

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ALGUNS DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR

EDUCACIÓN EN TIEMPO INTEGRAL: ALGUNOS DESAFÍOS PARA LA GESTIÓN ESCOLAR

INTEGRAL FULL-TIME EDUCATION: SOME CHALLENGES FOR SCHOOL MANAGEMENT

Elisangela da Silva BERNADO¹

RESUMO: O presente tema de pesquisa se justifica em função do cenário atual da gestão escolar, o qual exige qualificação para o exercício de diferentes funções nas unidades escolares de tempo integral. Com a finalidade de investigar os possíveis impactos do Programa Mais Educação nos resultados educacionais, o objetivo deste artigo foi analisar percepções e desafios de gestores escolares de estabelecimentos de ensino de tempo integral em seis escolas públicas cariocas. O exercício da gestão não é mais uma função meramente burocrática, mas é uma ação que exige articulação entre os saberes, os tempos e os espaços formais e não formais de ensino, da comunidade e da gestão. Este movimento gera a necessidade de uma gestão diferenciada, que atenda às atuais perspectivas que marcam uma outra lógica de gestão escolar, especialmente no que se refere ao planejamento, à coordenação e à avaliação de sistemas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Educação em tempo integral. Programa mais educação.

RESUMEN: *El presente tema de investigación se justifica en función del escenario actual de la gestión escolar, el cual exige cualificación para el ejercicio de diferentes funciones en las unidades escolares de tiempo completo. Con el fin de investigar los posibles impactos del Programa Más Educación en los resultados educativos, el objetivo de este artículo fue analizar percepciones y desafíos de gestores escolares de establecimientos de enseñanza de tiempo completo en seis escuelas públicas cariocas. El ejercicio de la gestión no es más que una función meramente burocrática, pero es una acción que exige articulación entre los saberes, los tiempos y los espacios formales y no formales de enseñanza, de la comunidad y de la gestión. Este movimiento genera la necesidad de una gestión diferenciada, que atienda a las actuales perspectivas que marcan otra lógica de gestión escolar, especialmente en lo que se refiere al planeamiento, a la coordinación ya la evaluación de sistemas de enseñanza.*

PALABRAS CLAVE: *Gestión escolar. Educación a tiempo completo. Programa más educación.*

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Coordenadora de la Maestría en Educación del Programa de Postgrado en Educación/PPGEdu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3994-0254>. Correo: efelisberto@yahoo.com.br

ABSTRACT: *The present research theme is justified according to the current school management scenario, which requires qualification for the exercise of different functions in full-time school units. With the purpose of investigating the possible impacts of the Program More Education on educational outcomes, the objective of this article was to analyze the perceptions and challenges of school managers of full - time educational establishments in six public schools in Rio de Janeiro. The exercise of management is no longer a purely bureaucratic function, but it is an action that requires articulation between formal and non-formal learning, times and spaces of teaching, community and management. This movement generates the need for a differentiated management that takes into account the current perspectives that mark another logic of school management, especially in planning, coordination and evaluation of education systems.*

KEYWORDS: *School management. Full-time education. Program more education.*

Introducción

Fue en el contexto de democratización del acceso a la escuela y de aumento de la escolaridad obligatoria que surgieron las desigualdades educacionales y sociales y la necesidad de hacer un acompañamiento de los sistemas de enseñanza y de la implementación de programas en búsqueda de la mejora de la calidad de la educación por medio de levantamientos educacionales.

En el contexto histórico brasileño, en los años 80, el impacto de estas investigaciones y sus influencias sobre la política y las investigaciones educacionales, sirven como base para la comprensión de la educación que se inserta en un contexto de redemocratización política de la sociedad brasileña, donde se nota tanto la universalización de la enseñanza del antiguo primer grado cuanto el aumento del proceso de selectividad escolar, el crecimiento de la población y el aceleramiento de la urbanización.

Y a partir de los años 90, empezaron a ser implementadas políticas de descentralización administrativa, financiera y pedagógica de la educación, como también políticas de corrección de flujo escolar (organización de la enseñanza en ciclos) y de la ampliación de la jornada escolar vía programas inductores de la educación de tiempo integral, como el (antiguo) Programa Mais Educação – PME – (BRASIL, 2007; BRASIL, 2010) y el Programa Novo Mais Educação – PNME – (BRASIL, 2016).

Este tema de investigación se justifica en función del escenario actual de la gestión escolar, el cual exige cualificación para el ejercicio de diferentes funciones en las unidades escolares de tiempo integral. El ejercicio de la gestión no es más una función meramente burocrática, pero es una acción que exige articulación entre los saberes, los tiempos y los espacios formales y no formales de enseñanza, de la comunidad y de la gestión. Frente a las

variadas perspectivas políticas y pedagógicas de las instituciones públicas de enseñanza, la gestión se impone como fundamental en el campo de las exigencias sociales y pedagógicas. Este movimiento genera la necesidad de una gestión diferenciada, que atienda a las actuales perspectivas que marcan otra lógica de gestión escolar, especialmente en lo respecta al planeamiento, a la coordinación, al acompañamiento y evaluación de sistemas de enseñanza.

