UEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A PARTICIPAÇÃO DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL

THAMIRES CIAPPINA

MARINGÁ
2019

THAMIRES CIAPPINA

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A PARTICIPAÇÃO DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL

THAMIRES CIAPPINA

MARINGÁ
2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A PARTICIPAÇÃO DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL

Dissertação apresentada por THAMIRES CIAPPINA ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª ELMA JÚLIA GONÇALVES DE CARVALHO

MARINGÁ
2019

THAMIRES CIAPPINA

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A PARTICIPAÇÃO DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Elma Júlia Gonçalves de Carvalho
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.ª Dr.ª Ireni Marilene Zago Figueiredo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

Prof.ª Dr.ª Jani Alves da Silva Moreira
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.ª Dr.ª Aparecida Meire Calegari Falco
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Data de Aprovação _____/_____/_____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Elma Júlia Gonçalves de Carvalho, a qual aceitou acompanhar-me no caminho de construção deste estudo.

Agradeço à banca examinadora – Prof.ª Dr.ª Jani Alves da Silva Moreira, Prof.ª Dr.ª Aparecida Meire Calegari Falco e Prof.ª Dr.ª Ireni Marilene Zago Figueiredo – por aceitar o convite de fazer parte desta pesquisa e pelas valiosas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM (PPE-UEM), que proporcionaram, ao longo das disciplinas, discussões e reflexões fundamentais para a construção do conhecimento e dos resultados aqui expostos.

À Universidade Estadual de Maringá (UEM) e ao PPE-UEM pela oportunidade de estudar neste espaço público e de qualidade. Agradeço ao secretário do PPE, o Sr. Hugo Alex da Silva, por toda dedicação ao Programa e pelo atendimento aos discentes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro durante o primeiro ano de pesquisa.

Aos grupos de estudo e de pesquisa que foram fundamentais na minha trajetória acadêmica: Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (GPPGE) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI).

À Prefeitura Municipal de Marialva e à Secretaria Municipal de Educação de Marialva, que concederam a liberação de horas de trabalho para a minha dedicação a este estudo, reconhecendo a importância da formação continuada.

Agradeço imensamente à minha família; em especial, à minha mãe, Elisa, e ao meu pai, Fred, pelo apoio, pelo amor e pela compreensão devido à minha ausência durante a realização da pesquisa.

Devo agradecer ao meu companheiro Erick, que esteve ao meu lado nas horas difíceis e que tem sido um grande incentivador do meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus amigos pelo incentivo, pelo apoio e pela grande contribuição nos momentos de debate.

Meus sinceros agradecimentos.

Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens? (SADER, in: MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

CIAPPINA, Thamires. **POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A PARTICIPAÇÃO DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL.** 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Elma Julia Gonçalves de Carvalho. Maringá, 2019.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar a nova arquitetura da gestão da educação em tempo integral (ETI) proposta pela Fundação Itaú Social (FIS), a fim de compreender como as parcerias entre o setor público e o privado estão sendo materializadas na educação básica pública brasileira. Constatamos que, a partir da década de 1990, o debate a favor da ampliação da jornada escolar tem ganhado ênfase nas políticas públicas brasileiras, pois a educação passa a ser compreendida como fundamental para ampliar, democraticamente, as oportunidades de aprendizagens e para diminuir as desigualdades sociais. Esse destaque corresponde às mudanças produtivas e à redefinição no papel e na atuação do Estado. Nesse contexto, são alteradas as relações entre Estado e sociedade civil na execução de serviços públicos, abrindo a possibilidade de gestão compartilhada, bem como a de atuação crescente das empresas privadas na formulação e na execução das políticas públicas. Nesta pesquisa, aprofundamos os estudos sobre a gestão da educação em tempo integral, que se pautaram na análise da legislação brasileira e em pesquisas bibliográficas sobre o objeto e o seu contexto histórico. O estudo, cujos suportes teórico-metodológicos encontram-se no materialismo histórico-dialético, buscou analisar as proposições da FIS para a gestão da ETI. Os dados analisados revelam que a FIS é uma instituição sem fins lucrativo, mantida, principalmente, pelo Itaú Unibanco Holding S.A., que utiliza *slogans* de 'responsabilidade social' para participar e para interferir nas políticas e na gestão educacional, modificando o sistema de educação atual. Observamos que, desde a década de 1930, contexto em que as primeiras concepções de educação integral foram desenvolvidas, o Estado foi responsabilizado pela formulação e pela execução da educação. Atualmente, verificamos uma desresponsabilização do Estado pela educação pública, cujo "espaço" passa a ser ocupado pelo público não estatal. Reconhecemos que o desenvolvimento de políticas que aumentam a jornada escolar, com o objetivo de promover uma educação capaz de formar sujeitos integralmente, é um avanço na educação brasileira, porém a maior permanência do aluno na escola está associada, em algumas experiências, a uma condição para que a escola possa desempenhar suas novas atribuições, bem como responder às novas exigências sociais.

Palavras-chave: Educação; Política e Gestão em Educação; Educação em Tempo Integral; Parceria Público e Privada; Fundação Itaú Social.

CIAPPINA, Thamires. **POLICY AND MANAGEMENT OF INTEGRAL TIME EDUCATION: THE PARTICIPATION OF FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL**. 199 f. Dissertation (Masters in Education) - State University of Maringá. Advisor: Elma Júlia Gonçalves de Carvalho. Maringá, 2019.

ABSTRACT

This work aims to analyze the new structure of the management of full-time education (FTE) proposed by Fundação Itaú Social (FIS) in order to understand how the public-private partnerships are being materialized in Brazilian public basic education. We find that, since the 1990s, the debate in favor of extending the school day has gained an emphasis on Brazilian public policies, because education began to be understood as fundamental to democratically expand learning opportunities and reduce social inequalities. This emphasis corresponds to the productive changes and the redefinition in the role and duties of the State. In this context, relations between the State and civil society have been altered in the execution of public services, opening up the possibility of shared management and increasing interaction of private companies in the formulation and execution of public policies. In this research we deepen the studies on the management of full-time education, which was based on the study of Brazilian legislation and bibliographical research on the object and its historical context. The study, based on theoretical-methodological support of historical-dialectical materialism, sought to analyze the proposals of Fundação Itaú Social for the management of full-time education. The analyzed data reveal that, Fundação Itaú social is a non-profit institution, mainly maintained by Itaú Unibanco Holding S.A., which uses slogans of social responsibility to participate and interfere in educational policies and management, modifying the current education system. We note that since the 1930s, in which the first conceptions of integral education were developed, the State was in charge of the formulation and execution of education. Nowadays, we see a disengagement from public education by the State and the gap being occupied by the non-state public. We recognize that the development of policies that increase the school day, with the aim of promoting an education capable of forming subjects integrally, is an advance in Brazilian education. However, the greater permanence of the student in the school is associated, in some experiments, with being a condition for the school to perform its new duties and to respond to the new social requirements.

Keywords: Education, Policy and Management in Education, Full-time Education, Public and Private Partnership, Fundação Itaú Social.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12

2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL 20

2.1. A concepção integralista de educação integral e em tempo integral 23

2.1.1 A concepção anarquista de educação integral e em tempo integral 26

2.1.2 A concepção liberal de educação integral e em tempo integral.....33

2.2 As experiências de educação em tempo integral no Brasil 39

2.3 A ampliação da educação em tempo integral no Brasil: novos marcos legais e programas.....46

2.3.1 O Programa Mais Educação e a educação em tempo integral.....56

2.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) 65

2.3.3 Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) 67

2.3.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 71

3. O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL E O CENÁRIO DE REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO.....77

3.1.1 A redefinição no papel do Estado nas fronteiras entre o público e o privado: implicação na educação em tempo integral 77

3.1.2 O público e o privado no contexto de reforma do Estado brasileiro e as políticas de educação em tempo integral 96

3.2 A ampliação da atuação empresarial na educação 102

3.2.1 A Responsabilidade Social Empresarial e a atuação da Fundação Itaú Social 108

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PARCERIA COM A FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL.....117

4.1 História da Fundação Itaú Social.....124

4.2 O Programa Educação Integral e em Tempo Integral segundo a

Fundação Itaú Social.....130
4.3 A educação em tempo integral e a gestão da escola pública sob ótica da Fundação Itaú Social.....138
4.3.1 Tendências para a educação integral.....138
4.3.2 Organização da Sociedade Civil e escola pública: uma parceria que transforma.....148
4.3.3 Tecendo Redes para Educação Integral.....152
4.3.4 Percursos de Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade.....155
Conclusão.....167
Referências.....173
Anexos.....187

1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa é a gestão da educação em tempo integral (ETI), que amplia a jornada escolar na rede pública de educação básica. Com foco na proposta da Fundação Itaú Social (FIS), nosso objetivo geral é analisar a "nova arquitetura na gestão" da ETI com a finalidade de compreender como, atualmente, materializam-se as parcerias entre o público e o privado na educação básica pública brasileira.

O interesse pela realização desta pesquisa surgiu após a conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, no ano de 2016. No trabalho de conclusão de curso (TCC), pesquisamos sobre o referencial da Pedagogia Social[1] por meio das bases políticas e teóricas, bem como das suas relações com as práticas educativas. Os estudos realizados para esse trabalho despertou-nos o interesse de aprofundarmos as pesquisas sobre a relação entre o público e o privado na oferta da educação pública brasileira.

Observarmos que, a partir da década de 1990, houve um aumento de políticas públicas voltadas à ampliação da jornada escolar nas escolas públicas brasileiras, pois se começou a conceber a ETI como um pilar fundamental para a diminuição das desigualdades sociais, para a amenização da pobreza e para a ampliação democrática das oportunidades de aprendizagem, especialmente para a população mais vulnerável socialmente (BRASIL, 2001).

Para compreendermos a relação público-privada na educação básica brasileira, é relevante apontarmos que, no período da década de 1990, a gestão para a ETI foi elaborada de acordo com a abertura da escola pública a novos sujeitos da sociedade civil, de organizações não governamentais e das iniciativas privadas, que passaram a atuar na formulação de políticas e na execução de ações para a implantação da ETI.

Inicialmente, para definirmos os termos utilizados nesta pesquisa, compreendemos que a proposta da educação integral associa-se à formação do ser

---

1 A Pedagogia Social é concebida [...] como uma ciência prática, social e educativa, não-formal, que justifica e compreende, em termos mais amplos, a tarefa da socialização, e, de modo particular, a prevenção e a recuperação no âmbito das deficiências da socialização e da falta de satisfação das necessidades fundamentais (CALIMAN, 2009, p. 53). A implementação das políticas e da gestão da Pedagogia Social está associada a organizações não governamentais as quais são orientadas por organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial (BM).

humano em todas as suas dimensões, sejam intelectuais, sociais, afetivas e físicas. A ETI é caracterizada pela ampliação do tempo diário de permanência dos alunos na escola, cujas finalidades são alcançar melhores resultados da ação escolar, proporcionar atividades complementares ao currículo com novas práticas e rotinas escolares e assegurar uma formação integral aos alunos (COELHO, 2013).

A defesa de que a jornada escolar ampliada proporciona uma educação integral surgiu no contexto internacional a partir de movimentos de matrizes ideológicas integralistas, anarquistas e liberais, iniciados no fim do século XIX.

No Brasil, as primeiras experiências de ETI são registradas na década de 1930, com o movimento da Escola Nova. Tais experiências foram lideradas por Anísio Teixeira; fundamentadas nos estudos de John Dewey, pautavam-se na defesa de princípios de liberdade e de democracia do ensino (VASCONCELOS, 2012). Durante o século XX, diversas experiências foram vivenciadas com a finalidade de oferecer uma formação integral aos cidadãos e de modernizar a nação brasileira. A gestão e a oferta da educação, naquele momento, foram defendidas como dever do Estado.

A oferta e a gestão da ETI, contudo, sofrem alterações consoante às modificações econômicas e políticas desencadeadas pela crise mundial e estrutural do capitalismo[2], a partir de meados da década de 1970. Como recursos para enfrentar a crise e para criar possibilidades de expansão do capitalismo, elaboraram-se estratégias como a globalização financeira, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo de terceira via. Foram essas estratégias que redefiniram o papel do Estado, bem como as políticas sociais.

Conforme Peroni e Adrião (2005), com o movimento de reformas, alteram-se as relações com a sociedade civil e as fronteiras entre os setores público e privado; reitera-se que o público não é mais sinônimo de estatal.

No Brasil, o movimento de reformas foi impulsionado pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro (BRASIL, 1995). A partir das reformas, o Estado deixa de ser provedor e executor dos serviços públicos e passa a desempenhar um papel de regulador. Com essas novas funções, as responsabilidades administrativas e financeiras são atribuídas à própria escola, de

2 A crise foi expressa pela queda da taxa do lucro do capital, pela redução do crescimento econômico, pelo desemprego em massa, pela inflação e pelo esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista, da administração keynesiana e do Estado de Bem-Estar Social (PERONI, 2008).

modo a ser uma gestão compartilhada[3], cujo objetivo é consolidar parcerias[4] entre o poder público e a sociedade civil (CARVALHO, 2012).

As parcerias entre os setores público e privado possibilitaram ao Estado transferir responsabilidades de execução das "políticas sociais da esfera estatal para instâncias de natureza privada dos mais diversos formatos: empresas, sociedade sem fins lucrativos, fundações, etc." (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 142).

Este contexto político e econômico faz parte de uma proposta do neoliberalismo da terceira via, disseminada no fim do século XX, que influenciou as reformas do Estado de diversos países, inclusive as do Brasil, bem como as políticas educacionais.

Para viabilizar a nova arquitetura na gestão da educação, particularmente a ETI, foram realizadas alterações na legislação brasileira, que, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), assegura o direito à educação para crianças, adolescentes e jovens de maneira obrigatória e gratuita a todas as etapas da educação básica.

Em seguida, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, definiu-se a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola por meio da progressiva implantação do ensino fundamental em tempo integral (BRASIL, 2017a).

Após a aprovação da LDB, foi intensificado, no Brasil, o surgimento de projetos e de programas cujo objetivo era desenvolver o aumento da jornada e da permanência dos alunos nas escolas dos sistemas públicos estadual e municipal (CAVALIERE, 2007).

Posteriormente, em 2001, com a Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), dentre seus objetivos, suas diretrizes e suas metas, estabeleceu-se a ampliação da permanência

---

3 A gestão compartilhada é uma forma abrangente de gestão escolar, caracterizada por enfatizar a participação da sociedade civil; por transferir e por responsabilizar a comunidade pela manutenção financeira das escolas. A gestão compartilhada e a gestão democrática têm sido utilizadas como sinônimos; no entanto, a estratégia de envolver a comunidade na gestão da educação e de desresponsabilizar o Estado em relação ao financiamento da educação pode ser considerada o inicio de um processo de privatização do espaço público (ZANARDINI, 2001).

4 As parcerias ocorrem com maneiras múltiplas de realização, de interesses e de objetivos (NEWMAN, 2001). O setor público estabelece parcerias à medida que concede que o setor privado elabore, financie e preste serviços de fins públicos. Para Hatcher (2006), as parcerias são uma forma nova e mais amigável de atingir a agenda de privatizações, sem que contenha muitas especulações da sociedade, mantendo a ordem do sistema capitalista. As parcerias na educação são justificadas pelas desigualdades que ocorrem nas escolas brasileiras, ou seja, situações de pobrezas, reprovações e evasão escolar, qualidade dos serviços prestados e defasagens entre idade e ano adequados.

diária dos alunos na escola de ensino fundamental. A mudança da permanência de quatro horas para a de, pelo menos, sete horas diárias, deveria ocorrer progressivamente.

A ETI continuou sendo assegurada no atual PNE (BRASIL, 2014a), instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que estendeu a efetivação da ETI para a educação infantil e para os ensinos fundamental e médio.

Em termos de financiamento, a implementação e a expansão da ETI tornaram-se possíveis com a criação do programa do governo federal e do poder legislativo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007a), o qual definiu recursos financeiros para cada etapa e cada modalidade da educação básica que fossem ofertadas em escolas em tempo integral (BRASIL, 2007a).

Outro importante marco para a expansão da ETI foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007b), criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007. No documento, é possível observar o deslocamento de espaço pelo qual a gestão da educação passa: é considerada comunitária e aberta a parcerias com a sociedade civil (BRASIL, 2007b).

Cabe mencionar que, durante a formulação do PDE em 2007, houve a participação do movimento empresarial Todos pela Educação – um programa da iniciativa privada que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos. Seu objetivo é contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e a todos os jovens o direito à educação básica de qualidade (MARTINS, 2008).

Com grande influência na formulação das políticas públicas para a educação, o movimento Todos pela Educação impulsionou a criação do Programa Mais Educação, regulamentada pelo Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a). Este programa faz parte de uma política do governo federal para fomentar a educação nacional; sua finalidade é contribuir com aportes financeiro e técnico para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, de adolescentes e de jovens matriculados na escola pública. Segundo o Programa, a ETI deve ser formulada e implementada em conjunto, com parcerias entre o poder público e as organizações não governamentais (BRASIL, 2010a).

Por meio da observação do marco legal do Brasil a partir da década de 1990, podemos inferir que a ETI se expandiu em meio a disputas de interesse do setor privado que participou da formulação de políticas educacionais e da gestão dos programas sociais. O envolvimento e a intervenção do setor privado na educação são traduzidos por meio das fundações, dos institutos e das ONGs, com ou sem fins lucrativos, criadas pelas empresas (PERONI, 2013; 2015).

Neste contexto, é comum presenciarmos a atuação dessas organizações na formulação de políticas e de gestão educacionais, em conjunto com os governos federal, estadual e municipal. Para compreender a materialidade desse movimento, analisamos o modelo de gestão proposta pela FIS para os projetos e para os programas de ETI.

A FIS é o braço social do Banco Itaú, por meio da qual exerce as ações de responsabilidade social da empresa. Desde a sua criação em 2000, a fundação manifesta o interesse de contribuir com o desafio de garantir educação de qualidade às crianças e aos jovens do país (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2014).

As ações da FIS têm alcance nacional, concentrando seus investimentos em quatro áreas de atuação: gestão educacional, educação integral, leitura e escrita e avaliação de projetos sociais (ITAÚ UNIBANCO HOLDING. S.A, 2011).

A educação integral e em tempo integral é incentivada pela FIS por meio da plataforma digital Educação & Participação[5], cujo objetivo geral é ser referência para educadores, para professores, para gestores e para demais profissionais que se dedicam a garantir o desenvolvimento integral de crianças, de adolescentes e de jovens.

A FIS propõe um novo modelo de gestão para as escolas que proporcionam a ETI para crianças, para adolescentes e para jovens. A gestão deve acontecer por meio da participação social e pela intersetorialidade[6].

---

5 As ações da FIS sobre a educação integral realizadas pela plataforma digital Educação&Participação estão disponíveis em: https://educacaoeparticipacao.org.br/sobre/, acesso em: 25 maio 2019.

6 Para Gadotti (2009, p. 101-102), a intersetorialidade é a “[...] articulação do projeto com as várias secretarias do governo municipal, integrando saberes e experiências de planejamento e de ação de cada setor, visando a um trabalho conjunto na concepção, na implementação e na avaliação do projeto [...] é uma lógica de gestão pública da cidade que busca superar a atomização das políticas sociais [...] A intersetorialidade não está separada dos conceitos e das práticas da descentralização, da flexibilidade e do regime de colaboração”.

Essa análise será necessária para respondermos aos seguintes problemas: como, no Brasil, constituem-se as parcerias entre o público e o privado na educação básica pública? Quais são as proposições da FIS para a gestão da ETI?

Para respondermos a esses problemas, na segunda seção, identificamos as concepções político-pedagógicas da educação integral e da ETI difundidas em âmbitos nacional e internacional, a fim de compreendermos a trajetória histórica que envolve a ampliação da jornada escolar no Brasil. Para esse estudo, as fontes fundamentais de análise são os documentos oficiais que compõem a legislação brasileira e as produções bibliográficas cuja temática é ETI[7] (COELHO, 2009; 2013; CAVALIERE, 2002; 2010; MARTINS, 2013).

Em seguida, na terceira seção, analisamos a redefinição da relação do público e do privado no contexto de reformas do Estado brasileiro, a fim de associar esse movimento à proposta da gestão da ETI. Entre as fontes bibliográficas utilizadas sobre a parceria público-privada na educação básica brasileira a partir da década de 1990, destacamos os estudos de Peroni (2008; 2013; 2015), de Carvalho (2009; 2012; 2017), de Ball (2014) e de Olmedo e Ball (2013).

Na última e quarta seção, observamos a gestão do programa de ETI por meio das orientações e das publicações da FIS, divulgadas pela Plataforma Educação & Participação, as quais são as seguintes: (1) “Tendências para a educação integral” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011); (2) “Organização da Sociedade Civil e escola pública: uma parceria que transforma” (CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015); (3) “Tecendo Redes para Educação Integral” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2006) e (4) “Percursos da Educação Integral: Em busca a qualidade e de equidade” (FUNDAÇÃO ITAÍ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2013a).

A investigação foi desenvolvida na linha de pesquisa Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, apoiada por relevantes discussões realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional (GPPGE), sob liderança da Prof.ª Dr.ª Elma Júlia Gonçalves de Carvalho.

---

7 Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2017), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014a), Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2007a), Programa Mais Educação (BRASIL, 2007c), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016a), Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2016b) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Para a análise do objeto de estudo desta pesquisa, partimos da concepção e da relação de homem e de sociedade desenvolvidas pelos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico elaborados por Karl Heinrich Marx (1818 – 1883) e por Friedrich Engels (1820-1895). Por meio do materialismo histórico, compreendemos nosso objeto como integrante dos demais fenômenos que compõem a estrutura e a dinâmica histórico-social. Dessa forma, é possível relacioná-lo ao modo de produção capitalista, destacando suas repercussões nas relações sociais e, especialmente, na forma como o Estado interfere na sociedade, na gestão e nas políticas públicas.

Assim, compreendemos que as políticas públicas, em especial as educacionais, são expressões da relação entre o Estado e a sociedade civil. As ações daquele devem ser analisadas como a manifestação das relações sociais, decorrentes da economia, do modo de produção, das forças produtivas e das concessões feitas entre os distintos interesses sociais.

Consideramos, nesta pesquisa, que o conhecimento é uma importante ferramenta para orientar e para conduzir a humanidade, bem como que o saber é uma construção histórica e coletiva dos homens. A humanidade utiliza as pesquisas científicas para descobrir o que não é aparente na sociedade: é por meio da ciência que os fatos são descobertos, possibilitando a distinção do que é real para o que é aparente (GOHN, 2005).

De acordo com o pressuposto teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa, acreditamos que o real é o conjunto dos fatos em sua totalidade, pois, quando os fatos são isolados de seu contexto, são meramente abstrações. Procuramos apreender a ETI em sua totalidade viva, “em movimento, que tem uma historicidade, [...] no processo da investigação concreta e submetidos à análise que busca sua gênese constitutiva e sua natureza” (GOHN, 2005, p. 256).

Na análise do objeto, buscamos compreender as suas determinações e as suas significações. Esse movimento é essencial para identificarmos os novos rumos da gestão da ETI no Brasil, uma vez que a análise da política de ETI feita perante o contexto histórico, político, social e econômico nos permite identificar que, nos debates iniciais sobre a concepção da educação integral, defendeu-se que a oferta fosse de responsabilidade do Estado. Na atualidade, observamos uma nova arquitetura da gestão da ETI, na qual o poder público assume a lógica do setor privado na administração pública, repassando a gestão da educação para

instituições privadas por meio da institucionalização de novas parcerias público-privadas.

