

# RE(SIGNIFICAR) A ESCOLA DE PERÍODO INTEGRAL POR MEIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: ANÁLISE E REFLEXÕES

Daiane Luzia de Matos Bueno<sup>1</sup>  
Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme<sup>2</sup>  
Larissa Davis Moraes<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo discute sobre as perspectivas da gestão democrática para (re)significar as escolas de período integral no aproveitamento do tempo, das atividades na instituição, do papel de toda comunidade escolar e sobre a legitimidade ao respeito da subjetividade dos jovens estudantes no espaço escolar, apontadas em pesquisas. Essa temática justifica-se pela descrição, nos documentos oficiais que norteiam o funcionamento das unidades educacionais integrais, dos conceitos de democracia e participação de todos para um bom atendimento aos estudantes no setor público. As atuações dos gestores da escola e das turmas - diretor, coordenador, docente – refletem sobre as ações dos integrantes da escola e para além dela, na comunidade. Esses estudantes da escola de período integral, em específico de camadas populares da sociedade, permanece nela por um longo período de tempo diário e quando tem sua subjetividade não respeitada, seja por estereótipos negativos decorrentes de sua classe social, raça ou numa disciplina constante do corpo, durante todo esse período frequente na escola, subjazem situações conflituosas de violência no ambiente escolar. O presente trabalho tem por método a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo amparado no referencial teórico postulado por Libâneo, Gadotti, Arroyo e entre outros autores que abordam a temática. Os resultados demonstram que, quando os sujeitos são valorizados com escuta e distribuição de poder e colocados como autor de sua formação os conflitos existentes no ambiente escolar tendem a minimizar e as ações caminham para uma formação cidadã, de fato.

**Palavras-chave:** Gestão Democrática, Período Integral, Conflitos.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho partiu de uma proposta de escrita para a disciplina “Juventudes, Violências e Educação em Direitos Humanos” ministrada pelas Professoras Doutoras Débora Cristina Fonseca (UNESP) e Joyce Mary Adam (UNESP), como parte do programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP - Instituto de Biociências de Rio

---

<sup>1</sup> Professora do Ensino Fundamental I no Município de Limeira S/P. Mestranda na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - *Campus* de Rio Claro, daianematos.30@gmail.com;

<sup>2</sup> Doutoranda na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – *Campus* de Rio Claro, fabianavguilherme@gmail.com;

<sup>3</sup> Mestranda na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - *Campus* de Rio Claro, SP, larissa\_2108@hotmail.com.



Claro, no primeiro semestre de 2020. Mediante as discussões e reflexões propostas na disciplina somado a vivência de uma das autoras que atua em escola de período integral, optou-se por analisar, na literatura acadêmica, a temática da gestão democrática na escola de período integral.

No espaço escolar, ao olhar para a relação entre os profissionais da escola e os educandos, cria-se a expectativa de verificar possibilidades de trocas saudáveis para o aprimoramento do processo educacional de ensino e aprendizagem das crianças e das boas relações entre as pessoas. No entanto, muitas vezes, o quadro que se observa neste local, dito educativo, é o de violências e conflitos.

Alunos e equipe escolar, por razões diversas e em algumas situações, caminham em rumos distintos distanciando-se de vivências democráticas e dialógicas - como Paulo Freire (1996) aponta ser importante que isso ocorra na escola - prejudicando assim, a construção coletiva do perfil de estudante nas crianças e também da formação do ser educador, quando despreza os fatores que podem garantir a formação cidadã.

Antes do papel da escola, há outros papéis que complementam essa formação cidadã, principalmente das crianças, advindos da família, da sociedade e do sistema global das relações humanas, atualmente marcado de princípios neoliberais. Esses fatores interferem no pensamento e na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, este artigo parte do seguinte questionamento: no contexto de ensino integral, quais são os desafios e possibilidades para uma gestão democrática que atua em meio a relações de violência e conflito?

Em busca de respostas a esse questionamento, partimos do objetivo geral de discutir sobre as perspectivas da gestão democrática para (re)significar as escolas de período integral no aproveitamento do tempo, das atividades na instituição, do papel de toda comunidade escolar e sobre a legitimidade ao respeito da subjetividade dos jovens estudantes no espaço escolar. Em específico, realizar um levantamento e análise de pesquisas de autores que discutem sobre a juventude e a gestão democrática nas escolas integrais e suas decorrências.

