público no Brasil. A diretora ou o diretor escolar conhece o cotidiano político-pedagógico e burocrático que se apresenta enquanto realidade da escola pública. Diferente, mas não muito, do trabalho do professor em sala de aula, o trabalho desenvolvido na direção escolar é especificamente burocrático. Desta forma, o diretor ou a diretora tem uma visão completa do funcionamento ou não da escola que dirige e sabe responder quais as possibilidades e as dificuldades que hoje se apresentam e que impedem ou que facilitam a implantação de uma educação em tempo integral.

É fundamental ouvir os diretores e diretoras escolares sobre os significados concebidos a respeito do papel que exercem diante desta realidade, da exigência em forma de legislação, da imposição de uma possível mudança para a realidade da escola pública.

4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO CONTEÚDO

Todos os dados requerem interpretação, não basta apenas descrevê-los.

A análise de conteúdos é definida como uma técnica de pesquisa para tornar retratáveis e válidas as inferências dos dados ao seu contexto (BELL, 2008, p.112), em geral, a técnica envolve contar o número de vezes que determinados termos ou “unidades de registro” ocorrem em uma amostra de fontes. Em outros casos, torna-se necessária uma técnica de amostragem.

Segundo BELL (2008), ao empreender-se um estudo usando documentos, é possível seguir duas abordagens denominadas “abordagem orientada para a fonte” e “abordagem orientada para o problema”. Na primeira deixa-se a natureza das fontes determinar o projeto de pesquisa, a segunda e mais habitual, envolve formular questões por meio do uso de outros métodos de pesquisa e pela consulta a “fontes secundárias” (são as interpretações dos eventos que aparecem no período da pesquisa, baseadas nas fontes primárias). Este método investiga o que já foi descoberto sobre o tema, antes estabelecendo o foco do estudo, e depois pesquisando as “fontes primárias” (são aquelas que aparecem no período da pesquisa) importantes.

Porém, é importante destacar que, segundo a própria autora, a distinção dos termos é complicada pelo fato de alguns documentos serem primários de um ponto de vista e secundários de outro. (BELL, 2008, p. 110)

Tendo em vista o presente estudo de BELL, foi possível analisar com clareza os conteúdos presentes nas respostas ao questionário entregue aos diretores e às diretoras das escolas.

A eles foi aplicado um questionário (ANEXO A) via endereço eletrônico, com seis questões sendo cinco objetivas, de caráter fechado, e uma aberta (BELL, 2008, p.191), analisadas a seguir.

Este questionário foi repassado aos diretores e diretoras das escolas, com o intuito de compreender o papel destes na gestão do currículo da educação em tempo integral e em sua possível implantação nas escolas estaduais de Curitiba.

Para análise e interpretação deste questionário, foi utilizado mais uma vez como referência o estudo de Judith BELL (2008), sobre projeto de pesquisa:

Você só atingirá o estágio de criar um questionário depois de concluir todo trabalho preliminar de planejar, consultar e decidir exatamente o que você precisa descobrir. Só então, saberá se um questionário é adequado ao propósito e se é uma maneira mais eficaz de coleta de informações do que entrevistas ou observação, por exemplo. Se for, então é preciso certificar-se de que produzirá um questionário bem formulado, que proporcione as informações necessárias, seja aceitável para seus informantes e que não venha criar-lhe problemas na fase de análise e interpretação. (BELL, 2008, p.119)

Para a elaboração do questionário, previamente, foi realizado um levantamento da produção científica referente ao tema desta dissertação. Visando responder as

questões referentes ao papel do diretor ou diretora escolar diante da implantação de uma educação em tempo integral na escola pública paranaense, tornou-se pertinente avaliar como a gestão do currículo na educação em tempo integral foi abordada nas produções acadêmicas das principais Instituições de Educação Superior (IES) do próprio Estado, primeiramente, e, então, do país. Este levantamento está presente em cada capítulo, relacionado aos indicadores utilizados e presentes em cada um. Desta forma, acreditou-se elaborar uma leitura fluida e consistente em cada capítulo da dissertação.

Segue, portanto, a análise dos conteúdos referente às respostas do questionário, em ordem de apresentação.

4.2.1 QUESTÃO CORRESPONDENTE AO GÊNERO

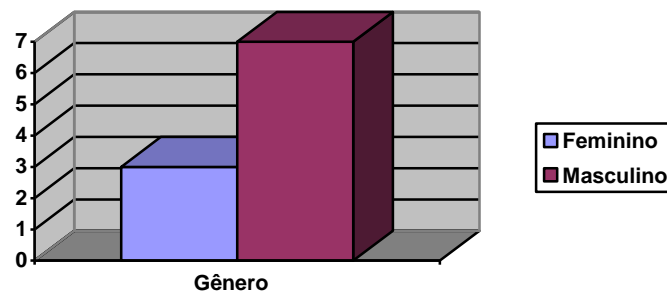
A primeira questão corresponde ao gênero deste diretor ou diretora. (ANEXO A)

Constatou-se que a maior parte de diretores é do gênero masculino.

Torna-se então relevante analisar que, mesmo sendo o magistério caracterizado pelo grande número de mulheres atuantes, ainda em cargos de chefia e liderança na escola apresenta-se a figura masculina.

Dos questionários respondidos, três diretoras se apresentaram como sendo do gênero feminino e sete diretores como sendo do gênero masculino.

Gráfico 1: Gênero



Fonte: a autora, 2017

Para que a escola se torne transformadora e deixe de lado seu caráter conservador, é importante a análise de como se constitui o próprio cargo de direção

escolar e por quais sujeitos, pois também será a partir destes que as relações e as ações dentro da escola irão ou não se perpetuar. Se os dados apresentados demonstram certa frequência histórica, é importante o questionamento frente aos mesmos para torná-los públicos e para trazê-los à luz do conhecimento. As situações se perpetuam a partir da própria escola e das relações estabelecidas dentro dela.

Segundo relatório TALIS (OCDE, 2014, p.04), 25% dos ocupantes do cargo da direção escolar são do gênero masculino, sendo que nas escolas analisadas, constatou-se que a maioria dos professores é do gênero feminino, 75%.

Para embasar a análise de conteúdo desta primeira questão, foi utilizada a pesquisa intitulada *Gestão escolar e gênero: o fenômeno do teto de vidro na educação brasileira*, de Vanisse Simone Alves Correa, para o mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, em 2010, sobre gênero na gestão escolar.

A autora aponta para os motivos pelos quais, mesmo num ambiente predominantemente feminino, ainda são homens, em sua maioria, que se encontram nos cargos de direção escolar e liga este fato ao fenômeno denominado como *teto de vidro* ou *glass ceiling*, que se refere à característica de se terem homens nos cargos hierarquicamente mais elevados.

Segundo as análises existentes a respeito deste fenômeno, constata-se que o sexo é político e, sabendo-se que a escolha de um diretor é uma atividade marcadamente política, importou à autora saber e apresentar quais motivos movem as pessoas a optarem por um homem e não por uma mulher para a função de direção. Mais ainda, a autora questionou, considerando que a maioria das pessoas dentro da escola é constituída por mulheres, o que levou tais mulheres a escolherem homens.

Como consequência, CORRÊA (2010) constatou que a cultura masculinizada ou machista tende a se propagar em todos, inclusive entre as mulheres, e, nesta condição, elas também contribuem para eternizar esta condição de domínio masculino. Atenta ainda para a necessidade urgente de se discutir quais mecanismos movimentam as estruturas de acesso à gestão escolar, compreendidas aí as questões de gênero e as relações de poder. Com pouquíssimos estudos sobre o tema, a autora apresenta detalhes significativos sobre o mesmo, tornando-se importante a sua leitura para análise deste conteúdo.

