

**IMPLEMENTACIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA DE TIEMPO INTEGRAL:
POLÍTICA Y GESTIÓN EN DEBATE**

**IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: A POLÍTICA E
A GESTÃO EM DEBATE**

**IMPLEMENTATION OF FULL-TIME HIGH SCHOOL: POLICY AND
MANAGEMENT UNDER DEBATE**

Maria do Socorro Silva da SILVA¹
Alice Raquel Maia NEGRÃO²
Dinair Leal da HORA³

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar la gestión pedagógica en el contexto de la implementación de la Escuela Secundaria de Tiempo Integral (ESTI) después de la Ley No. 13,415/2017, basada en una investigación de maestría en desarrollo, vinculada al Programa de Posgrado en Currículo y Gestión de la Educación Básica, del Centro de Estudios Transdisciplinarios en Educación Básica de la Universidad Federal de Pará. La información se discute a partir de los cambios en la relación entre el Estado y la sociedad civil para la provisión de políticas públicas y su repercusión en la gestión pedagógica, que acompaña las transformaciones que se dieron en el mundo del trabajo con nuevas atribuciones en el desarrollo de la función. En vista de las demandas actuales, describe los cambios basados en los nuevos conocimientos y acciones que se esbozan en los documentos que guían la implementación del tiempo completo, planteando el debate sobre la ampliación del campo de acción y la intensificación del trabajo atribuido a la gestión pedagógica.

PALABRAS CLAVE: Gestión pedagógica. Escuela Secundaria de Tiempo Integral. *Política educativa.*

RESUMO: Este artigo objetiva analisar a gestão pedagógica no contexto de implementação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) após a Lei nº. 13.415/2017, com base em uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento, ligada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará. As informações são discutidas a partir das mudanças na relação entre Estado e sociedade civil para a oferta da política pública e sua repercussão à gestão pedagógica, que acompanha as transformações ocorridas no mundo do trabalho com novas atribuições no desenvolvimento da função. Diante das atuais exigências,

¹ Universidad Federal de Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Maestría en el Programa de Posgrado en Currículo y Gestión de la Escuela Básica (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0907-2401>. E-mail: socorroivan9@gmail.com

² Secretaria de Estado de Educação de Pará (SEDUC/PA), Abaetetuba – PA – Brasil. Especialista en Educación en SEDUC/PA. Maestría en Gestión Curricular y de la Educación Básica (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0786-5368>. E-mail: aliceraquelmiaia@yahoo.com.br

³ Universidad Federal de Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Profesora Permanente del Programa de Posgrado en Currículo y Gestión de la Escuela Básica y del Programa de Posgrado en Educación en la Amazonía. Doctorado en Educación (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3278-3914>. E-mail: tucupi@uol.com.br

descreve as mudanças a partir dos novos conhecimentos e fazeres que se delineiam nos documentos que orientam a implementação do tempo integral, suscitando o debate em torno da ampliação do campo de atuação e intensificação do trabalho atribuídos à gestão pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: *Gestão pedagógica. Ensino Médio de Tempo Integral. Política educacional.*

ABSTRACT: *This article aims to analyze the pedagogical management in the context of the implementation of Full Time High School Education (EMTI) after Law No. 13.415/2017, based on a master's research in development, linked to the Graduate Program in Curriculum and Management of Basic Education, of the Center for Transdisciplinary Studies in Basic Education at the Federal University of Pará. The information is discussed from the changes in the relationship between the State and civil society for the provision of public policy and its repercussions to educational management, which accompanies the transformations that have occurred in the world of work with new attributions in the development of the function. In view of the current demands, it describes the changes based on the new knowledge and tasks that are outlined in the documents that guide the implementation of full time, raising the debate around the expansion of the field of action and intensification of the work assigned to educational management.*

KEYWORDS: *Pedagogical management. Full-Time High School. Educational Policy.*

Introducción

Como parte de una investigación titulada "La Gestión Pedagógica de la Escuela Secundaria de Tiempo Completo en Abaetetuba/PA", este texto tiene como objetivo discutir los efectos de las transformaciones en el mundo del trabajo sobre dicha función desarrollada en una escuela que se adhirió a la Política de Promoción de la Escuela Secundaria de Tiempo Completo (BRASIL, 2016, 2017a, 2018c, 2019), buscando resaltar las influencias y consecuencias del paradigma hegemónico sobre el conocimiento y las acciones de la gestión pedagógica escolar.

Para entender cómo se ha constituido la gestión pedagógica en el escenario de la Política de Promoción de la Escuela Secundaria de Tiempo Integral, es necesario aprenderla en el contexto de las relaciones sociales históricamente establecidas en la estructuración de la sociedad, marcadas por transformaciones en el mundo del trabajo y en la relación entre el Estado y la sociedad civil.

La relación entre el Estado y la sociedad civil en la aplicación de la política de promoción de la enseñanza secundaria a tiempo integral

El cambio de paradigma en las políticas públicas de educación básica ocurrido en Brasil desde la década de 1990 determinó cambios en la educación de los directores escolares, con consecuencias como la ampliación del campo de acción y la intensificación del trabajo a través de nuevas atribuciones al ejercicio de la función.