A reflexão desta temática justifica-se, pois, nos documentos oficiais que norteiam o funcionamento das unidades educacionais integrais regem o atendimento democrático e participativo da população estudante no setor público, porém, em alguns casos,



assistimos a admissão de ações de desrespeito na hierarquia da gestão, que entende-se como atos de violência contra os educandos.

Com aumento da jornada escolar, há variáveis a serem consideradas, como tempo, descanso, lazer, alimentação, ensino e outros que não podem ser negligenciados. Logo, como defende Gonçalves (2006, p.6), é preciso subdividir a função educadora para que se tenha um maior alcance por parte dos dirigentes, dos professores, da comunidade educativa, de modo que haja uma divisão eficaz, que “significa distribuir o poder, muitas vezes concentrado, para um partilhar conjunto de responsabilidades e o exercício de uma autonomia progressiva”.

Essa autonomia permite uma troca saudável entre os envolvidos, resultando na gestão democrática defendida pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 206, que define os princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado. A constituição também aponta o princípio do dever de participação de todos nesta construção de uma escola democrática, quando diz em seu artigo nº 205 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania”. Dessa forma, a escola é chamada a ser integral, não só na jornada em horas, mas sim ao contemplar o ser humano de maneira integral.

De acordo com Libâneo (2004), em meio às transformações ocorridas na sociedade atual e suas implicações que excluem e individualizam cada vez mais os sujeitos, a escola torna-se mecanismo de mediação entre os conflitos éticos, políticos e sociais. Nesse sentido, as ações no espaço escolar devem ser encaradas como potenciais transformadores que atingem não só o aluno como também o professor, e consequentemente todo o seu redor, num reflexo constante do esforço conjunto dos participantes desse processo. Todavia, as atuações dos gestores da escola e das turmas - diretor, coordenador, docente – refletem sobre as ações dos integrantes da escola e impacta para além dela, nas famílias, comunidade e sociedade em geral.

Frente ao exposto, ao considerar o papel ideal da escola, como o de formar o ser humano em seus aspectos integrais, procura-se entender como aplicá-lo à realidade. Quando se vê a composição das Escolas Integrais, com cerca de nove horas por dia de oferta aos alunos do Ensino Fundamental, questiona-se: é possível, dentro desse período, conseguir resultados de qualidade no processo de aprendizagem?



Destaca-se que a busca por essa qualidade é o objetivo da escola de período integral, desde sua instituição em 2006 no estado de São Paulo, visando não apenas a permanência do aluno, mas sim, sua formação integral como pertencente à comunidade escolar na qual suas necessidades deveriam ser supridas tanto no que se refere a aprendizagem como em sua constituição enquanto sujeito (CASTRO; LOPES, 2011).

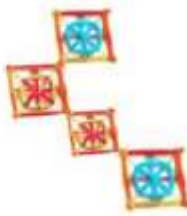
Nesse sentido, o educando deveria sentir-se parte integrante da escola e não apenas aquele que cumpre rigorosamente regras estabelecidas por outrem, tendo seu direito de expressar-se, violado muitas vezes por estar inserido em um determinado grupo ou classe social. Como aponta Arroyo (2004), a escola pública é marcada pelo recebimento de pobres, negros, camponeses, grupos menos favorecidos da sociedade que são caracterizados negativamente e assim têm o direito à educação de qualidade, sendo garantido cada vez mais lentamente, visto que o reconhecimento desses grupos como pertencentes a sociedade, é historicamente negligenciado.

Assim, há tendências de marginalização da educação com a falta de estrutura nos prédios públicos escolares destinados a essa população e na implicação das relações humanas numa escola de tempo integral, afinal, com o aumento de horas, estima-se que o aluno seja melhor estimulado; no entanto, a realidade é que muitas vezes esse espaço se transforma em local de espera e onde as famílias deixam suas crianças para terminarem a jornada de trabalho.

Portanto, a princípio, discutiremos neste trabalho o conceito de juventude e a política pública da escola de período integral e, em seguida, refletiremos sobre o papel da escola como agente e educador em um espaço que visa ser democrático, ao estimular o aluno a alavancar seu potencial e ação, de maneira a ser protagonista da sua própria história (LIBÂNEO, 2004).

## **METODOLOGIA**

Nesse texto nos amparamos na abordagem qualitativa de pesquisa que, de acordo Bogdan e Biklen (1994, p.49), é apresentada como uma investigação pormenorizada do mundo, exigindo que este “seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.