Santomé (2013) também dedica parte de seu estudo a este fenômeno, o qual ele denomina de *teto de cristal*. No capítulo “culturas silenciadas”, em sua análise do sistema educacional espanhol, o autor também aponta para a discriminação com que um modelo de sociedade monocultural tende a disseminar não só entre as mulheres, mas também às outras culturas por ele citadas. Com relação aos materiais didáticos utilizados para trabalhar os conteúdos selecionados para o currículo escolar, como os livros didáticos e apostilas, o autor apresenta a seguinte crítica:

Difícilmente encontraremos nos conteúdos de tais materiais curriculares informações sobre temas como a história e a vida cotidiana das mulheres, seus âmbitos de discriminação (o trabalho doméstico, a maternidade e o cuidado da prole, a violência contra as mulheres, a precarização do trabalho, o “**teto de cristal**”, a prostituição); análises da história da infância e do que significa ser criança e adolescente em nosso mundo; tampouco se presta atenção às pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas ou às pessoas idosas e doentes; e menos ainda às culturas gays, lésbicas e transexuais ou àqueles que vivem em estruturas familiares diferentes da tradicional. (2013, p.240)

É possível, portanto, verificar a partir da análise de SANTOMÉ e CORRÊA que a discriminação e a segregação das mulheres, crianças e adolescentes, pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas, pessoas idosas e doentes e também das culturas gays, lésbicas e transexuais ou àqueles que vivem em estruturas familiares diferentes da tradicional, determinam o sucesso com que desempenharão seus papéis na sociedade. Muitas vezes fadados ao fracasso e à frustração por não terem como concretizar seus planos devido aos determinantes sociais impostos e não como sendo consequência da própria sorte, como os querem fazer acreditar, este grupo majoritário deve sempre estar atento às diversas reformas educacionais que surgem nos mais diversos momentos na sociedade.

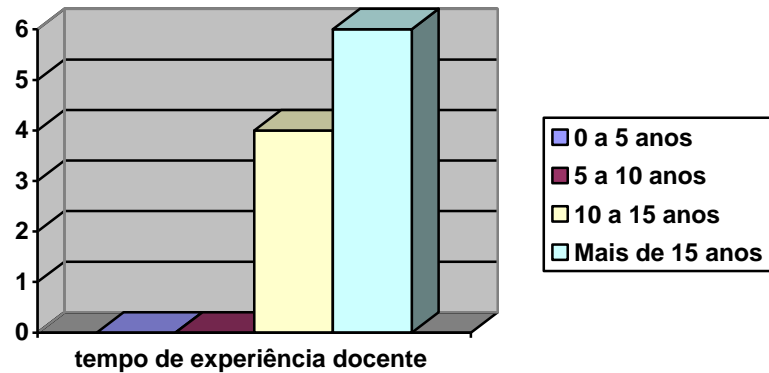
4.2.2 TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA

A segunda questão solicita que seja assinalada a alternativa que represente o tempo em que o diretor ou a diretora está na docência. (ANEXO A)

Nesta questão, o tempo de docência foi compreendido como o tempo total de carreira, incluindo o tempo no cargo na direção, e não diz respeito ao tempo em que a diretora ou o diretor se encontra na mesma escola.

Dos dez diretores que responderam, quatro tem entre dez e quinze anos de docência e seis tem mais de quinze anos.

Gráfico 2: Tempo de experiência na docência



Fonte: a autora, 2017

Em sua pesquisa intitulada “Os Papéis Assumidos pelos Diretores de Escola”, Margarete Bertolo BOCCIA (2011), em seu levantamento da produção científica, constatou nos estudos de Andréa Cristina Martelli que “o curso de Pedagogia não se constitui em fator principal para a ação administrativa, mas sim a experiência docente e os traços individuais e pessoais” (p.42) da diretora ou do diretor escolar. Para análise desses sujeitos, a autora partiu do conceito de identidade social e buscou identificar quem eram os diretores que compunham o grupo pesquisado, bem como suas identidades sociais.

Conforme resultado a esta segunda questão, o tempo de docência reflete consideravelmente no exercício dos profissionais que assumem o cargo de direção escolar, pois não há tempo menor do que 10 anos de experiência na docência, dentre os participantes da pesquisa. Diante disso, é possível observar que o tempo de experiência no magistério ainda define em grande peso a escolha do educador ou da educadora que irá assumir o cargo de direção da escola, por motivos não aqui especificados.

Para contextualizar a pesquisa, é importante esclarecer que no Estado do Paraná, o provimento do cargo de direção escolar ocorre por meio de uma “Consulta à

Comunidade Escolar para Designação de Diretores e Diretores auxiliares” (PARANÁ, 2015a), em que participam os educandos maiores de dezesseis anos de idade, seus responsáveis (quando menores que a idade estabelecida para participar da consulta), professores e funcionários.

Compreendida, injustamente, como uma questão de gestão, ao educador e à educadora é atribuído o sucesso ou o fracasso da aprendizagem escolar, dentro outros fatores presentes na escola. Conforme LIBÂNEO,

A inexperiência ou formação pedagógica precária de muitos professores levam a dificuldades no manejo da sala de aula, no exercício da autoridade, no diálogo com os alunos que tornam ainda mais complexas as questões da gestão escolar. Constatar esses problemas implica que não pensemos apenas em mudanças curriculares ou metodológicas, mas em formas de organização do trabalho escolar que articulem, eficazmente, práticas participativas e colaborativas com uma sólida estrutura formal. Desse modo, ações mais concretas de enfrentamento da gestão da participação precisam ser encetadas, tais como: maior atenção às formas de execução do projeto pedagógico-curricular, assistência e acompanhamento mais efetivo do trabalho dos professores nas salas de aula, ampla discussão de ações visando à formação moral dos alunos, investimento nas condições que favoreçam o bom ambiente de trabalho, discussão e proposição de regras disciplinares definidas coletivamente para prevenção de violência física e de outros tipos de violência como humilhações, apelidos, ironias, agressões verbais, revisão das formas de trabalhar com as famílias e as comunidades, envolvimento dos professores nas ações formação continuada, investimento em formas criativas de integrar os alunos na vida da escola e nas atividades de classe. (LIBÂNEO, 2015, p.282)

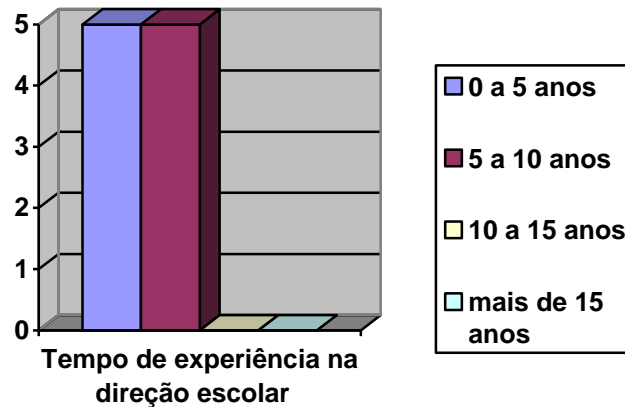
De acordo com a minha experiência na direção escolar, constatei que a escolha de uma diretora ou de um diretor escolar, muitas vezes, independe de sua formação, mas sim do seu tempo de serviço na escola e na docência. Diante disso é possível perceber a estreita relação existente entre o tempo de experiência docente e a escolha de uma educadora ou educador para a assunção de um cargo de liderança dentro da escola.

4.2.3 TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DIREÇÃO

A terceira questão solicita que seja assinalada a alternativa que represente o tempo em que o diretor ou a diretora está no cargo da direção escolar.

