

A GESTÃO ESCOLAR E O PROGRAMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

GISLAYNE CARVALHO PIRES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
nannypires20@gmail.com

ALAN LIMA DE SIQUEIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
alansiqueiraufpa@gmail.com

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

A ampliação da jornada escolar e a consolidação da educação integral, impulsionadas por políticas públicas, têm ganhado destaque no cenário atual. No Brasil, esse movimento remonta à década de 1930, com as escolas experimentais idealizadas por Anísio Teixeira, como a Escola Guatemala (RJ) e a Escola Parque (BA), criadas em diferentes momentos de sua atuação na gestão educacional. Posteriormente, na década de 1980, Darcy Ribeiro implantou os CIEPs no Rio de Janeiro, durante o governo de Leonel Brizola. Nos anos 1990, foram criados os CIACs no governo Collor.

Em 2007, o governo Lula instituiu o Programa Mais Educação, reformulado em 2016 no governo Temer como Novo Mais Educação, que passou a priorizar o reforço em disciplinas básicas, afastando-se da perspectiva de formação integral. Em 2023, no governo Lula, foi instituído o Programa Escola em Tempo Integral (Lei nº 14.640/2023), com a meta de ampliar matrículas e fortalecer a educação integral no país. Esse percurso evidencia que a proposta, embora histórica, sofreu descontinuidades influenciadas por diferentes interesses políticos e econômicos.

Diante disso, este estudo toma como objeto o Programa Escola em Tempo Integral, analisando-o a partir do contexto de influência do ciclo de políticas. Destaca-se, nesse processo, o papel estratégico da gestão escolar como mediadora entre as múltiplas influências que atravessam a política. Trata-se de uma investigação em fase inicial, desenvolvida no doutoramento pelo PGEDA/UFPA.

DESENVOLVIMENTO

Fundamentação Teórica



A concepção de educação integral adotada remonta a Moll (2009), que apresenta no escrito *Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional*, SECAD, a educação integral como uma estratégia para garantir o desenvolvimento em múltiplas dimensões: intelectual, afetiva, física e social. Utilizaremos ainda Vale & Oliveira (2022), as autoras abordam as múltiplas intencionalidades da política de educação integral, que vai desde a formação integral e emancipadora até a visão assistencialista. Por fim Cavaliere (2006), alerta para os riscos de uma ampliação apenas quantitativa.

No que tange a gestão escolar, utilizaremos Lück (2006), a autora apresenta a gestão escolar participativa como um modelo fundamentado na democratização das relações dentro da escola, em oposição a práticas centralizadoras e burocráticas. Nesse sentido, o gestor deixa de ser apenas um administrador técnico e passa a atuar como articulador, mediador de relações e mobilizador da comunidade.

Percurso Metodológico

A análise fundamenta-se na abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen J. Ball e Mainardes (2011), os autores afirmam que as políticas públicas não são neutras, lineares ou simplesmente “implementadas”, mas sim processos complexos, disputados e reinterpretados em diferentes contextos, sobre os contextos eles elencam três: contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Nessa perspectiva, utilizar-se-á o contexto de influência, entendido como o espaço de disputa pela definição das finalidades da educação integral. A pesquisa adota abordagem qualitativa, segundo Álvaro Pires (2010), caracterizando-se como uma pesquisa documental, de acordo com Minayo (2012) orientada pelo ciclo de políticas de Stephen J. Ball e Mainardes (2011), com foco no contexto de influência. O corpus é composto por documentos normativos, com destaque para a Lei nº 14.640/2023, produções acadêmicas sobre educação integral e gestão escolar.

Análise: Resultados e Discussão

A análise, ancorada no ciclo de políticas de Stephen J. Ball e Mainardes (2011), permite-nos compreender que o Programa Escola em Tempo Integral não surge como uma política consensual, mas como resultado de disputas, no qual diferentes atores buscam definir o que deve ser entendido como “educação integral” no Brasil. No plano nacional,



a retomada da educação integral no atual governo Lula representa um marco importante, pois recolocar a formação humana multidimensional no centro da política educacional, concepção defendida por Moll (2009), que compreende a educação integral como articulação de múltiplas dimensões do sujeito.