Segundo os autores, na abordagem qualitativa, busca-se compreender contextos, relações, sentimentos, representações, significados partilhados entre outros elementos não quantificáveis, mediante “o caráter essencialmente interpretativo da natureza e experiência humanas”. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.70).

Para tanto, em busca de melhor compreensão sobre a temática da gestão escolar na escola de período integral, ocorreu a análise de pesquisas publicadas nesse sentido, utilizando-se da base de dados SCIELO e monografias publicadas como fontes de revisão bibliográfica, que de acordo Gil (2008, p.50) é aquela “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, ou seja, constitui-se em produção teórica a partir de diálogos entre obras existentes, tendo a leitura como principal técnica de investigação que permite identificar a seleção das informações e direcionar os estudos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

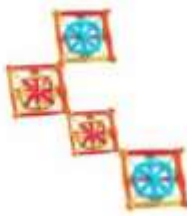
### **O Conceito de Juventude, a Escola de Período Integral e a Gestão Democrática**

A juventude contemporânea, de acordo com Souza (2004), configura-se por um eu coletivo, ou seja, a partir da necessidade de os jovens criarem relações mútuas que sejam flexíveis. Dessa forma, à medida que essas conexões vão se estabelecendo em um contexto sócio-histórico não linear, é que jovens e adolescentes se constituem como tais.

Na atual sociedade globalizada, as ligações entre jovens e adultos vão sendo cada vez mais desprendidas da ideia de controle por apenas um dos lados, ou seja, o adulto deixa de ser aquele que vai transmitir suas experiências aos mais novos a fim de que elas sejam fielmente reproduzidas, pois a multiplicidade de espaços para troca gera novas noções de pertencimento e convívio.

Em relação ao conceito de juventude, destacam Bernardim e Silva (2017, p.960):

Por muito tempo imperou a compreensão da juventude a partir dos fatores biológicos e psicológicos característicos da fase da vida que transita entre a infância e a vida adulta. Essa caracterização partia da observação de ocorrências mais ou menos típicas ou características-padrão relacionadas às alterações orgânicas que marcam esse período.



Assim, de acordo com Bernardim e Silva (2017), duas correntes sociológicas marcam os estudos sobre a juventude: uma geracional, que classifica a juventude limitando-a a sua faixa etária; e a outra classista que identifica a juventude pelas condições sociais de classe e históricas, colocando sobre os jovens a responsabilidade de transformação.

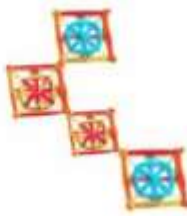
É nesse contexto que se estabelecem os conflitos, pois, como ressaltam Bernardim e Silva (2017), as políticas públicas atuais destinadas aos jovens não levam em consideração suas especificidades e particularidades, há uma tendenciosa prática em atribuir à juventude estereótipos negativos e minimizar essa etapa da vida a uma fase curta e turbulenta, desconsiderando o papel do jovem enquanto sujeito social.

Há, portanto, um contraponto ao conceito de juventude marcado apenas pela transição da idade, exposto por Sposito e Tarábola (2017), que, em primeiro lugar, é visto como rito de passagem da infância para idade adulta e elimina as contribuições do jovem para com a sociedade, depois, por taxar a juventude como o único período turbulento da vida, enquanto em todos os períodos indivíduos passam por momentos conturbados.

A juventude do século XXI, segundo Arroyo (2015), encontra-se em meio às implicações decorrentes da sociedade da informação em um grande cenário de violência, pois, se atualmente as relações se estreitam pelas oportunidades de conexão trazidas pela globalização, os jovens são fragilizados por vários tipos de violência, tanto de não serem levadas em consideração sua subjetividade e especificidades quanto como por ser a população mais atingida por homicídios.

Nesse contexto, a política pública da escola de período integral, segundo Castro e Lopes (2011), é inserida na educação das camadas populares da sociedade, configurando-se enquanto reparação das desigualdades sociais. Um primeiro modelo de educação integral no Brasil foi elaborado nos anos 50 por Anísio Teixeira na Bahia, onde a escola foi projetada exatamente para atender crianças que permaneceriam ali por um longo período de tempo. Os professores selecionados para o trabalho com esses estudantes eram tanto professores habilitados para o magistério, quanto especialistas em dança, música, teatro, entre outros.