En este sentido, con el fin de investigar los posibles impactos del Programa Mais Educação en los resultados educacionales, el objetivo de este artículo fue analizar percepciones y retos de gestores escolares de establecimientos de enseñanza de tiempo integral en seis escuelas públicas cariocas.

En la investigación realizada trabajamos con los dos abordajes, cuantitativa (por medio de análisis de bases de datos educacionales) y la cualitativa (por medio de observación y realización de entrevistas). En el total fueron 25 sujetos entrevistados en seis escuelas públicas ubicadas en la región de la Gran Tijuca/RJ. Para el recorte de este artículo, optamos por presentar parte de los resultados cualitativos de las entrevistas realizadas con los directores de las escuelas participantes.

Este artículo está organizado en tres secciones, además de esta Introducción y de las consideraciones finales. La próxima sección trae el referencial teórico desarrollado en la investigación, la segunda los procedimientos metodológicos de la investigación y la tercera sección algunos hallazgos y huellas de la investigación para pensar en políticas educacionales en búsqueda de la efectiva mejora de la calidad de la educación.

El estudio de la escuela como una organización social: los retos para la reducción de las desigualdades sociales

En estas dos secciones presentamos el referencial teórico de la investigación. En la primera dialogamos con investigaciones que traen la escuela como objeto de estudio y análisis; y en la segunda sección traemos un programa inductor de educación en tiempo integral en búsqueda de una mayor amplitud de la jornada escolar y de la igualdad de oportunidades en la perspectiva de una gestión democrática – el Programa Mais Educação (PME).

La escuela como objeto de estudio y análisis ha sido estudiada por innúmeros autores (CANÁRIO, 1996; NÓVOA, 1992, entre otros). En la concepción de Canário (1996), lo que contribuyó para una focalización de la escuela como institución, y más tarde como organización, fueron las condiciones sociales relacionadas a la designada “crisis de la

escuela”, por una profunda insatisfacción por su funcionamiento. El autor argumenta que la expansión de los sistemas escolares tuvo por base dos supuestos asociados a visiones optimistas de la escuela: uno de ellos tenía como referencia la teoría del capital humano, que establecía una relación entre investimento de la educación escolar y desarrollo económico y otro tenía como referencia el principio de la igualdad de oportunidades. Bourdieu; Passeron (1992) reiteran que estos dos supuestos no se concretizaron y que el fracaso escolar reveló una escuela reproductora de las desigualdades sociales en vez de corregirlas.

Una de las influencias más significativas del estudio de la escuela en la toma de decisión política respecta a la forma cómo han sido apropiados algunos resultados de la investigación producida sobre los efectos de la escuela y de las escuelas eficaces. Una interpretación de muchas de estas investigaciones ha servido para legitimar medidas de política educacionales (reformas globales de la administración y gestión de las escuelas) en pos de generalizar, por vía administrativa, las características identificadas en las “escuelas eficaces”, buscando desarrollar la autonomía de la escuela en la asignación y distribución de recursos, reforzando el sentido de “gestión centrada en la escuela” (BARROSO, 1996).

Barroso (1996) afirma que la investigación que se ha realizado sobre las escuelas que adoptan este modelo de gestión dio lugar al apareamiento de una corriente crítica de los principios y criterios relacionados a tal modelo. Esta perspectiva crítica cuestiona dos puntos esenciales: la filiación en las políticas neoliberales que tienen en mente promover un “mercado de la educación” por medio de la privatización disfrazada de la escuela pública y la introducción, bajo pretexto de aumentar la eficacia y la eficiencia de la escuela, de una tecnología de control y dominación, a través de las estructuras organizativas y modos de gestión que son puestos en práctica. En lo que respecta al estudio de la escuela, este abordaje crítico permitió que las escuelas fueran vistas como construcciones sociales, siendo valorados el papel de los individuos y el contexto socio-histórico (ídem, 1996).

En los años 50 y 60, tenemos varios estudios americanos y europeos que sugirieron que las escuelas tenían poca influencia en la explicación de la trayectoria escolar discente. El Informe Coleman, investigación realizada en la década de 60, basando en una amplia recopilación de datos, que involucró 645.000 alumnos norteamericanos, constató que el desempeño escolar de los alumnos era casi completamente determinado por su contexto socioeconómico y que las escuelas poco o nada podían hacer para modificar esta realidad. Es decir, la escuela no hacía diferencia en el desempeño escolar de los alumnos. Las investigaciones sobre la escuela eficaz se interesan justamente por estas escuelas y aulas de clase que hacen la diferencia. Entendiendo como escuela (o aula de clase) eficaz como la que

mejora el aprendizaje de sus alumnos (calidad), principalmente los alumnos que tienen su origen socioeconómica menos favorable, y disminuyen las diferencias de desempeño entre los diferentes alumnos (equidad).