Dos dez diretores que responderam, cinco estão entre zero e cinco anos na gestão, enquanto que o restante está entre cinco e dez anos na direção da escola.

Gráfico 3: Tempo de experiência na direção



Fonte: a autora, 2017

Tendo em vista que o período de permanência no cargo de direção escolar, atualmente, é de quatro anos (PARANÁ, 2015a), conforme orientação que regulamenta o processo de consulta à comunidade escolar para designação de diretores e diretores auxiliares das Instituições de ensino da rede estadual de educação básica do Paraná, pode-se concluir nesta pesquisa que não há permanência prolongada destes profissionais no cargo. Existem alguns casos que podem configurar como uma forma de prolongar a permanência dos mesmos sujeitos nestes cargos, como a troca entre os cargos de direção e vice-direção, como forma de atender a legislação e permanecer na posição de liderança.

O tempo de permanência de uma profissional ou um profissional no cargo de direção escolar é um desafio, pois, ao lidar com as dificuldades apresentadas pelos mesmos neste questionário, somando-se à minha experiência como diretora, constatou-se que a luta pela qualidade social e pelo direito à educação pública é permanente.

Tendo em vista que a escola não deve ser administrada como uma empresa, pois o processo pedagógico é diferenciado por se tratar de pessoas e não de recursos materiais, a direção escolar não deve ser vista como uma questão de gestão empresarial. A gestão tem como principal destaque o gestor, o que o torna responsável

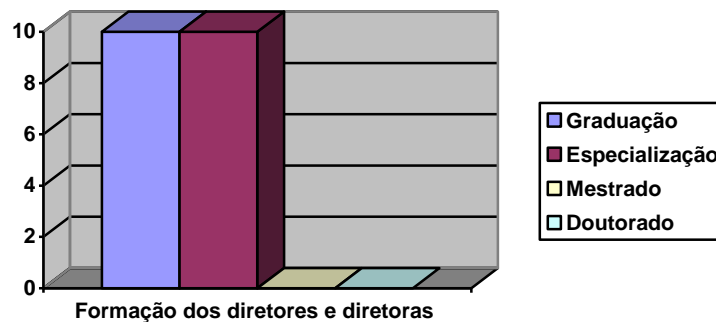
pelo norteamento do modo de ser e de fazer da escola, o que, na prática, não ocorre. A direção escolar é, teoricamente, diretamente formada por assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares, porém, a existência da hierarquia impossibilita a aplicabilidade de princípios democráticos, como já analisado no capítulo sobre A Gestão da Escola Pública Paranaense (p. 80), nesta dissertação. Neste contexto todos deveriam trabalhar em conjunto, evitando a sobrecarga das funções, em uma tentativa de participar conjuntamente de todas as atividades desenvolvidas na escola.

O tempo está especificamente atrelado à qualidade social do trabalho desenvolvido pela direção em uma escola, tanto para o bom funcionamento desta como para o mau. Sabe-se que o tempo necessário para a transformação está atrelado não apenas ao cargo da direção escolar, mas sim às implicações que este cargo acarreta, quais as suas possibilidades e dificuldades de execução.

4.2.4 FORMAÇÃO ACADÊMICA

A quarta questão diz respeito à formação acadêmica dos diretores. Solicita que sejam discriminados quando houver, os cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Gráfico 4: Formação acadêmica



Fonte: a autora, 2017

Conforme o gráfico 4, a formação existente entre as diretoras e os diretores que responderam ao questionário, é constituída por curso de graduação e pós-graduação

Lato Sensu. Não há formação em programa de pós-graduação Stricto Sensu. Os motivos que levaram os mesmos a não prosseguir com os estudos nesta modalidade não foram levantados nesta pesquisa, porém, é constatado o baixo número de cursos existentes direcionados para a formação educacional (BRASIL, 2017d), fator que, provavelmente, impossibilita a participação e a continuidade da formação acadêmica destes educadores.

Em sua pesquisa denominada “A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente” (2004), Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista discorrem sobre a exigência de um novo perfil docente, relacionado à formação do educador, com base nos preceitos empresariais e do capital.

O papel estratégico dos conceitos de profissionalização e gestão na política educacional na virada do milênio não é atribuível apenas ao campo da docência. O valor estratégico do conceito está em que a intelectualidade e a politicidade à ação magisterial viram-se reduzidas e transformadas num compromisso com a competência, cuja filiação foi expropriada. O professor deve ser competente. Para quem? Para que? Por que? O aspecto político do debate tem estado subjacente ao viés tecnocrático predominante nas reformas educativas contemporâneas. A febre da eficiência em prol dos resultados parece ter tomado não apenas os professores, mas também parte dos investigadores do tema que, em suas análises, privilegiam as relações internas à prática docente. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.537)

Tentando analisar a política de profissionalização docente articulada às mudanças nas práticas de gestão educacional, com base na interpretação dos documentos e do discurso reformador, conclui-se que não se trata de produzir uma escola e um educador de qualidade, mas sim, de produzir um “sujeito culpabilizado por seus fracassos assim como de seus alunos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.536).

Quadro 1: Formação acadêmica das diretoras e dos diretores

GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO				
	Psicopedagogia	Gestão escolar	História	Matemática	Língua portuguesa
Educação física	1	1	0	0	0
Pedagogia	2	1	0	0	0
História	0	0	1	0	0
Matemática	0	1	0	1	0
Língua portuguesa	0	0	0	0	2

Fonte: a autora, 2017

Constatou-se que a continuidade da formação acadêmica dos diretores e das diretoras das unidades escolares analisadas, foi realizada, na sua maioria, de acordo com as disciplinas de formação e de concurso dos mesmos.

Para a formação específica na área de direção/ gestão/ coordenação ou administração escolar, dentre os participantes do questionário, duas/ dois indicaram ter cursado.

De acordo com Olinda Evangelista e Jocemara Triches, em sua pesquisa intitulada “Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o *superprofessor*” (2012), a formação acadêmica do educador, por meio do curso de Pedagogia, sofreu transformações voltadas aos interesses do capital, tendo em vista as orientações curriculares oriundas das organizações multilaterais como o Banco Mundial, UNESCO e a OCDE. Como já analisado nesta dissertação, estas organizações estão presentes no mundo todo, a serviço do capital, sem interesse em respeitar as especificidades locais de cada comunidade escolar. A formação acadêmica constitui-se em uma importante peça no funcionamento deste processo.

É possível afirmar que o projeto de formação em andamento na América Latina e Caribe, e expresso na Resolução, caracteriza-se pelo alargamento do conceito de docência; responsabilização dos professores pela educação e por sua profissionalização, gestão da escola e de sua formação, uso da pesquisa como recurso da gestão para resolver desafios da prática profissional. Sua ênfase está na aprendizagem, nos conteúdos aplicáveis e úteis, nas competências, na educação inclusiva e na educação para a tolerância.