La llamada Nueva Gestión Pública interfiere en las políticas educativas actuales reorientando la relación entre el Estado y la sociedad civil en la impartición de la educación escolar, con la adopción de principios de gestión propios del carácter empresarial, que modifican los objetivos, procesos de trabajo y propósitos de las escuelas públicas (OLIVEIRA; DUARTE, DUARTE, CLEMENTINA, 2017).

Anclada en el discurso de la ineficiencia e ineficacia del Estado para resolver problemas históricos de la educación básica, con énfasis en la educación secundaria, la Nueva Gestión Pública materializa la relación entre público-privado en la provisión de educación de tiempo completo en la medida en que adopta las recomendaciones de las Organizaciones No Gubernamentales. – ONGs y Organizaciones Sociales – OSs, miembros del llamado Tercer Sector, que son mantenidos por las empresas y difunden objetivos, procesos de trabajo y propósitos basados en principios gerenciales.

Los principios de gestión contenidos en la ideología de la llamada 'responsabilidad social corporativa' consolidan "consensos que fortalecen la hegemonía del capital al reducir el papel del Estado y fortalecer la esfera privada como sector regulador" (SEMIONATTO; PFEIFER, 2006, p. 1), en el que se observan características como la desregulación y tercerización del servicio educativo.

La Política para la Promoción de la Enseñanza Media Integral está contenida en el conjunto de Programas que inducen a la reforma de la última etapa de la educación básica después de la Ley No. 13.415/2017, caracterizada como una tierra de enfrentamientos, en la que fuerzas opuestas actúan y disputan proyectos con objetivos y propósitos divergentes. Estos programas fueron formulados por el Ministerio de Educación y complementados con documentos producidos por los Departamentos Estatales de Educación, y se han implementado en el contexto escolar de manera multifacética, heterogénea y compleja.

Para entender la gestión pedagógica en la implementación de la Política de Promoción EMTI, fue necesario conocerla en el contexto de los cambios que se han venido produciendo en las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, que caracterizan las estrategias de

desregulación y tercerización basadas en las propuestas ancladas en la llamada responsabilidad social de las empresas.

La responsabilidad social de las empresas en Brasil ha sido discutida desde las injerencias de entidades como ONGs, OSs, institutos y fundaciones en temas sociales, a través de medidas prácticas-político-ideológicas de recorte neoliberal, haciéndolas asumir funciones ante la responsabilidad del Estado, como la educación en escuelas públicas, que se ofrece en asociación, caracterizando la llamada relación multisectorial o intersectorial en la conducción de los temas escolares.

Según Queiroz (2017), la injerencia del Tercer Sector en la conducción de la Política Escolar de Tiempo Completo se ha observado desde la década de 1990, con los cambios en las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, que para Semionatto y Pfaiher (2006, p. 2) fortalecieron la llamada "responsabilidad social de las empresas como una nueva propuesta de sociabilidad y respuesta a las expresiones de la cuestión social" a través de las acciones de ONG y OSs Relacionadas. al negocio brasileño.

Freitas (2014) advierte de la injerencia de las propuestas empresariales en el proceso pedagógico de la escuela, que consolida un nuevo marco para los objetivos de formación, contenidos, métodos y organización del trabajo escolar, y complementa este argumento en otra publicación (FREITAS, 2014), enfatizando que es necesario establecer críticas a la reforma empresarial de la educación y luchar por otra perspectiva, que valora la escuela pública en lugar de la imitación de la organización del trabajo del sector privado.

En este contexto, se enfrentan dos posiciones divergentes principales: una determinada por el paradigma empresarial capitalista representado por ONG, OSs, fundaciones e institutos (LOMONACO; BRUNSIAN, 2015), en el que la política educativa a tiempo completo materializa el proceso de desregulación y tercerización; y otra, oponiéndose a esto enfatizando el fortalecimiento de la escuela pública anclada en una educación integral enfocada en el pleno desarrollo de la persona humana y su emancipación (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015).

Las estrategias de desregulación y tercerización contenidas en la Política para la Promoción de la Escuela Secundaria de Tiempo Completo se manifiestan en la medida en que las ONG, OSs, fundaciones e institutos interfieren en la esfera pública con acciones que, según Shiroma y Evangelista (2014, p. 24), proponen "aumentar la eficiencia de la acción gubernamental a través de la descentralización de tareas a las esferas locales, inducir asociaciones [como] reparto de responsabilidades en la provisión de políticas sociales"

En esta dinámica, "corresponde al Estado gestionar los procesos mientras las ONG, [OS, fundaciones e institutos] formulan e implementan políticas sociales con recursos públicos"

(SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 24), al igual que las asociaciones MEC-CENPEC a nivel nacional, y el Departamento de Estado de Educación de la Fundación Pará-CENPEC-Vanzolini a nivel estatal, para la formulación e implementación de la Política para la Promoción de la Escuela Secundaria de Tiempo Integral.

Con los esfuerzos de ONGs y OSs para integrar la propuesta de Escuela Secundaria de Tiempo Completo - EMTI a la Política que consolidó la Nueva Escuela Secundaria a través de la Ley No. 13.415/2017, las acciones experimentadas por estos nuevos 'actores educativos' han ganado notoriedad en la implementación del tiempo completo y han ido interfiriendo en este tipo de oferta escolar a través de incentivos a la gestión pedagógica de los centros educativos para establecer alianzas intersectoriales.