Nóvoa (1992) toma la escuela como objeto autónomo de estudio y como espacio privilegiado de innovación educacional. Señalando que los estudios clásicos revelaron de qué forma las variables sociales, culturales y familiares interfieren en el suceso de los alumnos, pero fueron los sociólogos de los años siguientes (década de 70) que prolongaron sus reflexiones, señalando que las diferencias entre los alumnos solo se convierten en desigualdad debido a la estructura y al funcionamiento del sistema educativo (influencia de las variables escolares y de los procesos internos de los establecimientos de enseñanza en el desempeño escolar del alumno). La emergencia de una sociología de las organizaciones escolares, ubicada entre un abordaje micro (centrada en el aula de clase) y macro (perspectiva socio-institucionales centradas en el sistema de enseñanza), hace emerger una mirada meso de comprensión y análisis de la escuela (NÓVOA, 1992).

La reflexión sobre la escuela tiene siempre como telón de fondo determinadas concepciones de la sociedad y del individuo. Tomar consciencia de estas diferentes concepciones nos permite ofrecer un cuadro de análisis sobre la organización escolar. El abordaje sociológico de la escuela presenta dos grandes concepciones. La primera concepción centra su atención sobre el sistema (sociedad), considerando que el individuo es determinado por las limitaciones del sistema. Esta perspectiva tuvo una gran influencia en el análisis de la escuela hasta el final de la década de 80, y la segunda concepción considera que existe la necesidad de llevar en cuenta la construcción social de la realidad, donde el individuo tiene un papel activo. Esta perspectiva ha asumido gran relieve a partir de la década de 80 (MOURA, s/d).

Estos dos grandes abordajes sociológicos acentúan dos dimensiones distintas en la organización escolar: la desigualdad y la innovación. También a lo largo de esta sección del artículo, buscamos reflexionar sobre la escuela a partir de la primera perspectiva, presentando una síntesis de la literatura más relevante sobre esta dimensión. De este modo, buscamos contribuir con una reflexión más sistematizada acerca de la problemática de la organización escolar, mostrando como un determinado paradigma de análisis puede influenciar nuestra visión sobre la escuela.

La perspectiva socio-ideológica de las desigualdades escolares se inserta en el contexto socioeconómico en el final de los años 60 y se centra en la naturaleza coercitiva de la sociedad y en la estratificación de la sociedad. “Los teóricos del conflicto ven a los sistemas

sociales divididos en grupos dominantes y dominados. [...] El grupo dominante también impone sus propios valores y su visión de mundo a sus subordinados.” (PARELIUS; PARELIUS, 1987 apud MOURA, s/d). Esta perspectiva sociológica mira hacia la educación escolar como un medio por el cual esta estratificación se reproduce y se efectúa la imposición de los valores e ideas de las clases dominantes. Esta corriente sociológica asume una posición totalmente diferente con relación al orden social y al papel de la escuela.

Diversos estudios en la década de 60 fueron muy importantes no solo para desmitificar la idea de que la escuela es el gran instrumento de la sociedad para asegurar la igualdad de oportunidades entre sus miembros, como también sirvieron de base a las reflexiones de muchos teóricos del conflicto. El estudio que tuvo más proyección en términos científicos (y también políticos), ya sea por la dimensión de la población estudiada, ya sea por la controversia que alimentó, fue el Informe Coleman (1966), como ya se ha dicho. Una de las grandes conclusiones de este estudio es la verificación de que las diferencias entre los grupos sociales tienden a mantenerse o a aumentar con la escolarización.

Así, el abordaje del análisis de la escuela debe ser sistémico, o sea, la organización escolar debe ser considerada y elaborada como un todo. El establecimiento de enseñanza es mucho más que la suma de sus partes. Las teorías ‘explicativas’ de las desigualdades en el centro de la escuela se mostraron importantes para un análisis de la realidad escolar. Estas teorías tuvieron una contribución para el rompimiento del “mito” de que la educación promueve la igualdad. De lo contrario, muchas veces la educación no solo mantiene, como puede incluso promover las desigualdades sociales. La organización de la escuela y de los grupos no es neutra y tiene efectos en los resultados escolares de los alumnos. Así, tal perspectiva acaba acentuando la escuela como reproductora de desigualdades sociales, permitiendo de este modo la consolidación de una estratificación educacional en el interior de los establecimientos escolares.

En la próxima sección traemos un programa inductor de educación en tiempo integral en búsqueda de una mayor ampliación de la jornada escolar y de la igualdad de oportunidades en la perspectiva de una gestión democrática – el Programa Mais Educação (PME).

El Programa Mais Educação: un programa inductor de educación en tiempo integral

El Programa Mais Educação, creado por la Portaria Interministerial nº. 17/2007 y reglamentado por el Decreto n. 7.083/10, aumenta la oferta educativa en las escuelas públicas por medio de actividades optativas que fueron agrupadas en grandes campos, como

acompañamiento pedagógico, medio ambiente, deportes y ocio, derechos humanos, cultura y artes, cultura digital, prevención y promoción de la salud, educomunicación, educación científica y educación económica.

La Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, demuestra las consideraciones, las finalidades, los objetivos y característica del PME. En el Párrafo único del Artículo 1º, afirma que:

El programa será implementado por medio del apoyo a la realización, en escuelas y otros espacios socio-culturales, de acciones socio-educativas en el contra horario escolar, incluyendo los campos de la educación, artes, cultura, deportes, ocio, movilizándolos para la mejora del desempeño educacional, al cultivo de relaciones entre profesores, alumnos y sus comunidades, a la garantía de protección social de asistencia social y a la formación para la ciudadanía, incluyendo perspectivas temáticas de los derechos humanos, consciencia ambiental, nuevas tecnologías, comunicación social, salud y consciencia corporal, seguridad alimentar y nutricional, convivencia y democracia, compartimiento comunitario y dinámica de redes (BRASIL, 2007).²

Como propuesta de una política inductora de educación en tiempo integral, el Programa Mais Educação tiene por finalidad contribuir para la mejora del aprendizaje por medio de la ampliación del tiempo y permanencia de niños, adolescentes y jóvenes matriculados en escuela pública, mediante oferta de educación básica en tiempo integral (Decreto n. 7.083/2010, art.1º).

El programa tenía en cuenta fomentar actividades para mejorar el ambiente escolar, teniendo como base estudios desarrollados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), utilizando los recursos de la Prueba Brasil de 2005. En estos estudios se destacó el uso del “Índice de Efecto Escuela (IEE)”, indicador del impacto que la escuela puede tener en la vida y en el aprendizaje del estudiante, entrecruzando informaciones socioeconómicas del municipio en el cual la escuela está inicialmente para atender, en carácter prioritario, las escuelas que presentan bajo Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), ubicadas en capitales y regiones metropolitanas.

El actual Plan Nacional de Educación (PNE), sancionado por la Ley 13.005, de 25 de junio de 2014, propone en su sexta meta ofrecer educación en tiempo integral en, como

² O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia de proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmica de redes (BRASIL, 2007).

mínimo, 50% de las escuelas públicas, de forma a atender, por lo menos 25% de los (las) alumnos(as) de la educación básica (BRASIL, 2014). Como se ha expuesto, la meta 6 comprende una propuesta de ampliación de la jornada diaria de forma gradual en las escuelas públicas brasileñas. Actualmente, la educación en tiempo integral ganó destaque en Brasil, surgiendo, así, diversas iniciativas impulsadas por el gobierno y organizaciones de la sociedad civil, en el intuito de mejorar la enseñanza pública y superar las desigualdades sociales y educacionales existentes en el país (SOUSA; ESPIRITO SANTO; BERNADO, 2015).

En Brasil, algunos grupos de diferentes tendencias y corrientes discutieron a lo largo del tempo sobre la educación integral, y, entre estos, los católicos, los cuales defendían una educación integral direccionada para actividades intelectuales, físicas, artísticas y ético-religiosas, aliadas a una asignatura rigurosa. Ya en los años 1930, Anísio Teixeira tiene gran destaque, pues reflexionaba acerca de las instituciones públicas y las implementaba teniendo como uno de sus objetivos una formación completa, que según la autora mucho se acercaba de una “educación integral”. Anísio Teixeira defendía la construcción de un currículo en que se desarrollasen actividades cognitivas, físicas y estéticas, juntamente a un horario que permitiera buena alimentación (COELHO, 2009; CAVALIERE, 2009; MAURÍCIO, 2014).

Coelho (2009) afirma que la educación integral también abarca el tiempo ampliado/integral en la escuela, pues ella debe ser construida de formación e información y de actividades para la construcción de la ciudadanía responsable y participativa. La autora también defiende una educación que mezcle las actividades educativas y no las fragmente, así como programas implantados en el país lo hacen.

Paro et al (1988) ya llamaban la atención para el hecho que hay un mínimo de acervo cultural, científico, tecnológico, producido históricamente, a que el ser humano, para vivir su tiempo, necesita tener acceso, en nuestra sociedad, independientemente de la clase social a que pertenezca. La escuela constituye un espacio sociocultural donde el alumno va experimentando una vivencia colectiva y formando una concepción de mundo, de sociedad y de hombre. Pero, el autor defiende que las propuestas de extensión diaria de la escolaridad deben dar prioridad a la universalización de la escuela, en términos de acceso, permanencia y efectiva apropiación de parte significativa del saber sistematizado para las amplias camadas de trabajadores, ya que este ha sido negado a gran parte de la población.