Professores e alunos são objetos e, ao mesmo tempo, instrumentos dessa reforma, tendo em vista a constituição de um sujeito competente, flexível e adaptado ainda mais para a alienação dos sujeitos para que “em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deva permanecer sempre incontestável” [...] Essa trajetória possibilitou-nos reformular a ideia de que a reconversão do professor configura-o como *superprofessor*. Nascido das “cinzas do professor tradicional” (EVANGELISTA, 2001), é posto como solução para os problemas da sociedade. [...] Essa lógica corrobora para a compreensão de que o *superprofessor* é reduzido a “sujeito culpabilizado por seus fracassos, assim como dos de seus alunos”. (EVANGELISTA; TRICHES, 2012, p.194)

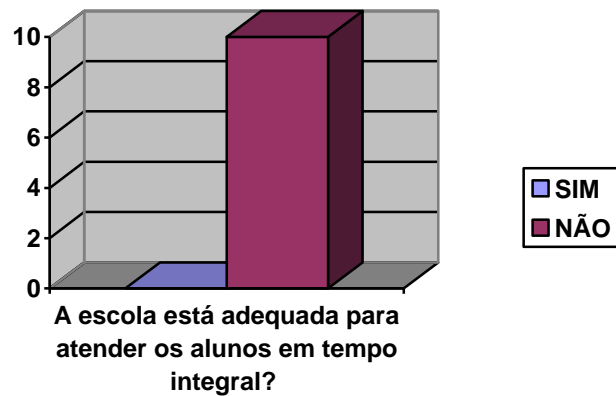
O Estado do Paraná retomou no ano de 2016 a formação específica às diretoras e aos diretores escolares indicados na última consulta à comunidade (PARANÁ, 2015a). Esta formação foi realizada com a proposta de educação à distância e de encontros presenciais, com duração de um ano, sendo obrigatória a participação de todos as diretoras e diretores escolhidos para assumir o cargo. Desta forma, o Estado, através de sua Secretaria de Educação, compreende que possa suprir as necessidades de aperfeiçoamento profissional dos diretores e das diretoras escolares.

4.2.5 ADEQUAÇÃO DA ESCOLA PARA ATENDER OS EDUCANDOS EM TEMPO INTEGRAL

Na quinta questão é solicitada a opinião dos diretores sobre estar ou não a escola adequada para atender os educandos em tempo integral. Como resposta, as diretoras e os diretores puderam assinalar “sim” ou “não”, sendo que para marcação nesta última opção, deveriam especificar o motivo da escolha.

Segundo BELL (2008, p.191), a análise de respostas a perguntas abertas ou verbais, frequentemente, produz indicadores úteis cuja prática comum é escrevê-los em folhas separadas para que sejam todos verificados, buscando assim categorias e critérios comuns para uma análise consistente destes conteúdos. Desta forma, é provável que algumas respostas proporcionem citações úteis para ilustrar alguns pontos da análise, no entanto, conforme ressalta a autora, é preciso resistir à tentação de dar maior ênfase a declarações que venham a corroborar o ponto de vista pessoal de quem analisa.

Gráfico 5: Adequação da escola



Fonte: a autora, 2017

Como pode ser observado no gráfico 5, o resultado da consulta entre os diretores e as diretoras das escolas analisadas, é a impossibilidade da implantação de uma educação em tempo integral. Para compreender os motivos da unanimidade das respostas, os itens abaixo foram descritos pelos mesmos como justificativa frente à demanda por uma escola em tempo integral.

Quadro 2: Adequação da escola.

1 Falta apoio da mantenedora (SEEDPR)
1. Falta alimentação
2. Faltam docentes
3. Faltam funcionários
4. Falta merendeira
5. Recursos humanos escassos
6. Estrutura física precária
7. Não há formação adequada aos profissionais que atuam na escola

Fonte: a autora, 2017

Os motivos apresentados para a impossibilidade da implantação de uma educação em tempo integral no Estado são básicos para o funcionamento de qualquer

escola. Constatar a existência destas carências denuncia a emergência pela transformação da escola pública através dos seus sujeitos, com uma proposta que delegue à esta instituição a autonomia devida.

Os itens especificados, indicados como impeditivos desta proposta, denunciam o descaso com que são tratadas estas escolas. A reivindicação por estrutura física, material e pedagógica é constante, fazendo com que, de certa forma, o trabalho da direção escolar seja esvaziado em função da busca incessante por estes meios.

4.2.6 MELHORIAS NECESSÁRIAS PARA A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A sexta e última pergunta é considerada aberta (ou verbal) e consiste em saber dos diretores quais as melhorias necessárias à implantação de uma educação em tempo integral. As indicações apresentam-se na tabela a seguir.

Quadro 3: Adequação da escola

1. Adaptações e reforma do prédio
2. Alimentação
3. Contratação ou concurso para profissionais
4. Cotas extras ⁵
5. Contratação de agentes educacionais
6. Formação específica para os funcionários (merendeira, inspetores)
7. Materiais didáticos
8. Melhorar a estrutura física
9. Nova organização do currículo

Fonte: a autora, 2017

⁵ Cotas Extras: Solicitação de recurso para aquisição de Material de Consumo, Permanente/Equipamento e Serviços. (PARANÁ, 2016b, p.20)

Percebe-se que as sugestões indicadas para melhorias na escola e para uma possível aplicação da educação em tempo integral são recorrentes.

Quanto às indicações de melhoria sugeridas pelos diretores e diretoras, é necessário esclarecer que, no item n.º4, em que são solicitadas “Cotas extras”, estas referem-se ao departamento financeiro da SEEDPR. As “cotas” podem ser solicitadas para determinados serviços como pequenas reformas ou instalações e tem um valor pré-determinado, podendo ser liberado após apresentação de três orçamentos. Nem sempre as solicitações são atendidas sob alegação de número limitado de atendimentos.

No item n.º 5, referente à “contratação de agentes educacionais”, estes são os profissionais que atuam na parte administrativa, limpeza, manutenção e alimentação da escola. Existe um desfalque grande relativo à quantidade de funcionários dentro de cada escola, o que sobrecarrega os demais, acarretando um grande número de afastamento por motivo de saúde.

É possível verificar nos estudos aqui analisados, por meio de depoimentos de diretores, que há tempos os mesmos problemas impedem que a escola pública atinja sua qualidade social.

Ouvir estes sujeitos e atender aos seus chamados demonstraria por parte do Estado e de seus governantes, o respeito com que a educação merece ser tratada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das condições para o desenvolvimento da gestão do currículo escolar de forma a atender a jornada integral estabelecida na LDBEN, no PNE 2014/2024, na Constituição Federal de 1988 e nas DCNs - Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, com vistas a respeitar o tempo e o espaço escolar do educando, permitiu constatar a extrema dificuldade existente no cotidiano da escola pública paranaense para a realização de uma gestão de qualidade social.

Mesmo com a existência das instâncias colegiadas dentro de cada unidade escolar, o modelo democrático que deveria estar presente nas escolas não está, centralizador, fica ainda a cargo da direção a responsabilidade pelo bom funcionamento da escola.

Como início de uma reflexão sobre o tema supracitado, foi necessário mencionar a diferenciação entre educação em tempo integral e educação integral a partir das diversas correntes pedagógicas que deram início a estas propostas educacionais no país, para a compreensão dos encaminhamentos realizados. Diante disso, mostrou-se importante citar o histórico das principais experiências brasileiras relacionadas à educação em tempo integral com o objetivo de analisar as características presentes nestas experiências, sejam curriculares ou de administração, que as tornaram possíveis ou não dentro do contexto de cada época do país. Foi possível verificar que todas as experiências estão ligadas, sem exceção, seja pela mesma influência de alguns pensadores e estudiosos ou pelos mesmos ideais compartilhados, quer ainda pela frustração da descontinuidade de suas práticas e pelo modo como finalizaram suas atividades. Relacionadas entre si, falar em uma formação integral do indivíduo e de ocupação ampliada do tempo na escola, a educação integral do sujeito e a educação em tempo integral fazem parte de uma séria discussão então analisada nesta dissertação. As especificidades de seu processo de implantação nas escolas foram analisadas sob o ponto de vista dos diretores e diretoras de escolas, que forneceram à esta pesquisa uma dura noção da realidade que cerca a passagem da teoria à prática, tão característica das políticas públicas.