2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL

Na contemporaneidade, a proposta de ampliação do tempo escolar se constitui como importante projeto para alcançar a qualidade do trabalho educativo desenvolvido nas escolas dos sistemas públicos estaduais e municipais de educação básica. A proposta de construir uma educação com mais qualidade vem sendo compreendida tanto em termos quantitativos – pelo aumento do tempo da jornada escolar – quanto em qualitativos – pelas mudanças nos currículos, na organização e na gestão. Como afirma Coelho (2013), a ampliação da jornada escolar não está desassociada da educação integral. De acordo com suas palavras,

> [...] podemos dizer que debater a *ampliação da jornada escolar* não leva, necessariamente, a discutir, também, a *educação integral*. No entanto, quando o que se pretende é *qualificar* esta jornada, dificilmente não se leva em conta a *natureza* do que muitos educadores já apontaram como sendo a função precípua da instituição escolar – a formação completa do ser humano -, ou a mais completa possível no âmbito desta instituição, o que denominamos educação integral (COELHO, 2013, p. 3, grifo da autora).

A ETI, objeto desta dissertação, é compreendida como a ampliação do tempo diário de permanência dos alunos na escola, a qual propicia atividades complementares ao currículo para assegurar a formação completa dos alunos. Cavaliere (2007, p. 1016) aponta-nos algumas justificativas para a ETI:

> A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Ao retomarmos a sua história, observamos que a ETI está relacionada à melhoria da qualidade da educação brasileira do e no século XXI. O interesse pela temática ocupa lugar nos debates acadêmico, social e político, como também envolve uma atuação crescente do setor privado na sua oferta. Identificamos

também que a educação integral é debatida por divergentes perspectivas e interesses, que se diferenciam de acordo com a compreensão política, econômica e social do momento histórico em que se situa.

O debate atual acerca da educação integral e da ETI ocorre no momento em que o Brasil busca enfrentar o desafio de melhoria da qualidade de sua educação básica; está associado também a um contexto de reformas do Estado, em que o país passou a implementar programas e políticas públicas por meio do terceiro setor, conforme abordamos na próxima seção.

Em termos legais, a jornada integral ampliada compõe a legislação brasileira, sendo intensificada pela publicação da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2017), que, ao estabelecer as diretrizes e as bases da educação nacional (LDB), no Artigo 34, parágrafo § 2.º, define, entre seus objetivos, a progressão do regime de escolas de tempo integral, dando suporte legal para sua implementação em âmbito nacional.

A LDB também definiu princípios e objetivos curriculares comuns e gerais para os ensinos fundamental e médio, os quais estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Sobre a organização curricular, no critério II, estabeleceu-se que a educação básica deveria ter

> II - duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, com o total de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, recomendada a sua ampliação, **na perspectiva do tempo integral**, sabendo-se que as atividades escolares devem ser programadas articulada e integradamente a partir da base nacional comum enriquecida e complementada pela parte diversificada, ambas formando um todo (BRASIL, 2013, p. 34, grifo nosso).

Outros documentos – por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014a), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007b), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2007a) e, especificamente, o Programa Mais Educação (PME) (BRASIL, 2010a) – definiram as normativas para a ETI no Brasil, ainda que existam concepções teóricas e práticas, bem como matrizes ideológicas diversas.

Isso posto, para compreendermos a proposta de educação integral na atualidade e a sua oferta por meio da parceria público-privada, exige-se que

atentemos para as condições históricas de sua produção, situada em um campo político, econômico e pedagógico. Com esse objetivo, nesta seção, inicialmente, apresentamos as diferentes concepções de educação integral e de educação em tempo integral, nos âmbitos nacional e internacional.

Em seguida, traçamos uma breve história dos marcos legais que proporcionaram a ampliação da permanência das crianças e dos adolescentes na escola no Brasil, como também as experiências mais relevantes implementadas no país, a fim de compreender os significados e as tendências da ETI e a sua repercussão político-pedagógico como nova gestão da educação brasileira.

O tema ‘educação integral’, de acordo com Coelho (2009), possui amplitude histórica e é proveniente de matrizes ideológicas e de concepções distintas. Estes estudos precisam ser resgatados para que a educação integral seja compreendida de forma abrangente, bem como para auxiliar na análise das novas estratégias de gestão dos sistemas de ensino na atualidade.

As diferentes concepções de ETI são divergentes devido à compreensão das relações sociais, políticas e econômicas procedentes de três correntes que, desde o século XIX, confrontam-se entre si, a partir das bases integralista, anarquista e liberal (PINHEIRO, 2009).

As três concepções divergem em relação às visões sociais de mundo e instituem representações, crenças, hábitos e construções epistemológicas diferentes. A esse respeito, Coelho (2009, p. 85) comenta que

> Com a educação não é diferente: de acordo com a forma como veem e entendem o mundo, conservadores, liberais e socialistas (re) apresentam concepções de educação cujas características – diversas em sua(s) natureza(s) – engendram práticas também diversas. Visto sob a perspectiva da dinâmica em que se inserem as sociedades complexas, há pontos em que elas convergem e há pontos – a grande maioria – em que divergem. Mas, fundamentalmente, são as divergências que as individualizam e fomentam os grandes embates ideológicos. Assim, podemos dizer que, historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos.

O aumento de experiências para a oferta de educação em tempo integral na atualidade brasileira torna necessário compreender de onde provém e para onde se encaminha as políticas atuais de ampliação do tempo escolar. Com essa finalidade, nesta parte da seção, teceremos breves considerações sobre as concepções de

educação integral, difundidas em âmbito nacional e internacional, evidenciando diferentes correntes político-filosóficas e experiências brasileiras que influenciaram ao longo do tempo os programas que ampliam o tempo e modificam a atuação pedagógica e a gestão escolar no Brasil.

2.1 A concepção integralista de educação integral e em tempo integral

Embora desde o fim do século XIX fosse sustentada a defesa da “formação completa do indivíduo: intelecto, corpo e alma” e que experiências em escolas em tempo integral já se fizessem presentes no “início do século XX para as classes mais abastadas” (PERRUDE, 2013, p. 47), no Brasil, o debate sobre a política de educação integral e a sua implantação ganhará espaço nas primeiras décadas do século XX. Nesse contexto, a “educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presentes nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período” (CAVALIERE, 2010, p. 249), expressando tensões e disputas de projetos societários e educacionais.

As discussões professavam a defesa da escola pública, universal e gratuita, bem como a ampliação da jornada escolar e as renovações didático-pedagógica e administrativa da escola (CARVALHO, 2012; PERRUDE, 2013).

No processo de urbanização e de industrialização, as exigências de qualificação profissional e de participação política, bem como a ampliação das desigualdades sociais promovem um maior apelo por mudanças na educação escolar como condição indispensável para a garantia de igualdade e de direitos de oportunidade.

De acordo com Nagle (1974, p. 190), entre os anos de 1920 e de 1930, ocorreu “a ampliação da rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes, a criação de novas instituições, até mesmo de caráter para escolar”; além disso, novas funções foram atribuídas à escola.

Nesse contexto, o principal representante da concepção integralista (ou conservadora) foi o Movimento Integralista que teve importante atuação na proposta de educação integral que vigorou, principalmente, na década de 1930. No Brasil,

esse movimento foi organizado e fundado por Plínio Salgado – político, escritor, jornalista e teólogo brasileiro; seus ideais foram registrados no *Manifesto Integralista*, lançado no fim do ano de 1932. Nessa concepção, observamos uma corrente autoritária e elitista no sentido de ampliação do controle social, além de processos hierarquizados da sociedade (CAVALIERE, 2010).

Salgado liderou a Ação Integralista Brasileira (AIB) na década de 1930. Em 1937, a AIB tornou-se um partido político de extrema direita, inspirado pelo ideário do movimento fascista italiano; constitui-se como o primeiro partido organizado no Brasil Republicano.

> Tendo a AIB sido criada como um movimento cultural, que pretendia ser mais do que um partido político, seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para a qual a escola teria papel fundamental. Em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema *a educação integral para o homem integral* (CAVAIERE, 2010, p. 249, grifo da autora).

Os conservadores indicam um Estado Integralista centralizador; tais indivíduos seriam responsáveis pelo futuro do país, cuja função era salvar as “massas aculturadas”, o que fazia parte do propósito de uma elite integralista. Segundo Pinheiro (2009, p. 29),

> o Estado conservador e centralizador foi o centro do movimento educacional integralista, pois o chamado Estado Integral tinha, como função primordial, a educação do povo brasileiro, por meio das diretrizes estabelecidas por seus intelectuais.

A educação integral, na perspectiva do Movimento Integralista, seria aquela que desenvolveria os aspectos físicos, intelectuais, morais, cívicos e espirituais dos alunos. A educação e a instrução deveriam ser indissociáveis, pois a educação é formadora de caráter, enquanto a instrução desenvolve a inteligência (CAVALIERE, 2010). No entanto, nesta perspectiva, não houve menção à necessidade da ampliação do tempo escolar.

A proposição dos integralistas em relação a educar o homem integral, conforme Coelho (2004) pautava-se nos fundamentos político-conservadores, ou seja, na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina. O integralismo

fundamentou-se na tríade Deus, pátria e família, conforme exposto no início do *Manifesto de Outubro* (1932, p. 1):

> Deus dirige o destino dos Povos. O homem deve praticar sobre a terra as virtudes que o elevam e o aperfeiçoam. O homem vale pelo trabalho, pelo sacrifício em favor da Família, da Pátria e da Sociedade. Vale pelo estudo, pela inteligência, pela honestidade, pelo progresso nas ciências, nas artes, na capacidade técnica, tendo por fim o bem-estar da Nação e o elevamento moral das pessoas.

Na década de 1930, os integralistas assumiram o papel moralizador da educação, entendido como regenerador da moral social e individual; os valores da educação integralista eram "sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada" (CAVALIERE, 2010, p. 249-250). O sujeito deveria ser educado para servir aos interesses de um Estado Integral; no entanto,

> Ao mesmo tempo, a pretendida identificação entre os interesses do **Estado, da família e da religião** abria espaços para o privatismo. No contexto da grande discussão ocorrida nos anos 1930 entre católicos e defensores do ensino laico e público, os Integralistas tinham posição clara dentre os primeiros. Ainda que os Integralistas se referissem, em documentos, ao ensino unificado e gratuito para os graus primário e secundário, a defesa dos direitos da família e da religião os opunha à concepção radical de ensino público (CAVALIERE, 2010, p. 250, grifo nosso).

Para os integralistas, a educação integral, que, na década de 1930, foi tendência, influenciando e impactando a educação brasileira, seria responsabilidade do Estado, da família e da religião. Segundo estudos de Cavalari (1999), no eixo Rio de Janeiro-São Paulo, foram publicadas, nos jornais integralistas, "notícias sobre a abertura de escolas, em destaque, em qualquer ponto dos jornais, sob o título *Mais uma escola integralista*. Segundo os dados obtidos, em 1937, o número dessas escolas era bastante significativo [...] já atinge a 3.000" (CAVALARI, 1999, p. 72, grifo do autor). As escolas de caráter integralista no país eram "compreendidas como 'obra educacional e de assistência social'", próximas às "que preconizam algumas concepções de Educação Integral, mais afeitas a uma visão assistencial" (COELHO, 2005, p. 11).

2.1.1 A concepção anarquista de educação integral e em tempo integral

A concepção anarquista foi uma das correntes que mais se manifestou em relação à educação integral e à ampliação do tempo da jornada educativa. O movimento de ideais anarquistas, segundo Gallo (2002, p. 21), significa “a negação da autoridade instituída” e a afirmação da liberdade. Essa concepção começou na Europa entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, no contexto pós-Revolução Francesa (1789-1799), que ocasionou o fim do absolutismo e consolidou a burguesia no poder, no lugar da monarquia. A liberdade foi uma categoria dessa revolução; esse conceito é importante para a teoria educacional, pois, baseada na liberdade, buscou-se “formar indivíduos livres, conscientes, capazes de uma vida solidária em sociedade” (GALLO, 2002, p. 31).

Nesse mesmo contexto histórico, destacamos a Revolução Industrial, que despontou na Grã-Bretanha no século XVIII, expandindo-se para outros países no século XIX. Ambas tiveram desdobramentos nos campos econômico, político, social e educacional, consolidando a relação entre o capital e o trabalho.

No fim do século XIX, devido às mudanças econômicas e políticas, destaca-se a formação da institucionalização da escola, constituída como lócus de ensino público e de trabalho educativo. Esse fenômeno foi consequência do excedente de riquezas e da força de trabalho ocasionada pela introdução da máquina moderna de produção. A crise de superprodução, ocorrida após 1870, impactou na paralisação do comércio e das indústrias, nas falências e nas crises no mercado. Com o excedente de mão de obra, eliminou-se o trabalho infantil que ocorria nas indústrias; foi necessário, portanto, que escolas fossem criadas. Conforme Carvalho (2012, p. 57),

> De um lado, como as crianças foram as primeiras a ser eliminadas do mercado de trabalho, passaram a dispor de tempo livre para frequentar a escola. De outros, os pais precisavam de um local para deixá-las enquanto trabalhavam: elas não poderiam ficar nas ruas, onde estariam sujeitas ao ócio e à corrupção.

No ponto de vista político, a escola tinha a função de “formar a consciência do homem cidadão, impor-lhe deveres para com o Estado, construir o espírito nacional/coletivo” (CARVALHO, 2012, p. 58).

A concepção anarquista de educação integral esteve ancorada no pensamento revolucionário francês que visava que todas as crianças tivessem acesso à escola primária. A defesa de “uma educação comum, radicada na formação integral” (BOTO, 1996, p. 183) era pautada na igualdade entre os indivíduos e no direito a todos:

> A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar o homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social (GALLO, 1995, p. 73).

No Brasil, a concepção anarquista foi difundida por imigrantes europeus que buscavam melhores condições de vida e de trabalho. A educação integral foi uma das propostas dos movimentos dos operários[8] anarquistas, principalmente no fim do século XIX. Para Martins (2013, p. 15) “o movimento operário buscava, por meio da educação, transformar a consciência dos trabalhadores e de seus filhos para realizar a revolução sociocultural”.

Os trabalhadores lutavam por uma educação que formasse homens completos nos aspectos intelectual, moral, político e artístico. Desenvolver os homens integralmente condizia com o princípio de formar valores para consolidar uma sociedade igualitária, justa, libertária, ou seja, sem a exploração do homem pelo homem. A esse respeito, Martins (2013, p. 16) salienta que os anarquistas

> Defendiam que a mudança de valores, por meio da educação, é um mecanismo para desencadear a transformação da consciência humana e também uma estratégia de luta para desenvolver mentes livres e racionais que construiriam uma sociedade libertária; inclusive, por defenderem este tipo de estratégia política, foram considerados utópicos.

---

8 Em grande parte da Europa, manifestaram-se forças operárias revolucionárias que questionavam a propriedade privada e que pediam pela democracia social. Nesse contexto, houve o aumento de greves e de congressos nacionais e internacionais conduzidos pela classe operária (CARVALHO, 2012).

Na construção da concepção anarquista de educação integral, três autores foram fundamentais: Bakunin, Paul Robin e Ferrer y Guardia. Seus princípios pautavam-se nos ideais de igualdade, de liberdade e de autonomia (COELHO, 2009).

Bakunin nasceu em Priamujino, na Rússia, em 1814 e faleceu no ano de 1876. Participou das revoluções de 1848, em Paris, e de 1849, na Alemanha. O anarquista fundou a organização 'Aliança Democrática e Social', opondo-se aos fundamentos de Karl Marx durante a 1ª Internacional Socialista (MARTINS, 2013). Sua meta era a revolução social, como afirma o autor:

> O mundo inteiro entendeu que a liberdade não passa de uma mentira, quando a grande maioria da população está condenada a viver na pobreza e quando, privada de educação, lazer e pão, seu destino é servir de degrau para os ricos e poderosos. Assim, a revolução social surge como uma consequência natural e necessária da revolução política (BAKUNIN, *apud* WOODCOCK, 2002, p. 173).

Para Bakunin, seria necessário mudar toda a estrutura da base da sociedade capitalista para instaurar o reino da liberdade. Para ele, o Estado deveria ser abolido para a construção de uma sociedade livre e igualitária. A educação era uma das chaves para que o projeto revolucionário acontecesse (MARTINS, 2013).

O processo educacional deve "educar integralmente o homem e educar para a liberdade" (GALLO, 1995, p. 74). Para o autor, a liberdade seria o resultado final de um processo de construção no qual o homem só poderá ser completo quando conquistar uma sociedade livre, por meio da igualdade entre os indivíduos e de relações solidárias. Desse modo, "uma educação que vise a liberdade deve ser, necessariamente, uma educação integral, que forme o homem completo, inteiro, senhor de suas habilidade físicas, intelectuais e sociais" (GALLO, 1995, p. 75).

Para Bakunin, seria necessário abolir as classes e implementar uma educação que possibilitasse a igualdade. Para isso, a ciência deveria ser acessada por todos, pois "os bens intelectuais e materiais foram apropriados por alguns privilegiados" e deveriam ser socializadas entre as diferentes classes (MARTINS, 2013, p.17).

A liberdade – compreendida pela independência da vontade, com respeito ao outro – é um tema fundamental para a concepção anarquista; a liberdade deve ser desfrutada por todos da sociedade (MARTINS, 2013). Ao mesmo tempo, deve ser

construída socialmente e, para isso, a educação das crianças desempenharia um importante papel. Essa educação, no entanto, deve distinguir as leis naturais das autoritárias, como afirma:

> O princípio de autoridade na educação das crianças constitui o ponto de partida natural: é legítimo, necessário, quando é aplicado às crianças na primeira infância, quando sua inteligência não se desenvolveu abertamente [...] mas com o desenvolvimento de todas as coisas, e por consequência da educação, implica a negação sucessiva do ponto de partida, este princípio deve enfraquecer-se à medida que avançam a educação e a instrução, para dar lugar à liberdade ascendente [...] Toda educação racional nada mais é, no fundo, que a imolação progressiva da autoridade em proveito da liberdade, onde esta educação tem como objetivo final formar homens livres, cheios de respeito e de amor pela liberdade alheia. Assim o primeiro dia da vida escolar [...] deve ser o de maior autoridade e de uma ausência quase total de liberdade; mas seu último dia deve ser o de maior liberdade e de abolição de qualquer vestígio do princípio animal ou divino de autoridade (BAKUNIN, 2003, p. 47, *apud* MARTINS, 2013, p. 19).

Na perspectiva de Bakunin, a formação integral precisa conter três aspectos: um nascimento saudável e higiênico; uma educação racional e integral que seja fundamentada no respeito, na igualdade e na liberdade; um contexto igualitário e livre. A educação, nesses moldes, seria integral e proporcionaria a emancipação humana (MARTINS, 2013, p. 20).

Robin foi outro importante defensor da concepção anarquista. Nascido em Taulon, na França, em 1837, e falecido em 1912, foi o fundador da pedagogia da educação integral. De acordo com Gallo (1995), Robin desenvolveu experiências e conceitos sobre a educação integral, pautada na igualdade e nos aspectos da educação intelectual; a educação físico-esportiva, manual e profissional; a educação moral. Nesse sentido, a proposta de educação integral de Robin:

> Nasceu do sentido profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstância do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais (ROBIN, *apud* MORYÓN, 1989, p. 88).

Robin foi diretor do Orfanato Prévost[9], em Cempuis, na França, entre os anos de 1880 e de 1894. Essa atuação proporcionou ao pedagogo a possibilidade de desenvolver experiências sobre a educação integral. Conforme Gallo (1995), o orfanato era uma escola ideal para a aplicação das teorias de Robin, pois, como era um orfanato, a própria casa das crianças era uma escola em tempo integral.

Pesquisas realizadas por Nascimento e Kraemer (2011) sobre o Orfanato Prévost, sob a direção de Paul Robin, oferecem-nos elementos para a compreensão de sua proposta educacional. De acordo com os autores,

> A proposta educacional de Paul Robin dividia a educação em fases: a primeira era chamada de 'período espontâneo', onde as crianças são essencialmente consumidoras; e a segunda, 'período dogmático', quando a criança passa a poder ser também produtora. Assim, em Prévost havia várias oficinas, como de sapateiro, de costura, entre outras, para serem utilizadas em atividades práticas em um segundo período. Assim, esta primeira fase da educação centrava-se no caráter espontâneo que a criança demonstraria pelas coisas, aproveitava o interesse natural da criança para trabalhar atividades que tinham como objetivo sensibilizar os sentidos do corpo humano, bem como os membros do corpo e conhecimentos gerais sobre as coisas e os fatos. [...] A segunda fase da educação integral é o aprendizado sistemático das diversas ciências. O ensino teórico ganha nova relevância quando na adolescência, caracterizada como última fase da proposta de Robin, os jovens participam das oficinas para desenvolver seu conhecimento prático. Os adolescentes de ambos os sexos aprendiam os diferentes ofícios, da tapeçaria à costura, todos tinham oportunidade de adquirir o conhecimento prático da manufatura, acompanhado de todos os subsídios teóricos [...] Tal fase durava três anos, com seis horas diárias destinadas a especialidade escolhida e o resto do tempo aplicado aos estudos clássicos. Para dialogar com a forma pela qual as crianças aprendem em ambas as fases, 'período espontâneo' e 'período dogmático', Robin desenvolve vários métodos, como jogos, atividades físicas, exercícios musicais, pequenas tarefas para benefício da coletividade, entre outras coisas, de acordo com o interesse que as crianças apresentam (NASCIMENTO; KRAEMER, 2011, p. 4311-4312).

Nessa concepção de educação integral, as aprendizagens na escola não deveriam ser realizadas por um processo mecânico; as atividades ofertadas deveriam englobar habilidades físicas, intelectuais e o aprendizado da comunicação e das linguagens. O trabalho no Orfanato Prévost enfatizava o trabalho com jogos

---

9 O Orfanato de Prévost foi fundado em 1861, na cidade de Cempuis, na França, por um membro da sociedade espírita de Paris que deixou a propriedade aos cuidados da prefeitura, com o acordo de que o estudo seria laico, praticado por professores laicos e para crianças de ambos os sexos (GALLO, 1995).

musicais e esportivos de maneira prazerosa e criativa; também prezava pelo ensino das variadas linguagens e de múltiplas atividades artísticas,

> como música, dança, escultura, pintura, literatura etc., não apenas para desenvolver o gosto pela produção e pela apreciação da arte, mas para – além do desenvolvimento do prazer estético – exercitar as percepções sensitivas e as habilidades manuais e corporais (GALLO, 1995, p. 112).

Mediante o trabalho realizado por Robin no Orfanato Prévost, podemos observar que a sua proposta de educação integral estava em conformidade com a ampliação da jornada escolar. Essa associação entre a educação integral e a ampliação da jornada escolar integra os debates atuais. Destacamos que, no momento histórico em que Robin formulou a sua teoria, não foi explicitado como deveria ser a gestão das instituições, bem como não existiam políticas de financiamento, por parte do Estado, que assegurassem a viabilidade da prática de formação integral para todos os educandos.

De acordo com o que foi exposto sobre as primeiras concepções e práticas da educação integral, é possível observar que o contexto revolucionário, “[...] especialmente depois de 1830 e 1848, quando, em quase toda a Europa, manifestou-se a força revolucionária operária, colocando em xeque a propriedade privada e reivindicando a democracia social” (CARVALHO, 2012, p. 59), deu origem às ideias anarquistas, compreendidas como uma ferramenta necessária para as transformações sociais e econômicas. Nesse contexto, a proposta educacional formulada e desenvolvida por Robin deu início a discussões sobre a educação integral que compreendemos na atualidade, cujo o objetivo é formar homens em sua integralidade.