Por eso, hay también una enorme importancia en el tipo de utilización pedagógica de las horas adicionales en las cuales los niños permanezcan en la escuela. Comprendiendo esta ampliación del tiempo como el período en que los niños y adolescentes quedan bajo responsabilidad de la escuela, dentro o fuera de sus dependencias (CAVALIERE, 2009). De

este modo, la escuela con el tiempo ampliado puede tener sus capacidades fortificadas como proveedora de socialización y diseminadora cultural. Para ello, es necesario que la ampliación de permanencia de los alumnos, en la escuela haya un proyecto que además de ser compatible con el proceso educativo local esté articulado con los procesos sociales. Para Cavaliere (2009), la ampliación del tiempo de la escuela se ha caracterizado en Brasil bajo dos vertientes. Sin presentar estos modelos como ya cristalizados o de forma antagónica, y provocando una reflexión, la autora trae que en este momento en que se invisten recursos públicos en ambas las direcciones,

nombraremos un modelo como **escuela de tiempo integral** y el otro como **alumno en tempo integral**. En el primero, el énfasis estaría en el fortalecimiento de la unidad escolar, con cambios en su interior por la atribución de nuevas tareas, más equipamientos y profesionales con formación diversificada, pretendiendo propiciarles a los alumnos y profesores una vivencia institucional de otro orden. En el segundo, el énfasis estaría en la oferta de actividades diversificadas a los alumnos en el turno alternativo al de la escuela, fruto de la articulación con instituciones multisectoriales, utilizando espacios y agentes que no son los de la propia escuela, pretendiendo propiciar experiencias múltiples y no estandarizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53, destaques nuestros).³

Por fin, pero sin agotar el tema, ya discutida intensamente desde los años 80, y que todavía se mantiene actual, Paro *et al.* (1988, p. 17) alegan que “los proyectos de escuela pública de tiempo integral parecen discutir, en el momento presente, tentativas de sanar deficiencias profundas en dos áreas específicas de políticas sociales – la de la educación y la de la promoción social”.

Una política pública que tuvo por objetivo inducir la implantación de la política de educación en tiempo integral por los estados y municipios fue el Programa Mais Educação (PME). Hay muchos programas en los niveles municipales y estatales que desarrollan el proyecto de tiempo integral en las escuelas, los cuales poseen experiencias muy distintas entre sí. En ámbito nacional, el Programa Mais Educação, creado en 2007, por la Portaria Interministerial n. 17/2007, con el intuito de formar el tiempo integral los alumnos de la red pública de enseñanza básica, parecía ir en la segunda perspectiva presentada por Cavaliere (2009) del “alumno en tiempo integral”.

³ nomearemos um modelo como escola de tempo integral e o outro como aluno em tempo integral. No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53, grifos nossos).

En este sentido, ampliar el tiempo de los discentes bajo responsabilidad de la escuela es fundamental en la búsqueda por equidad y más calidad en la educación brasileña. Pero es necesario ir más allá cuando tratamos de jornada escolar ampliada. Es importante considerar que la educación en tiempo integral debe propiciar múltiples oportunidades de aprendizaje por medio del acceso a la cultura, arte, deportes, ciencias y tecnología, por medio del acceso a actividades planeadas con intención pedagógica y articuladas con el proyecto político pedagógico de la escuela, y así proporcionarle al estudiante una educación integral (SOUSA; ESPIRITO SANTO; BERNADO, 2015).

Procedimientos metodológicos de la investigación

La investigación fue de cuño mixto, pues trabajamos con dos abordajes: la cuantitativa y la cualitativa. Para Creswell (2007), el desarrollo de la investigación mixta sucede con el objetivo de reunir datos cuantitativos y cualitativos en un único estudio de forma complementar. Con ello, el análisis de datos exige procedimientos más explícitos. El autor relaciona que, para elaborar una investigación, utilizando abordaje mixta, tenemos que seguir algunos componentes de procedimientos de métodos mixtos: naturaleza de la investigación (informar en una propuesta, una definición y descripción de la técnica); tipos de estrategias (utilización de criterios para elegir una estrategia); implementación de la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos en fases; prioridad a la técnica cuantitativa o a la cualitativa; integración de los dos tipos de datos, estrategias alternativas y modelos de gráfico; procedimiento de recopilación de datos y análisis de datos y procedimientos de validación.

El delineamiento de la investigación propuesto involucró, así, la colaboración entre metodologías cuantitativas y cualitativas de investigación. A la luz de la literatura sobre el tema a ser investigado, así como otras dimensiones que la literatura reporta de forma recurrente como siendo capaces de hacer diferencia en la promoción de la eficacia y equidad escolar.

Los sujetos de esta investigación fueron los gestores (directores, directores adjuntos, coordinadores pedagógicos y profesores comunitarios/Coordinadores del PME) de las seis escuelas investigadas en la Grande Tijuca. El criterio de elección de las escuelas fue el siguiente: a partir de las bases del INEP, entre los años de 2005 y 2013, diseñamos tres grupos distintos: escuelas que presentaron mejores desempeños; escuelas que presentaron peores desempeños; y, escuelas que presentaron las diferencias más destacadas de desempeño entre

los años 2011 y 2013 en la Região da Grande Tijuca, ubicada en el municipio de Rio de Janeiro.