Para Lomonaco y Brunsizian (2015, p. 4), "la escuela sigue desempeñando un papel fundamental en la educación de niños, adolescentes y jóvenes, pero no es la única responsable de promover la Educación Integral", que puede desarrollarse en alianza con otras entidades y espacios sociales. Esta conducta materializa la desregulación del Estado (BARROSO, 2005), que transfiere parte de las actividades escolares a tiempo completo a la iniciativa privada.

Es en esta nueva perspectiva de injerencias de ONGs, SOs, fundaciones e institutos en las asignaturas de la escuela de tiempo completo que la gestión pedagógica de EMTI comienza a desarrollar sus atribuciones relacionadas con la naturaleza del Tercer Sector, buscando conciliar las peculiaridades y diferentes formas de trabajo de la escuela y estas entidades. Para Lomonaco y Brunsizian (2015, p. 17):

La escuela tiene el ritmo, la organización y el funcionamiento establecidos durante siglos. Es esta estructura la que le permite atender, en algunos casos, a más de 2.000 alumnos. [...] Es una organización profundamente compleja, con muchos agentes y múltiples interacciones.

La Organización Social - OS, en general, atiende a un número mucho menor de niños, adolescentes y jóvenes, con ritmo y propuesta de trabajo diferenciado porque no es obligatorio con metas, permitiendo que el currículo sea flexible y se adapte a las demandas emergentes de cuidados.

Esta estrategia de asociación intersectorial, imbuida del proceso de reforma de la escuela secundaria, resuena a tiempo completo con contradicciones, límites y mantenimiento de los problemas ya experimentados por los estudiantes, porque las acciones previstas no proponen resolver la principal dificultad que enfrentan en la última etapa de la educación básica, que según Moura y Lima Filho (2017, p. 120) es:

[...] la falta de infraestructura que garantice el funcionamiento calificado de las escuelas públicas, destacando: ausencia de instalaciones físicas adecuadas, bibliotecas, laboratorios, espacios para la práctica deportiva y actividades

artístico-culturales; la falta de personal de maestros y otros trabajadores de la educación contratados por licitación pública; planes de carrera y formación, salarios dignos y condiciones de trabajo adecuadas.

Dados los problemas señalados por el recorte, se esperaba que los Programas que inducen la reforma de la escuela secundaria y la Política de Desarrollo a EMTI tuvieran acciones dirigidas a resolver estas dificultades históricas, pero en cambio, crearon criterios de elegibilidad para seleccionar las pocas escuelas que tienen una infraestructura mínima, excluyendo aquellas que necesitan más recursos para mantener su funcionamiento.

Por lo tanto, las ordenanzas federales no. 727/2017 (BRASIL, 2017b) y nº 2.116/2019 (BRASIL, 2019) aconsejan que "las escuelas que tengan al menos cuatro (4) de los 6 (seis) elementos de infraestructura se consideran elegibles [...]: 1. Biblioteca o Sala de Lectura - 50m²; 2. Aulas (8) - mínimo 40m² cada una; 3. Pista multideportiva - 400m²; 4. Vestuario masculino y femenino de 16 m² cada uno; 5. Cocina - 30m²; 6. Cafetería" (BRASIL, 2017b, 2019).

Esta conducta de los Programas está en línea con la lógica neoliberal, en la que el Estado transfiere a la sociedad civil una parte de la oferta de educación a tiempo completo, transponiendo los principios de descentralización y tercerización a las instituciones públicas. Además de la discusión sobre la relación entre el Estado y la sociedad civil en la implementación de la Política de Promoción de la Escuela Secundaria de Tiempo Completo para comprender la gestión pedagógica que se desarrolla en este contexto, también es necesario relacionarla con las transformaciones del mundo del trabajo y con las nuevas atribuciones insertadas.

Transformaciones en el mundo del trabajo y las nuevas atribuciones de la gestión pedagógica

La gestión pedagógica que ejercen los Directores y Coordinadores de las escuelas públicas se realiza en un contexto de transformaciones económicas, tecnológicas e ideológicas que interfieren en la práctica de estos profesionales, promoviendo la intensificación de sus atribuciones y la expansión de los espacios de acción, como lo destacan Calegari-Falco y Moreira (2017).

Anteriormente, los directivos escolares realizaban actividades administrativas para lograr ciertos propósitos en su unidad docente (PARO, 2017), pero a partir de la reestructuración educativa que cambió los planes de estudio de pregrado y posgrado para la

formación de estos profesionales⁴, su campo de actividad también se amplió a espacios no escolares, y cobró fuerza con las nuevas propuestas de educación a tiempo completo, que consideran como educativos diversos lugares de la sociedad (LOMONACO; BRUNSIZIAN, 2015).