O último intelectual destacado nesta pesquisa como idealizador da educação integral na perspectiva anarquista é Ferrer y Guardia. Nascido em Barcelona no ano de 1895 e falecido em 1909, o autor teve a sua formação baseada no catolicismo, porém passou a questioná-la após entrar em contato com os operários de uma fábrica de tecidos em Barcelona (MARTINS, 2013).

Após militar no movimento republicano contra a monarquia em 1886, o intelectual foi exilado em Paris. O exílio proporcionou que ele entrasse em contato com o movimento anarquista. Ferrer y Guardia foi influenciado pelos pensamentos de Bakunin e de Robin, passando a defender uma concepção de escola que se

utiliza de uma pedagogia de formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários (MARTINS, 2013).

Com o objetivo de superar a concepção de escola vigente, pautada em preconceitos, em tradições e em dogmatismos, Ferrer y Guardia criou a Escola Moderna na Espanha. Sobre a Escola Moderna:

> Foi inaugurada em 8 de setembro de 1901, em Barcelona, na Rua Bailén. Iniciou suas atividades com 30 alunos – 12 meninas e 18 meninos – e era uma escola que se baseava na educação racional e integral. A instituição escolar depois se ampliou e, em 1903, passou a ter 114 alunos [...]. A proposta educacional da Escola Moderna deveria ser racional, completa e harmoniosa de modo que se desenvolvesse a formação da inteligência e do caráter e a preparação de uma pessoa física e moralmente equilibrada. Para Ferrer y Guardia, o homem era um ser complexo, pois conjuga coração, inteligência e vontade, por isso não poderíamos habituar as crianças a obedecer, a crer e a pensar, segundo as diretrizes da pedagogia tradicional (MARTINS, 2013, p. 24-25).

O espaço físico da escola possuía uma instalação adequada para as aulas de ciências, uma boa higienização e os alunos eram inspecionados por médicos ao ingressar na escola. Para o intelectual que buscou enaltecer um currículo racional de conhecimento científico, a ciência era considerada um patrimônio de todos, que deveria ser ensinada a partir de experiências e de demonstrações racionais (MARTINS, 2013).

Observamos, neste subitem, que os autores Bakunin, Robin e Ferrer y Guardia:

> Defendiam um novo tipo de educação e os métodos ativos, com a finalidade de preparar os estudantes para o trabalho e também incentivar a militância. Respeitavam a liberdade da criança, sua espontaneidade, as características de sua personalidade, sua independência, seu juízo e espírito crítico. Essas propostas educacionais iniciaram a discussão sobre a educação integral (MARTINS, 2013, p. 27).

Para estes autores, o processo educacional deveria buscar a transformação do conservadorismo da educação oficial, que ensinava às crianças a obediência das regras sociais impostas pelo capitalismo e os dogmas religiosos. Era preciso instaurar valores como “solidariedade, cooperação, igualdade e liberdade” (MARTINS, 2013, p. 28).

Os intelectuais da concepção anarquista travavam uma luta contra a desigualdade e acreditavam que as instituições escolares “possibilitariam o desenvolvimento de mentes livres e abertas”. Os autores “tinham plena consciência de que a mudança na educação era condição necessária para chegar a um processo revolucionário” (MARTINS, 2013, p. 28). Dessa forma, a luta contra a opressão e a exploração do homem ocorreria nas fábricas, nos campos e também nas escolas.

A educação integral, para os grupos com propostas político-filosóficas anarquistas, deveria considerar o trabalho como princípio educativo e contemplar o desenvolvimento artístico, físico, intelectual, político, ou seja, o desenvolvimento integral do homem. No processo educativo, as atividades seriam voltadas para a solidariedade, para a coletividade e para a liberdade, rompendo com os métodos tradicionais autoritários, como prêmios, castigos e exames (COELHO, 2009).

2.1.2 A concepção liberal de educação integral e em tempo integral

A concepção liberal de educação integral foi sistematizada por pensadores ingleses e franceses no contexto do século XVIII; seus princípios estão no individualismo, na liberdade, na propriedade, na igualdade e na democracia. De acordo com Lage (2006, p. 1),

> A palavra liberal vem do latim *LIBER* (‘livre’). No sentido original, o termo refere-se a uma filosofia política que tenta limitar o poder político, defendendo e apoiando os direitos individuais. Tais idéias surgiram com os pensadores iluministas do século XVIII, como John Locke e Montesquieu, que tentaram estabelecer os limites do poder político ao afirmarem que existiam direitos naturais e leis fundamentais de governo que nem os reis poderiam ultrapassar sob o risco de se transformarem em tiranos.

No ideário educacional brasileiro, essa concepção começou no início do século XX, no contexto do movimento de renovação da escola, apresentando-se com o “objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação” (CAVALIERE, 2010, p. 249).

A educação integral no Brasil, apontada pelos teóricos liberais, é fundamentada nas propostas de Anísio Teixeira, que realizou ações significativas nos campos político e educacional. Teixeira foi um intelectual brasileiro que dedicou suas atividades à consolidação de uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade:

> As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre eles a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Anísio Teixeira destaca-se entre os liberais que elaboraram teorias e técnicas que visavam o fortalecimento e a ampliação das funções escolares. Conforme Cavaliere (2010, p. 251),

> O ingresso de Anísio Teixeira no campo educacional foi marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, bem como pelas primeiras ideias renovadoras, chegadas ao Brasil via diferentes áreas de estudo e diferentes autores, inicialmente europeus. Àquelas primeiras influências renovadoras somaram-se, ao final da década de 20, à americana, tendo sido Anísio Teixeira seu principal divulgador. A crítica e a renovação foram, portanto, os pontos de partida de suas atividades.

Anísio Teixeira, nascido em 12 de julho de 1900, em Caetité, na Bahia, formado no curso de Direito em 1922, em 1927, teve contato com o funcionamento de sistemas de ensino em sua primeira viagem aos Estados Unidos (EUA). Durante os sete meses em que permaneceu nos EUA, participou de cursos na Universidade de Columbia e visitou instituições de ensino. No ano de 1929, em Nova Iorque, recebeu o título de *Master of Arts* pelo *Teachers College* da *Columbia University* (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Essa experiência lhe proporcionou um contato com o filósofo e educador norte-americano John Dewey (1859-1952), um dos principais atores do movimento mundial da Escola Nova. Dewey criticou o ensino da época, considerando-o tradicional, mecânico e formal; ele acreditava que o ensino deveria ser centrado no aluno e com ênfase nos procedimentos (CAVALIERE, 2010). Os estudos de Dewey

influenciaram o trabalho de Anísio Teixeira, que, na década de 1950, assumiu o cargo de secretário da Educação e Saúde da Bahia e iniciou o projeto de escola pública de tempo integral no Brasil. Suas primeiras pesquisas foram publicadas no livro *Educação não é privilégio*, em 1953 (TEIXEIRA, 1999).

As propostas de educação integral dos grupos apresentados anteriormente foram iniciativas da sociedade civil organizada. Na década de 1930, porém, houve um movimento, em especial, que pensava a educação integral e em tempo integral como política pública. É por meio do movimento da Escola Nova, sob orientação do liberalismo, que podemos definir um marco para a ETI no Brasil.

O movimento da Escola Nova surgiu na Europa e nos Estados Unidos no fim do século XIX, mas ganhou força nas primeiras décadas do século XX. Os princípios da Escola Nova foram construídos perante críticas a escola tradicional. Segundo Saviani (1984, p. 10), “A escola tradicional foi alvo de críticas por ser uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos”. Tais críticas foram, aos poucos, dando origem à teoria da Escola Nova.

De acordo com Vasconcelos (2012, p. 157), os fundamentos da Escola Nova pautam-se nos estudos do filósofo John Dewey:

> O filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) defendeu fortemente os ideais de liberdade e democracia no ensino. De forte tendência pragmática e liberal, seus escritos defenderam uma escola essencialmente empírica, do aprender fazendo, da experimentação. Para ele o foco do ensino é o aluno e suas necessidades, é o compartilhar de experiências e a escola precisa criar espaços que estimulem a criatividade, o lazer e as descobertas. Seu pensamento foi âncora para o construtivismo e o escolanovismo, uma vez que para Dewey educação é a reconstrução da experiência. Influenciou o pensamento de seu aluno de pós-graduação Anísio Teixeira, impulsionando-o a divulgar sua obra no Brasil, marcando fortemente as bases do movimento da Escola Nova.

Anísio Teixeira, por acreditar que a educação seria a passagem para o desenvolvimento do país, elaborou teorias educacionais voltadas a uma renovação da escola tradicional brasileira. Essa educação deveria almejar o desenvolvimento integral do indivíduo e respeitar os princípios da democracia, da liberdade de

pensamento e da valorização da ciência e da arte (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012). Segundo Anísio Teixeira (1930. p. 9),

> A nova escola precisa dar à criança não somente um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola – só absoluta necessidade de **ensinar ciência** era bastante para transformá-la – como ainda lhe cabe o dever de aparelhar a criança para ter uma **atitude crítica de inteligência**: para saber julgar e pesar as coisas, com hospitalidade, mas sem credulidade excessiva; para saber discernir na formidável complexidade da integração industrial moderna as tendências dominadoras, discernimento que lhe habituará a não perder sua individualidade e a ter consciência do que vai passando sobre ela pelo mundo afora: e ainda, para sentir, com lúcida objetividade, a interdependência geral do planeta e a necessidade de conciliar o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade econômica e social de todo o mundo (grifo nosso).

As transformações sociais da ciência, a industrialização e a democracia foram fatores que levaram Anísio Teixeira a acreditar que o país necessitava de uma nova escola, objetivando o progresso e a modernização da sociedade. Ele defenderia que a escola deveria proporcionar uma formação completa para os alunos, deveria formar um homem independente e responsável, contemplando valores, atitudes que o prepare para o progresso e para o desenvolvimento do país:

> [...] Por isto mesmo, **não pode ser uma escola de tempo parcial,** nem uma escola somente de letras, nem uma escola somente intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar e uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira [...] (TEIXEIRA, 1999, p. 63, grifo nosso).

Embora Anísio Teixeira tenha defendido uma educação escolar com jornada ampliada, o autor não empregou, em suas obras, o termo ‘educação integral’ ou ‘educação em tempo integral’. Segundo Cavaliere (2010, p. 250),

> talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que, como vimos, usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões ‘homem integral’, ‘Estado integral’ e ‘educação integral’.

No Brasil, ao longo do século XX, devido ao desenvolvimento da urbanização e da industrialização, a universalização do acesso ao ensino fundamental tornou-se uma necessidade, incitando que as redes de ensino se organizassem para ampliar a oferta de vagas na educação formal. Conforme Esquinsani (2008, p. 1),

> Fruto de uma demanda história, o processo de universalização do acesso ao ensino fundamental desencadeado no Brasil ao longo do século XX, obrigou as redes escolares sobretudo as públicas, a (re) pensar formas de organização e distribuição de recursos (espaciais, financeiros e humanos) que atentassem para a absorção (quantitativamente falando) dos alunos que procuravam por vagas na educação formal. Tal situação levou a maior parte das escolas a operar no limite de sua capacidade, a fim de atender a uma demanda crescente por vagas, estas distribuídas muitas vezes em dois ou até mesmo em três turnos regulares de trabalho (manhã, tarde e noite), seguindo princípios de racionalização financeira e de um aproveitamento quase milimétrico das estruturas físicas das escolas.

As discussões sobre as novas funções da escola pública, emergente no século XX, incluíram a defesa da obrigatoriedade associada à melhoria da qualidade como fator de democratização do saber. Para os educadores, para os pesquisadores e para a sociedade civil, não bastava expandir a escolarização para a comunidade; ela também deveria ser ofertada com qualidade: “a equação qualidade X quantidade passa a ser a nova demanda da educação nacional” (ESQUINSANI, 2008, p. 1). Para Cavaliere (2002, p. 250).

> A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais [...] envolverá escolhas, isto é, envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral.

Sendo assim, no contexto de expansão da pedagogia escolanovista, surge o movimento de renovação da escola, que impulsionou uma série de mudanças no ensino a partir da década de 1920, por meio de reformas baseadas nas propostas de extensão do processo de escolarização e, consequentemente, na sua gestão. Como exemplo, podemos citar as reformas de Sampaio Dória, em São Paulo (1920);

as reformas de Lourenço Filho, no Ceará (1923); as de Anísio Teixeira, na Bahia (1925); as de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928).

As reformas estaduais ocorridas neste período foram marcadas pelos princípios e pelos ideias liberais. Tais princípios compreendiam a educação como instrumento de modernização da sociedade e de participação política e democrática.

O movimento de reformas ganhou forças após a divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, em 1932. Esse documento foi redigido por 26 educadores com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação e para a renovação educacional (CAVALIERE, 2010, p. 252). O documento circulou, nacionalmente, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. O Manifesto defendeu a universalização da escola pública, laica, obrigatória e gratuita, cuja finalidade era desenvolver a integralidade do indivíduo:

> A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar 'a hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e **integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento**, de acordo com certa concepção do mundo (AZEVEDO, 2010, p. 40-44, grifo nosso).

O *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* alicerça princípios da educação que conduz o indivíduo a se desenvolver integralmente. O documento não faz menção à educação integral com a ampliação da jornada escolar do modo como presenciamos nos dias atuais, mas faz importante defesa da educação integral como um direito do cidadão e um dever do Estado. Cavaliere (2010) destaca que o termo 'educação integral' aparece três vezes no manifesto, sempre ressaltada como um direito do educando para a garantia de seu desenvolvimento integral.

No momento em que foram defendidos os princípios do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, as políticas voltadas ao setor educacional eram baseadas na filosofia pragmatista americana, determinada por Anísio Teixeira. As práticas e as concepções pedagógicas foram somadas às condições sociais e políticas que correspondem às exigências da sociedade brasileira da época, ou seja, para Cavaliere (2010), a compreensão da educação integral na década de 1930 esteve

associada ao processo de modernização do país e ao projeto de alfabetização da sociedade brasileira:

> A ideia de educação integral cresceu como uma espécie de contraponto, no interior do processo expansionista do sistema escolar público. O desafio da expansão esteve, inicialmente, associado estritamente à alfabetização. Tratava-se de alfabetizar em massa os brasileiros, de torná-los cidadãos através do acesso à leitura e à escrita (CAVALIERE, 2010, p. 252).

Neste momento, a educação é compreendida como “uma função social eminentemente pública” e o Estado é responsável por assegurar o direito à educação e por realizá-lo com a cooperação de todas as instituições sociais (CAVALIERE, 2010).

> [...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, **decorre logicamente para o Estado** que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, **cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo**, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais (CAVALIERE, 2010, p. 252, grifo nosso).

Para universalizar o acesso à educação pública, as escolas passariam por modificações estruturais; o currículo e os conteúdos escolares, os métodos de ensino, a arquitetura e a organização do tempo escolar deveriam ser revistos; deveriam estar comprometidos com a modernização da nação a fim de formar o modelo de homem ideal para a sociedade da época.

2.2 As experiências de educação em tempo integral no Brasil

Conforme exposto anteriormente, acompanhando uma tendência mundial, as diferentes perspectivas sobre educação estiveram presentes no Brasil na primeira

metade do século XX. Durante os anos de 1900 e de 1930, a educação integral e em tempo integral foi defendida por grupos, por movimentos e por tendências com propostas político-filosóficas de variadas matrizes.

O movimento da Escola Nova fez importantes intervenções na educação integral e em tempo integral, com debates e com experiências que refletem atualmente, sendo um marco para a construção do conceito de escola de educação integral no Brasil. As primeiras experiências de ETI ocorridas no país foram motivadas pela concepção escolanovista e pela iniciativa do educador Anísio Teixeira que discutiu e concretizou a possibilidade de implantação das escolas públicas de turno integral no país.

> [...] não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1999, p. 63).

As ações pedagógicas para a escola pública em tempo integral iniciaram-se, em 1950, com a inauguração do *Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR),* também conhecido como *Escola-Parque*. Localizado na periferia de Salvador, seu objetivo era atender às crianças das camadas populares. Na busca de promover a formação integral do indivíduo, a proposta do autor era reorganizar o espaço físico escolar, os turnos e as atividades desenvolvidas na escola. Como detalha Cavaliere (2010, p. 256),

> O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos sete aos 15 anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica.

O CECR suportava até quatro mil alunos, que permaneciam na escola entre às 7h30 e às 16h30. Outros nove centros foram idealizados por Anísio Teixeira, compreendidos como as mais modernas escolas experimentais, devido aos métodos de ensino, à redefinição do tempo e dos espaços escolares, à valorização dos princípios científicos e à valorização da educação física e do patriotismo (CHAVES, 2013).

O CECR foi reconhecido pelo seu projeto de ETI, pois pretendia a universalização de uma nova escola: “uma transformação radical com a criação da nova escola comum para todos, em que a criança de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, a sua vontade e o seu caráter, os hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente” (TEIXEIRA, 1999, p. 435). Segundo Chagas, Silva e Souza (2012), buscando atender às necessidades do seu tempo, a escola de tempo integral, na perspectiva de Anísio Teixeira,

> [...] foi pensada e construída com o foco no aluno e em suas necessidades individuais, preocupada com a verdadeira aprendizagem do aluno e de sua preparação para exercício da cidadania, consciente de seus deveres e direitos, integrada ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligada ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola socialmente educadora (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 75).

No centro, a rotina escolar era separada em dois períodos. No primeiro período, deveria acontecer uma instrução sistematizada em classe; no segundo período, ocorreriam as atividades sociais, artísticas e físicas. Essa divisão foi chamada pelo autor de *Escola-Classe* e de *Escola-Parque*, como explica Anísio Teixeira:

> Se na *escola-classe* predomina o sentido preparatório da escola, na *escola-parque*, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja na biblioteca, que não é só de estudo, mas de leitura e de fruição dos bens do espírito (TEIXEIRA, 1999, p. 163).

Dessa forma organizada, a escola atenderia aos princípios de uma educação integral. A nova concepção de educação, ressaltada por Anísio Teixeira, foi prestigiada por representantes de organizações internacionais como a Unesco, mas recebeu críticas advindas do magistério e da imprensa, devido ao alto investimento do setor público e por ser um projeto de ETI restrito para algumas escolas apenas (MOTA, 2013).

Embora a expansão do projeto tenha sido restrita devido a seus altos custos, cabe destacar que:

> [...] a experiência de Anísio Teixeira influenciou e ainda influencia a formulação de experiências de projetos que apontam para a ampliação da jornada escolar objetivando a construção de escolas em tempo integral (PERRUDE, 2013, p. 49).

Ainda sobre as experiências de ETI no Brasil, no estado de São Paulo, entre os anos de 1962 e de 1969, foram implantados os Ginásios Vocacionais na capital e em cinco cidades do interior paulista10. Os Ginásios Vocacionais foram colégios públicos estaduais de tempo integral que atenderam jovens entre 11 e 13 anos de idade, provenientes de classe média ou baixa. Os ginásios traziam propostas inovadoras para a educação da época, o currículo era composto por disciplinas diversificadas em comparação às da educação tradicional. Podemos citar as seguintes disciplinas: Artes Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Educação Doméstica, Educação Física e Artes Plásticas (CHIOZZINI, 2003).

Os Ginásios Vocacionais foram extintos em 12 de dezembro de 1969 pelo regime militar. No entanto, deixaram “marcas distintas na educação brasileira”, bem como “muitas contribuições para repensarmos as políticas educacionais na atualidade” (TAMBERLINI, 2016, p. 134).

Nakamura (2016, p. 68), ao descrever a proposta inovadora, relata que

> A literatura disponível aponta que essa foi uma experiência com características peculiares: adotava-se a democracia como prática

10 Segundo Tamberlini (2016, p. 123), “As escolas não foram criadas de uma só vez, em uma primeira etapa, em março de 1962, foram instalados os Ginásios Vocacionais ‘Oswaldo Aranha’, no Brooklin, na capital, ‘João XXIII’, em Americana e ‘Cândido Portinari’, em Batatais, depois, em março de 1963, o ‘Chanceler Raul Fernandes’, em Rio Claro e ‘Embaixador Macedo Soares’, em Barretos e mais tarde, em março de 1968, a última escola, em São Caetano do Sul, mencionada em poucos documentos como Ginásio Vocacional de Vila Santa Maria (não obtivemos informações se este era o nome da escola ou apenas referência a sua localização). Todas as escolas, exceto esta última, funcionavam em período integral, abrangendo as quatro séries do antigo ginásio, hoje equivalentes ao segundo segmento do ensino fundamental”.

> pedagógica, havia baixo índice de reprovação e evasão, grande participação da comunidade, dos pais e alunos nas decisões gerais; defendia-se a integração entre teoria e prática; buscava-se a formação integral do indivíduo; davam ênfase aos trabalhos em equipe, aplicavam-se diversas técnicas pedagógicas e práticas de avaliação diferenciadas e o currículo era planejado respeitando o contexto das unidades (NAKAMURA, 2016, p. 68).

Os aspectos pedagógicos e estruturais diferenciados da proposta de Ensino Vocacional aplicados nas seis unidades levaram os militares a considerarem as escolas subversivas[11]. Alguns professores, técnicos, alunos e sujeitos da comunidade escolar foram presos e indiciados em processos policiais militares; além disso, materiais foram destruídos e extraviados (CHIOZZINI, 2003; NAKAMURA, 2016).

As discussões e o desenvolvimento de novas experiências de educação integral foram observados a partir da década de 1980. No Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro[12] foi mentor de experiências de escolas de tempo integral executadas entre 1983 e 1994. Ribeiro sofreu influência das concepções educacionais de Anísio Teixeira e contou com projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer[13].

O primeiro *Centro Integrado de Educação Pública* (Ciep) foi inaugurado em maio de 1985, na capital do estado do Rio de Janeiro. Entre os dois governos de Leonel Brizola (1983-1986/1991-1994), "foram construídos e postos em funcionamento 506 CIEPs, escolas públicas de tempo integral, com concepção administrativa e pedagógica próprias" (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 148), que faziam parte do *Programa Especial de Educação*[14].

Os Cieps correspondiam a conceitos da educação integral, como a garantia mínima de cinco horas de permanência na escola, cursos para professores, materiais didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental,

---

11 Conforme Nakamura (2016, p. 74), "O verbo 'subverter' em Houaiss e Villar (2004, p. 2630) refere-se à '[...] causar agitação, desequilíbrio ou desordem, perturbar, transtornar, desordenar, modificar ou destruir (algo estabelecido), realizar transformações profundas, revolucionar, destruir os bons valores e o bom comportamento; perverter, corromper [...]'".

12 Darcy Ribeiro foi educador, político, etnólogo, antropólogo e escritor brasileiro. Trabalhou no Ministério da Educação e da Cultura; seus estudos incentivaram uma nova reforma educacional no Brasil.

13 Oscar Niemeyer (1907-2012) foi arquiteto brasileiro. É um dos maiores representantes da arquitetura moderna da história.

14 O Programa Especial de Educação foi implantado no Rio de Janeiro nos dois mandatos do governador Leonel Brizola (1983-1987; 1991-1994). O Programa Especial de Educação ficou conhecido, principalmente, pela construção de mais de 500 escolas dos Cieps (BOMENY, 2007).

refeições nas escolas públicas, fornecimento de material didático aos alunos carentes financeiramente e assistência odontológica na própria escola (CELLA, 2010).