Para el recorte de este artículo, optamos por presentar parte de los resultados cualitativos por medio de las entrevistas realizadas en las escuelas investigadas.

Algunos hallazgos de la investigación: las percepciones de los gestores sobre los retos enfrentados en el “suelo de la escuela”.

Los directores de las seis escuelas, cuando interrogados sobre los retos y avances en sus gestiones con relación al Programa Mais Educação, plantearon más retos que avances, que van desde la cuestión de la infraestructura y de la premiación vía política de la responsabilidad hasta cuestiones relacionadas a la formación continua de los profesores y a la dificultad de la relación/interacción con los docentes más antiguos en las escuelas.

*Son los avances, yo creo, creo que nosotros conseguimos un espacio para el Mais Educação. Un espacio definitivo para el Mais Educação [...] Sí. Uno de los retos cuando yo entré para la dirección era así, hay esta cuestión del IDEB que eso me molesta mucho, estas pruebas, estas evaluaciones externas. Y que todavía había la cuestión del 14º sueldo, que era todo el mundo mirando al 14º sueldo.
(Director, Escuela 1, 2015)⁴*

Podemos observar que la política de responsabilidad (*accountability*), en general en el caso del municipio de Rio de Janeiro, es realizada por incentivos salariales en final del año (BROOKE, 2006; 2008). Brooke (2008, p. 105) plantea que “no hay ejemplos de programas que utilizan otras formas de incentivo, tales como recursos adicionales o ventajas de carrera para miembros del equipo escolar”. Desde esta perspectiva, Franco y Menezes Filho (2012) llaman la atención para el hecho de la necesidad de términos indicadores educacionales confiables de desempeño para las políticas de responsabilidad, principalmente cuando se trata de premiación, punición o auxilio para los que pueden lograr o no el desempeño esperado, como mencionado en el habla del director de la Escuela 1, con el recibimiento o no del 14º sueldo.

En otro momento de la entrevista, cuando preguntamos sobre los retos y avances de la escuela, un gran reto señalado fue el IDEB y un incómodo fue con relación a la política de

⁴ *É os avanços, eu acredito, acho que a gente conseguiu um espaço para o Mais Educação. Um espaço definitivo para o Mais Educação [...] É. Um dos desafios quando eu entrei para direção, era assim, existe essa questão do IDEB que isso me incomoda muito, essas provas, essas avaliações externas. E que ainda tinha a questão do 14º salário, que era todo mundo de olho no 14º salário.
(Diretor, Escola 1, 2015)*

responsabilidad que ocasiona en el recibimiento o no de una bonificación/premiación con el 14° sueldo, conforme podemos notar en el trecho a continuación:

Sí. Uno de los retos cuando empecé en la dirección era si hay esta cuestión del IDEB que eso me molesta mucho, estas pruebas, estas evaluaciones externas. Y que aún había la cuestión del 14° sueldo, que era toda la gente mirando el 14° sueldo, y la directora anterior siempre puso una cuestión, cuando la estaba molestando así... la cuestión del “I” [concepto Insuficiente], mucho “I”. Entonces, es alumno insuficiente, entonces la dirección llamada para explicar el motivo de tanto “I”, y de ahí también no ganaba la bonificación, entonces se bajó un decreto, no sé si fue solo en esta escuela o en otras escuelas de Río, de 10% solo de I. [...] Cuando yo entré para la dirección yo dije: “Mira, no estoy preocupado con 14° sueldo, yo quiero resultado real de la escuela”. (Director, Escuela 1, 2015).⁵

La discusión de los problemas y retos educacionales brasileños ha sido marcada, en las últimas décadas, por la divulgación de los resultados de evaluaciones externas y de indicadores educacionales producidos por evaluaciones en larga escala de los sistemas de enseñanza, como por ejemplo: SAEB, Prueba Brasil, ENEM, ANA, ENADE, entre otras evaluaciones. Estas evaluaciones, frecuentemente, traen resultados insatisfactorios que acaban generando polémicas en diversos espacios, principalmente en las escuelas y, sobre todo, en la prensa, acerca de las políticas públicas y gestión educacionales. Esta situación puede asumir contornos diferentes cuando comprendemos cómo la evaluación estandarizada en larga escala se insertó históricamente en la gestión de la educación en Brasil en una perspectiva diagnóstica.