Na maior parte das experiências de educação em tempo integral aqui analisadas, o que se pode observar foi o planejamento de um projeto cujo objetivo caracteriza-se por ser mais do que simplesmente a ampliação da jornada escolar diária, por firmar o compromisso de um projeto pedagógico diferenciado, com a formação dos seus agentes, com modificação de sua infraestrutura e meios para sua implantação. Porém, estes projetos nem sempre conseguiram a sua efetivação, principalmente, pelo distanciamento da teoria e da prática.

Diversos são os aspectos importantes e necessários para a abordagem desse tema, contudo vale destacar a questão da fragmentação, dissociação entre as concepções e as ações no cotidiano escolar, ou seja, entre a teoria e a prática existente e, ainda, entre o conteúdo e realidade do educando.

Após ler e analisar as experiências educacionais que visaram uma educação em tempo integral foi possível concluir que, para sua concretização e permanência, ela deve, primeiro, ser o resultado de um desejo de sua comunidade, que irá criar e construir em cada escola as possibilidades de ampliação dos tempos e dos espaços de formação das crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros. O consenso existente entre educadores foi o de que a implantação de uma educação em tempo integral no Brasil depende não só de leis e decretos, mas, principalmente, de mudanças profundas na estrutura educacional do país. As estruturas curriculares, físicas, sociais e econômicas da escola permeiam condições concretas de mudança para longe do sistema burocrático característico do sistema escolar público, portanto, suas modificações são necessárias para o sucesso de uma nova proposta de uma educação integral em tempo integral.

A implantação da educação integral no Brasil não será diferente do atual modelo conservador de escola caso esta mudança dependa apenas de alguns governantes. Como estes, na sua grande maioria, desconhecem as necessidades da atual escola pública brasileira, apenas os interesses dos grupos aos quais fazem parte e os representam sejam priorizados. A concepção de educação integral presente nos documentos oficiais, apoia-se nos seguintes aspectos: o baixo custo no investimento público que essa proposta demanda uma vez que não se fala da construção e aparelhamento de unidades escolares, maior remuneração e contratação de mais

professores, mas sim, de um aproveitamento daquilo que já existe. O tempo e o espaço na educação integral não está atrelado à concepção de um novo currículo, tão pouco de novas estruturas ou escolas novas, mas sim de reaproveitamento do espaço e do tempo escolar, utilizando o que já existe, evitando assim, o investimento em educação considerado como “novos gastos” aos cofres públicos. Esta história se repete há anos. As diretoras e os diretores participantes do questionário deixaram isso bem claro em suas respostas, como visto.

Analisar a concepção de tempo na educação integral presente nos documentos oficiais revela a lógica mercadológica que se estende pelos diversos setores da sociedade por meio das políticas públicas educacionais implantadas nas últimas décadas. Sem levar em consideração a participação popular de maneira legítima, estas políticas apenas atendem às demandas do mercado, sem o objetivo de garantir o direito à formação do ser humano e à sua emancipação. Estas políticas ressignificam e divulgam valores de acordo com a lógica do capital, o que convence e forma o senso comum, distorcendo o objetivo de uma educação pública integral, gerida no âmbito da luta de classes.

Os interesses que se mostram em uma leitura cuidadosa destes documentos oficiais “não estão em aumentar as chances das mulheres, das pessoas não brancas, dos trabalhadores, mas sim em fornecer as condições educacionais que acreditam ser necessárias tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro, a disciplina” para fazer o retorno à escola ideal conforme a visão deste mesmo bloco. (GENTILI, 2015).

No Estado, foi possível verificar por meio da documentação existente, como instruções e orientações, determinadas posturas frente às escolas que demonstram, mais uma vez, como a educação está diretamente atrelada aos interesses dos grupos dominantes. A importância existente de uma proposta de contrarreforma em meio a uma crise econômica e social, que se constitui do Estado Mínimo, mais uma vez, ou seja, na criação de parcerias público-privadas e adoção das OS. Isso, além de enxugar o quadro de servidores públicos sob a justificativa de que a folha de pagamento seria um dos motivos responsável pela escassez de recursos e ineficiência operacional do

poder público, desmonta o serviço público oferecido e encaminha à privatização dos meios.

Diante desta concepção economicista de educação, presente nos documentos oficiais analisados, foi importante verificar os meios e as formas pelas quais esta ideologia se difundiu. Tornou-se, portanto, substancial a análise dos documentos oficiais para a educação em tempo integral, vigente nas escolas públicas do Estado do Paraná, para a compreensão das concepções. Para melhor embasar esta análise, algumas das principais teorias sobre currículo escolar foram analisadas para a compreensão das dimensões do currículo, evitando o caráter simplista.

A forma de organização curricular predominante na educação básica pública paranaense é a organização dos conteúdos a serem estudados por disciplinas. Esta forma de organização foi imposta à escola pelos grupos sociais economicamente mais poderosos, desde o início do século XX, resultando na implantação de um currículo cuja abordagem favorece que somente se preste atenção aos conteúdos da realidade que direta e visivelmente são seu foco de atenção. Estes conteúdos, refletem os conceitos de educação em tempo integral que se apresentam nos documentos oficiais.

A implementação de políticas neoliberais que dão ênfase à competição e ao individualismo e que exaltam o consumismo, ao mesmo tempo em que aumentam as desigualdades sociais e levam à falta de perspectivas futuras, contribuem para o enfraquecimento de valores de solidariedade e de respeito ao ser humano. Em se tratando da população jovem, cabe questionar quais as alternativas oferecidas aos jovens que se encontram excluídos da educação formal e dos empregos cada vez mais escassos para este grupo. Medidas educacionais representam um importante passo na direção da prevenção da violência produzida e sofrida pela população jovem, incluindo uma educação que respeita a diversidade e promove o diálogo, a integração, o sentimento de pertença, o projeto compartilhado.

Para o bloco de poder econômico brasileiro, constituído por uma combinação de empresários e intelectuais neoconservadores, os primeiros interesses a serem reconhecidos, quando o Estado é chamado a estar presente, são os seus interesses, mesmo sabendo da importância restrita da educação pública para o aprofundamento de seu projeto de democracia. A partir deste pensamento, este bloco está instaurado

dentro do Estado brasileiro operando a economia e as políticas destinadas à educação como forma de especializar a escola pública na gestão da pobreza e das contradições sociais. Por esse motivo é impossível que sua forma de atuação esteja de acordo com os interesses de uma maioria que frequenta a escola pública e depende diretamente dos serviços prestados pelo Estado. Esses serviços jamais serão universais se pautados pelos interesses privados deste bloco de poder econômico.

Uma nova concepção de educação integral deverá suprir a existente nas leis e decretos existentes no país. Para isso, a participação popular faz-se necessária para legitimar este processo. As reformas educacionais deverão ocorrer por uma exigência da comunidade escolar e da classe trabalhadora e não da determinação de um grupo restrito de pessoas regido pela lógica do mercado apenas. O caráter ainda redentor de que partirá da educação o sucesso do desenvolvimento de uma nação aprisiona a escola e despreza o fato de que ela em nada modificará as políticas internacionais impostas pelas agências multilaterais que designam todos os encaminhamentos às formulações das políticas educacionais brasileiras.

No que tange ao conceito de qualidade dessa educação, incutida no conceito de qualidade total e da pedagogia empresarial, existe uma pretensa preocupação que se refere à melhoria da educação pública, mas que não passa de mais uma abordagem de preocupação econômica em manter os países pobres no mesmo lugar, gerando uma eterna estagnação.

É possível verificar como a reforma do Estado levou à educação pública algumas práticas de gestão empresarial em detrimento dos princípios democráticos como autonomia e participação efetiva da comunidade nelas envolvidas.