Con la intensificación de las actividades educativas ofrecidas por entidades del tercer sector, se fortaleció la desregulación y la tercerización, que a pesar de sostener un discurso humanitario, materializan formas de trabajo precario en instituciones como la escuela al permitir 'agentes educativos' que reúnen a trabajadores que no necesariamente se gradúan/gradúan emitiendo educación escolar en nombre de una práctica pedagógica ajena a los objetivos, métodos y organización escolar, además de fortalecer la noción de privatización de estos espacios públicos.

Las transformaciones que influyen en la política educativa interfieren en la gestión pedagógica, inaugurando una nueva tendencia en el desempeño de esta función, influenciada por modelos de gestión cada vez más presentes en las escuelas públicas. Según Oliveira, Duarte y Clementino (2017), la gestión de las escuelas está influenciada por proyectos sociales en disputa y lleva las características de esta dinámica, que hoy ha demostrado ser hegemónicamente más gerencial.

Este contexto aporta nuevas atribuciones a la gestión pedagógica, que acompaña las transformaciones en el mundo del trabajo, exigiendo nuevas exigencias a la formación de los profesionales que lo ejercen. Para Calegari-Falco y Moreira (2017), los cambios que se produjeron en la formación inicial de los gerentes siguen las definiciones de marcos normativos⁵ y plantear el debate en el contexto del trabajo escolar precario y los nuevos conocimientos y actividades pedagógicas.

Entre los nuevos requisitos que la Política de Desarrollo EMTI aporta a la gestión pedagógica se encuentra la propuesta de una alianza multisectorial que abogue por una educación más allá de los muros de la escuela, debido a la carencia que caracteriza a las unidades públicas, ampliamente evidenciada por estudios que indican pocos equipos, espacios y personal disponible para ofrecer a tiempo integral⁶.

En el estado de Pará, la relación entre la gestión pedagógica y la asociación multisectorial, una estrategia defendida por ONG, OSS, fundaciones e institutos vinculados a

⁴ Para obtener más información, consulte Aires y Moreira (2019).

⁵ BRASIL. Resolución CNE/CP N° 1 de 15 de mayo de 2006. Consejo Nacional de Educación. Establece Pautas Curriculares Nacionales para el Curso de Pregrado en Pedagogía, licenciatura.

⁶ Para conocer más sobre la propuesta de asociación multisectorial para escuelas de tiempo completo consulte Cavaliere (2007) y Guará (2009).

la empresa brasileña⁷, tiende a convertirse en una tarea más para los directores y coordinadores pedagógicos, como observamos en los siguientes aspectos destacados:

El alcance de la Educación Integral permite ampliar los espacios educativos más allá de la escuela, con el fin de captar las necesidades y deseos de la comunidad; prospectar los espacios, recursos y potencialidades existentes; el entorno de la escuela, el barrio y la ciudad son considerados como espacios educativos. Por lo tanto, los programas de educación integral deben estar contextualizados y arraigados en sus territorios (PARÁ, 2020, p. 310).

Para ello, uno de los desafíos es el ejercicio del diálogo entre los diversos sectores sociales con otras instancias de promoción social, con el fin de potenciar el intercambio de otros equipos/instituciones sociales como actores del proceso educativo, a través de la articulación del poder público para apoyar la materialización de la Educación Integral (PARÁ, 2017, p. 13).

El argumento de hacer espacios no escolares potencialmente educativos para la implementación del tiempo completo, así como extender el tiempo de permanencia diaria de los estudiantes bajo la responsabilidad de la escuela, pero no necesariamente dentro de ella, también aumenta el ámbito de acción de los gestores pedagógicos, que comienzan a incorporar la articulación entre la unidad docente y otros espacios de la sociedad en el conjunto de atribuciones que se les confieren.

Para Calegari-Falco y Moreira (2017), los nuevos procesos formativos y la ampliación del área de actuación de la dirección se deben a la descentralización productiva basada en la calidad total y explotación de la fuerza laboral, análisis que nos ayuda a entender que la Política de Promoción de EMTI materializa la ampliación de las funciones, atribuciones, espacios de acción y responsabilidades de los gestores pedagógicos, ya que absorbe las recomendaciones gerenciales que provienen de ONG, OSs, fundaciones e institutos vinculados a los negocios brasileños.

Para Lomonaco y Brunsizian (2015), representantes del Centro de Estudios e Investigaciones en Educación, Cultura y Acción Comunitaria - CENPEC, vinculados al Itaú Social, la política escolar de tiempo completo apunta a fortalecer el vínculo entre las escuelas y las CSS, objetivo que requiere de gestores capaces de articular la alianza y también dialogar con las Secretarías Municipal y Estatal para garantizar algunas condiciones de trabajo y el mantenimiento de la propia gestión como mediador entre ambas instituciones. Esta proposición corrobora la intensificación y precariedad del trabajo de los gerentes al agregar más atribuciones a las ya intensas acciones diarias llevadas a cabo en condiciones de trabajo objetivas casi

⁷ Para conocer más sobre las empresas que mantienen las entidades, ver Queiroz (2017).

siempre limitadas por el contexto necesitado de las escuelas públicas brasileñas (CAMPOS, 2016).