Bueno, un reto aquí es físico. La parte física. Es una escuela tumbada [...] uno de ellos es la infraestructura y el otro es la falta de personal. Yo no tengo agente educador, no tengo secretario escolar, entonces eso es muy difícil. Entonces, yo hago todo al mismo tiempo. (Director, Escuela 4, 2015).⁶

En lo que respecta específicamente a la organización de grupos, estudios (SLAVIN, 1996; DUPRIEZ; DRAELANTS, 2004; GONZÁLEZ, 2002; AGUERRE, 2004; CRAHAY,

⁵ *É! Um dos desafios quando eu entrei para direção, era assim, existe essa questão do IDEB que isso me incomoda muito, essas provas, essas avaliações externas. E que ainda tinha a questão do 14° salário, que era todo mundo de olho no 14° salário. Isso me incomodou muito, sempre me incomodou muito essa questão do 14° salário, e a diretora anterior ela sempre colocou uma questão, quando estava incomodando ela assim... essa questão do “I” [conceito Insuficiente], muito “I”. Então, é aluno insuficiente, então a direção era chamada para explicar o porquê de tanto “I”, e aí também não ganhava a bonificação, então baixou-se um decreto, não sei se foi só nessa escola ou em outras escolas do Rio, de 10% só de I. [...] Quando eu entrei para direção eu falei: “Olha, não estou preocupado com 14° salário, eu quero resultado real da escola”. (Diretor, Escola 1, 2015)*

⁶ *Bom, um desafio aqui é físico. A parte física. É uma escola tombada [...] um deles é a infraestrutura o outro é a falta de pessoal. Eu não tenho agente educador, não tenho secretário escolar, então isso é muito difícil. Então, eu faço tudo ao mesmo tempo. (Diretor, Escola 4, 2015).*

2004; 2007) sobre eficacia escolar ha demostrado la influencia del grupo y del trabajo docente en aula sobre el desempeño de los alumnos. Estos estudios han permitido revelar prácticas de composición de grupos y dimensiones de la actuación pedagógica de los profesores relevantes para la comprensión de la variación de los resultado obtenidos por los alumnos no solo de un mismo grupo, sino también entre los grupos de una misma escuela (BERNADO, 2008; 2016).

El director de la Escuela 4 trae la cuestión de la infraestructura como uno de los grandes retos de la escuela. Pero también destaca la ausencia de personas de apoyo en la secretaría, incluso debiendo cubrir faltas y licencias de docentes. Cabe aclarar que la coordinadora pedagógica de esta escuela trabaja en horario parcial como profesora y en otro horario parcial como coordinadora en la misma escuela. Ya la directora adjunta trabaja en horario parcial como profesora en otra escuela y en horario parcial como adjunta en la escuela investigada. Durante todo el trabajo de campo quedó claro el acúmulo de funciones del director de la Escuela 4 con muchos funcionarios adaptados (desviados de sus funciones originales) y profesores ausentes por cuenta de licencia médica.

A título de conclusión de esta sección, podemos percibir por los hablas de los gestores escolares que muchos retos estaban puestos en el proceso de implementación del PME. En las unidades escolares del campo de investigación fueron realizados contactos con situaciones que huían a las prerrogativas legales establecidas por el programa. Con relación a este aspecto, llama la atención la limitada participación de los padres en la gestión del programa en las escuelas, la influencia que la carencia de infraestructura adecuada hacía en la elección de los talleres del Mais Educação, así como el acúmulo de programas y proyectos desarrollados simultáneamente por las escuelas, lo que volvía el PME solo un programa entre los demás ejecutados por las unidades escolares.

Consideraciones finales

En consonancia con dinámicas diseñadas en el escenario internacional, investigadores brasileños intensificaron la búsqueda por los factores que determinan escuelas de calidad y que influncian positivamente la enseñanza y el desempeño discente. Franco y Bonamino (2005) indican que, en Brasil y en otros países de América Latina, al contrario de los países desarrollados, la infraestructura física de la escuela y los recursos escolares aparecen como factores fundamentales para el desempeño escolar de los alumnos, aunque cuando los resultados son controlados por el nivel socioeconómico de los estudiantes. Otros autores

(LÜCK, 2000, 2009; BOTLER; MARQUES, 2009) defienden que la gestión es el factor predominante para la mejora de la calidad de la educación. Esta visión se basa en el principio de que el gestor comprometido con la visión de la totalidad de la escuela en sus aspectos administrativos y pedagógicos tendrá mayores condiciones de buscar estrategias que tengan en cuenta la mejora de la educación (SILVA, BERNADO, 2012).

Otro factor frecuentemente asociado a la mejora de la calidad educacional versa sobre la ampliación del tiempo de escuela (CAVALIERE, 2007). En general, este se refiere al tiempo diario de permanencia de los alumnos en la escuela. Acorde con la autora, aunque frente a la ausencia de consejos establecidos entre los investigadores que señalen una asociación causal directa entre la mayor duración del tiempo escolar y el aumento del rendimiento de los alumnos.

En teoría, las concepciones de educación integral y de educación en tiempo integral se demuestran afinadas; sabemos, también, que ambos sus desarrollos presuponen otra escuela. Un nuevo modelo que se diferencia del tradicional, basado en una supuesta igualdad entre los individuos y en la valoración no solo de la educación formal. El Programa Mais Educação reflejaba muy bien tales características y, en la búsqueda por la identificación de los factores que impactan la calidad de las escuelas, añade su apuesta a la ampliación del tiempo y de los espacios escolares, en este caso, la educación integral y la educación en tiempo integral. En la condición de un programa inductor, el Mais Educação agregaba la perspectiva de que los territorios que conforman las ciudades pueden y deben constituirse en espacios educativos, ampliando, consecuentemente, el tiempo de escolarización de los alumnos.