O objetivo dos centros era elevar o rendimento integral de cada aluno por meio do currículo básico acrescido de estudos direcionados à prática de esportes, de participação em eventos culturais, de atividades artísticas e de utilização das bibliotecas. A proposta é comparada à ETI, pois os alunos permaneciam na escola o dia todo, geralmente das 8h às 17h, o que correspondia a nove horas diárias (CAVALIERE; COELHO, 2003).

Os Cieps foram reconhecidos como um projeto inovador para a educação integral. No entanto, conforme Cavaliere e Coelho (2003), no fim da gestão de Brizola, houve a descaracterização da proposta inicial dos centros que funcionavam em tempo integral, devido ao processo de municipalização e à falta de estrutura de recursos humanos, financeiros e político-pedagógicos compatíveis com a realidade dos municípios.

> No período das duas gestões citadas, criaram-se estruturas extraordinárias, sob a forma de 1º e 2º Programa Especial de Educação – 1º PEE e 2º PEE –, visando a implantar e gerir as novas escolas. Ao iniciar-se a gestão estadual do período 1999-2002, a Secretaria Estadual de Educação computava em sua rede 359 Cieps. As demais unidades foram municipalizadas, ao longo dos anos, sendo que 101 delas no município do Rio de Janeiro, ainda em 1986, ao final da primeira gestão (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 148).

Apesar da descontinuação dos projetos dos Cieps, eles serviram de inspiração para a criação dos *Centros de Atenção Integral à Criança e ao* Adolescente (Ciacs)15, durante o governo de Fernando Collor de Mello e de Itamar Franco na década de 1990. Os Ciacs pertencem ao Projeto Federal Minha Gente, especificado pelo Decreto n.º 631, de 12 de agosto de 1992 (BRASIL, 1992). O objetivo do projeto é “prover atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros” (GIOVANI; SOUZA, 1999). Conforme o Decreto,

15 Segundo Perrude (2013, p. 57), “[...] A experiência dos CIEPs acabou influenciando, também, diversos projetos semelhantes, dos quais se destacam: o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), em São Paulo, os CEIs (Centro de Educação Integral), em Curitiba, e os CAICs (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), em nível nacional, que também influenciaram experiências em âmbito municipal”.

> Art. 1° O Projeto Minha Gente tem por finalidade promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social relativas à criança e ao adolescente e a sua integração na comunidade [...]. Parágrafo único. Para dar suporte às atividades de que trata este artigo, será executado programa de implantação de unidades físicas, que possibilitem o atendimento ao público-alvo do projeto (BRASIL, 1992, p. 1).

O programa passou por modificações após o *impeachment* de Collor, em 1992 e a posse de Itamar Franco à presidência. Em 1993, a partir de assinatura do MEC, passou a ser denominado *Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente* (Pronaica) (BRASIL, 1993) e as escolas, de *Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente* (Caic). Os Caics foram projetados para serem uma rede com cinco mil estabelecimentos de ensino e de assistência, mas foram limitados para 444 com pouca diferenciação das escolas regulares.

As primeiras experiências de educação em tempo integral descritas até aqui influenciaram novas práticas em níveis federal, estadual e municipal e em diversas localidades do país. O cenário dos debates sobre a educação brasileira foi marcado por tentativas de ascender a escola pública de qualidade por meio das escolas de organização de tempo integral, que pressupõe um projeto de formação humana integral por meio da expansão do tempo de permanência dos alunos na escola.

Importa destacar que as experiências de expansão escolar se desenvolveram em um contexto marcado pela intensificação da pobreza; pelo aumento da violência e pela vulnerabilidade; pela maior inserção das mulheres no mercado de trabalho; pela ampliação de exigências de qualificação profissional e das reivindicações dos trabalhadores e dos movimentos sociais. De acordo com Perrude (2013, p. 59-60),

> Nesse contexto, a escola torna-se um espaço de compensação das ‘ausências’, espaço privilegiado para o desenvolvimento de outras ações 60 que extrapolam os objetivos educacionais, cujo atendimento se faz necessário para seu sucesso [...] Neste sentido, justifica-se a não realização concreta das condições mínimas do acesso à escola, mesmo no nível mais elementar, situação que avança parcial e momentaneamente com a Constituição de 1988. A ampliação da jornada escolar na atualidade representa a continuidade da oferta de ações paliativas que, por meio dos programas PRODASEC e PRONASEC, desdobrando-se na década de 90 por meio dos programas de geração de renda como Bolsa Escola e, posteriormente, o Bolsa Família que delimitam o público a ser atendido, focando nos bolsões de pobreza rural ou urbana, atualizando velhas intencionalidades com novos significados [...].

As experiências demonstraram que a proposta de ETI não é uma política consolidada, já que os projetos e os programas educacionais não se mantêm com as mudanças de governo, evidenciando-se, portanto, como uma política de governo não assumida como uma política de Estado.

Essa breve retomada histórica nos permitiu compreender que o projeto de educação integral foi desenvolvido com a intenção de promover a qualidade do ensino no país e de efetivar o direito de todos à educação. A tarefa de garantir a expansão da educação requereria mudanças na legislação brasileira, com a compreensão de que é dever do Estado em cooperatividade entre os entes da federação.

Na subseção a seguir, discutimos os marcos legais que possibilitaram a institucionalização da ETI no Brasil. Este debate é pertinente para compreendermos os novos encaminhamentos relacionados à oferta e à gestão da ETI no país.

2.3 A ampliação da educação em tempo integral no Brasil: novos marcos legais e programas

Para abordarmos os novos rumos da ETI na atualidade, é necessário observarmos o movimento de formulações de políticas públicas voltadas a esse fim, como também compreender o contexto histórico em que tais políticas foram formuladas. A década de 1990 foi marcada por um movimento de implantação e consolidação de políticas educacionais com a finalidade de ampliar o acesso e a permanência das crianças e dos adolescentes na escola, bem como de amenizar a pobreza, instaurando um novo ciclo de expansão escolar. Partimos, portanto, dessa década para analisarmos os marcos legais vinculados à ETI no Brasil.

Em decorrência do acelerado desenvolvimento tecnológico, da mundialização com predomínio do capital financeiro e das reformas neoliberais, a educação passa a ter função estratégica na construção de um novo modelo econômico e político, ganhando centralidade nas políticas públicas com orientações de organismos internacionais (SANTOS, 2009).

A partir de 1990, foram realizadas reformas nos sistemas educacionais na América Latina, as quais, segundo Krawczyk (2000), proporcionaram mudanças nas

relações entre o público e o privado, descentralizações nas atribuições do governo, novas formas de gestão das escolas, modificações no financiamento para a educação etc. As políticas educacionais:

> [...] acabaram sendo de fato fortemente direcionadas, tanto na definição de suas prioridades quanto de suas estratégias, pelas orientações dos organismos internacionais financiadores, principalmente pelo Banco Mundial. O poder crescente dos Bancos, no âmbito político-educacional, obrigou os Estados nacionais a adaptarem-se aos ritmos impostos para a Reforma, provocando a adoção de mudanças vertiginosas na área para não serem punidos (KRAWCZYK, 2000, p. 3).

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) foi um marco a partir do qual a educação ganha ênfase nas formulações e nos encaminhamentos de Organizações Internacionais – a exemplo do Banco Mundial, da ONU, da Unesco, da Fundação das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) – e dos vários governos nacionais. A valorização da educação passa a ter os seguintes objetivos fundamentais: amenizar a pobreza, conter conflitos sociais, formar cidadãos socialmente ativos e novas competências profissionais exigidas pelas mudanças produtivas (inovações tecnológicas e flexibilidade).

A *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, foi um importante marco para as reformas educacionais, a partir da década de 1990. Os governos participantes comprometeram-se a realizar reformas e ações para melhorar a qualidade da educação básica, para promover a universalização do acesso à educação, a redução dos índices de analfabetismo de adultos e a melhoria nos resultados de aprendizado.

Para o cumprimento da agenda global, no Brasil, iniciaram-se as reformas no sistema de ensino, justificadas pelos índices de fracasso escolar, ou seja, pelas taxas de evasão e de repetência. A ETI faz parte das estratégias[16] para alcançar os objetivos da melhoria da qualidade da educação, que, inicialmente, foram direcionados somente à educação básica.

---

16 De acordo com a FIS, o Centro de Referências em Educação Integral (Cenpec) e a Unicef, a educação integral fornecida em conjunto com o poder público e com diversos setores e organizações da sociedade civil vem “desde a década de 1990, apontando a perspectiva integral para a educação como estratégia para a garantia de direitos, proteção e inclusão social para crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 9).

O governo federal, em parceria com as esferas estaduais e municipais, criou programas[17] e ações para universalizar a educação e para promover a qualidade e a equidade social. A criação desses programas e desses projetos educacionais foi acompanhada por debates sobre a reorganização curricular do ensino fundamental e sobre a reorganização do tempo escolar, que é abordada nesta seção.

Inicialmente, abordamos como o direito à educação está assegurado na legislação nacional, começando pela atual Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 05 de outubro de 1988. A Constituição é a lei fundamental e suprema do país.

Segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), fica instituído que a educação é direito de toda criança, de todo adolescente e de todo jovem, Art. 227 da Emenda Constitucional n.º 65, de 2010. A educação como um dever do Estado, da família e da sociedade está presente no Art. 208, IV, da Constituição Federal, sendo que

> Art. 227. É dever da **família**, **da sociedade e do Estado** assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, **o direito** à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

17 Destacamos os seguintes programas: Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) (BRASIL, 1996), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Bolsa Família e sistemas de avaliações da educação básica.

> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
> § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
> § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A Constituição Federal pressupõe a integração entre o poder público e a sociedade civil na implementação e no controle de políticas públicas, como aa educacionais. A participação das organizações sociais na gestão pública também ocorre na coordenação e na execução dos programas das entidades definidas como beneficentes e por meio do financiamento indireto, como a isenção fiscal.

Um importante marco para a educação brasileira atual foi promulgado em 20 de dezembro de 1996, pela Lei n.º 9.394 (BRASIL, 2017a). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a legislação que regulamenta todo o sistema educacional brasileiro, envolvendo o público e o privado.

Foi na LDB (BRASIL, 2017a) que a ampliação da jornada escolar foi abordada pela primeira vez na legislação brasileira. No capítulo II (artigo 34, caput e no § 2.°) sobre o ensino fundamental e no título IX, Art. 87, das Disposições Transitórias, a ampliação do tempo escolar é mencionado:

> Art. 34. A jornada escolar do ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...] Parágrafo § 2° O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino [...].
> Art. 87 [...] § 5º serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 2017a, p. 12-17).

A atual LDB (BRASIL, 2017a) criou ambiente propício para o debate sobre a progressiva ampliação da jornada escolar e oportunizou a formulação de novas legislações envolvendo a questão.

Saviani (2007) afirma que, após a LDB, a principal medida político-educacional do país foi o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), pois

> Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos (SAVIANI, 2007, p. 4).

O primeiro Plano Nacional de Educação, vigorado entre 2001 e 2010, tinha o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira. Para isso, realizou um diagnóstico da realidade do sistema educacional brasileiro nos diferentes níveis e modalidades de ensino e definiu diretrizes, metas e estratégias para a gestão e para o financiamento da educação; para cada nível e para cada modalidade de ensino; para a formação e para a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação, para a política dos próximos dez anos, a partir de sua publicação. (BRASIL, 2001).

As metas estruturantes do plano foram as seguintes: assegurar a garantia do direito à educação básica com qualidade, à ampliação das oportunidades educacionais e promover o acesso, a universalização do ensino obrigatório[18].

O documento fomenta a discussão sobre a educação integral e sobre a questão da ampliação da jornada escolar, propondo a implementação do tempo integral para a educação infantil. O PNE, no objetivo 18, determina que seja adotado "progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos" (BRASIL, 2001, p. 18). Para essa etapa, o PNE também propunha, em suas diretrizes, que a oferta pública de educação infantil em tempo integral fosse concedida, prioritariamente, às crianças das famílias de menor renda e com idades menores, assim como

> Deve-se contemplar [...] a necessidade do **atendimento em tempo integral** para as crianças de idades menores, **das famílias de renda mais baixa**, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela (BRASIL, 2001, p. 11, grifo nosso).

Sobre o ensino fundamental, os objetivos e as metas do PNE (2001 – 2010) visavam a garantia do ensino fundamental obrigatório para todos e "a prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas" (BRASIL,

18 Informações retiradas do site http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 26 maio 2019.

2001, p. 8). A ampliação da permanência diária na escola passaria de quatro horas para, pelo menos, sete:

> 21. **Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral**, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
> 22. **Prover, nas escolas de tempo integral**, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas (BRASIL, 2001, p. 21, grifo nosso).

No documento do PNE (BRASIL, 2001), a ETI também está associada à proposta de 'turno integral', que faz parte dos objetivos de melhoraria da educação pública brasileira e é considerado importante para diminuição da repetência escolar, para regularizar os percursos escolares e para eliminar o analfabetismo, assim como faz parte das metas traçadas na agenda global[19]:

> A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O **turno integral** e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (BRASIL, 2001, p. 18, grifo nosso).

Ainda que o PNE (BRASIL, 2001) tenha constituído-se como um avanço legal à implementação da educação integral e em tempo integral, a definição de recursos e de financiamentos destinados à manutenção e ao desenvolvimento da ETI foram viabilizados pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)[20].

---

19 A Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, além de traçar uma meta global para a ampliação do acesso à escola e dos investimentos públicos para a educação, também enfatizou a necessidade de ofertar educação integral (UNESCO, 1990). Participaram das discussões a Unesco e a Unicef, com apoio do Banco Mundial e de outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONGs).

20 É um fundo especial de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo para cada estado e para o Distrito Federal, totalizando vinte e sete fundos) formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios

O Fundeb, criado pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007a) e regulamentado pelo Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007c), substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)[21], Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que vigorou entre os anos de 1998 e 2006.

O Fundef não discriminava recursos próprios para a educação em jornada ampliada; destinava recursos apenas para o ensino fundamental. Em contrapartida, o Fundeb inclui recursos para toda a educação básica: educação infantil, ensinos fundamental e médio, que se estenderá até o ano de 2020. O Fundeb contempla a ETI quando assegura o seguinte:

> Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica: I - creche em tempo integral; II - pré-escola em tempo integral; [...] IX- ensino fundamental em tempo integral; [...] XII - ensino médio em tempo integral (BRASIL, 1996, p. 4-5).

A criação do Fundeb foi importante para ampliar as escolas em tempo integral, pois, ao buscar atender às metas do PNE (BRASIL, 2001) em relação à universalização da educação básica, especificou a distribuição de maiores recursos financeiros para as matrículas em tempo integral, distinguindo acréscimos conforme os níveis de ensino, as etapas, as modalidades e os tipos de estabelecimento de ensino da educação básica (COELHO; MENEZES, 2007).

Cavaliere (2014) analisa que “foi a lei do FUNDEB que primeiro ‘levou’ a escola de tempo integral para toda a educação básica” (CAVALIERE, 2014, p. 1208). Apesar de a Lei n.º 11.494/2007 (BRASIL, 2007a) ter assegurado mais recursos orçamentários às escolas de educação integral, a destinação de verbas ainda não é suficiente para garantir as condições de implantação e de manutenção dessas escolas.

Para a escola em tempo integral, o Fundeb destinou investimento de 25% a 30% superior ao destinado para os anos inicias do ensino fundamental de período

---

vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Informações obtidas pelo site http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249. Acesso em: 26 maio de 2019.

21 Instituído pela emenda constitucional n.º 14, de setembro de 1966, e regulamentado pela lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1966, e pelo decreto n.º 2.264, de junho de 1997, o Fundef foi implantado nacionalmente em 1.º de janeiro de 1988.

regular, sendo acrescidos 10% para creches, 15% para pré-escolas, 25% para o ensino fundamental e 30% para o ensino médio de educação integral.

Segundo Coelho e Menezes (2007), o investimento previsto pelo Fundeb ainda seria insuficiente para a ampliação da escola em tempo integral, porém o documento enquadrou-se como “um marco histórico do movimento legal” (COELHO; MENEZES, 2007, p.12). Apesar dos diferentes contextos históricos e das distintas naturezas e funções dos documentos – LDB, Fundeb e Plano Nacional de Educação –, eles buscaram estabelecer o planejamento e a regulamentação da educação, baseados na ampliação da jornada escolar como sinônimo de qualidade da educação brasileira.

Outro documento que merece destaque é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007b); lançado pelo MEC em 2007, consiste em uma política do governo federal para efetivação das metas estabelecidas pelo PNE (BRASIL, 2001).

O PDE, em conjunto com mais de quarenta programas, visa melhorar a educação brasileira, priorizando a educação básica, que envolve a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, em um prazo de quinze anos, a contar de seu lançamento, ou seja, do ano de 2007 ao de 2022 (BRASIL, 2007b).

Sobre a gestão, no PDE, são reafirmadas as propriedades da escola, que deve ser comunitária e aberta a parcerias com a sociedade civil. Isso é demonstrado no Art. 7 do documento:

> Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classes empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007b, p. 3).

A análise do PDE (2007b) é relevante para a consolidação legislativa da educação integral, pois foi lançado, conjuntamente, com a agenda do *Todos Pela Educação* (TPE)[22] e com o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*[23],

22 O TPE foi fundado no ano de 2006 por representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e organizações sociais que discutiram acerca da realidade educacional brasileira, produzindo conhecimento, incentivando e qualificando debates sobre a qualidade da educação no país. Os estudos desses intelectuais orgânicos pertencentes à classe empresarial concluiu uma

instituído pelo Decreto-Lei n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007d), que é composto por 28 diretrizes para melhoria do ensino nacional, as quais são baseadas em estudos realizados em parceria com organismos internacionais e com instituições privadas.

O objetivo do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007d) é buscar unir esforços para superação da desigualdade de oportunidades nas diversas regiões do país, em regime de colaboração com a União, com os Municípios, com o Distrito Federal e com os Estados, bem como com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistências técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007d). Conforme o Plano, os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. Dentre ele, podemos citar o disposto no Art. 2.º:

> [...] IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no **contra-turno**, estudos de recuperação e progressão parcial; VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular [...] (BRASIL, 2007d, p. 1, grifo nosso).

Segundo Saviani (2007), as diretrizes do PDE foram definidas sob a influência do TPE, o que revela a atuação do meio empresarial na formulação e na execução das políticas públicas educacionais brasileiras. Conforme análise sobre o *Todos Pela Educação* feita por Freitas (2012),

> [...] não é possível estarmos ‘todos juntos pela educação’, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas. A educação de qualidade tem que ser mais que isso (FREITAS, 2012, p. 387).

“incapacidade” técnica-política dos governos no cumprimento das políticas educacionais (MARTINS, 2008).

23 O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação consiste em um programa estratégico do PDE e aponta diretrizes políticas, técnicas e financeiras para os entes federados para uma mobilização social em torno da melhoria da educação básica no Brasil.

Desse modo, compreendemos que o TPE foi estruturado para ser um *think tank*[24] para a educação, já que o movimento tem suas ações financiadas por entidades privadas com o suposto objetivo de garantir a todos o direito à educação básica de qualidade. Os seus contribuintes e patrocinadores, oriundos do setor empresarial, predominantemente vinculados ao capital financeiro, têm atuado na formulação e na execução de políticas para a educação púbica brasileira.

Alguns dos grupos que participam da organização do *Movimento Todos pela Educação* são os seguintes: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar D Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos etc.[25].

Como uma das ações do *Movimento Todos pela Educação*, por meio do Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007, foi aprovado o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007d) , cujo intuito é a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, a qual envolve a União Federal,em regime de colaboração com os entes federados, a participação das famílias e da comunidade.

Nessa perspectiva, a política de ETI deve ser implementada por meio de parcerias entre o poder público e as organizações não governamentais. As parcerias são resaltadas nas diretrizes do Plano:

> XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
> XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;
> XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

[24] Os *think tanks* são organizações sem fins lucrativos que estudam temas de política pública com a finalidade de que as suas conclusões cheguem ao sistema de decisões públicas (DUCOTÉ, *apud* ACUÑA, 2009). Sua origem é mercadológica, com pressuposto da perspectiva neoliberal introduzida nos Estados Unidos durante a II Guerra Mundial. O termo *think tank* foi apropriado pela área educacional para designar grupos que fabricam ideias e interferem na prática e na política.
[25] Informações disponíveis em: http://www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 26 maio 2019.

> XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;
> XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] IDEB (BRASIL, 2007d, p. 2).

Nessa perspectiva, Menezes (2008, p. 12) afirma que:

> Sob a ótica do Compromisso Todos pela Educação (incisos XXIV, XXVI e XXVII), a educação integral se faz associar também à perspectiva da integração, por meio da qual os estudantes têm acesso a novas possibilidades de aprendizagens (intra ou extraescolares) enriquecedoras do seu desenvolvimento global e que a escola, por si só, não apresenta condições de oferecer. A educação integral integrada tanto possibilita com que a escola avance para além de seus muros, quanto busca trazer a sociedade civil para dentro do seu contexto, ampliando seus espaços e tempos (MENEZES, 2008, p. 12).

O TPE e o PDE impulsionaram a criação do *Programa Mais Educação* (PME), regulamentado pelo governo federal mediante a Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c) e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010). O *Programa Mais Educação* é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), com colaboração da Secretaria de Educação Básica e das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Sua estrutura e suas propostas de ETI são discutidas no próximo subitem.

2.3.1 Programa Mais Educação e a educação em tempo integral

O *Programa Mais Educação* (PME) integra as políticas nacionais de combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização. As ações direcionadas pelo programa devem acontecer no contraturno escolar, para os alunos do ensino fundamental. Essas ações são compreendidas por meio da ampliação de permanência do aluno na escola, com gestão intersetorial entre os demais

ministérios, voltada à realidade local (BRASIL, 2010). Os seus objetivos são referidos da seguinte forma:

> Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.
> §1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010, p. 1).

Para o PME, a ETI é concebida pela ampliação do tempo de permanência diária de crianças, de adolescentes e de jovens na educação básica pública; considera também a ampliação dos espaços/territórios e as oportunidades educativas como necessárias para alcançar uma educação integral (MOLL, 2013).

Para o PME, a educação integral é aquela que possibilita a formação integral do sujeito. Essa concepção fica evidente no Art. 1.º da Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007c):

> Art. 1° - Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.
> Parágrafo único - O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas 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 da 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 dinâmicas de redes (BRASIL, 2007c, p. 2).

Para o PME, o aumento da permanência dos alunos na escola deve acontecer dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade, ou fora da escola sob orientação pedagógica. As horas extras devem ser preenchidas por

atividades, como experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, promoção e prevenção da saúde e entre outras atividades de acompanhamento pedagógico (BRASIL, 2010).

A principal temática do PME é a educação integral e uma de suas atuações é o repasse de recursos financeiros às escolas que atendem aos critérios de ETI estabelecidos pelo MEC, por meio do *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE).

A princípio, o PME atendia, prioritariamente, escolas em territórios específicos de atuação[26], marcadas por situações de vulnerabilidade social e que requeiram prioridades nas políticas públicas educacionais (MOLL, 2013). A partir de 2012, porém, a adesão do PME foi expandida para todo o território brasileiro, não havendo, para sua associação, a condição do número de habitantes por regiões. Os critérios para a seleção das escolas que poderão participar do programa continuam relacionados ao baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e aos estudantes que recebem o benefício social do Programa Bolsa Família[27]. Nesse novo enquadramento do PME, as ações são expandidas para as escolas do campo, ribeirinhas, indígenas e quilombolas, respondendo ao objetivo inicial de combate às desigualdades sociais e educacionais (MOLL, 2013).