A realidade na qual a educação é observada acaba por tornar necessária a mudança para uma abordagem inovadora, mas que, principalmente, forneça os elementos necessários à emancipação humana e à formação do ser humano, possível e necessária à implantação de uma educação integral em tempo integral. Esta mudança faz-se necessária uma vez que a situação verificada nas escolas não condiz com os princípios de justiça e igualdade, conforme um dos anseios da própria classe trabalhadora.

Um dos pontos principais para a realização de uma educação integral se inicia pela valorização dos profissionais da escola, uma eterna luta com o Estado para que se efetive. Seria, portanto, ofertar a estes funcionários a garantia do local único de trabalho, com salários dignos de viver, com condições físicas e materiais para trabalhar, poupando-lhes locomoções extensas, alimentação precária e improvisações em seu ofício de educar. Automaticamente, existiria tempo para a prática reflexiva e o trabalho deixaria de ter o caráter mecânico que o caracteriza, estendendo esta prática aos educandos e à comunidade escolar.

As escolas podem contribuir para formar novos modelos de convivência que sejam mais humanos, que respeitem muito mais o meio ambiente, sendo economicamente mais limitados às verdadeiras necessidades humanas e não ao puro mercantilismo e acumulação a qualquer custo. São espaços privilegiados para fomentar nos educandos a abertura da mente, para aprender o compartilhamento e o envolvimento em projetos de trabalho e de lazer com pessoas que são diferentes, para aprender a se ver como iguais, sem barreiras que dificultem a comunicação, promovendo o encontro de pessoas de diversas culturas e tradições, rompendo barreiras entre cidades e povoados, garantindo o seu encontro e o diálogo.

A escuta aos educadores faz-se importante, assim como a comunidade escolar como um todo. As diretoras e diretores aqui presentes, por meio do questionário, clamam por serem ouvidos e atendidos em suas reivindicações. É sabido que as dificuldades existentes referentes ao cargo de direção não possibilitam a concretização dos ideais de mudança de seus agentes. A desistência devido a grande frustração é grande.

O desafio está, sob a base contraditória do capital, em ampliar as possibilidades de uma formação unitária para todos. Neste sentido, a busca de caminhos mais significativos para atender os educandos e suas diferentes características, com a legítima intenção de torná-los cidadãos formados integralmente, torna-se fundamental.

REFERÊNCIAS

ANDES. **Organizações sociais ameaçam caráter público da Educação Federal.** Informantes: Sindicato nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – CSP Conlutas. Informativo especial. Brasília, DF, outubro de 2015.

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo.** Porto/Portugal: Porto editora, 1999.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BASTOS, M.A.J. **A escola-parque:** ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos). São Paulo: Revista aU- Arquitetura e Urbanismo, edição 178, janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/178/artigo122877-3.aspx> Acesso em 05 de fevereiro de 2017.

BEEL, J. **Projeto de pesquisa:** guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia.** 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOCCIA, M.B. **Os Papéis Assumidos Pelos Diretores de Escola.** Jundiaí: Paco Editorial e Pulsar Edições, 2011.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 13 de setembro de 2016.

BRASIL. Lei n.º 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, 16 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm Acesso em: 18 de janeiro de 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 23 de março de 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mai. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm Acesso em: 23 de fevereiro de 2017.

BRASIL. LEI N.º 9.790, DE 23 DE MARÇO DE 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da

Sociedade Civil de Interesse Público. Publicado no **Diário Oficial da União**, Brasília, em 24 de março de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm Acesso em 14 de setembro de 2016.

BRASIL. DECRETO N.º 3.100, DE 30 DE JUNHO DE 1999. Regulamenta a Lei no 9.790, de 23 de março de 1999. Publicado no **Diário Oficial da União** em 13 de julho de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3100.htm Acesso em: 14 de setembro de 2016.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Brasília, 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: 28 de setembro de 2015.

BRASIL. LEI N.º 11.079, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Publicado no **Diário Oficial da União**, Brasília, em 31 de dezembro de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm Acesso em: 14 de setembro de 2016.

BRASIL. DECRETO N.º 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Publicado no **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2007a. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm Acesso em: 13 de setembro de 2016.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. MEC, Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf> Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Portaria interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 28 de setembro de 2015.

BRASIL. DECRETO N.º 6.253, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2007, que 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, 14 de nov. 2007d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm Acesso em: 06 de janeiro de 2017.

BRASIL. **Série Mais Educação:** Educação Integral. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf Acesso em: 29 de setembro de 2015.

BRASIL. MEC/SEB/SECADI. **Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral:** concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, 2009b. Disponível em: https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educacao.pdf Acesso em: 07 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Decreto n.º 7.083 de 2 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1 - Edição Extra, p. 2, 27 de jan. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm Acesso em: 29 de setembro de 2015.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Resolução CNE/CEB 4/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de julho de 2010b, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 30 de setembro de 2015.

BRASIL. **Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do PDDE/ Integral**, no exercício de 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8143-c-manual-pdde-2010-educacao-integral-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 65, DE 13 DE JULHO DE 2010. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Publicada no **Diário Oficial da União**, Brasília, em 14 de julho de 2010d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm Acesso em: 17 de setembro de 2016.

BRASIL. **RESOLUÇÃO N.º 466**, 12 de dezembro de 2012. Ministério da Saúde. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 29 de setembro de 2015.

BRASIL. **Programa Mais Educação:** Impactos na Educação Integral e Integrada. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2015/11/RELAT%C3%93RIO-MESQUITA-RJ.pdf> Acesso em: 10 de março de 2017.

BRASIL. LEI N.º 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Publicado em **Diário Oficial da União**, Brasília, em 26 de junho de 2014a. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 13 de setembro de 2016.

BRASIL, MEC. **O plano nacional de educação (2014/2024) em movimento**. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículo e Educação Integral, 2014c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 de setembro de 2016.

BRASIL. Medida Provisória n.º 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016. Dispõe sobre a instituição da 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, p. 23 set. 2016a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 03 de janeiro de 2017.

BRASIL. Congresso Federal. **Projeto de Lei de Conversão PL n.º 34, de 2016**. 2016b. 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 1.º 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.

Disponível em:

<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=204722&tp=1> Acesso em: 18 jan. 2017. Texto Original.

BRASIL. **SEMINÁRIOS ESTADUAIS DA BNCC** Posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2016c. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios/Posicionamento%20Consed%20e%20Undime.pdf> Acesso em: 17 jan. 2017. Texto Original.

BRASIL. MEC. **Educação Básica**: MEC publica portaria que institui programa de ensino integral com base na MP do Ensino Médio. Publicado em: terça-feira, 11 de outubro de 2016d, 11h55. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211->

[noticias/218175739/40251-mec-publica-portaria-que-institui-programa-de-ensino-integral-com-base-na-mp-do-ensino-medio](#) Acesso em: 07 de fevereiro de 2017.

BRASIL. MEC. **Programa Novo Mais Educação**. Publicado em: 2016e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> Acesso em 07 de março de 2017.

BRASIL. MEC. **Educação básica**: MEC divulga lista com escolas escolhidas para o programa de ensino integral. Brasília, 09 de dezembro de 2016f. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/12/mec-divulga-lista-com-escolas-escolhidas-para-programa-de-ensino-integral> Acesso em: 07 de fevereiro de 2017.

BRASIL. INEP. **Resumo técnico**: censo da educação superior 2014. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2016g. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf Acesso em 26 de fevereiro de 2017.

BRASIL. MEC INEP. **Censo Escolar 2016 reforça desafios para universalização da educação no Brasil**. Brasília, 17 de fevereiro de 2017a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/64653 Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Exposição de Motivos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 28 de setembro de 2016.