Frente a lo que se ha expuesto, queda reflexionar si, de hecho, iniciativas como la del Programa Mais Educação son capaces de fomentar la mejora de la calidad educacional. O, de lo contrario, tales políticas hacen que las escuelas deban responder más exigencias burocráticas que las paralizan frente a una vieja práctica que en nada corresponde a la idea de la educación integral, entiende que la simple ampliación del tiempo de escuela no garantiza el logro de su calidad.

En este sentido, ampliar el tiempo de los discentes bajo responsabilidad de la escuela en búsqueda por mayor equidad y calidad en la educación es ir más allá de lo que está puesto. Cuando tratamos de la ampliación de la jornada escolar, es importante considerar que esta educación debe propiciar múltiples oportunidades de aprendizaje articuladas con el proyecto político-pedagógico de la escuela y, así, proporcionarle al estudiante una educación de hecho integral y de calidad.

AGRADECIMENTOS: El Proyecto de Investigación “Escuelas Públicas en el Estado do Rio de Janeiro y el Programa Mais Educação: un análisis de acciones de los gestores escolares en búsqueda de una educación de calidad” fue contemplado en el Edicto Edital FAPERJ n°. 25/2014 - Programa “Jovem Cientista do Nosso Estado – 2014” (E-26/201.487/2014).

REFERÊNCIAS

AGUERRE, T. F. De las “escuelas eficaces” a las reformas de segunda generación. **Estudios Sociológicos**, V. XXII, n. 2, p. 377-408, 2004.

BARROSO, J. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. BARROSO, J. (Org.). O estudo da escola. Porto: Porto ditora, 1996.

BERNADO, E. da S. **Composição social e cognitiva de turmas e desempenho em Leitura e Matemática: como evoluem as desigualdades educacionais?** Rio de Janeiro, 2008. 171p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BERNADO, E. da S. Formação Docente: que tipo de profissional formar? **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 41 n. 3, p. 90-109, set./dez. 2015.

BERNADO, E. da S. **Desigualdade educacional: gestão escolar, organização de turmas e desempenho em Leitura e Matemática**. Curitiba: Appris/FAPERJ, 173 p, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOTLER, A. M. H.; MARQUES, L. R. **Escola de Gestores: contribuições para a implementação da gestão democrática**. ANPAE, 2009.

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

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2016.

BROOKE, N. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evoluación Educativa**, v. 1, p. 93-109, 2008. Disponível em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7port.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. BARROSO (org.) **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – esp., p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas em tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

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

COLEMAN, J. S. *et al.* **Equality of Educational Opportunity**. Washington DC: US Government Printing Office, 1966.

CRAHAY, M. Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Traduction de L'école peut-elle être juste et efficace? por Vasco Farinha. Lisbonne: **Horizontes Pedagógicos**, 2004.

CRAHAY, M. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DUPRIEZ, V.; DRAELANTS, H. Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. Cahier de Recherche du **GIRSEF**. n. 24, p. 1-24, out. 2004.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil. Breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Educação on-line**. PUC-Rio. n. 1, p. 1-13, 2005.

FRANCO, A. M. P; MENEZES FILHO, N. Uma análise de rankings de escolas brasileiras com dados do SAEB. **Est. Econ.** São Paulo, v. 42, n. 2, p. 263-283, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ee/v42n2/02.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

GONZÁLEZ, M. T. G. Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. **Educar**, 29. p. 167-182, 2002.

LÜCK, H. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MAURÍCIO, L. V. (org.). **Tempos e espaços escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014.

MOURA, R. M. A organização escolar: Desigualdades e inovação. s/d. **Revista Inovação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Disponível em: <http://rmoura.tripod.com/socedu.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. NÓVOA (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. de. Escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (65), 1988.

SILVA, F. R., BERNADO, E. S. O ensino municipal de Barra Mansa/RJ (Brasil): em busca de uma escola eficaz. *In: Anais [...] III Jornadas nacionales y ii jornadas latinoamericanas de investigadores em formación em educación*, Buenos Aires, 2014. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones em Ciencias de la Educación da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, 2012, v.1, p. 1-10.

SLAVIN, R. E. Salas de aula eficazes, escolas eficazes: uma base de pesquisa para reforma da Educação na América Latina. **PREAL**. 1996. Disponível em: www.cpdoc.fgv.br/projetos/arq/Preal_Doc04.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.

SOUSA, G. J. A.; ESPIRITO SANTO, N. C.; BERNADO, E. S. A. A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. **EccoS**, São Paulo, n. 37, p. 143-160. maio/ago. 2015.

Cómo referenciar este artículo

BERNARDO, E. da S. Educação em tempo integral: alguns desafios para a gestão escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 79-94, jan./mar. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12116>

Remitido en: 26/01/2019

Revisiones requeridas: 26/03/2019

Aprobado en: 20/07/2019

Publicado en: 02/01/2020