Con el impulso de la actual Política Escolar de Tiempo Completo para las prácticas educativas realizadas en espacios escolares y no escolares, la gestión pedagógica experimenta las transformaciones del mundo del trabajo, recordándonos las palabras de Mate (2015), mencionando que diferentes reformas educativas ponen en marcha o reformulan Programas que alteran las formas de organizar el tiempo, el espacio y el conocimiento escolar, proponiendo formas de pensar y hacer educación a partir de otros patrones de comportamiento. Estos rasgos llevan la forma en que las acciones limitan, predicen y crean lenguajes colectivos.

Por esta razón, las instituciones de formación de gerentes que ofrecen estudios de pregrado y posgrado se han adherido al plan de estudios⁸ con el fin de cumplir con la normativa oficial, manteniendo el debate crítico sobre el contexto de la reestructuración productiva a escala global, como resistencia a una forma de pensar y hacer educación desde la idea de que "cualquiera puede ocupar la gestión y la enseñanza, siempre que domine las técnicas pedagógicas" (CALEGARI-FALCO; MOREIRA, 2017, p. 260).

En el contexto de la educación a tiempo completo, las interferencias del Tercer Sector, representado por ONG, OS, fundaciones e institutos, se observan desde los primeros programas de inducción al tipo de oferta escolar, como Mais Educação y PROEMI/PJF (SILVA, 2016), con énfasis en las asociaciones multisectoriales o intersectoriales, que se refieren a la relación establecida entre las escuelas y otros espacios de la sociedad, defendido por la Política de Tiempo Integral como espacios educativos.

En el Documento Curricular del Estado de Pará Tomo II - Etapa De Secundaria (PARÁ, 2020, p. 302), cabe destacar que:

La educación integral ha avanzado a través de la experiencia de prácticas educativas operacionalizadas a través de acciones intersectoriales, vinculadas a proyectos de educación vial desarrollados con niños en situación de riesgo y vulnerabilidad social, y también a través de experiencias educativas llevadas a cabo por Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), denominadas actividades socioeducativas.

La dirección y coordinación como miembros de la gestión pedagógica se consideran responsables de impulsar los cambios requeridos por la reforma de la escuela secundaria en el contexto de las escuelas, y se destacan en la Propuesta Pedagógica para Escuelas de Tiempo

⁸ BRASIL. Resolución CNE/CP N° 1 de 15 de mayo de 2006. Consejo Nacional de Educación. Establece Pautas Curriculares Nacionales para el Curso de Pregrado en Pedagogía, licenciatura.

Integral del Estado de Pará (PARÁ, 2017) y en las Reglas de las Escuelas Estatales de Educación Básica (PARÁ, 2018) como funciones estratégicas en el proceso de reestructuración.

La Propuesta Pedagógica para Escuelas de Tiempo Integral en el Estado de Pará fue elaborada de acuerdo con los criterios de elegibilidad y selección para adherirse a ProEMTI (BRASIL, 2017b), y las Reglas de las Escuelas Estatales de Educación Básica se actualizaron para satisfacer las nuevas demandas de las escuelas. Los dos proporcionan orientación sobre las atribuciones del director y coordinador pedagógico, entre las que destacamos:

[Corresponde al director de la unidad docente] coordinar la elaboración colectiva de la propuesta pedagógica de la unidad docente, monitoreando la ejecución y promoviendo su evaluación continua, a fin de mantenerla actualizada anualmente (PARÁ, 2018, p. 28).

La gestión del trabajo pedagógico integra a los coordinadores pedagógicos, en la organización del tiempo, el espacio y la planificación, reservando tiempo para el estudio, la formación y la evaluación del trabajo de la Escuela de Educación Integral. Los Coordinadores deben apoyar el trabajo pedagógico de los docentes y en el desarrollo de un Proyecto Político Pedagógico que integre los principios de la educación integral (PARÁ, 2017, p. 14-15).

Los recortes demuestran atribuciones de gestión ejercidas por la coordinación gerencial y pedagógica porque, según consideraciones de campos (2016), son funciones de liderazgo en la escuela que articulan el trabajo colectivo y la formación continua en el servicio, acciones requeridas por la reforma de la escuela secundaria para materializar cambios en la gestión, el currículo y la organización del trabajo pedagógico.

La forma en que la reforma de la escuela secundaria crea estrategias para reestructurar la gestión, el currículo y la organización del trabajo escolar, trata de proyectar en la figura del director y coordinador pedagógico las mismas características destacadas por Oliveira y Vasques-Menezes (2018, p. 2-3), en las que "se transponen concepciones neoliberales, incorporando la visión del mundo empresarial corporativo, mediante la aceptación de una voluntad pragmática y competitiva en detrimento de la gestión democrática, que es un principio constitucional".

Desde esta perspectiva y tomando los aportes de Silva y Alves (2012, p. 665), coincidimos en que la gestión pedagógica desarrollada por directores y coordinadores está actualmente involucrada por cambios que transfieren la imagen de mayor participación y democracia en la rutina escolar, pero en la práctica, intensifican la responsabilidad y el control sobre el trabajo de estos profesionales.

Autores como Dourado y Siqueira (2019, p. 291) adoptan una posición de oposición: se oponen a este 'supuesto neoeconomista y reformista' que es hegemónico en la propuesta y

materialización de la política de reforma, por su potencial para implicar retrocesos en la gestión democrática, en la autonomía de las instituciones educativas, en las dinámicas curriculares, en los procesos formativos y en la autonomía de los profesionales escolares.