BRASIL. Senado Federal. Agência Senado. Brasília. **Reforma do Ensino Médio deve abrir votações do Senado em 2017**. 2017c.16/01/2017, 09h26 atualizado em 18/01/2017, às 13h34 <http://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2017/01/reforma-do-ensino-medio-deve-abrir-votacoes-do-senado-em-2017> Acesso em 18 jan. 2017.

BRASIL. MEC. Fundação CAPES. **Cursos recomendados/ reconhecidos**. Os cursos de mestrado profissional, mestrado (acadêmico) e doutorado avaliados. 2017d. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados> Acesso em: 28 de abril de 2017.

BRASIL. FNDE. **Apresentação**. 2017e. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao> Acesso em: 23 de janeiro de 2017.

CASTRO, R. **Instrução integral**: uma ferramenta dos trabalhadores. São Paulo: Faísca, 2010.

CORDEIRO, C.M.F. **Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro**. Estudos Avançados, São Paulo, vol., n.º 42, p. 241-258, 2001.

CORRÊA, V.S.A. **Gestão escolar e gênero: o fenômeno do teto de vidro na educação brasileira.** 2010. 120 f. Dissertação apresentada ao PPGE Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

DEMO, P. **Participação é conquista.** São Paulo: Cortez, 2009.

DOMMANGET, M. **Os grandes socialistas e a educação.** Braga: Publicações Europa-América, Portugal, 1974.

ESCOLA PARQUE SALVADOR. **A escola:** apresentação. Disponível em http://www.escolaparkesalvador.com.br/?page_id=32 Acesso em 06 de fevereiro de 2017.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. **Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor.** *Educar em Revista*, Curitiba, n.45, p. 185-198, jul./set.2012.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E.O. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente.** *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n.02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

FERNANDES, S. **Com projeto de formação crítica, Ginásios Vocacionais foram extintos pela ditadura.** Publicado em Portal Aprendiz em 28 de jun. 2011. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2011/06/28/ginasiosvocacionais/> Acesso em 06/03/2017.

FERRER Y GUARDIA, F. **A Escola Moderna: Póstuma explicação e alcance do ensino racionalista.** São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 51.^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. Paulo Freire: “Nós podemos reinventar o mundo”. **Nova Escola**, São Paulo, 29 de Agosto 2016. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/266/paulo-freire-nos-podemos-reinventar-o-mundo?utm_source=tag_novaescola&utm_medium=facebook&utm_campaign=mat%C3%A9ria&utm_content=link Acesso em 22 fev. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs).** 2000. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3395#page/2/mode/1up>. Acesso em: 15 maio 2016.

GALIAN, C.V.A.; SAMPAIO, M.M.F. **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: implicações para o currículo da escola básica em Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.º 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf> Acesso em 26 de maio de 2016.

GENTILI, P.A.A. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GROSBAUM, Marta Wolak; CARVALHO, Lídia Izecson de. **Os Centros Educacionais Unificados: um estudo de caso em São Miguel Paulista**. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2009.

HABERMAS, J. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. Vol. I e II.

ITAÚ SOCIAL. Vários autores. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social CENPEC, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6.^a ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, J.C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa. v.46. n.159. p.38-62 na./ar/ 2016.

LIMONTA, S.V. (org.) **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**. Goiânia: Ed. Puc Goiás, 2013.

MACIEL, D. DURAN, S. **Privatização do ensino**. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://rosaluxspba.org/wp-content/uploads/2016/09/Zine-para-Leitura-Privatiza%C3%A7%C3%A3o-do-Ensino.pdf> Acesso em 08 de março de 2017.

MENEZES, E.T.; SANTOS, T.H. **Verbetes CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>>. Acesso em: 21 de fev. 2017.

MOLL, J. (org.) **Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral: caderno para professores e diretores de escolas**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

MOLL, J. (org.) **Série Mais Educação: Territórios Educativos para a Educação Integral**. Brasil: MEC/SEB, 2010.

MOLL, J. (org.) **Programa Mais Educação – passo a passo**. Brasil: MEC/SEB, 2011.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORIYÓN, F.G. **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NEILL, A.S. **Liberdade sem medo**. São Paulo: IBRASA, 1976.

OCDE. **Resultado da Talis 2013: Brasil. Nota sobre o País**. Disponível em: <https://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>
Acesso em: 26 de fevereiro de 2017.

PARANÁ. **Diretrizes estaduais para educação no campo**. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf
Acesso em: 19 de maio de 2017.

PARANÁ. **Casa Familiar Rural**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=136> Acesso em: 13 de maio de 2017.

PARANÁ. **INSTRUÇÃO N° 002/2010 – SUED/SEED**. Orientação sobre a formação do professor para atuar nas Áreas de Conhecimento nas Casas Familiares Rurais. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao022010.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2017.

PARANÁ. PARECER N.º 97/06 SEED. Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação. Proposta de Implantação do Ensino Fundamental - 5.ª a 8.ª série nas Casas Familiares Rurais (CFR), no ano de 2006. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202006/pa_97_06.pdf Acesso em: 19 de maio de 2017.

PARANÁ. **ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM TURNO ÚNICO**. 2012. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2013/documento_referencia_eti_turno_unico.pdf Acesso em: 29 de setembro de 2015.

PARANÁ. **Ensino em tempo integral na Rede Pública Paraná – 2010 a 2013**. Boletim resultados do Censo escolar. Curitiba PR, n. 3, mar. 2014, p. 1-8. 2014a. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed3.pdf Acesso em 06 de janeiro de 2017.

PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Paraná implanta educação integral em 530 escolas**. 06 de fevereiro de 2013. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=4160> Acesso em 06 de fevereiro de 2017.

PARANÁ. **Educação integral em jornada ampliada**. SEED 2015. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/roteiro_educacao_integral.pdf Acesso em: 19 de maio de 2017.

PARANÁ. **Resolução nº 3373/2015** – GS/SEED. Regulamenta o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares das Instituições de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, em 19 de outubro de 2015. 2015a. Disponível em http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao_33732015gsseed.pdf Acesso em 06 de março de 2017.

PARANÁ. **Educação Integral em Jornada Ampliada**: orientações gerais e encaminhamentos. Retirado do caderno Formação em Ação 2014. Acessado em 11 de novembro de 2015. 2015b. disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/roteiro_educacao_integral.pdf Acesso em 18 jan. 2017.

PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Paraná estende educação integral para ensino médio**. 24 de março de 2016. 2016a Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6398> Acesso em 06 de fevereiro de 2017.

PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Manual de operacionalização**: recursos descentralizados para as escolas estaduais. 2016b. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manualfr_2012.pdf Acesso em 05 de abril de 2017.

PARANÁ. **Instrução normativa nº 03/2017** – SUED/SEED de 23 de janeiro de 2017. Sobre a Organização e funcionamento dos Programas que compõem a Educação Integral em Turno Complementar, ofertados nas instituições de ensino da Educação Básica da rede estadual do Paraná, mantidas pelo Governo do Estado do Paraná. De 23 de janeiro de 2017a. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao032017sued_seed.pdf Acesso em 18 de janeiro de 2017.

PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Rede estadual abre matrículas para educação integral**. Paraná, 2017b. 07 de fevereiro de 2017. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6871&tit=Rede-estadual-abre-matriculas-para-educacao-integral> Acesso em 07 de fevereiro de 2017.

PARANÁ. **Instrução normativa nº 007/2017** – SUED/SEED de 08 de fevereiro de 2017. De 08 de fevereiro de 2017c. Sobre a oferta de Educação em Tempo Integral – Turno único no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em instituições de ensino da rede pública estadual de ensino do Paraná. Disponível

em:http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao072017sued_sued.pdf Acesso em 18 de janeiro de 2017.

PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Comunidade aprova educação em tempo integral.** Paraná, 2017e. 07 de março de 2017. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6929&tit=Comunidade-aprova-educacao-em-tempo-integral> Acesso em 07 de março de 2017.

PARANÁ. SEED. **Educação em Tempo Integral:** Orientações gerais. Caderno temático para a Semana Pedagógica de fevereiro de 2017. SEED: Curitiba, Paraná, 2017d. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2017/orientacao_sempedag_edtempointegral.pdf Acesso em 03 de março de 2017.

PARO, V. **Escola de tempo integral:** desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2000.

PARO, V. **Diretor escolar:** educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PINHO, A.T. **Pela educação e pelo trabalho:** e outros escritos. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2.^a ed., 2015.

SANTOMÉ, J.T. **Currículo escolar e justiça social:** o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J.T. **Entrevista concedida ao jornal “A página da educação”. N°87. pág.11.** Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=87&doc=7888&mid=2> Acesso em: 29 de setembro de 2015.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** Análise Crítica da Política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

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

SILVA, T.T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TEIXEIRA, A. **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://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>. Acesso em 27/01/2017.

TPE. O TPE. **Movimento Todos Pela Educação**. Disponível em:
<https://www.todospelaeducacao.org.br/> Acesso em 13 de janeiro de 2017.

UFG. Sobre as Escolas Públicas e as Organizações Sociais. Universidade Federal de Goiás. Gabinete da Reitoria. Prof. Orlando Afonso Valle do Amaral, reitor da UFG. Goiás, 19 de fevereiro de 2016. Disponível em
https://www.ufg.br/up/1/o/Artigo_do_reitor_da_UFG.pdf Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)** Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. <
http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em 13 de setembro de 2016.

VALDEMARIN, V.T. **História e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. Biblioteca básica da história da educação brasileira; v.6. São Paulo: Cortez, 2010.

WITHERS, S.W. **Educação em tempo integral e o programa mais Educação e Curitiba/PR: representações de professores e gestores**. 2016. 158 f. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

ZANETTI, M. A. **Política educacional e LDB: algumas reflexões**. Publicado em Livre Filosofar N.4, dezembro de 1998.

APÊNDICE A

Membros do Conselho de Governança “Todos pela educação”

1. Presidente do Conselho de Governança o empresário Jorge Gerdau Johannpeter (atual presidente do conselho de administração do Grupo Gerdau), além da participação de sua filha Beatriz Johannpeter (coordenadora do Instituto Gerdau considerado o braço social da empresa e um dos maiores programas de voluntariado corporativo do mundo)
2. Coordenadora técnica Viviane Senna;
3. Senador Cristovam Buarque;
4. Ana Penido (herdeira de Pelerson Soares Penido, falecido, com uma participação na CCR SA, hoje a maior operadora brasileira de rodovias pedagiadas);
5. Ana Lucia Villela (herdeira do banco Itaú, presidente do grupo Alana);
6. Ana Amélia Inoue (conselho consultivo do instituto Natura);
7. Beatriz Azeredo (faz parte da diretoria de responsabilidade social da rede Globo, foi diretora do BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - de 1996 a 2002);
8. Cybele Amado de Oliveira (mentora e principal líder do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa);
9. Anna Helena Altenfelder (superintendente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec -, onde atua há doze anos como pesquisadora, formadora, autora de materiais de orientação para professores e gerente de projetos);
10. Gilberto Dimenstein (Jornalista, educador e coordenador do Catraca Livre e da Associação Cidade Escola Aprendiz);

11. Gustavo Berg loschpe (economista e colunista de VEJA e da Folha);
12. Heródoto Barbeiro (jornalista, historiador, professor e advogado);
13. Jorge Paulo Lemann (empresário suíço-brasileiro, é fundador da Fundação Lemann, que é uma organização sem fins lucrativos criada em 2002, e alega ter como objetivo melhorar a qualidade da educação pública no Brasil através de diversos projetos);
14. José Roberto Marinho (Filho do jornalista Roberto Marinho);
15. Françoise Trapenard (presidente da Fundação Telefônica Vivo e Coordenadora do Investimento social da Fundação);
16. Luiz Paulo Montenegro (pertence à família Montenegro, fundadora do Ibope Mídia que mede audiência de TV no Brasil);
17. Maria Alice Setúbal (educadora, socióloga, empresária, herdeira do banco Itaú e presidente do Conselho de Administração do Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária);
18. Mario Sergio Cortella (filósofo, escritor, educador, palestrante e professor universitário);
19. Milú Villela (Psicóloga, vice- presidente do Conselho do Itaú S.A., presidente do Itaú Cultural e do Museu de Arte Moderna de São Paulo);
20. Natalie Klein (escritora, roteirista, comedianta e atriz, herdeira das Casas Bahia);
21. Paulo Renato Souza (falecido, fundador do PSDB, foi Ministro da Educação no governo FHC);
22. Pedro Moreira Salles (empresário brasileiro. Listado em 2016 entre os 70 maiores bilionários do Brasil pela revista Forbes, presidente do Conselho de Administração do Itaú Unibanco Holding);

23. Raí Souza Vieira de Oliveira (um ex-futebolista brasileiro, cuida do projeto "Gol de Letra");
24. Regina Scarpa (ex-coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita);
25. Roberto Civita (falecido, foi um empresário brasileiro, presidente do Conselho de Administração e diretor editorial do Grupo Abril, além de presidente da Fundação Victor Civita, editor da revista Veja e presidente do Conselho de Administração da Abril Educação);
26. Zilda Arns Neumann (falecida, fundadora e coordenadora internacional da Pastoral da Criança e da Pastoral da Pessoa Idosa, organismos de ação social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)).

ANEXO A – Questionário aplicado

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR MESTRADO EM EDUCAÇÃO PESQUISA – QUESTÕES PARA O QUESTIONÁRIO

Prezado (a) participante.

A pesquisadora Willie Anne Martins da Silva Provin, aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica do Paraná e orientanda da Prof^a. Dr^a. Sirley Filipak está realizando uma pesquisa referente ao currículo escolar para a Educação em tempo integral, nas escolas públicas estaduais de Curitiba.

O objetivo geral desta pesquisa é o de analisar as possibilidades de implantação de um currículo escolar de forma a atender a jornada integral estabelecida no Plano Nacional de Educação e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, respeitando o tempo e o espaço escolar, nas escolas estaduais da regional Matriz, no município de Curitiba. A sua contribuição respondendo o questionário abaixo é de extrema importância para o objeto de estudo desta dissertação de Mestrado. Os seus dados pessoais não serão expostos garantindo, desta forma, o total anonimato.

1. GÊNERO:
2. QUANTO TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA?
 - () Entre 0 e 5 anos
 - () Entre 5 e 10 anos
 - () Entre 10 e 15 anos
 - () Mais de 15 anos
3. QUANTO TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA GESTÃO?
 - () Entre 0 e 5 anos
 - () Entre 5 e 10 anos
 - () Entre 10 e 15 anos
 - () Mais de 15 anos
4. QUAL A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?

Graduação em: _____

Especialização em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado em: _____
5. Em sua opinião, a escola está adequada para atender os alunos em tempo integral?

() SIM () NÃO. Especifique: _____
6. Em sua opinião, quais as melhorias necessárias para a aplicação da educação em tempo integral?

Telefone:

e-mail:

Curitiba, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante da pesquisa

WILLIE ANNE MARTINS DA SILVA PROVIN