Contudo, essa retomada deve ser lida não como ruptura, mas como reconfiguração de forças no campo político. Isso porque, ao mesmo tempo, permanecem atuantes no contexto de influência organismos como: Todos Pela Educação, Fundação *Lemann*, Itaú Social e Instituto Ayrton Senna, que difundem uma racionalidade educacional orientada por eficiência, monitoramento e desempenho. Essa coexistência evidencia, conforme Vale e Oliveira (2022), que a educação integral no Brasil constitui um campo de múltiplas intencionalidades, no qual projetos emancipatórios e gerencialistas entram em uma “arena de disputa”.

Já no âmbito dos estados, a pesquisa evidencia que as secretarias estaduais não apenas operacionalizam diretrizes federais, mas também reinterpreta seus sentidos à luz de suas próprias intenções. A exemplo o Estado do Pará que criou parceria com a Fundação *Lemann*, contribuindo para a circulação de “tecnologias de gestão” que, conforme a perspectiva de Stephen J. Ball e Mainardes (2011), funcionam como instrumentos de regulação indireta das políticas educacionais, essa mediação estadual revela que o contexto de influência não é centralizado, mas distribuído em redes.

Concernente ao cenário municipal, as influências manifestam-se de forma mais concreta e contraditória, pois é aí que as múltiplas pressões se encontram. Os municípios recebem a política já atravessada por disputas, federais, estaduais e de organizações externas e precisam traduzi-la em práticas. É nesse ponto que a análise dialoga diretamente com Lück (2006): a gestão escolar emerge como elemento primordial não apenas no contexto da prática, mas como elo ativo entre influência e materialização da política, pois sem essa mediação crítica, a tendência, como indicam Cavaliere (2006) e Vale e Oliveira (2022), é a consolidação de uma educação integral fragmentada, na qual o tempo ampliado é ocupado por atividades desconectadas do projeto pedagógico, reforçando a dicotomia entre o que é “importante – Base Comum” e “passar tempo – Base Diversificada”.



Por outro lado, quando o gestor atua como articulador político, ele mobiliza a comunidade escolar para disputar o sentido da política, aproximando-a de uma perspectiva emancipadora. Nesse movimento, confirma-se o que diz Stephen J. Ball e Mainardes (2011), de que as políticas são sempre reinterpretadas nos diferentes contextos, e nunca simplesmente implementadas.

Dessa forma, os resultados evidenciam que a política de educação integral no Brasil, mesmo com sua recente retomada, permanece marcado por tensões estruturais. A disputa entre formação integral e formação tecnicista não se resolve no plano normativo, mas se desdobra nos diferentes níveis federativos, exigindo mediações constantes. É justamente nesse espaço de disputa que a gestão escolar se insere como possibilidade concreta de ressignificação da política no chão da escola.

CONCLUSÕES

Conclui-se, portanto, que o Programa Escola em Tempo Integral, analisado a partir do contexto de influência do ciclo de políticas, revela-se como um movimento atravessado por disputas entre diferentes projetos de educação que se manifestam nos níveis nacional, estadual e municipal. Embora a retomada recente da educação integral no cenário federal sinalize um reposicionamento em direção à formação humana multidimensional, essa perspectiva convive com racionalidades gerencialistas que priorizam eficiência, controle e resultados, evidenciando a ambiguidade estrutural da política. Nesse contexto, a gestão escolar assume papel central como instância mediadora, capaz de tensionar e ressignificar tais influências no cotidiano da escola. Assim, a efetivação de uma educação integral emancipadora não se garante apenas no plano normativo, mas depende da atuação crítica e participativa dos gestores escolares, na mobilização da comunidade, podendo transformar o tempo ampliado em experiências significativas. Ressalta-se, por fim, a necessidade de aprofundamento da pesquisa, considerando seu caráter inicial no âmbito do doutoramento pelo PGEDA/UFPA.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e esquemas conceituais**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.



BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm Acesso em: 19 mar. 2026.

CAVALIERE, A. M. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 91-101, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.130>. Acesso em: 19 mar. 2026.

LÜCK, Heloísa. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32, ed. Petrópolis; Vozes, 2012.

MOLL, Jaqueline. A arquitetura do Programa Mais Educação. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC; SECAD, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 19 mar. 2026.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e Pesquisa Qualitativa: ensaio teórico e metodológico, In: POUPART, Jean et al (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológico e metodológico**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VALE, R. S. G.; OLIVEIRA, N. C. M. Tempo integral e jornada ampliada na política educacional brasileira: Conceitos em debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1494-1513, jul./set. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.17084>