Estas perspectivas divergentes interfieren en las demandas de gestión pedagógica, que necesita desarrollar trabajos a partir de proyectos multifacéticos, heterogéneos y complejos, como PROEMTI (BRASIL, 2017b, 2018c, 2019), PRONEM (BRASIL, 2018a) y PROBNC (BRASIL, 2018b), frutos de una política educativa que, según Dourado y Oliveira (2018, p. 40), se muestra "conservadora y privatista a través de un amplio proceso de (des)regulación que favorece la expansión del mercado privado".

Los nuevos lineamientos para la gestión pedagógica de EMTI partiendo de los Programas de inducción a la reforma de bachillerato también guardan la lógica mercantil destacada por Dourado e Oliveira (2018, p. 40), que está "presente y predominante en los instrumentos jurídicos y en las acciones y programas producidos, desde la guardería hasta los estudios de posgrado".

Las menciones al trabajo del director y coordinador, que forman parte de la gestión pedagógica de las escuelas, no aparecen específicamente destacadas en documentos como la Ley No. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) y las Ordenanzas No. 727 (BRASIL, 2017b), n.º. 649 (BRASIL, 2018a), n.º. 331 (BRASIL, 2018b) y n.º 2.116 (BRASIL, 2019), siendo más observadas en documentos auxiliares, como los elaborados por el Departamento de Estado de Educación de Pará, en los que destacamos la Propuesta Pedagógica para Escuelas Secundarias de Tiempo Completo (PARÁ, 2017), el Reglamento de las Escuelas Estatales de Educación Básica (PARÁ, 2018), y más recientemente el Documento Curricular del Estado de Pará - Volumen II, Etapa de La Escuela Secundaria (PARÁ, 2020).

De acuerdo con los propios Programas PROEMTI, PRONEN y PROBNC, tres factores contribuyen al éxito de la Política de Tiempo Completo y la reforma de la escuela secundaria: cambios en la gestión, el currículo y la organización del trabajo escolar a través de estrategias como aumentar la duración diaria de la estadía de los estudiantes en la escuela, aumentar la carga de trabajo, nuevos componentes curriculares flexibles y adherirse a los criterios establecidos para recibir apoyo técnico y financiero.

Alrededor de la década de 1950, las atribuciones de quienes en este trabajo se definían como gerentes se dividían entre funciones administrativas, de orientación y de supervisión (inspección), representadas respectivamente por las figuras del director, asesor y supervisor, quienes dividían las acciones administrativas y pedagógicas de la escuela influenciadas por las concepciones de la sociedad de ese período (FRANCO; NOGUEIRA, 2016).

Actualmente, los gestores pedagógicos asumen otro perfil, también vinculado a las contradicciones de la organización social, que acompañan las transformaciones en el mundo del trabajo desde la Nueva Gestión Pública, con nuevos conocimientos y acciones, pero con las mismas dificultades destacadas por Macedo (2016, p. 34), mencionando que a veces el desempeño de la función es limitado "por diversas razones que abarcan desde aspectos legales – la legitimidad de la función o cargo, las relaciones de poder presentes en el contexto escolar, la precaria remuneración, las excesivas exigencias burocráticas, los aspectos estructurales y los recursos humanos precarios".

En el ámbito de la escuela secundaria de tiempo completo, se verificó en la investigación de maestría aún en desarrollo y vinculada al Programa de Posgrado en Currículo y Gestión de la Educación Básica, de la Universidad Federal de Pará, que las limitaciones destacadas por Macedo (2016) permanecen en el intento de implementar políticas públicas en una escuela que se adhirió a esta oferta educativa, porque al referirse a la infraestructura de la escuela, el Presidente del Consejo Escolar señaló que:

EMTI es innovador sobre cuánto tiempo permanecen los estudiantes en la escuela, pero no estamos preparados para eso. La renovación del edificio no previó ajustes estructurales para atender a los estudiantes a tiempo completo. Para ello, necesitarían tener: una cafetería para hacer comidas, baños con duchas, vestuarios, taquillas para guardar sus pertenencias personales, pero no cuentan con esta infraestructura.

Además del obstáculo a la infraestructura de la escuela, otro factor que sin duda interfiere en el desarrollo de la gestión y organización del trabajo está relacionado con el poco tiempo reservado para la formación continuada al servicio de la gestión pedagógica, tanto por la demanda de trabajo que dificulta la reserva de tiempo para el estudio y apropiación de los documentos de orientación EMTI, como por la falta de formación que debería haber sido ofrecida continuamente por la Secretaría de Estado de Educación de la Pará - SEDUC/PA, pero que se resumió a sólo dos días de reunión, como se explica en el recorte:

*Aunque en línea, la capacitación sería muy factible. Entonces, no tenemos apoyo teórico y muchos docentes ya están empezando a sentir el desgaste del requisito EMTI porque no tiene motivación teórica, no tiene capacitación, aún no ha entendido la propuesta. Los profesores que ingresaron después de la **primera y única** capacitación en EMTI no pueden entender que el conocimiento debe integrarse, que es necesario tener una reunión de equipo cada semana, que los proyectos deben pensarse, elaborarse en etapas y tener resultados. Pero entendemos el desánimo en relación a los proyectos por la falta de formación y la falta de laboratorio multidisciplinar, laboratorio de informática, biblioteca, pista polideportiva. Los docentes que no han sido capacitados no entienden que los proyectos puedan desarrollarse en*

asociación con otras instituciones de manera multisectorial. Es por ello que se han producido enfrentamientos en reuniones por áreas, en las que un docente que se formó en 2019 trata de informar al otro docente que considera innecesaria la colaboración multisectorial y el desarrollo de proyectos dadas las condiciones [limitadas] de la escuela. Entendemos que estas dificultades se deben a la falta de formación (Profesor de Idiomas).

El recorte muestra que la formación continua en servicio, como una de las principales acciones de gestión pedagógica, según las consideraciones de Domingues y Belletati (2016) y Geglio (2014), no se produjo durante el período en el que se desarrolló la investigación - de 2019 a 2021 - probablemente debido al proceso acelerado de implementación de la Política que no permitió una mejor organización de SEDUC / PA, al contexto de Pandemia que impuso la educación remota de emergencia como un desafío para los profesionales de la educación, y también por la poca apropiación de la gestión pedagógica en la provisión de EMTI.

Así, concluimos que la gestión pedagógica, como función estratégica para impulsar los cambios que requiere la reforma de la escuela secundaria y la implementación de EMTI, ha venido desarrollando sus tareas con acumulación de tareas, incluso en un contexto de pandemia, que impuso situaciones imprevistas y de emergencia de la educación remota, comprometiendo tanto las acciones importantes que ya formaban parte de sus atribuciones, como la formación continua en el servicio, así como las nuevas demandas que proponen las políticas públicas, como las mediaciones multisectoriales.

Consideraciones finales

En la exposición realizada aquí, comprobamos que la reestructuración del sistema educativo como ajuste a los procesos económicos, materializada por la llamada Nueva Gestión Pública, ha ido determinando cambios en la relación entre el Estado y la sociedad civil para la implementación de la Política de Promoción de la Escuela Secundaria de Tiempo Completo y promoviendo transformaciones en la organización del trabajo escolar y la gestión pedagógica.

Esta dinámica consolida el estrechamiento de los límites entre lo público y lo privado, en el que la escuela comienza a aceptar las recomendaciones de los Programas para inducir la reforma de la escuela secundaria - PROEMTI, PRONEM, PROBNCC - bajo pena de recortar recursos para el funcionamiento de las unidades docentes, adoptando un tipo de organización similar a la de la iniciativa privada, que transfiere a las ONG, OSs, fundaciones e institutos forman parte de las actividades de EMTI, teniendo como consecuencias para la gestión pedagógica la ampliación de espacios de acción y responsabilidades.

Las nuevas demandas de los gestores pedagógicos no restan la acumulación de acciones⁹ que ya forman parte de la rutina diaria de la función, pero que se suman a ellas, provocando la exploración de trabajos con la exigencia de mediaciones entre la escuela y las entidades sociales, que requieren rendimientos profesionales competentes y cualificados.

Considerando que uno de los pilares ético-políticos de la educación básica está señalado en la LDB 9394/96, que la comprende como base unitaria, principio estructurante que vincula todos los niveles y modalidades y da sentido a la formación amplia e integral que se opone a la fragmentación del conocimiento (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015), es necesario tematizar cómo se caracteriza la gestión pedagógica en el contexto de disputas en las que este supuesto se ve limitado por el panorama actual de desregulación y tercerización que se da en la relación entre Estado y sociedad civil para la implementación de la Política de Promoción de la Escuela Secundaria de Tiempo Integral.

Los Programas de inducción a la reforma de la escuela secundaria - PROEMTI, PRONEM, PROBNCC - están en el camino opuesto a estos supuestos ético-políticos que apoyan el principio de educación básica, al fragmentar la oferta de EMTI que se realiza a través de la desregulación y tercerización del servicio educativo con la inserción de la gestión de gestión contenida en las propuestas de la élite capitalista, representado por el Centro de Estudios e Investigaciones en Educación, Cultura y Acción Comunitaria - CENPEC, vinculado al Itaú Social, y la Fundación Vanzolini, que han estado trabajando en la formulación e implementación de la Política para la Promoción de la Escuela Secundaria de Tiempo Integral.

El contenido de la Política para la Promoción de la Escuela Secundaria de Tiempo Completo, expresada en leyes, ordenanzas y documentos rectores, induce a las categorías escolares – dirección, coordinación, maestros, estudiantes, padres, apoyo – al consenso en el momento en que acceden a las propuestas de LAS ONG y OSs como CENPEC y la Fundación Vanzolini, adoptando principios empresariales para la organización del trabajo pedagógico.