São objetivos do PME, apresentados no artigo 3.º,

> I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;
> II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
> III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
> IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral;
> V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010, p. 1-2).

26 As ações do PME estão focadas em territórios mais vulneráveis – capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, cidades-polo para o desenvolvimento regional em estados brasileiros com densidade populacional abaixo dos parâmetros anualmente estabelecidos; cidades com populações definidas a cada ano: 200 mil habitantes, em 2008, 163 mil habitantes em 2009, 90 mil habitantes em 2010 e 18.800 habitantes em 2011.

27 O Bolsa Família é um programa de transferência de renda do Governo Federal, instituído pela Lei n.º 10.836, de 09 de janeiro de 2004 (BRASIL, 2004) no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Os objetivos do PME são desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante prestação de assistência técnica e financeira para as escolas públicas de educação básica com ampliação de jornada escolar. As diretrizes gerais são definidas pelo MEC no âmbito federal. No âmbito local, a execução e a gestão do PME são coordenadas pelas Secretarias de Educação que conjugarão suas ações com a sociedade civil (BRASIL, 2010).

Nas atribuições dos objetivos do PME, podemos observar forte vínculo entre a escola e a comunidade, contida pela gestão intersetorial e pelo compromisso da sociedade com o projeto educativo, revelando distintos atores na formulação de políticas para a educação pública brasileira.

A intersetorialidade – que se refere à parceria da comunidade, da família, das organizações não governamentais na participação das políticas públicas de educação e de distintos setores da sociedade – passa a ser o eixo estruturador da gestão do PME para a ampliação da jornada escolar e da educação integral nas escolas públicas.

Para que a política de educação integral seja efetivada com grande aceitação e adesão pelos municípios e pelos estados, como também pela sociedade civil, são criados grupos de debates sobre o tema, como organizações de comitês locais, regionais e estaduais, denominando um importante movimento de educação integral.

O PME se efetiva como uma das mais importantes iniciativas do governo federal para a ampliação da oferta de educação integral no Brasil. O desenvolvimento do programa foi monitorado e avaliado pelo MEC, pelo Banco Mundial e pela FIS, que realizaram uma pesquisa de Avaliação de Impacto e um Estudo qualitativo entre o período de 2008 a 2011, por meio da análise dos Ideb[28] das escolas avaliadas.

Os resultados da avaliação foram divulgados em 2015; apresentaram aumento na taxa de evasão escolar e baixo desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. De acordo com o Relatório Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015),

---

28 Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e para estabelecer metas para a melhoria do ensino. Informações em http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb. Acesso em: 26 maio 2019.

> Os resultados mostram que a participação no Mais Educação apresenta, em média, **impactos estatisticamente não significativos nas taxas de abandono escolar e produz impactos médios negativos nos resultados dos alunos nas provas de Matemática**. O efeito negativo sobre a avaliação de aprendizagem de Matemática é mais forte no curtíssimo prazo, após cerca de um ano de participação. Além disso, os impactos negativos são maiores nas escolas que aderiram ao Mais Educação em 2008 do que naquelas que aderiram ao programa posteriormente, em 2010. De modo geral, isso sugere que os impactos negativos poderiam ser explicados, ao menos parcialmente, pelos diversos desafios na fase inicial de implementação de um novo modelo de escola para alunos e professores (afetando também os hábitos de estudos). Desse modo, pode ser que, à medida que o programa se consolida, os impactos melhorem, e o efeito negativo sobre o aproveitamento dos alunos em Matemática se dissipem. Nesse sentido, o oferecimento de orientações mais assertivas às escolas, sobretudo na esfera pedagógica, juntamente com um monitoramento mais estruturado do programa, poderia aprimorar sua implementação e eficácia (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 95, grifo nosso).

Em decorrência dessa pesquisa, o MEC anunciou uma nova organização para o PME, cujo destaque é a elevação da aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática no ensino fundamental. O *Programa Novo Mais Educação* foi criado pela Portaria MEC n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016a). A justificativa pautou-se no fato de que a educação brasileira não alcançou as metas definidas pelo Ideb, bem como as do PNE (BRASIL, 2014), as quais determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas (BRASIL, 2016a). Conforme divulgado pelo documento *Caderno de Orientações Pedagógicas - versão I* (BRASIL, 2017b), o *Programa Novo Mais Educação*

> [...] é uma estratégia do governo federal que objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2017b, p. 3).

O *Programa Novo Mais Educação* (BRASIL, 2016a), portanto, também tem o objetivo de ampliar a jornada escolar de crianças e de jovens, cuja implementação se dá pelo acompanhamento pedagógico de alunos do ensino fundamental no ensino de Língua Portuguesa e de matemática, prioritariamente aos estudantes que apresentem alfabetização incompleta ou letramento insuficiente, bem como pelo

desenvolvimento de atividades complementares, como artes, cultura, esporte e lazer, mediante apoio técnico e financeiro do MEC.

O documento define as normas e os critérios para a sua adesão; a execução do programa; como deve ser a implementação das atividades; o monitoramento e a avaliação; os recursos e as competências para a realização do programa nas escolas que optarem pela adesão (BRASIL, 2016a).

O novo programa divulgou uma série de *Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação*[29], no ano de 2017, os quais foram "pensados e elaborados para contribuir com o Projeto Político-Pedagógico da escola e a reorganização do seu tempo escolar sob a perspectiva da Educação Integral" (BRASIL, 2017b, p. 5) A coletânea dos cadernos propõe o diálogo entre o meio acadêmico e a sociedade civil, fortalecendo a organização didático-metodológica das atividades oferecidas pela jornada escolar integral (BRASIL, 2017b).

O PME também atua no repasse de recursos às escolas, os quais financiam os materiais didáticos, as manutenções prediais e a remuneração dos agentes educacionais assegurados pela Lei do Voluntariado[30] (BRASIL, 1998a). Como exposto no *Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos* (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015),

> Essa ampliação da jornada escolar é conseguida por meio de apoio financeiro dado às escolas, que viabiliza a implementação de atividades extras durante o período de tempo adicional. O programa financia alguns dos custos associados à ampliação da jornada escolar, tais como o pagamento dos monitores responsáveis pelas atividades extras, o material necessário para desenvolvê-las e a merenda escolar fornecida aos alunos no período adicional de aulas. Os repasses federais ocorrem uma vez ao ano e vão diretamente para os gestores escolares, proporcionando às instituições certa autonomia para decidir como alocar seus recursos. A verba atribuída a cada escola depende do número total de alunos que participam do programa, do número de assistentes e das atividades extras que a escola optou por oferecer (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 53-54).

---

29 A série de cadernos é composta por quatorze publicações que trazem reflexões acerca de cada uma das temáticas que abrangem as possibilidades educativas do PME; são elas as seguintes: acompanhamento pedagógico, alfabetização, comunicação e mídias, cultura digital, cultura e artes, direitos humanos, educação ambiental, educação econômica, educação especial, educação no campo, esporte e lazer, investigação no campo das ciências da natureza, promoção da saúde e territórios educativos para a educação integral.

30 Lei n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998a), considera serviço voluntário, para os fins desta Lei, a atividade não remunerada prestada por pessoa física à entidade pública de qualquer natureza ou à instituição privada de fins não lucrativos cujos objetivos sejam cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência.

Os subsídios destinados ao programa são repassados por meio do *Programa Dinheiro Direto na Escola* (PDDE)[31] e do *Programa Nacional de Alimentação Escolar*[32] (Pnae), o qual repassa recursos para a merenda dos alunos com base em um valor fixo para cada estudante participante do programa (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015).

Sobre a adesão ao *Programa Novo Mais Educação*, há critérios sistematizados na concentração populacional, na vulnerabilidade social e nos baixos índices do Ideb. Os colaboradores da sociedade civil recebem apoio financeiro ao realizarem atividades em espaços externos da escola, respondendo ao princípio das cidades educadoras[33].

Diante do exposto acerca do PME, analisamos que é um programa estratégico que impulsiona a implementação de uma agenda nacional de educação integral e em tempo integral, que também viabiliza a participação do setor privado na formulação e na gestão da educação pública. O PME é um estratégia para induzir a implantação e a implementação de uma agenda nacional de ETI, influenciando desde o programa de ETI até as políticas públicas e a gestão da educação brasileira (MOLL, 2013).

Os impactos sobre a adesão do projeto de ETI, impulsionado pelo PME, podem ser percebidos pelos dados do Censo Escolar – divulgado periodicamente pelo Inep – de 2017.

Na educação infantil, na fase da creche e na da pré-escola, o percentual passou de 28,4% em 2013 para 30% em 2017. No ensino fundamental, as matrículas dos alunos em tempo integral em 2013 correspondiam a 12,5%; passou para 16,3% no ano de 2017. Na última etapa da educação básica - o ensino médio –

[31] O PDDE, criado em 1995, tem como finalidade prestar assistência financeira às escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir com a manutenção e com a melhoria das infraestruturas física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar. Informações disponíveis em: http://www.fnde.gov.br/programas/pdde. Acesso em: 26 maio 2019.

[32] O Pnae oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa a estados, a municípios e a escolas federais valores financeiros de caráter suplementar, efetuados em 10 parcelas mensais para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino. O repasse é feito com base no Censo Escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. Informações disponíveis em: https://www.fnde.gov.br/programas/pnae. Acesso em: 26 maio 2019.

[33] Conforme Cavaliere (2014), as cidades educadoras são compreendidas como lócus educativos, em que acontece a troca entre a escola e o seu entorno. Diferentemente da proposta inicial de cidades educadoras, no Brasil, acontece devido à ausência de infraestrutura necessária para a ampliação do tempo escolar. É considerada uma “tecnologia educacional de baixo custo”.

, as matrículas em 2017 somaram 8.4%; em 2013, esse percentual era de 4,7%. A ETI considerada pelo Inep condiz com o tempo de permanência na escola, que deve ser igual ou superior a sete horas diárias, somando a duração da escolarização formal com a duração das atividades complementares (INEP, 2018).

Houve um crescimento nas matrículas na educação básica pública brasileira em escolas cujo tempo escolar foi ampliado, porém ainda não atinge o previsto como essencial no atual PNE (2014 – 2024). O PNE em vigência e o PME estão estritamente relacionados, pois os dois documentos reconhecem um cenário favorável à ampliação da oferta de tempo integral nas escolas públicas.

No atual PNE, instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), válido a contar da sua publicação até o ano de 2024, tornou a ETI um tema imprescindível na educação brasileira. O documento possui metas e estratégias que deverão ser alcançadas em regime de colaboração[34] com a União, com os estados, com o Distrito Federal e com os municípios, com o mesmo objetivo do PNE anterior.

O plano em vigor explicita que a educação integral precisa ir além da ampliação da jornada escolar; precisa ser um projeto pedagógico diferenciado, que exija dos sistemas de ensino, dos profissionais, da sociedade e das esferas governamentais o compromisso de formação integral dos sujeitos. Deve ser um espaço de permanência e de aprendizagem (BRASIL, 2014a).

O PNE (2014 – 2024) apresentou avanços na temática da ampliação do tempo escolar em relação ao exposto na LDB. O documento determinou a ETI como prioridade e incluiu, com mais propriedades, o acesso à educação infantil em jornada integral na meta 01, estratégia 17, como elucida o seguinte trecho: “estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2014a, p. 51). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL; MEC, 2010), a educação infantil e a ETI são compreendidas como:

[34] O Estado brasileiro é composto por instituições políticas, sociais e econômicas; as competências de cada instituição são distribuídas por responsabilidades compartilhadas, previstas em um regime de colaboração entre as esferas dos poderes municipal, estadual e federal. “Regime de colaboração é um instituto jurídico e administrativo, que abrange os aspectos mais gerais de uma política pública” (ARAÚJO, 2010, p.241).

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, **em jornada integral ou parcial**, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social [...] É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, **em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição** (BRASIL; MEC, 2010, p. 12-15, grifo nosso).

A ETI, considerada uma das prioridades na e da educação atual, ocupou uma meta específica no PNE (2014-2024):

> Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014a, p. 58).

Nas estratégias para atender à meta 6, estipulou-se (1) que o tempo de permanência dos alunos na escola passasse a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo; (2) a fomentação da articulação da escola com os diferentes espaços educativos; (3) a efetivação do trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais; (4) que as escolas em regime de colaboração tenham um programa nacional de ampliação, de reestruturação e de construção de escolas públicas com padrão arquitetônico, com mobiliário adequado e com materiais didáticos para o atendimento integral, principalmente em comunidades pobres e a crianças em situação de vulnerabilidade social; (5) o atendimento em tempo integral nas escolas do campo, nas comunidades indígenas e quilombolas e para pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou com superdotação; (5) a articulação da oferta de atividades à ampliação da jornada escolar da rede pública com entidades privadas de serviço social (BRASIL, 2014a).

O PNE faz importante defesa da proposta de escola em tempo integral com o objetivo de construir uma educação pública de qualidade. No documento *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2014b), porém, aponta que a implementação das políticas de educação integral requer maiores investimentos para a área:

> Há ainda a necessidade de que os estados e municípios projetem a ampliação e a reestruturação de suas escolas na perspectiva da educação integral, e, nesse contexto, é estratégico considerar a articulação da escola com os diferentes equipamentos públicos, espaços educativos, culturais e esportivos, revitalizando os projetos pedagógicos das escolas nessa direção (BRASIL, 2014b, p. 11).

Cavaliere (2014), ao analisar as diferenças entre o PNE do ano de 2001 e o do ano de 2014, verificou que, no primeiro plano, a ETI está presente na educação infantil e no ensino fundamental, priorizando as crianças com idade menor e provenientes de família com baixa renda. É possível concluir que, “apesar das ressalvas, é acentuado no PNE-2001 o sentido compensatório atribuído à escola de tempo integral” (CAVALIERE, 2014, p. 1209). No PNE aprovado em 2014, o atributo compensatório à população mais vulnerável continua presente, porém com metas específicas para a ETI destinada a toda educação básica.

No PNE 2014, a viabilidade de parcerias com entidades da sociedade civil para a oferta da ETI apresenta-se pela Lei n.º 12.101, de 27 de novembro de 2009, que dispõe da atuação das entidades beneficentes de assistência social concedida às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cuja finalidade é a prestação de serviços nas áreas de assistência social, saúde ou educação (BRASIL, 2009).

Desse modo, o PNE-2014 colaborou para uma nova peculiaridade da ETI no Brasil, podendo, deste então, modificar a gestão dessa modalidade ao estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar com parcerias “por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino” (BRASIL, 2014b, p. 60). Identificamos, a seguir, as recomendações feitas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que também incitaram as parcerias na gestão da ETI.

2.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs)

As discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2013) são importantes para o tema da ETI. Reconhecendo a amplitude do papel da educação básica, as diretrizes afirmam que cabe a cada sistema de ensino definir os programas de escola em tempo parcial ou em tempo integral, “o que requer outra e diversa organização e gestão do trabalho pedagógico, contemplando as diferentes redes de ensino, a partir do pressuposto de que compete a todas elas o desenvolvimento integral de suas demandas” (BRASIL, 2013, p. 26). Observamos que,

> Há alguns anos, se tem constatado a necessidade de a criança, o adolescente e o jovem, particularmente aqueles das classes sociais trabalhadoras, permanecerem mais tempo na escola. Tem-se defendido que o estudante poderia beneficiar-se da ampliação da jornada escolar, no espaço único da escola ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante se liga tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização, quanto à diversidade de atividades de aprendizagens. Assim, a qualidade da permanência em tempo integral do estudante nesses espaços implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica no currículo de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados ao longo de toda a jornada (BRASIL, 2013, p. 26).

Segundo as Diretrizes, a escola brasileira é uma das que possui menor jornada escolar diária de efetivo trabalho. Assim,

> considera-se que a proposta educativa da escola de tempo integral poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar, ao passo em que se exortam os sistemas de ensino a ampliarem a sua oferta (BRASIL, 2013, p. 125).

As escolas de tempo integral serão destinadas, prioritariamente, aos alunos das populações com alto índice de vulnerabilidade social, que se encontram em instituições cujo rendimento dos alunos é baixo; isso pode diminuir as desigualdades de acesso à educação, ao conhecimento e à cultura, bem como melhorar o convívio social dos sujeitos que frequentam a escola em tempo integral (BRASIL, 2013). Para tal objetivo, as atividades

> [...] serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o projeto político-

> pedagógico de cada escola. Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais na perspectiva das cidades educadoras (BRASIL, 2013, p. 125).

As diretrizes aconselham que a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios assegurem o atendimento dos alunos na escola em tempo integral nas redes públicas e garantam a infraestrutura adequada, assim como pessoal qualificado. Esse esforço é necessário para que a ETI não seja apenas uma simples justaposição de tempos e de espaços; “é imprescindível que atividades programadas no projeto político-pedagógico da escola de tempo integral sejam de presença obrigatória e, em face delas, o desempenho dos alunos seja passível de avaliação” (BRASIL, 2013, p. 125).

2.3.3 Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

As políticas de ETI focam a educação básica, principalmente a educação infantil e o ensino fundamental. A partir de 2016, começou a ser discutida a ampliação da jornada escolar para os alunos do ensino médio. Por meio da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017c), que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui-se a *Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.*

O MEC, com o objetivo de garantir o acesso à educação básica de qualidade, está ampliando ações políticas e programas em conjunto com os estados e com o Distrito Federal para a criação das condições necessárias à melhoria da qualidade, propondo um redesenho do currículo do ensino médio, apoiado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012).

Para atender à universalização do ensino médio até o ano de 2020, destinado a jovens entre 15 e 17 anos, prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Art. 208 e na meta 3 do PNE (BRASIL, 2014a), o MEC criou o *Programa Ensino Médio Inovador* (ProEMI), instituído pela Portaria n.º 971/2009 (BRASIL, 2009a). Como explícito no *Documento Orientador – Adesão do Programa*, publicado em outubro de 2016,

> O Programa [...] tem se mostrado instrumento fundamental para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio, na medida em que dissemina a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas necessidades, expectativas e projetos de vida. O Ensino Médio Inovador é uma estratégia e, também, um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente serão incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio (BRASIL, 2016b, p. 3).

A Resolução n.º 7, de 3 de novembro de 2016, estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. A Portaria MEC n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016, também faz alterações; no Capítulo I, Art. 1.º, por exemplo, fica instituído que:

> Art. 1º [...] Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com as diretrizes apresentadas pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal.
> §1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.
> §2º A pactuação com cada ente federado será formalizada por meio do preenchimento de planos de implementação e outros instrumentos a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC, tratando-se de condição para participar do Programa (BRASIL, 2016b).

A adesão do ProEMI ocorre pelo movimento de cooperação entre os entes federados, com apoio técnico e financeiro do MEC; as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal devem desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização, para a implementação e para o fortalecimento do ensino médio (BRASIL, 2016b, p. 3- 4), do seguinte modo:

> [...] as escolas deverão elaborar a Proposta de Redesenho Curricular (PRC), de acordo com as normativas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Ensino Médio Inovador. O

> apoio técnico-financeiro será destinado anualmente às escolas de Ensino Médio estaduais e distrital que tenham aderido ao Programa e com compromisso de elaborar sua PRC e a mesma ser aprovada pelas secretarias de educação. Destacamos que a PRC deverá atender às reais necessidades das unidades escolares, promovendo melhorias significativas e garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino. Compreender os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral são aspectos fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos (BRASIL, 2016b, p.4).

A adesão das escolas no ProEMI será realiza priorizando as escolas com "Indicador de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP". Para as escolas que não contemplam esse critério, "poderão ser observados critérios de distribuição territorial acordados entre as Secretarias de Educação e a Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação (SEB/MEC)" (BRASIL, 2016a, p. 5). Além dos critérios já descritos para a seleção das escolas no ProEMI, os seguintes critérios podem ser analisados:

> - necessidade de estabelecimento de ações conjuntas para melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem;
> - existência de estrutura curricular e ambientes escolares que possibilitem a ampliação gradativa do tempo do estudante na escola, visando à implementação da educação em tempo integral;
> - capacidade de articulação com outras instituições, políticas públicas e programas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes;
> - capacidade para aprimorar o atendimento escolar voltado às especificidades dos estudantes do período noturno (BRASIL, 2016b, p. 5-6).

A proposta de ETI no ensino médio modifica a proposta curricular, a carga horária de permanência do aluno na escola e a forma de gestão da escola. Conforme explicitado no Art. 7 da Portaria MEC n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016,

> II - Elaborar plano de trabalho, considerando o detalhamento de curto prazo que contemple período de 2 (dois) anos e vise a implantação da proposta de tempo integral nas escolas admitidas pelo Programa, atendendo todos os requisitos constantes desta Portaria;
> IV - Elaborar proposta curricular integrada e específica para as escolas a serem beneficiadas pelo Programa;
> §1º A carga horária estabelecida na proposta curricular deve ser de, no mínimo, 2.250 (dois mil, duzentos e cinquenta) minutos semanais,

> com um mínimo de 300 (trezentos) minutos semanais de Língua Portuguesa, 300 (trezentos) minutos semanais de Matemática e 500 (quinhentos) minutos semanais dedicados para atividades da parte flexível.
> § 2º A parte flexível deverá integrar a proposta curricular em conformidade com a legislação vigente, considerando as diretrizes nacionais e locais.
> §3º Após a publicação da Base Nacional Comum Curricular, as propostas curriculares das SEE deverão ser adequadas no prazo de 1 (um) ano, considerando a reforma do ensino médio.
> V - Implementar mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes, em consonância com a Meta 19 do PNE, para a efetiva garantia do atendimento em educação integral (BRASIL, 2016a).

No *Documento Orientador – Adesão do Programa* (BRASIL, 2016b), o redesenho curricular proposto pelo Ensino Médio Inovador (EMI) deve cumprir com

> [...] ações que comporão o currículo flexível e estes poderão ser estruturados em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, ênfases, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (BRASIL, 2016b, p. 8-9).

Do ponto de vista da gestão da escola, outro aspecto que merece destaque são o monitoramento e a permanência do programa de ETI. Conforme definido no Art. 16 da Portaria MEC n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016, assim que a instituição for selecionada, será submetida a avaliações de processo e de desempenho. Para isso, o MEC poderá realizar visitas nas instituições para verificar a adequação ao programa, assim como descrito no § 5º deste mesmo Artigo (BRASIL, 2016a).

O Art. 20 trata do financiamento e das estruturas de pagamentos; estabelece-se que seja realizada pela “dotação orçamentária consignada no Orçamento da União por meio do FNDE, conforme disposto no Art. 9º da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016”. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassará os recursos ao Distrito Federal e aos Estados selecionados para participarem do programa. Segundo o *Documento Orientador – Adesão do Programa* (BRASIL, 2016b, p. 14),

> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE é o órgão financiador, responsável pelo cadastro e análise da

> documentação relativa à habilitação da instituição proponente, indicação orçamentária, trâmites processuais relativos à formalização, repasses dos recursos, acompanhamento da execução financeira e análise da prestação de contas, de acordo com as normas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Ensino Médio Inovador.

A Medida Provisória (MP) n.º 746/2016 já almejava "dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral" (BRASIL, 2016c). A MP esteve nos debates que geraram controvérsias e disputas em relação ao futuro do ensino médio no Brasil.

O ensino médio estava em disputa por uma hegemonia da classe dominante no atual cenário político da sociedade brasileira, em meio a reformas, a audiências públicas sobre a MP n.º 746 e a elaboração da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Nesse debate, estavam presentes participantes ligados ao setor privado, o que nos faz questionar os interesses na ampliação da jornada da educação básica pública no Brasil.