Em razão de a maioria ser menos abastada, com a nova organização social, e o fato de ambos os pais começarem a atuar no mercado de trabalho, o estado vê necessidade



de ampliar a jornada no ambiente escolar na justificativa de fornecer tempo de qualidade e prevenindo os alunos dos perigos fora da escola.

Compensar as deficiências da educação familiar, dando à escola uma sobrecarga de tarefas que certamente não lhe caberiam, e esta ideia de escola compensatória vai permanecer nos programas de educação integral desde a época da implantação no Brasil, até os dias atuais, para justificar a jornada ampliada de permanência da criança na escola, intencionando afastá-la dos riscos das ruas. (BORGES, 1994, p. 44-45 *apud* CASTRO; LOPES, 2011, p.264)

As ETIs (Escolas de Tempo Integral) passaram a atuar no estado de São Paulo através da Resolução SE nº 89 de 2005. O currículo estadual, em princípio, subdividia as atividades da educação para manhã e oficinas no período da tarde. Castro e Lopes (2011, p. 266) ainda reforçam que os primeiros incômodos em relação à permanência nos dois períodos foram “a ausência de passeios e excursões [que] era uma reclamação constante nos depoimentos dos alunos, bem como o cansaço provocado por uma rotina de 9 horas baseada em lições escritas”.

É evidente que, com o aumento de tempo em que o aluno fica na escola, medidas diferenciadas devem ser tomadas para aprimorar o ensino e aprendizagem. Afinal, são nove horas que precisam ser fonte de estímulos, mas que também levem o aluno a manter a concentração necessária para se adequar a um perfil acadêmico que o permita aprender.

Logo, “trata-se de considerar excursões, atividades extraescolares e aulas em sala, como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina”, como aponta Gonçalves (2006, p.7), para tornar a rotina escolar menos maçante e mais produtiva.

Com isso, é preciso frisar que a “educação integral tem em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis”, como afirma Gadotti (2009, p.33), tornando fundamentalmente relevante a gestão democrática e o papel do gestor.

Segundo Libâneo; Oliveira e Toschi (2012) o gestor é aquele que opera as ações da comunidade educacional, no caso, escolar. Já a gestão, é definida pelo conjunto de ações organizadas que devem proporcionar uma harmonia e linguagem una, compreensível a todos os envolvidos na comunidade.



Na gestão escolar, há sujeitos com responsabilidades distintas. O diretor, para Luck (2009), é quem distribui e lembra o papel de cada agente na gestão. Segundo a autora, o bom diretor deve ter em mente os aspectos que norteiam seu trabalho, levando em consideração os objetivos educacionais de acordo com a legislação vigente, o perfil dos educandos que a escola atende e as condições que favorecem a aprendizagem de seus alunos.

É interessante integrar toda e qualquer circunstância que atinge o aluno, centro da gestão, como afirma Luck (2009). Fora o diretor, há outros organismos envolvidos, essenciais para a aplicação do plano da gestão escolar. Entre eles, o coordenador pedagógico, os professores, os funcionários, os alunos e as famílias que em si formam a comunidade escolar, e, ainda, a comunidade que está inserida em um ambiente estruturado socioeconômico e cultural que diretamente afeta o organismo escolar.

Logo, para garantir uma maior eficiência da ação da gestão, é importante saber o motivo ou razão que sustenta sua existência. Segundo Libâneo (2004, p.7), “na escola, pelos conhecimentos e pelo desenvolvimento das competências cognitivas, torna-se possível analisar e criticar a informação. Os alunos vão aprendendo a buscar a informação” e com isso entende-se que a escola é o lugar que se aprende a interpretar as informações e organizá-las, considerando que nem toda informação se torna conhecimento.

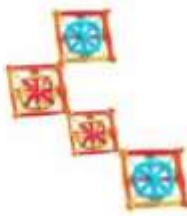
De acordo com Souza (2006), cumpre ao dirigente escolar, no caso, o diretor, manter saudáveis os relacionamentos dentro da instituição de ensino de maneira a aliar a política e a técnica, respeitando a legislação vigente ao operar as ações da administração em um movimento colaborativo e esclarecido.

Ressalta, ainda, Libâneo (2004), a importância do papel da escola e da administração em promover um conteúdo inteligível aos seus estudantes e que aprimore a linguagem não somente para buscar informações como também para criá-las.