Así, la Política para la Promoción de la Escuela Secundaria de Tiempo Completo consolida la desregulación y tercerización del servicio educativo y materializa los objetivos de promover cambios en la gestión, el currículo y la organización del trabajo pedagógico, codiciados por la reforma de la escuela secundaria de la Ley No. 13.415/2017, promoviendo la ampliación del ámbito de actuación de los directores y coordinadores de centros educativos, a

⁹ Para más información ver Franco y Nogueira (2016).

quienes se les reta a luchar por una función comprometida con un tipo de educación escolar basada en el desarrollo humano integral y emancipador.

REFERENCIAS

AIRES, C. J.; MOREIRA, A. M. A. Cursos de Licenciaturas no Brasil: Formação de Professores na perspectiva da gestão e da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais. In: OLIVEIRA, J. F.; ASSIS, L. M. (org.). **Formação dos Docentes e Dirigentes Escolares**. Brasília, DF: ANPAE, 2019.

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponible en: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acceso: 23 feb. 2021.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=html>. Acceso: 06 agosto 2021.

BRASIL. **Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF: Ministério de Estado da Educação, 2016. Disponible en: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>. Acceso: 12 oct. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as LDB/1996, que a Lei nº 11.494/2007, 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 nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acceso: 12 oct. 2021.

BRASIL. **Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Ministério de Estado da Educação, 2017b. Disponible en: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19117576/do1-2017-06-14-portaria-n-727-de-13-de-junho-de-2017-19117413. Acceso: 12 oct. 2021.

BRASIL. **Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF: Ministério de Estado da Educação, 2018a. Disponible en: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acceso: 12 oct. 2021.

BRASIL. **Portaria n. 331, de 05 de abril de 2018.** Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - PROBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF: Ministro de Estado da Educação, 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/doi-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso: 12 oct. 2021.

BRASIL. **Portaria n. 1.023, de 4 de outubro de 2018.** Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102611-emi-portaria-n-1-023-de-4-de-outubro-de-2-o-oficial-da-uniao-imprensa-nacional/file>. Acesso: 12 oct. 2021.

BRASIL. Portaria n. 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, n. 237, p. 28, 2019.

CALEGARI-FALCO, A. M.; MOREIRA, J. A. S. A Gestão do Trabalho Pedagógico em espaços escolares e não escolares: Um debate acerca da formação do pedagogo no Brasil. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 256-273, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/417>. Acesso: 01 jul. 2021.

CAMPOS, E. F. E. Os desafios da coordenação pedagógica: Responsabilidades partilhadas. *In:* FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: Processos e práticas.** Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

DOMINGUES, I.; BELLETATI, V. C. F. A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. *In:* FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola.** [E-book]. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142p.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291, ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaec/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso: 13 mayo 2021.

FRANCO, M. A. R. S.; NOGUEIRA, S. N. Coordenação pedagógica: Marcas que constituem uma identidade. *In:* FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: Processos e práticas.** Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&>. Acesso: 16 enero 2021.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In: PLACO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LOMONACO, B.; BRUNSIZIAN, I. **Organização da Sociedade Civil e escola pública: Uma parceria que transforma**. São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social, 2015.

MACEDO, S. R. B. Coordenação pedagógica: Conceito e histórico. *In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). A coordenação do trabalho pedagógico na escola*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

MATE, C. H. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. *In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. O Coordenador Pedagógico e a formação docente*. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível en: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acceso: 11 dic. 2021.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBP AE**, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017. Disponível en: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79303>. Acceso: 17 sep. 2020.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: O conceito de gestão escolar. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018. Disponível en: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n169/1980-5314-cp-48-169-876.pdf>. Acceso: 25 oct. 2021.

PARÁ. **Proposta pedagógica para as escolas de ensino médio em tempo integral**. Belém: SEDUC-PA, 2017.

PARÁ. **Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica do Pará**. Belém: SEDUC, 2018.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará Volume II – Etapa Ensino Médio: Versão preliminar**. Belém: SEDUC-PA, 2020.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

QUEIROZ, L. M. G. Políticas de educação e terceiro setor: O papel do Itaú Social na construção do Pacto pela Educação no Pará. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 11, n. 16, p. 25-39, jun. 2017. Disponível en: <http://repositorio.ufpa.br/handle/2011/12971>. Acceso: 16 jun. 2021.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: Reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014. Disponível en: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acceso: 20 jun. 2021.

SILVA, L. G. A.; ALVES, M. F. Gerencialismo na escola pública: Contradições e desafios concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar. **RBP**, v. 28, n. 3, p. 665-681, set/dez. 2012. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/39833/25388>. Acceso: 12 oct. 2021.

SILVA, M. R. (org.). **O Ensino Médio, suas políticas, suas práticas**: Estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2016.

SEMIONATTO, I.; PFEIFER, M. Responsabilidade Social das empresas: a contraface da sociedade civil e da cidadania. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 1-20, nov. 2006, Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3215/321527158005.pdf>. Acceso: 09 enero 2022.

Cómo hacer referencia a este artículo

SILVA, M. S. S.; NEGRÃO, A. R. M.; HORA, D. L. Implementação do Ensino Médio de Tempo Integral: A política e a gestão em debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1477-1494, jul./sept. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.16595>

Enviado en: 24/03/2022

Revisiones requeridas en: 10/05/2022

Aprobado en: 16/06/2022

Publicado en: 01/07/2022

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação.

Corrección, formateo, normalización y traducción.