2.3.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Um importante documento que traz a discussão sobre a educação integral é a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2018), a qual indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade, conforme definido pela LDB.

Para os idealizadores da BNCC, o documento servirá como referência para a formulação dos currículos dos sistemas educacionais nacionais e para a superação da fragmentação das políticas educacionais, fortalecendo o regime de colaboração, direcionando a educação básica à formação integral, a fim de construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, sendo que "A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os

estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (BRASIL, 2018, p. 5).

A BNCC defende um compromisso com a educação integral. No corpo do seu documento, porém, a concepção de educação integral e de ETI são compreendidas como independentes, pois o conceito de educação integral com o qual a BNCC se compromete se refere à “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos [...]” (BRASIL, 2018, p. 14).

Independentemente da jornada escolar ser ampliada ou regular, a educação integral é aquela que prepara o sujeito para os desafios da sociedade, tornando-o capaz de ser autônomo nas aprendizagens de sua vida. Dessa forma, a BNCC compreende a educação integral como uma promoção de formação humana integral nas dimensões intelectual, afetiva, social e física e não no sentido de permanência dos alunos em tempo integral na escola.

Em defesa da criação da BNCC, em 2013, surgiu o *Movimento pela Base Nacional Comum*, um grupo não governamental formado pela sociedade civil, por acadêmicos, por pesquisadores, por professores, por gestores municipais, estaduais e federais e por especialistas em currículos, em avaliações e em políticas públicas (ANEXO I).

Esse grupo acredita que a educação integral é a chave para a ampliação dos níveis de aprendizagem e para a redução das desigualdades do país. A educação integral também desenvolveria as habilidades socioemocionais dos alunos – por exemplo, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação com vistas a tomar decisões segundo princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Tais habilidades são entendidas como necessárias para o pleno desenvolvimento dos alunos e para o exercício da cidadania, bem como para sua qualificação para o trabalho[35].

Apesar dos apelos em prol de melhoria da qualidade da educação e da amenização da pobreza, Caetano e Peroni (2015) chama-nos a atenção para um fenômeno crescente na educação brasileira: a mercadificação da educação. As autoras argumentam que a mercadificação não é uma abstração; ela ocorre por

35 RAMOS, Mozart Neves. **Educação integral, aprendizagem escolar e equidade.** Disponível em: http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/radar/educacao-integral-aprendizagem-escolar-e-equidade.html. Acesso em: 26 maio 2019.

meio de sujeitos e de processos envolvidos em organizações coletivas, em redes que englobam do local ao global e que conversam de diferentes setores – financeiro, organismos internacionais ou setor governamental. Em busca de mapear os sujeitos envolvidos no processo de elaboração da BNCC, as autoras detectam uma forte presença do setor privado.

Compreendemos que a formulação da BNCC está em um campo de disputa político-pedagógica, público-privada, pois ela é parte da construção do currículo escolar da educação básica brasileira vista "como campo de disputas profundas entre projetos distintos de sociedade e de educação, e também está no centro da discussão sobre o projeto de nação atual" (VEIGA, 2015). O privado vem articulando-se no processo da construção da BNCC para interferir no projeto de formação dos sujeitos, com comportamentos adequados às novas exigências sociais.

Para essas exigências, segundo Carvalho (2016, p. 91), a educação assume "contornos predominantemente individualistas e pragmáticos, vinculados às contingências imediatas e orientadas pela racionalidade do capital"; está voltada para o desenvolvimento de competências a fim de formar um trabalhador polivalente e flexível e um cidadão capaz de participar, ativamente, da solução dos problemas de sua comunidade.

Cabe lembrar que o *Movimento pela Base Nacional Comum* começou em um seminário internacional que reuniu o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), a Fundação Lemann, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o Movimento Todos pela Educação.

> [...] formou-se um grupo, que, desde então, busca facilitar e acelerar o processo de construção da Base, apoiando e disseminando pesquisas e insumos técnicos que alimentem o debate e mobilizando atores como gestores, acadêmicos, pesquisadores, professores, líderes da sociedade civil organizada em torno da causa (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015).

Os integrantes que dão voz ao *Movimento pela Base Nacional Comum* pertencem a "grandes instituições privadas que têm-se articulado com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação dos países,

especialmente no currículo e avaliação e, consequentemente, na formação docente, entre outros” (CAETANO; PERONI, 2015, p. 344).

O *Movimento pela Base Nacional Comum* publica documentos que amparam os ideais que promovem a construção da BNCC. No documento *Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum* (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015), a parceria entre público e privado fica explicita quando se divulga que “a Base Nacional Comum deve necessariamente ser apoiada por amplo espectro de agentes públicos e privados” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 4).

Para o movimento, a parceria entre os setores público e privado justifica-se pela crença de que a educação de qualidade não é apenas um direito humano, mas também é um fundamento para o desenvolvimento do país, portanto é de interesse e de responsabilidade de toda a sociedade. O movimento também considera que, para a construção da BNCC, é necessário enfatizar a colaboração entre os entes federados nas responsabilidades distintas de cada; além disso, a sociedade, por meio de suas organizações, deverá ser ouvida no debate acerca da qualidade do que é ensinado nas escolas brasileiras (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015).

No estudo sobre os programas governamentais para a ampliação da ETI, verificamos que, no contexto neoliberal, a qualidade do ensino está, muitas vezes, associada ao desenvolvimento de ações em escolas públicas mediante parcerias firmadas entre o setor público e o privado. Essa realidade faz parte de um conjunto de recomendações que expressam o rumo das atividades políticas educacionais na atualidade; além disso, convida entidades privadas e ONGs a participarem da formulação e da gestão das políticas sociais.

O setor privado passa a atuar na administração pública, total ou parcialmente, por meio da apropriação das responsabilidades atribuídas até então ao domínio público (CARVALHO, 2017). O público não estatal, quando participa das políticas e da gestão dos serviços públicos, introduz princípios como padrões de eficiência, produtividade, avaliações em larga escala, os quais ameaçam a gestão democrática da educação. Como afirma Dale (1994, p. 112),

> [...] o que está envolvido não é tanto uma deslocação direta do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através dos quais são

> regulados o que continuam a ser essencialmente sistemas educativos estatais.

Os estudos sobre a educação integral devem ser elaborados criteriosamente, pois o modelo que está sendo construído está associado a aspectos que vão além da ampliação do tempo escolar e da formação integral do aluno. De nova perspectiva, a educação integral propõe uma nova arquitetura na gestão da educação pública brasileira, envolvendo novas relações entre o público e o privado.

Essas novas relações modificam e alteram a gestão da educação, na medida em que cria espaços para a atuação de novos sujeitos conectados a redes privadas que interferem nas políticas para a educação pública. Sobre os novos sujeitos, Caetano e Peroni (2015, p. 347) comentam que

> [...] a indústria de especialistas é parte do novo setor de serviços de educação que inclui um número crescente de consultores que operam globalmente organizações de gestão de educação, bem como fundações de ensino e filantropos engajados na concepção da prática e da política educacional.

Conforme apontamos, o encaminhamento da educação está sendo dado por grupos vinculados às instituições privadas, que vêm articulando-se com instituições educacionais, a fim de promoverem mudanças curriculares, na organização do trabalho pedagógico e na gestão da educação pública. Como afirmam Caetano e Peroni (2015, p. 347),

> As ações empresariais, no campo da educação, desenvolvem práticas que promovem a síntese entre o interesse individual e o interesse geral. Elas não interferem nos interesses econômicos, nem se opõem ao Estado, pelo contrário, atuam através e com o Estado, modificando a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia – ou seja, os valores do mercado.

Apesar de, atualmente, termos aprovadas diferentes iniciativas para a ampliação da jornada escolar nos princípios de educação integral e um amplo debate em torno da questão, podemos considerar que a formulação da política pública de educação integral ainda é um campo incerto.

As questões referentes à gestão da ETI estão sendo redefinidas. Cabe-nos levantar novos debates para compreender quais são as propostas de gestão de ETI orientadas pelos novos sujeitos que adentram a área educacional pública.

Com essa finalidade, abordamos na próxima seção, a conjuntura histórica que contextualizou as novas formas de gestão da educação básica pública, que passaram a ser colocadas em prática na década de 1990 com as redefinições do papel e na atuação do Estado, bem como das fronteiras entre o público e o privado, englobando mudanças no fornecimento dos serviços públicos pautadas em "um 'novo' marco teórico e prático: a abordagem gerencial[36]" (PERRUDE, 2013, p. 81).

36 "Com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, o ministro Bresser Pereira propôs um Plano Diretor da Reforma do Estado que: "[...] procurou criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais." (BRASIL, 1995, p. 6). O documento apontou para uma concepção de administração pública gerencial, regulada pela eficiência e voltado para o controle dos resultados. Enfatizou-se a qualidade e a produção dos serviços públicos, apontados como condição para superação do modelo burocrático considerado ineficiente. O cidadão assume, nos documentos e nas concepções reformistas, uma nova identidade, a de cliente (BRASIL, 1995b)" (PERRUDE, 2013, p. 81).

3. O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL E O CENÁRIO DE REFORMAS DO ESTADO BRASILEIRO

Nesta seção, com a finalidade de abordar os encaminhamentos das políticas públicas educacionais para a ETI na atualidade, analisamos a relação público-privada no contexto de redefinições do papel do Estado. Apontamos os principais aspectos que caracterizaram o processo de reorganização política e social no contexto de crise estrutural do capital, ocorrida nas últimas décadas do século XX.

Discutir as questões das políticas educacionais no Brasil, em especial as destinadas às instituições públicas não estatais, é desafiador, porque há múltiplas relações interferindo nesse processo. Analisamos, portanto, os aspectos que esclareceram o surgimento das novas configurações das instituições públicas não estatais – o chamado terceiro setor (PEGORARO, 2013).

Consideramos que a redefinição das relações entre o público e o privado e a participação do empresariado no campo da educação não são uma particularidade brasileira, mas uma tendência mundial (PERONI, 2013; BALL, 2014). Abordamos, inicialmente, o período de crise do capital mundial da década de 1970 e as estratégias de superação por meio do movimento de reestruturação produtiva, da globalização, do neoliberalismo e da política da terceira via.

Posteriormente, analisamos a relação público-privada no contexto da reforma do Estado brasileiro, bem como a ampliação da atuação empresarial na definição e na implementação de políticas para a educação, mediante o movimento de valorização da responsabilidade social das empresas, relacionando-as com nosso objeto de estudo, a ETI.

3.1.1 A redefinição no papel do Estado nas fronteiras entre o público e o privado: implicações na educação em tempo integral

O Estado é uma instituição social e, historicamente, organizada, cuja forma política é condicionada pelos interesses e pelas forças sociais em disputas. Assim, a forma política, concretizada institucionalmente no aparelho do Estado, é um

“conjunto complexo envolvendo ‘Estado’ e ‘sociedade civil’ constitui um sistema dependente um do outro, e ao mesmo tempo forma uma relação contraditória, englobando as instituições existentes” (HIRSCH, 2010, p. 46). O Estado, portanto, é a expressão formal de relações de forças e de lutas sociais, mas também um campo sobre o qual se tornam possíveis a articulação de compromissos e a construção de consensos. Em outras palavras, “[...] o Estado é um espaço de contradição, no âmbito do qual se contrapõem ou se associam interesses privados, privados-mercantis e públicos” (SGUISSARDI, 2014, p. 12).

Por conseguinte, nenhuma política de Estado explica-se por si mesma, ou seja, “o modo como se desenvolve a atividade estatal, suas funções e políticas concretas dependem de cada estágio do processo de acumulação e das relações sociais de forças ligadas ao mercado mundial” (HIRSCH, 2010, p. 41).

Nesse sentido, considerando que a “sociedade capitalista é caracterizada por crises e conflitos permanentes que perturbam o sistema existente da aparelhagem política, obrigando-o a periódicas reorganizações” (HIRSCH, 2010, p. 45). Para a análise das políticas públicas para a educação a partir de 1990, particularmente relacionadas à ETI, cabe considerar as mudanças no papel e na atuação do Estado, como também a relação entre o público e o privado.

Cabe, inicialmente, chamar a atenção para o significado dos termos ‘público’ e ‘privado’, visto que, com base nas orientações capitalistas neoliberais, alteram-se as relações entre público e privado. Para isso, recorremos à abordagem de Sader (2003, p. 2) quando argumenta que

> O público se fundamenta nos cidadãos, nos indivíduos como sujeitos de direitos, enquanto o mercado congrega aos componentes do mercado os consumidores, os investidores. O primeiro tem na sua essência a universalização de direitos, o segundo, a mercantilização do acesso ao que deveriam ser direitos: educação, saúde, habitação, saneamento básico, lazer, cultura. O público se identifica com a democracia, seja pelo compromisso com a universalização dos direitos, seja pela possibilidade de controle pela cidadania, enquanto, ao se mercantilizarem esferas da sociedade, privatizando-as, retira-se da cidadania a capacidade de controle sobre elas.

Na sua análise, o público se identifica com a cidadania, com a universalização de direitos; o privado é a esfera dos “interesses mercantis” e das “grandes corporações que dominam o mercado”; o estatal é um campo de disputa, ou seja, “Dentro do próprio Estado se desenvolve o conflito e a luta entre os que defendem

os interesses públicos e os mercantis” (SADER, 2003, p. 1). Para o autor, portanto, é no âmbito desse Estado que, nos tempos atuais, “é hegemonizado pelos interesses privados” e esvaziado em suas ações públicas (SADER, 2003, p. 01) que devem ser analisadas as parcerias entre o público e o privado, especialmente no campo da educação.

Tomando como referência esses conceitos e considerando que as parcerias público-privadas foram intensificadas no Brasil a partir da década de 1990, analisamos, adiante, a reforma do Estado, orientada na perspectiva do neoliberalismo, em meio ao contexto da globalização, da reestruturação produtiva e da política de Terceira Via.

Em meados da década de 1970, o capitalismo mundial vivenciou uma nova crise estrutural, sobretudo a partir da crise do petróleo em 1973, do esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista, da administração keynesiana e do Estado de Bem-Estar Social.

O Estado de Bem-Estar Social – *Welfare State* (ESPING-ANDERSEN, 1990) – pressupõe que o papel intervencionista e regulador do Estado seja caracterizado por uma estrutura de sistema de proteção social e pelo desenvolvimento de políticas sociais, com atenção aos direitos e à cidadania. Em outras palavras, o Estado de Bem-Estar Social pauta-se em medidas voltadas à organização de bases sociais e de infraestrutura para o crescimento econômico do país. Nessa perspectiva, o Estado passa a ser compreendido como promotor do desenvolvimento econômico e de justiça social na sociedade.

Na década de 1970, no contexto em que os mercados se expandiam por meio da globalização econômica, o modelo de Estado de Bem-Estar Social se desmoronou mediante o processo de crise de produção, de recessão, de baixas taxas de desenvolvimento e de altas taxas de inflação. Com as dificuldades para se sustentar o modelo de Bem-Estar Social e com o enfraquecimento da ideologia do Estado intervencionista, as bandeiras do neoliberalismo começam a se erguer (MORAES, 2001).

A crise é identificada pela queda da taxa do lucro do capital, pela redução do crescimento econômico, pelo desemprego em massa e pelo sistema inflacionário. Segundo Marx (1985), as crises fazem parte do movimento contraditório do modo de produção capitalista, do ciclo de reprodução e de valorização do capital. As crises são momentos em que se suspendem os processos de renovação e de expansão do

capital, suscitando que o sistema projete um novo ciclo de acumulação. Salientamos que os fatores da crise dos anos de 1970 também foram os seguintes: a alta do preço do petróleo no mercado internacional, o fim do padrão-ouro e da conversibilidade do dólar e a elevação dos juros norte-americanos (PEGORARO, 2003). Conforme Hobsbawn (1997, p. 19), “a crise afetou várias partes do mundo de maneiras e graus diferentes, mas afetou todas elas, fossem quais fossem suas configurações políticas, sociais e econômicas”.

Dentre os mecanismos encontrados pelo capital para a sua recomposição, no fim do século XX, podemos citar a reestruturação do padrão produtivo, a globalização e a redefinição do papel e da atuação do Estado.

Com a finalidade de modernizar as indústrias e de torná-las mais competitivas no mercado internacional, a reestruturação produtiva envolve a crise do padrão taylorista/fordista em nível mundial, desenvolvendo um novo padrão de acumulação, – o flexível. Segundo Harvey (2000, p. 140), esse modelo

> [...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Desse modo, a crise fez que fosse implantado um extenso processo de reestruturação do capital, a fim de recuperar o ciclo produtivo, sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista. De acordo com Harvey (2000, p. 140), a recessão do mundo capitalista na década de 1970

> [...] pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações incertezas, uma série de novas experiências no domínio da produção industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetos da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação político e social distinta: acumulação flexível.

A reestruturação produtiva não ocorre apenas na forma de organização do mundo do trabalho, mas também define novas condições de existência humana,

novos padrões de vida e padrões para as instituições sociais. De acordo com Carvalho (2009, p. 1144),

> Estas novas características da gestão não significam apenas novas formas de organização das empresas, em face da competição inerente à nova economia de mercado. Elas também revelam que as novas formas de os homens se pensarem e se organizarem socialmente condicionam as demais formas de organização política e social da atualidade e compelem os indivíduos a buscar autonomia pessoal diante das estruturas coletivas, baseadas no valor normativo das tradições ou do poder do Estado, e a se desvincular das lealdades institucionais.

Assim, o novo modelo de acumulação produtiva precisa encontrar mecanismos de reprodução que lhe sejam coerentes. Isso significa que

> [...] O problema, no entanto, é fazer os comportamentos de todo o tipo de indivíduos - capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos – assumam alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando. Ou seja, 'uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc. que garantam a unidade do processo [...]' (HARVEY, 2000, p. 117).

Desse modo, o processo de reestruturação produtiva é acompanhado pelo movimento de reorganização do papel e das funções do Estado, porque, segundo Harvey (2000), o mercado seria incapaz de se autorregular, sendo necessário que o Estado regulamente e intervenha para garantir o crescimento estável da economia, isto é, para "compensar as falhas de mercado decorrentes de surtos especulativos", para "evitar as concentrações de poder de mercado ou combater o abuso do privilégio dos monopólios" e para "fornecer bens coletivos (defesa, educação, infraestruturas sociais e físicas)" (HARVEY, 2000, p. 118).

Assim, a reestruturação produtiva perpassa a reestruturação das atividades do Estado de forma que, ao mesmo tempo em que esvazia o seu polo social, ele fortalece os interesses privados ao produzir a abertura dos mercados nacionais - mercadorias e capital - ao comércio internacional, ao reduzir barreiras ao movimento do capital, ao flexibilizar a legislação trabalhista e ao privatizar as empresas e os serviços estatais/públicos. Como consequência, mesmo que não seja linear, essa

atuação favoreceu tanto a expansão do capital quanto o aumento do desemprego, agravando os problemas sociais.

A globalização também faz parte das estratégias encontradas pelo capitalismo para superar a crise, desdobrando-se na atuação estatal e nas relações entre público e privado. Para Alves (1999, p. 1), a globalização "[...] é uma nova etapa do capitalismo mundial, instaurado pelo processo de mundialização do capital", que abrange o mundo da política, da cultura, do trabalho e da economia.

O processo de globalização da economia imprime uma nova ordem mundial e uma nova diretriz para a organização da economia e da política, pois assume características essenciais no modo de produção capitalista, como o processo de reprodução ampliado do sistema (LESSA, 2012). Desse modo, a globalização propaga, mundialmente, o modelo de produção capitalista, cuja base é a exploração da força de trabalho para extração da mais-valia, pela qual o capital se reproduz.

A globalização não somente produz impacto na economia e na política dos países; também causa efeitos em níveis social, cultural e educacional. Para Dale (2004), a globalização é mais que um conjunto de ideias e de valores; é um fenômeno constituído por três domínios que estão relacionadas entre si: economia, política e cultura.

A globalização econômica, política e moral fez que as decisões passassem a ser tomadas em acordos comerciais entre Estados Nacionais e grandes corporações e agências. As Instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), são grandes responsáveis pelas decisões políticas que devem ser seguidas pelos países membros, tornando-se governadores mundiais (OLIVEIRA, 2000).

O FMI e o BM foram criados na *Conferência de Bretton Woods*[37], realizada na Inglaterra em 1944. A organização do sistema de *Bretton Woods* associa-se ao surgimento das globalizações econômica e financeira, sendo um importante evento que estabeleceu acordos cujo propósito era criar um sistema de normas para controlar a política econômica internacional e para reestruturar o capitalismo.

[37] A Conferência de Bretton Woods foi um sistema de gerenciamento econômico internacional que criou regras de relações comerciais e financeiras para os países industrializados. Em julho de 1944, os 730 delegados de todas as 44 nações se reuniram para estabelecer acordos na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, bem como para assinar o Acordo de Bretton Woods.

Os acordos também fixaram a educação como um princípio para a reestruturação da política econômica internacional. Segundo Dale (2004), a educação não permanece imune aos processos de globalização, pois esse fenômeno conduziu forças supranacionais a interferirem nas políticas educacionais dos países, firmando uma *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação* (AGEE).

A AGEE é constituída por organismos internacionais e "se centra em torno dos três principais agrupamentos de estados, 'Europa', 'América' e 'Ásia'" (DALE, 2004, p. 436). Esse grupo assegura a manutenção da ordem capitalista e controla as regras e o conjunto de acordos globais que lhe sejam mais favoráveis. É por meio da AGEE que diretrizes educacionais são propagadas no contexto da globalização e da reprodução do capital. Assim, a globalização pode afetar as políticas e as práticas educativas nacionais em extensão mundial (DALE, 2004).

De acordo com Dale (2004, p. 436), na perspectiva da AGEE, a globalização é:

> [...] um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio.

Cabe lembrar que a globalização, a internacionalização e a interdependência entre os mercados globalizados são processos contraditórios e tendências inerentes ao capitalismo desde a sua origem. Nesse processo, as nações passam a ser compreendidas como espaços do mercado mundial, "províncias do capitalismo global" (IANNI, 1999, p. 130). A ordem, nesse contexto, é conquistar novos mercados consumidores. De acordo com Krawczyk (2010, p. 63),

> [...] o processo de globalização, ao mesmo tempo que invalida a necessidade de uma base territorial e de estratégias nacionais frente às regras dos mercados internacionais no âmbito da produção, apresenta a gestão local como a forma mais adequada para vincular os custos e vantagens de seus serviços públicos e privados, permitindo, desse modo, melhorar os recursos do setor público e a qualidade de sua produção e serviços locais; impondo a descentralização e privatização da gestão pública como condição *sine qua non* na conjuntura atual (grifo da autora).

No atual contexto, a globalização financeira e produtiva e o aumento da competitividade internacional forçaram os Estados a se tornarem mais "empreendedores" e preocupados em manterem o clima favorável aos negócios; assim, a força do trabalho organizado e de outros movimentos sociais tinha de ser contido (HARVEY, 2000, p. 158). Isso resultou na redefinição do papel do Estado e de sua forma de atuação, bem como em novas formas jurídicas e administrativas que, gradativamente, conformar-se-ão às mudanças.