Para proporcionar um melhor andamento e eficácia das ações, é necessário um planejamento. Luck (2009, p.36) atribui esse planejamento a partir de respostas a algumas perguntas como: “O que se refere especificamente à ação e seu conteúdo? Por que são as premissas ou os antecedentes que motivam a ação que será aplicada? ”.

Esses questionamentos também são levantados na elaboração do PPP (Projeto Político-Pedagógico). O PPP é fundamental para se ter uma gestão integral que consolide





suas ações embasadas na LDB (Leis e Diretrizes e Bases da Educação). O PPP consiste em um documento que dirige e justifica a ação da gestão escolar: “constitui-se em um instrumento teórico-metodológico que organiza a ação educacional do cotidiano escolar, de uma forma refletida, sistematizada e orgânica” (VASCONCELLOS, 1995 *apud* LUCK, 2009, p. 38).

De acordo com Frigotto (2004), a escola deveria ser um espaço essencial para disseminação e produção do conhecimento, onde a criança pudesse desenvolver-se em seus aspectos tanto cognitivos como culturais e artísticos, no entanto, para classe trabalhadora, a escola tornou-se um lugar de dura disciplina.

Dessa forma, é preciso evitar que a escola seja um ambiente de tensão e conflito entre os sujeitos que o constituem, de um lado, agentes escolares tentando manter a ordem e a disciplina a qualquer custo e, de outro, alunos que necessitam expressar-se. Ao unir PPP, plano de ensino e um planejamento participativo, a escola trabalha por um ambiente democrático que contribui na formação de um cidadão crítico.

Desde a Constituição Federal de 1988, a democracia é defendida e ressaltada, inclusive na educação, em seu artigo 206, inciso VI. Esse documento defende que, no ensino público, a gestão seja democrática. Concomitantemente à Constituição, também a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB Lei 9.394/96) elenca a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, p.15).

A LDB reforça que o plano pedagógico deve levar às escolas a terem autonomia, tanto financeiramente, quanto politicamente, de maneira a integrar todos os agentes da administração escolar. Nesse sentido, o coordenador pedagógico, por exemplo, se dedica às ações de formação dos demais educadores, complementando a ação do diretor. Há também professores que fazem parte da gestão, dependendo de sua disponibilidade democrática, que deve manter suas ações voltadas para os alunos enquanto centro de suas atividades gestoras.

O organismo escolar gira em torno de um espaço e metas para se cumprir em um determinado período de tempo. De acordo com Gracindo (2007, p. 33), “assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo de sua qualidade.”



A democracia representa a decisão da maioria, que elege o seu representante. Uma das ações para efetivar a democracia na gestão é dando poder aos envolvidos, ou seja, alunos, professores, funcionários e pais; na eleição do vice-diretor, na formação de conselhos que alguns dos agentes também possam contribuir, na manutenção dos recursos da escola, como ocorre nas APM (Associação de Pais e Mestres). É imprescindível ser transparente com todo recurso da escola, garantindo a confiabilidade e qualidade da gestão.

É papel da escola ser formadora de cidadãos visando a seu desenvolvimento pleno, não estando ela sozinha com essa responsabilidade, visto que, de acordo com o segundo artigo da LDB Lei 9.394/96: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...]”. (BRASIL, 1996, p.10)

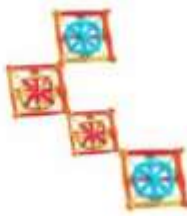
Contudo, um ambiente escolar hostil, de acordo com Laro (1992, p. 265), corre o risco de ser apenas um reforço negativo que afasta os alunos, podendo levá-los a procurar aprovação de outras maneiras não lícitas, como no tráfico e no crime. “Outros conseguem perceber o preconceito com que são tratados, o que pode contribuir também para afastá-los quando sentem que não há condições de diálogo com a escola”.

Dessa forma, é necessário que a escola de tempo integral haja em prol do aluno em um movimento de escuta, considerando seus interesses e unindo o conhecimento humano às suas ações, buscando a formação de cidadãos críticos.

A educação integral é defendida por Gonçalves (2006) através de um projeto pedagógico pautado na emancipação do aluno que, através de atividades que aumentem seu capital cultural, leve-o ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Nem toda escola será integral. Na pretensão de torná-la em período integral, deve-se considerar se há potencial para isso, pois, segundo Gadotti (2009, p.36), “as escolas precisam ter condições para implantar essa inovação educacional. Precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento. ”

Assim, para que, de fato, a escola integral seja (re)significada e o aluno não violentado em sua subjetividade, torna-se essencial a participação desse tanto na organização do espaço, quanto na escolha das atividades que mais lhes sejam significativas.