A "reforma do Estado", orientada pela perspectiva neoliberal, portanto, "funda-se na necessidade do grande capital liberalizar-desimpedir, desregulamentar os mercados" (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 203) para grandes conglomerados empresariais e financeiros, transnacionais e globais. Assim, "concebe-se como parte do desmonte das bases de regulações sociais, políticas e econômicas" (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 203). Ao tornar-se funcional aos novos interesses do capital,

> [...] o Estado tende a desertar de sua função de provedor de direitos e serviços sociais (saúde, educação, etc.)[38] e a aprofundar seu papel de regulador e controlador no interesse da hegemonia do mercado e de maior integração do país, de modo dependente, ao mercado mundial (SGUISSARDI, 2014, p. 97).

A redefinição do papel do Estado, como estratégia para a recomposição do capital, fundamenta-se nos princípios liberais da individualidade, da liberdade, da igualdade, da propriedade e da democracia. Conforme Harvey (2014, p. 12), grande nome da corrente neoliberal,

> O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômica que pressupõe que o bem estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas [...].

A doutrina neoliberal – teórica e política –, formulada no período da II Guerra Mundial, tem como um de seus primeiros escritos o texto *O Caminho da Servidão*,

[38] Cabe lembrar que, à medida que os serviços sociais são colocados em questão, originam-se os programas sociais compensatórios para populações empobrecidas ou excluídas socialmente e a abertura para a maior atuação da sociedade civil na sua execução.

de Friedrich Hayek, de 1944 (HAYEK, 1983). Marcada pela oposição ao Estado intervencionista e de Bem-Estar Social, ganhou ênfase a partir da década de 1970. Nesse contexto, suas formulações encontraram um campo fértil para sua propagação devido a um conjunto de fatores.

Perroraro (2003) nos oferece uma síntese das principais ideias neoliberais. Segundo ele,

> É preciso rejeitar interferências do Estado no planejamento econômico. Para os neoliberais, especialmente Hayek, o mundo econômico é movido pelas leis que os homens não dominam. Não podem, então, superar esta ordem espontânea por uma ordem decretada; É falsa a ideia de que a economia e a sociedade moderna, devido a sua complexidade, requeiram planejamento e coordenação por parte do Estado. Para eles, a concorrência é a melhor forma de dar coordenação à sociedade [...]; O desenvolvimento da sociedade, por estar baseado nas forças impessoais do mercado, não pode nem deve prover a garantia econômica de ninguém. Para Friedman, a procura de dinheiro é o fator determinante do controle do desenvolvimento econômico. As variações da atividade econômica não se explicam por investimentos feitos pelo Estado, mas por variações da oferta da moeda; O poder excessivo do movimento operário através dos seus sindicatos, segundo Friedman, era outro fator a impedir o avanço da acumulação do capitalista, na medida em que o operário fazia reivindicações salariais descabidas e pressionava o Estado para que sustentasse desmesuradamente os seus gastos sociais. Este fato diminuía os lucros, aumentava a inflação e gerava recessão (PERRORARO, 2003, p. 29).

De acordo com os princípios neoliberais, a meta de todas as ações é manter a estabilidade econômica. Para isso, o Estado deve a) ser comedido nos gastos sociais e nas intervenções econômicas; b) promover programas de privatizações de empresas estatais e de serviços públicos; c) promover reforma fiscal (MORAES, 2001).

Para Hayek, a crise econômica seria uma consequência do excesso de intervenção dos sindicatos e dos movimentos operários, que reivindicavam salários e maior intervenção do Estado com gastos públicos e sociais. Para Hayek, esses seriam os motivos da diminuição do lucro das empresas e do crescimento da inflação (ANDERSON, 1998).

Nos países da América Latina, um importante marco para a expansão da política neoliberal foi o encontro intitulado *Consenso de Washington*, realizado nos Estados Unidos da América, no ano de 1989. O encontro foi elaborado pelo Instituto

Internacional de Economia e convocou economistas e administradores latino-americanos, funcionários do BM, do FMI e do governo norte-americano.

De acordo com Bresser Pereira (1991), a necessidade do *Consenso de Washington* foi formada a partir da crise do consenso keynesiano e da correspondente crise da teoria do desenvolvimento econômico elaborada nos anos 1940 e 1950. Foi influenciada pela tendência dominante de uma nova direita neoliberal, a partir das contribuições da Escola Austríaca de Economia[39], dos monetaristas, dos novos clássicos relacionados às expectativas racionais e da escola pública (BRESSER PEREIRA, 1991).

As recomendações para o enfrentamento dos problemas de desenvolvimento econômico pelos países latino-americanos[40], formuladas pelo consenso, já estavam sendo aplicadas em países como os EUA e o Reino Unido. O consenso foi compartilhado pelas agências multilaterais em Washington, pelo Tesouro, pelo Sistema de Reserva Federal (FED) e pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos, pelos ministérios das finanças dos países do, até então, G-7[41] e pelos presidentes dos vinte maiores bancos internacionais de Washington (BRESSER PEREIRA, 1991). Para Moraes (2001), os acordos tiveram políticas bem definidas de globalização financeira, de liberação da economia mundial e de internacionalização das atividades econômicas, que trilharam duas direções:

> Para baixo, transferindo-se competências para as coletividades locais: construção escolar, formação profissional, serviços urbanos, saúde e assistência social, etc.; para cima, os Estados nacionais cedem parte de suas competências a outros tipos de organizações: Grupo dos Sete (G-7), Acordo Geral de Tarifas e Comércios (Gatt), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Europeia, etc. O Estado nacional deixa de ser a fonte única do direito e das regulamentações. Prerrogativas reguladoras (deliberação sobre política econômica, monetária, cambial, tributária, etc.) são transferidas para administração supranacionais, que aparecem como

39 Na Escola Austríaca, o debate foi iniciado em 1920 por Ludwig von Mises e por Friedrich August von Hayek, que formularam soluções opostas às medidas reformistas de Keynes a fim de resolverem a crise do capitalismo. A proposta era o retorno do capitalismo livre de controles, da economia gerida pela ordem espontânea do mercado. É, portanto, uma escola de pensamento econômico que desenvolveu teorias de processo de mercado (BARBOSA, 2002).

40 A região engloba 20 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Panamá, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Paraguai, Nicarágua, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

41 Um grupo internacional formado por sete países que apresentavam, de acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI), as sete economias mais avançadas, são eles os seguintes: Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido.

> as guardiãs de uma racionalidade superior, imunes às perversões, limites e tentações alegadamente presentes nos sistemas políticos identificados com os Estados nacionais (MORAES, 2001, p. 39).

Para a retomada do desenvolvimento econômico dos países, a abordagem de Washington recomendou que seria necessário estabilizar a economia, liberalizá-la e privatizá-la. Na conclusão desse encontro, formulou-se um conjunto de medidas composto por dez reformas: 1) disciplina fiscal visando eliminar o déficit público; 2) mudança das prioridades em relação às despesas públicas, eliminando subsídios e aumentando gastos com saúde e com educação; 3) reforma tributária, aumentando os impostos, se isso for inevitável; mas "a base tributária deveria ser ampla e as taxas marginais deveriam ser moderadas"; 4) as taxas de juros deveriam ser determinadas pelo mercado e positivas; 5) a taxa de câmbio também deveria ser determinada pelo mercado, garantindo-se ao mesmo tempo em que fosse competitiva; 6) o comércio deveria ser liberalizado e orientado para o exterior (não se atribui prioridade à liberalização dos fluxos de capital); 7) os investimentos diretos não deveriam sofrer restrições; 8) as empresas públicas deveriam ser privatizadas; 9) as atividades econômicas deveriam ser desreguladas; 10) o direito de propriedade deve tornar-se mais seguro (BRESSER PEREIRA, 1991).

Após o evento ocorrido em 1989, os EUA e o FMI adotaram as recomendações e as estabeleceram como medida obrigatória para o fornecimento de ajuda aos países em crises e para a negociação de dívidas externas. O economicista John Williamson, grande representante deste movimento, conseguiu, assim, estabelecer um "consenso" entre os países da América Latina, que retomaram as recomendações neoliberais, comprometendo-se a aplicarem suas metas e suas diretrizes.

Cabe lembrar que, diante da "recessão econômica no mundo inteiro, havia a necessidade de uma nova abordagem" (HARVEY, 2014, p. 18). A partir da metade dos anos de 1970, o programa neoliberal demonstrará uma vitalidade impressionante, proliferando-se pelos diferentes continentes.

No fim da década de 1970, o programa neoliberal foi implantado com a eleição do governo de Margaret Thatcher na Inglaterra, em 1980; no governo de Ronald Reagan, nos Estados Unidos; em 1982, liderado por Helmuth Kohl, na Alemanha. A partir dessas experiências, o modelo neoliberal passou a ser adotado,

principalmente, nos países do norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria (ANDERSON, 1995).

A acolhida neoliberal ocorrerá em “quase todos os Estados, dos recém-criados após o colapso da União Soviética às socialdemocracias e estados de bem-estar social ao velho estilo, como a Nova Zelândia e a Suécia”, além da África do Sul e da China (HARVEY, 2014, p. 12).

A experiência chilena[42] dos anos de 1970, sob a ditadura de Augusto Pinochet (1975), foi o laboratório para a experiência neoliberal. De acordo com Anderson (1995, p. 14),

> [...] Aquele regime tem a honra de ter sido o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea. O Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos. Tudo isso foi começado no Chile, quase um decênio antes de Thatcher, na Inglaterra.

Conforme Anderson (1998), após a eleição do economista e político mexicano Carlos Salinas de Gortari, em 1988; a eleição, na Argentina, em 1989, de Carlos Menem; da reeleição de Carlos Andrés Perez, na Venezuela, em 1988; do mandato de Alberto Fujimori no Peru, em 1990, a América Latina passou a ser direcionada pela política neoliberal.

O Brasil foi o último país a aderir ao projeto neoliberal, especialmente devido à grande mobilização política e à resistência dos trabalhadores e dos movimentos populares. Para Sader (1998), no Brasil, o neoliberalismo apresentou características diferentes dos demais países da América Latina, uma vez que possuía uma burguesia industrial protegida pelo Estado, além de uma forte resistência dos movimentos sociais.

A adesão à nova lógica neoliberal de ação do Estado começou na presidência de Fernando Collor de Melo (1990-1992), intensificando-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que utilizou a criação e a implantação do Plano Real, a abertura da economia e a privatização de empresas estatais.

---

42 Segundo Harvey (2014, p. 18), “Um grupo de economistas conhecidos como ‘the Chicago boys’, por causa da adesão às teoria neoliberais de Milton Friedman, então professor da Universidade de Chicago, foi chamado para reconstruir a economia chilena”. Os economistas chilenos, em parceria com o FMI, reestruturam a economia do país, de acordo com as teorias neoliberais.

Nesse contexto, as políticas sociais da América Latina passaram a ser assinaladas por políticas focalizadas e orientadas para os mais pobres, para os excluídos da sociedade; por políticas de privatização de serviços sociais; por políticas de descentralização; por políticas que enfatizam a atuação da sociedade civil nas questões públicas para a contenção dos gastos públicos (SALAMA; VALIER, 1997).

Ao analisar a aceitação do modelo econômico neoliberal pelos diferentes países, Harvey (2014, p. 12) sublinha que

> Houve em toda parte uma empática acolhida ao neoliberalismo nas práticas e no pensamento político-econômicos desde os anos 1970. A desregulação, a privatização e a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social têm sido muitíssimo comuns. [...] Além disso, os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos 'bancos de ideias'), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Em suma, o neoliberalismo se tomou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo

No entanto, conforme Martins (2007), apesar da grande aceitação do neoliberalismo ortodoxo nas décadas de 1980 e de 1990, o desenvolvimento econômico neoliberal apresentou limitações e não foi um modelo estável como esperavam seus idealizadores, ou seja, não foi capaz de assegurar uma estabilidade econômica mundial. Lima e Martins (2005, p. 44) apontam para os desdobramentos dessas teses para o desenvolvimento econômico a longo prazo:

> Teses mais ortodoxas do neoliberalismo, como, por exemplo, 'Estado mínimo', 'desregulamentação irrestrita', 'individualismo econômico', considerando-as como 'fundamentalismo de mercado'. Para se diferenciar do neoliberalismo, acusa-o de abordar as transformações atuais geradas pela globalização de maneira muito limitada as necessidades econômicas mais imediatas, não percebendo que essa ênfase cria sérios problemas às bases sociais necessárias aos próprios mercado, comprometendo o desenvolvimento econômico de longo prazo.

Desse modo, nos anos de 1990, “sob impacto das críticas às políticas de liberalização e privatização, mas também dos resultados decepcionantes alcançados por meio delas” (CARVALHO, 2017, p. 529), pois não se obteve a retomada do desenvolvimento econômico dos países, novamente, o papel do Estado é posto em questão, agora pela perspectiva política da ‘terceira via’.

A ‘terceira via’ surge como uma alternativa ao neoliberalismo e à antiga socialdemocracia; sua criação foi impulsionada na Inglaterra em oposição ao governo neoliberal de Margaret Thatcher, primeira-ministra do Reino Unido entre 1979 e 1990. Assim como o neoliberalismo, a ‘terceira via’ compreende que a crise é do Estado e não da superacumulação do capital e da diminuição da taxa de lucro (PERONI, 2008).

Anthony Giddens, um dos principais idealizadores da política da ‘terceira via’, empregou o termo, por volta da década de 1990, na publicação do livro *Para Além da Esquerda e da Direita* (1994). Para o autor, a socialdemocracia clássica e o neoliberalismo ortodoxo não seriam capazes de superar os problemas contemporâneos. Então, o projeto da terceira via emerge como uma terceira opção para o enfrentamento das crises do capital. Conforme Giddens (2001, p. 7),

> A **Terceira Via** surgiu logo depois do ponto alto da crise asiática. Na esteira daquela crise, a influência do pensamento de direita sobre a política havia diminuído. Quase em toda parte, pelo menos por enquanto, o conservadorismo está se retraindo. A ascensão da Terceira Via política é em parte uma reação a esta situação, mas também tem de certa forma ajudado a ocasioná-la. As energias de vários membros da esquerda política têm a muito se dedicado a resistir aos clamores neoliberais ou a uma reelaboração defensiva do pensamento de esquerda diante deles. Aquelas energias podem agora ser canalizadas em uma direção mais positiva (grifo do autor).

Na perspectiva política da ‘terceira via’, a crise do capital é produto da ingovernabilidade do Estado. Nesse sentido, para enfrentar os problemas contemporâneos, é preciso reformar o Estado para que ele tenha maior governança, além de estabelecer apoio político para a efetivação das decisões governamentais. Há, portanto, uma busca de fortalecimento do Estado, pois ele é considerado fundamental para regular os processos de desenvolvimento econômico e social; “a questão não é mais ou menos governo, mas o reconhecimento de que a governação deve se ajustar às novas circunstâncias da era global; e de que a autoridade,

inclusive a legitimidade do Estado, tem de ser ativamente renovada" (GIDDENS, 2005, p. 82).

As diferenças entre o neoliberalismo ortodoxo e o programa da 'terceira via' são de finalidade estratégica para a manutenção do modo de produção capitalista. As políticas da 'terceira via' se pautam nestes aspectos: "descentralização administrativa, democratização, transparência, eficiência administrativa, espaços de participação e a função reguladora dos riscos sociais, econômicos e ambientais" (GIDDENS, 2005 p. 51).

De acordo com Martins (2007), o programa da 'terceira via', desenvolvido pelo sociólogo, demonstra maior interesse pelos problemas sociais e pela participação da sociedade civil, pois estes podem desequilibrar as relações sociais e questionar sobre a ordem estabelecida. A terceira via "é um projeto hegemônico de sociedade menos vulnerável às variações políticas decorrentes das desigualdades econômicas e sociais" (MARTINS, 2007, p. 3).

A participação da sociedade civil, principalmente na execução de políticas sociais, foi uma das principais questões defendidas pela 'terceira via'. A atuação do terceiro setor em espaços tradicionalmente ocupados pelo Estado admite a possibilidade de colaboração entre Estado e sociedade civil (PERONI, 2008).

A proposta de Giddens apresenta-se como um incentivo à participação da sociedade civil nas atividades de interesse público, uma vez que a terceira via defende a atuação das organizações como parceiras do Estado em vez de se colocarem em relação de conflito e de oposição a ele. Nessa proposta, a sociedade civil deveria transformar-se em sociedade civil ativa, pois, "ao invés de tensões e disputas entre classes pelo poder [...] prevaleceria o colaboracionismo, a responsabilidade social e a liberdade de escolhas individuais" (MARTINS, 2007, p. 74). Carvalho (2017, p. 530) esclarece-nos que o programa da teceria via delineia um novo perfil de Estado, ou seja, ele

> [...] deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para desempenhar o papel de coordenador e regulador (BRESSER-PEREIRA, 1997), reservando-se o direito de conceber, programar, acompanhar, fiscalizar e avaliar o desempenho e os resultados.

Na nova proposição, portanto, separam-se as funções do governar e do executar, permitindo que o Estado faça concessões de serviços, por meio de

mecanismos externos de contratações, “transferindo, para as instituições privadas ou públicas não-estatais, na qualidade de prestadoras, funções e serviços tradicionalmente desempenhados por ele ou estabelecendo parcerias com a sociedade” (CARVALHO, 2009, p. 1148). Sobre as parcerias, Lima e Martins (2006, p. 52) destacam que

> A terceira via afirma que ‘o governo pode e deve desempenhar um importante papel na renovação da cultura cívica da sociedade civil’ (GIDDENS, 2001, p. 89), ou seja, dirigir a sociedade civil a partir de certas diretrizes. Esse processo exigiria: a disposição de a sociedade civil trabalhar em parceria com o estado; o incentivo a auto-organização por grupos de interesse; o incentivo ao potencial das comunidades na resolução de seus próprios problemas; um pacto social para a solução pacífica dos conflitos (GIDDENS, 2001a). Tudo isso para preservar princípios muito caros ao liberalismo, quais sejam a defesa da liberdade individual, o estado como instância acima e imune aos conflitos de classes, a economia livre de um controle rígido e a naturalização das desigualdades.

Nesses termos, o Estado é considerado o primeiro setor responsável pelos processos formais da política. O segundo setor é entendido pelo mercado; a ele estariam vinculadas as questões econômicas, exclusivamente as do setor privado. O terceiro setor é correspondido pela organização da sociedade civil que passa a desenvolver as funções consideradas públicas, articuladas pelos espaços e pela iniciativa privada. Este é compreendido como um setor de “caráter público, porém privado”; seria atribuído o papel do envolvimento na “questão social”[43] (ROMERO; NOMA, 2008, p. 91). Para Montaño (2007, p. 53),

> Assim como o termo é construído a partir de um recorte do social em esferas: o Estado (‘primeiro setor’), o mercado (‘segundo setor’) e a ‘sociedade civil’ (‘terceiro setor’). Recorte este, como mencionamos, claramente neopositivista, estruturalista, funcionalista ou liberal, que isola e autonomiza a dinâmica de cada um deles, que, portanto, desistoriciza a realidade social. Como se o ‘político’ pertencesse à esfera estatal, o ‘econômico’ ao âmbito do mercado e o ‘social’ remetesse apenas à sociedade civil, num contexto reducionista.

A concepção da terceira via emerge como tendência política do capitalismo dos países ocidentais a partir de meados de 1990; No Brasil, foi disseminada por

---

43 Segundo Iamamoto (2001, p. 27), “A Questão Social é apreendida como um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade”.

Bresser Pereira. O ex-ministro do então Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare) defendia que o Estado deveria ser reformado a fim de obter maior eficiência e maior governança do aparelho estatal.

Com a proposta de reconstruir, de modernizar e de reformar o Estado, redefiniram-se os setores, as formas de organização e as estratégias de administração. Como umas das propostas de reforma do Estado brasileiro, emerge a propriedade de âmbito público não estatal, por meio de um processo denominado publicização, que é constituída por organizações sem fins lucrativos, orientadas para atenderem a interesses públicos.

Na interpretação de Montaño (2007, p. 45), com o pretexto de "[...] chamar a sociedade à participação em torno do controle social e da gestão de serviços sociais e científicos, desenvolvendo a democracia e a cidadania", a publicização é uma estratégia para "a 'transferência de questões públicas da responsabilidade estatal para o chamado 'terceiro setor' (conjunto de 'entidades púbicas não-estatais, mas regido pelo direito civil privado) e ao repasse de recursos públicos ao âmbito privado".

Esse processo envolve a redefinição das relações entre público e privado, bem como "uma verdadeira privatização dos serviços sociais e de parte dos fundos públicos" (MONTAÑO, 2007, p. 46). Montaño (2007, p. 46) analisa que "para operacionalizar esta publicização, três conceitos viraram palavras de ordem: descentralização, organização social e parceria".

Sobre a descentralização, "engloba tanto a transferência de decisões para as unidades subnacionais, como a delegação de autoridade a administradores de nível mais baixo", obedecendo ao princípio da subsidiariedade (MONTAÑO, 2007, p. 46). As organizações sociais, definidas como entidades público não estatais, são instituições que desempenham atividades de produção de bens e de serviços, atividades científicas e também formas de controle social.

Para que as entidades públicas não estatais pudessem despenhar esse papel, são criadas "leis e incentivos para as 'organizações sociais', para a 'filantropia empresarial', e para o 'serviço voluntário', e desenvolve-se uma relação de 'parcerias' entre elas e o Estado" (MONTAÑO, 2007, p. 47).

Santos (2006, p. 81) chama-nos a atenção para a abrangência da atuação do terceiro setor na resolução dos problemas sociais:

> Pode-se afirmar que o conceito é utilizado para designar o conjunto de organizações criadas e mantidas por iniciativa da sociedade civil, hipoteticamente, para atuar na assistência a parcelas das populações empobrecidas, defesa dos direitos humanos, desenvolvimento sustentável de comunidades, preservação de sistemas ambientais e geração de renda para trabalhadores excluídos da economia formal. O Setor abrangeria organizações relacionadas a campos tão diversos quanto educação, cultura, saúde, assistência social, esporte, comunicação, pesquisa, lazer, religião, associações de profissionais e luta por distribuição mais igualitária de bens sociais.

O recuo da atuação do Estado no atendimento às políticas públicas sociais e a delegação dessas responsabilidades à sociedade civil ativa associam-se à introdução de valores interessantes ao mercado, como a descentralização, a responsabilidade, a democratização e o voluntarismo. Desse modo, é definido que todo tipo de organização não estatal contribua com o Estado na gestão e na efetivação de atividades de interesse público, o que também promove a participação de empresas privadas, por meio de parcerias, na execução e na gestão de serviços públicos, em particular das escolas públicas.