Cabe ressaltar que a gestão democrática enquanto alternativa para as relações conflituosas na escola, seja capaz de colocar em debate junto à equipe escolar as questões que envolvem o direito à educação, sendo levado em consideração que as leis e políticas segundo Arroyo (2015), são elaboradas por uma elite detentora do poder, e às classes marginalizadas resta acatá-las com um sentimento de gratidão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As relações de violência e conflito no espaço escolar, em especial na escola de período integral, estabelecem-se por uma disputa de poderes entre os sujeitos que compõem esse ambiente, de um lado, agentes educacionais procurando manter a ordem e a disciplina, e de outro, adolescentes que buscam seu espaço tanto na sociedade quanto na escola.

Observa-se que no decorrer da elaboração das políticas públicas como, por exemplo, a política da escola de período integral, as ações de implementação não são pensadas com a participação dos sujeitos a que são destinadas, sendo organizadas por uma classe dominante que detém o poder.

Assim ocorre, por exemplo, com os jovens das camadas populares da sociedade, que são historicamente violentados, estereotipados e tidos como perigosos, o que faz emergir a necessidade de a escola olhar para esses discentes como sujeitos de direito, que são capazes de tecer sua própria história.

Dessa forma, por meio deste trabalho, foi possível entender como se estrutura a administração escolar e a importância do gestor para a execução de ações na escola. A escola tem um papel educador, sendo assim todos os que compõem a equipe de trabalho são educadores junto aos gestores. A educação na escola objetiva formar um cidadão consciente e crítico.

Assim, essa ação diante de um movimento de escuta e valorização do adolescente enquanto ser social e sujeito de direitos tende a minimizar os conflitos existentes no ambiente escolar, pois à medida que o educando participa da sua própria formação, ele sente-se responsável por ela ressignificando o espaço escolar.



## REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 de nov. de 2019.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 de no. de 2019.
- ARROYO, Miguel González. O direito à educação e a nova segregação social e racial – Tempos insatisfatórios?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.0, p. 15- 47 . 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00015.pdf>. Acesso em: 15 de fev. de 2020.
- BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro da. Juventude(s) e ensino médio: da inclusão escolar excludente aos jovens considerados nem-nem. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 17 - n. 4 - Itajaí, out-dez 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321844864\\_juventudes\\_e\\_ensino\\_medio\\_da\\_inclusao\\_escolar\\_excludente\\_aos\\_jovens\\_considerados\\_nem-nem](https://www.researchgate.net/publication/321844864_juventudes_e_ensino_medio_da_inclusao_escolar_excludente_aos_jovens_considerados_nem-nem). Acesso em: 15 de fev. de 2020
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CASTRO, Adriana de. LOPES, Roseli Esquerdo. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>. Acesso em: 15 de fev. de 2020.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas**. In: NOVAIS, R.; VANNUCHI, P. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3079/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_076.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3079/1/FPF_PTPF_12_076.pdf). Acesso em: 04 de out. de 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 72 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2019.



GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 16 de fev. de 2020.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola**. Editora Alternativa. 5ª edição, 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/268167-Organizacao-e-gestao-da-escola.html>. Acesso em: 30 de junho de 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; Mirza Seabra, TOSCHI. **Educação Escolar políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod\\_resource/content/1/dimensoes\\_livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf). Acesso em: 30 de junho de 2019.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v. 73, n. 174, p.255-290, maio 1992. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2016/06/gstescpblc-ntp%C3%A7adcmd.pdf>. Acesso em: 12 de fev. de 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no brasil**. 2006. 302 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://proferlao.pbworks.com/w/file/fetch/63671764/PERFIL%20DA%20GEST%C3%83O%20ESCOLAR%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 30 de junho de 2019. Acesso em: 12 de fev. de 2020.

SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última Década**. Santiago, 2004, vol.12, n.20, pp. 47-69. ISSN 0718-2236. Disponível em: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362004000100003](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362004000100003). Acesso em: 01 de fev. de 2020.

SPOSITO, Marília Pontes; TARABOLA, Felipe de Souza. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227146, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000400201&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000400201&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 02 de fev. de 2020.