Para Carvalho (2012), a reforma do Estado, segundo o programa da ‘terceira via’, induziu um redirecionamento da atuação do Estado e da gestão das políticas públicas. Com base em Osborne e Goebler (1998), a autora afirma que, na reforma montada na perspectiva gerencial, perceberam-se as seguintes estratégias:

> a) limitar os esforços à organização da produção de bens e serviços, sem prestá-los diretamente;
> b) empreender novas formas de financiamento e administração dos recursos;
> c) estimular soluções fora do setor público, terceirizando, estabelecendo parcerias e contratando serviços no mercado;
> d) favorecer a participação crescente do trabalho voluntário e do ‘terceiro setor’ na provisão dos serviços públicos;
> e) catalisar a comunidade para promover a solução dos problemas, forçando a criação de estratégias empreendedoras;
> f) regular e normatizar, separando a direção/gerenciamento das políticas da prestação/execução de serviços;
> g) combater a prática monopolista, privilegiando a liberdade de escolha e estimulando a competição (pública e/ou privada) entre os que prestam serviços públicos;
> h) inventar novos sistemas orçamentários para a aquisição de recursos, a exemplo da concessão de subsídios, do fornecimento de vales, dos investimentos acionários e da premiação para instituições que obtiverem melhores resultados ou demonstrarem maior habilidade de atrair o capital privado;

> i) eliminar entraves burocráticos, orientando-se por projetos, missões ou tarefas, focalizando os resultados/fins desejados ao invés de se concentrar no processo/meios e na obediência de regras e regulamentos;
> j) dar liberdade aos escalões mais baixos para escolher os métodos mais apropriados para o cumprimento de metas pré-fixadas, dotando-os de autonomia e favorecendo a máxima flexibilidade para aumentar a rapidez das respostas às circunstâncias cambiantes e imprevistas;
> k) exercer influência por persuasão e incentivos, sem usar comandos;
> l) controlar e fiscalizar a qualidade dos serviços prestados, adotando mecanismos de avaliação da satisfação do cliente e de conhecimento de sua opinião e vontade, a fim de regular o sistema, orientar suas ações e orientar as ações da gestão;
> m) atuar de forma preventiva;
> n) encontrar fontes de recursos alternativas aos impostos, como fonte primordial de receitas;
> o) descentralizar, delegando autoridade, confiando poder e atribuindo responsabilidades aos cidadãos, em lugar de simplesmente servi-los;
> p) promover o gerenciamento com participação, oferecendo à comunidade maior autonomia e estimulando-a a ter mais iniciativa e capacidade de decisão para resolver seus próprios problemas;
> q) orientar as ações segundo os mecanismos do mercado (competição, livre escolha, opção do consumidor, tomadas de decisão baseadas nos melhores resultados), estruturar o mercado (estabelecer regras, orientar as decisões dos agentes privados) e induzi-lo a mudanças (divulgar informações sobre a qualidade dos serviços, estimular a demanda, catalisar a formação de novos setores do mercado e conceder incentivos para influenciar a oferta de preços e serviços);
> r) abrandar ou reverter o crescimento do setor administrativo, diminuindo as despesas públicas e o número de funcionários; informatizar os serviços públicos; investir na transparência da administração e em sua flexibilidade.
> s) redefinir o conceito de usuários, passando a considerá-los como clientes/consumidores, oferecendo-lhes opções e serviços para sua livre escolha, identificando-os e atendendo suas necessidades e preferências particulares (CARVALHO, 2012, p. 216).

Esse novo modelo de gestão pública – denominado gerencial – é baseado nas práticas de gestão empresarial, envolvendo descentralização e autonomia administrativa e participação social. O novo modelo tem sido apontado como a expressão de um processo de desresponsabilização do Estado e do seu papel de executor dos serviços públicos, particularmente da educação pública:

> [...] o Estado vai delineando seu novo perfil: deixa de ser provedor e executor direto dos serviços públicos, para desempenhar um papel regulador, reservando-se o direito de conceber, programar,

> acompanhar, avaliar e fiscalizar o desempenho e os resultados. Ao assumir essas novas funções, delega responsabilidades administrativas e financeiras às instâncias gestoras do sistema e as próprias escolas, instituindo a '**gestão compartilhada**' e incentivando '**parcerias**' entre as diferentes instâncias de governo, a sociedade civil e o setor privado (CARVALHO, 2012, p. 216, grifo nosso).

Cabe lembrar que, no Brasil, a proposição da política da terceira via foi, explicitamente, assumida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, quando foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado e elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), que continuou e se aprofundou nos governos posteriores (CARVALHO, 2017), conforme discutimos na sequência.

Compreender o contexto de reformas do Estado brasileiro é imprescindível para a compressão da proposta de parceria entre a esfera pública e a privada na gestão da ETI no Brasil, que teve a promulgação de leis e a prática de experiências, de forma mais ampla e sistematizada, a partir da década de 1990.

De acordo com Cavaliere (2002), a ampliação do tempo escolar corresponde ao resultado de interesses e de forças sociais que, em determinados momentos históricos, buscam abranger as necessidades do Estado e da sociedade. A organização do tempo escolar pode representar "expectativas, os projetos e prioridades de um dado grupo social, sendo, portanto, mais um meio de compreensão da cultura e do *ethos* de uma sociedade" (CAVALIERE, 2002, p. 3, grifo). A ETI e a ampliação da jornada escolar são questões complexas, de dimensão cultural, política, administrativa e organizacional de uma sociedade.

Para compreendermos as proposições da FIS para a gestão da ETI, consideramos oportuno abordar a reforma do Estado brasileiro e as mudanças na relação entre as esferas pública e privada a partir da década de 1990.

3.1.2 O público e o privado no contexto de reformas do Estado brasileiro e as políticas de educação em tempo integral

Em meio à crise do capital e à busca de estratégias para sua recomposição, consolidou-se, com base na doutrina neoliberal, a concepção de que a crise não está no modo de acumulação do capitalismo, mas na má administração do Estado. Esse diagnóstico pode ser identificado em âmbitos mundial e nacional. Segundo Bresser Pereira (2007, p. 96), a crise que o Brasil enfrentava "desde 1980, era uma crise do Estado - uma crise fiscal, administrativa e de sua forma de intervenção na economia". Para melhor compreensão dessa afirmação, recorremos ao próprio documento:

> A crise do Estado teve início nos anos 70, mas só nos anos 80 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal, diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Após várias tentativas de explicação, tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no Leste Europeu era a crise do Estado, que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas [...] No Brasil, embora esteja presente desde os anos 70, a crise do Estado somente se tornará clara a partir da segunda metade dos anos 80. Suas manifestações mais evidentes são a própria crise fiscal e o esgotamento da estratégia de substituição de importações, que se inserem num contexto mais amplo de superação das formas de intervenção econômica e social do Estado (BRASIL, 1995, p. 10-11).

Montaño (2007), com base em Bresser-Pereira, esclarece-nos que podem ser identificadas duas gerações de reformas do Estado brasileiro:

> [...] Uma primeira geração de reformas, já iniciada nos anos de 80, promoveu o *ajuste estrutural macro-econômico*, por meio de medidas de ajuste fiscal, *de liberalização comercial* e de *liberalização de preços*, e as primeiras *privatizações*. Nos anos 90, a segunda geração de reformas visa, segundo ex-ministro, a *reforma administrativa do Estado*, a *reconstituição da poupança pública*, a *reforma da Previdência Social* e a *reforma política* (MONTAÑO, 2007, p. 43, grifos do autor).

Com base no diagnóstico de crise do Estado, as estratégias do governo para a sua superação ancoraram-se no projeto de reforma gerencial do aparelho do

Estado brasileiro. A reforma, levada a cabo pelo extinto Mare[44], começou durante o primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-998).

O Plano Diretor da Reforma do Estado foi um de seus principais documentos orientadores. O documento expõe-nos qual deveria ser a nova forma de atuação do Estado:

> A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

O documento, que foi um marco na redefinição da relação entre o público e o privado, evidencia-nos o significado da reforma, ou seja, "reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado" (BRASIL, 1995, p.11). Essa afirmação fundamenta-se na compreensão neoliberal de que o Estado demonstra uma gestão ineficiente; por isso, a sua reforma é necessária, a fim de incorporar "novos atores" na execução dos serviços sociais. Ressalta-se que a educação passou à condição de "serviço público não-exclusivo do Estado" (BRASIL, 1995).

Conforme Bresser Pereira (1997, p. 8), então ministro do extinto Mare, a terceirização é a transferência de apoio dos serviços públicos para o setor privado e a publicização consiste "na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta"; consequentemente, transforma-se uma organização estatal em uma organização de direito privado. De acordo com Santos (2010, p. 6):

> Nessa direção, o Plano de reforma propõe mudanças na estrutura organizacional do aparelho estatal, a partir da criação de mecanismos de descentralização, de redução da hierarquia, da avaliação de resultados, que são elementos importantes para a gestão democrática, a partir de um discurso participacionista convincentemente estruturado, utilizado como fortes estratégias administrativas e políticas, para introduzir um novo padrão de gestão, adequado e compatível com a proposta das agências multilaterais de financiamento como Banco Mundial e BID, embasadas em diagnóstico da crise do Estado brasileiro em suas condicionalidades inseridas nos acordos de assistência técnico-financeira,

44 Pela Medida Provisória n.º 1.795, de 01 de janeiro de 1999, extinguiu-se o Mare. O decreto n.º 2.923, de 01 de janeiro de 1999, transferiu a área de competências do Mare para o Ministério de Orçamentos e Gestão. Informações em: www.biclioteca.gov.br.

> compactuadas com os elaboradores de nossas políticas públicas, a classe dirigente. Pode-se dizer que tudo isso se configura como uma nova forma de regulação social ditada pelo mercado e mediada pelo Estado.

Como explicitado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), o objetivo da Reforma é contribuir com a formação de um país cujo aparelho de Estado seja eficiente, o que compreende três dimensões:

> I) Dimensão institucional-legal, voltada à descentralização da estrutura organizacional do aparelho do Estado através da criação de novos formatos organizacionais, como as agências executivas, regulatórias, e as organizações sociais;
> II) Dimensão gestão, definida pela maior autonomia e a introdução de três novas formas de responsabilização dos gestores – a administração por resultados, a competição administrada por excelência, e o controle social – em substituição parcial dos regulamentos rígidos, da supervisão e da auditoria, que caracterizam a administração burocrática;
> III) Dimensão cultural, de mudança de mentalidade, visando passar da desconfiança generalizada que caracteriza a administração burocrática para uma confiança maior, ainda que limitada, própria da administração gerencial (BRASIL, 1995, p. 18).

Desse modo, a Reforma do Estado envolve a) a delimitação do tamanho do Estado, b) a redefinição do papel regulador do Estado, c) a recuperação da governança ou das capacidades financeira e administrativa de implementação das decisões políticas tomadas pelo governo e d) o aumento da governabilidade ou da capacidade política do governo de intermediar interesses e de garantir a legitimidade de governar (BRESSER PEREIRA,1999).

A Reforma está centrada nos processos de regulação e de gestão que garantem a implementação de serviços ofertados pelo setor público não estatal. Como assinalam Bresser Pereira e Grau (1999, p. 16-17),

> [...] organizações ou formas de controle ‘públicas’ porque voltadas ao interesse geral; são ‘não-estatais’ porque não fazem parte do aparato do Estado, seja por não utilizarem servidores públicos, seja por não coincidirem com os agentes políticos tradicionais. A expressão ‘terceiro setor’ pode considerar-se também adequada na medida em que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal, mas limita ao não estatal enquanto produção, não incluindo o não-estatal enquanto controle [...] o que é estatal e, em princípio público. O que é público pode não ser estatal, se não faz parte do aparato do Estado.

Com a reforma do Estado brasileiro, cria-se a idealização de que a esfera pública não estatal é mais eficiente na oferta dos serviços sociais. Nas palavras de Bresser Pereira (1999, p. 91),

> Minha convicção é de que os serviços sociais e científicos são realizados com mais qualidade e eficiência por organizações públicas não estatais que, além disso, garantem mais liberdade aos seus membros, enquanto que a produção de bens e serviços controlados pelo mercado que não necessitam de subsídio estatal são melhor executadas pelo setor privado.

No entanto, consideramos que o real motivo presente nas reformas é a legitimidade para a afirmação de novas relações público-privadas, uma vez que a sociedade civil passa a atuar, diretamente, na execução de serviços públicos. Segundo Martins (2009, p. 78), o "que se busca com a reforma é o estabelecimento de novos marcos regulatórios que viabilizem a redefinição das estruturas e as interfaces que o Estado faz com o econômico e com o social". As mudanças na atuação do Estado brasileiro interferiram nas políticas sociais, como a educação. Conforme Silva (2009, p. 10),

> [...] Modificou-se não somente a forma, mas também o conteúdo existente nessas atuações do poder público, deixando para trás uma forma tradicional de se operacionalizar no interior da **sociedade civil** as políticas governamentais. Chegávamos à era da colaboração, de 'exemplos a serem seguidos no exercício da cidadania', da escola enquanto um instrumento da formação cidadã e não mais como uma mera reprodutora da sociedade do **mercado**, do **voluntariado**, dos incentivos fiscais aos ramos do **empresariado** nacional e estrangeiro como contrapartida na execução e financiamento de projetos sociais, da facilitação burocrática para os **organismos não governamentais (ONGs)** enfim, estabeleceu-se uma nova configuração na sociedade brasileira, uma comunidade globalmente educativa, **o público não-estatal** (grifo nosso).

No conjunto dos princípios da terceira via, a educação é considerada essencial para o desenvolvimento econômico e social capitalista. De acordo com o principal teórico do programa da 'terceira via',

> Desconsiderando a concepção do homem como bloco histórico e reforçando a tese do individualismo reformado, a terceira via estabelece a educação como importante estratégia de formação de diferentes tipos de intelectuais responsáveis por cimentar as novas relações entre homens. Para esse projeto '[...] a principal força de

> desenvolvimento no capital humano obviamente deve ser a educação. É o principal investimento público que deve estimular a eficiência econômica e a coesão cívica. [...] A educação precisa ser redefinida de forma a se concentrar nas capacidades que os indivíduos poderão desenvolver ao longo da vida' (GIDDENS, 2001, p. 78).

As reformas subordinadas às necessidades econômicas e financeiras do capital são apoiadas pelos organismos internacionais de financiamento, dentre os quais estão o BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o FMI. Essas instituições passaram a divulgar os princípios do programa da terceira via, além de torná-los referência para as suas ações diretas. De acordo com Martins (2007, p. 60-61),

> [...] Imediatamente o Banco Mundial determinou que os empréstimos aos governos seriam realizados na medida em que as políticas públicas dos países tomadores de empréstimos tomassem como referência o preceito de 'parcerias' entre governo e organizações da sociedade civil, especialmente as ONGs. Visavam com essa medida incentivar a mobilização comunitária na solução dos próprios problemas. A noção de 'participação da sociedade civil' na promoção do desenvolvimento econômico e social tornou-se grande mote das ações desses organismos.

Em conformidade com as estratégias gerenciais de gestão pública, fomentadas pelos organismos internacionais, "a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos)" (PERONI, 2006, p. 14).

Assim, a redefinição do papel do Estado modificou as fronteiras entre o público e o privado, que também foi amparada por uma nova normatização, a qual pressupõe as parcerias entre o poder público e a sociedade civil e possibilita a participação das organizações não governamentais na gestão pública. Constata-se que, desde 1995, as relações entre Estado e sociedade civil, por meio de parcerias público-privadas, foram orientadas de acordo com o programa político da terceira via. De acordo com Carvalho (2017, p. 530),

> O programa da terceira via tem como finalidade a renovação da sociedade civil no sentido de torná-la um espaço de colaboração ou obrigação mútua. O processo exige a formação de uma cultura cívica empreendedora, na qual os grupos sociais produzam estratégias para a resolução dos seus próprios problemas, tornando-se

> independentes do Estado. Para que se forme essa nova cultura, o Estado deve **ampliar a participação política da sociedade civil, estimular a** responsabilidade social das empresas e encorajar tomadas de decisão que envolvam autonomia e iniciativas econômicas locais, sem, no entanto, abrir mão do monitoramento e da regulação (grifo da autora).

Visando partilhar responsabilidades, o Estado passa a adotar arranjos políticos de democracia, que redefinem as fronteiras de atuação, incentivando "parcerias com grupos do terceiro setor e com empresas que tenham interesse em prestar serviços sociais em colaboração com a aparelhagem estatal" (CARVALHO, 2017, p. 531). Nesse cenário, entram em cena novos "atores" políticos, "comprometidos" com a realização de "projetos importantes demandados pelo 'interesse público' e pelo movimento da terceira via" (CARVALHO, 2017, p. 531).

Com o exposto até aqui, observamos que a reforma do Estado brasileiro reconfigurou a relação público-privada na execução dos serviços públicos. Esse movimento remonta os embates entre os defensores da educação pública e os dos seguimentos privados (DOURADO; BUENO, 2001) na oferta de uma educação integral com jornada ampliada.

A agenda de ampliação da ETI é articulada a um movimento de empresários que, por meio de fundações e de institutos com fins sociais, buscam atuar na área educacional. Para esse envolvimento, é necessário que a sociedade civil, em geral, e a classe empresarial, em particular, interessadas na prestação de serviços sociais, assumam uma nova conduta. É dessa questão que nos ocupamos no próximo item.

3.2 A ampliação da atuação empresarial na educação

Neste item, considerando a proposta de responsabilidade social empresarial, abordamos o movimento de ampliação da participação do setor privado na educação brasileira a partir da década de 1990, a fim de demarcarmos o espaço no qual a ETI vem construindo-se.

Ao investigarmos as novas relações entre o público e o privado, observamos que as organizações do setor privado vêm redefinindo a sua relação e a sua participação na execução de serviços públicos.

Em um contexto de reforma do Estado, buscando uma suposta melhoria da eficácia administrativa e da qualidade da prestação de serviços públicos, bem como a diminuição de despesas públicas e o aumento da produtividade na administração, essa instituição estabelece um diálogo com organizações do setor privado para a formulação e para a implementação de políticas educacionais. De acordo com Costa (2017, p. 23),

> As parcerias entre *esfera pública e privada* são, desta feita, fundamentais para que se ofereça educação integral associada à formação integral, dotada de sensibilidade para com o local, em oposição às políticas centradas nos aparatos estatais (grifo nosso).

Para viabilizar essas novas relações, o Estado aprova leis e estruturas regulatórias que possibilitam as parcerias entre o público e o privado. Conforme já afirmamos anteriormente, para o Estado capitalista, essa interlocução é relevante, porque reduz o seu papel na execução dos serviços sociais, ao mesmo tempo que cria novas possibilidades de negócio, abrindo novos mercados para o setor privado (CARVALHO, 2018).

A crescente atuação do terceiro setor na execução dos serviços sociais revela que o setor privado está beneficiando-se de muitos modos. “Investir” na educação pública é uma das formas de receber incentivos fiscais e de promover a empresa à imagem de responsável social, transformando sua credibilidade com a sociedade e aumentando suas possibilidades de lucro. Sobre este aspecto, Luz (2009, p. 158) apresenta as seguintes explicações:

> As organizações, por si sós, não têm objetivos de lucro, são por definição e na prática ‘entidades privadas sem fins lucrativos’. Porém, elas capitalizam dinheiro para o empresariado, convencendo-o a fazer marketing, já que assim se vende mais; elas ajudam a dar maior legitimidade ao empresariado, quando realizam ações com seu apoio; elas ajudam a fazer repercutir na sociedade o apoio empresarial, quando realizam ações educacionais, canalizando problemas muito localizados como, por exemplo, a formação da mão-de-obra, etc. Elas são assim um caminho indireto para obtenção de lucro. Para além do lucro imediato, ao possibilitar que o empresariado interfira nas políticas educacionais de forma legitimada na sociedade, as organizações possibilitam também que os empresários exerçam influência com sua forma de ver o mundo e a

> educação, que estabeleçam padrões de socialização escolar de acordo com as necessidades e interesses do mercado.

A atuação das organizações não governamentais, representadas por fundações e por institutos de empresas privadas, é uma tendência mundial. As instituições buscam estratégias para conquistarem novos mercados e para assegurarem a aceitação e o engajamento por parte da sociedade em favor de uma causa social. Para isso, mobilizam ações por meio da mídia, fazem a divulgação de materiais e realizam reuniões, seminários, simpósios, *workshops*, fóruns e conferências (BALL, 2014; ROBERTOSON; VERGER, 2012).

O empresariado também atua nas políticas educacionais por meio disto: desenvolvimento e divulgação de pesquisas, análise de dados coletados nas avaliações de desempenho, formação continuada de professores, realização de consultorias, de apoios e de treinamentos para professores e para gestores educacionais.

No contexto de interesses do setor privado pela educação, segundo Ball (2014), as políticas educacionais são um objeto de venda, uma mercadoria, uma oportunidade de lucro, portanto um *edu-business*. Para o autor,

> [...] na interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o dinheiro está em toda a parte. Como indiquei, a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de políticas. O trabalho com políticas está também cada vez mais sendo terceirizado para organizações com fins lucrativos, que trazem suas habilidades, seus discursos e suas sensibilidades para o campo da política, por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado (BALL, 2014, p. 222).

Conforme Ball (2014), as ideias de políticas são criações sociais contadas e recontadas em microespaços de política, isto é, “esses microespaços de políticas são configurações sociais preeminentes e eventos de falas e de trocas onde a confiança é construída, e os compromisso e negócios são feitos” (BALL, 2014, p. 120).

Para que os empreendimentos na educação tenham sucesso, é necessário que seus investidores participem de redes políticas, de alianças, de acordos e de trabalho conjunto. As redes são comunidades de políticas, geralmente baseadas na perspectiva de contribuírem com soluções para problemas sociais e, por meio delas,

abrirem “espaço a novas vozes dentro do discurso de política” (BALL, 2014, p. 29). A participação nessas redes é multifacetada; é permeada por interesses diversos, o que ajuda a desvelar as novas relações de poder no campo da educação.

A gestão baseada em redes cria novas hierarquias, governanças e organizações sociais, deslocando as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil. Conforme Olmedo e Ball (2013, p. 36), “A rede é um mecanismo analítico e um tropo-chave dentro desse redirecionamento da atenção, como se fosse um tipo de tecido conectivo que une e oferece alguma durabilidade a essas distantes e fugazes formas de interação social”. Desse modo, as redes funcionam como um novo canal de propagação de discursos sobre política, conforme os objetivos e os interesses ‘privado-mercantis’. Por meio desse canal, os empreendedores sociais divulgam um conjunto de políticas que suprirão a gestão das políticas públicas que é considerada fracassada.

Na perspectiva de Olmedo e Ball (2013, p. 33, grifo dos autores), nas últimas décadas do século XX, o envolvimento colaboracionista ganhou novos contornos; “estamos agora oficialmente na era dos ‘filantro-empresários’[45], onde a diferença entre um fundo de capital de risco e uma fundação, uma *startup* promissora e um empreendimento social torna-se totalmente turva”.

O modelo de novas sensibilidades de caridade vem crescendo pelas práticas comerciais e empresariais “[...] como uma nova forma genérica de organização, prática e linguagem filantrópica”. Sobre as características dessa filantropia – filantropia 3.0[46] –, os autores fazem a seguinte exposição:

> A nova filantropia está trazendo novos jogadores à arena do desenvolvimento internacional, estabelecendo novos papéis e relações de políticas e desenvolvimento, criando novos terrenos de políticas e retrabalhando as redes de políticas existentes. Ainda que aparentemente bem recebidas em círculos filantrópicos, empresariais e políticos, essas mudanças trazem consigo boa dose de controvérsias e problemas. As organizações envolvidas apresentam uma variedade de identidades e compromissos diferentes e cambiantes. Financeiramente, organizacionalmente e moralmente, seu status e posição são muitas vezes, à primeira vista, obscuros. Essa reconfiguração se apoia sobre uma dupla mudança moral na

45 Filantro-empresários corresponde à combinação entre filantropia empreendedora e empreendedorismo social (OLMEDO; BALL, 2013).

46 É compreendida como nova filantropia, pois a filantropia tradicional – filantropia 1.0 – tem características da caridade paliativa. A filantropia 2.0 é a caridade para o desenvolvimento; já a filantropia 3.0 é a “caridade lucrativa” (OLMEDO; BALL, 2013).

> concepção da relação entre caridade, auxílio e lucro. De um lado, as fundações corporativas e familiares e os indivíduos filantrópicos estão começando a 'assumir deveres sociomorais que até agora eram da responsabilidade de organizações da sociedade civil, entidades governamentais e agências estatais' (SHAMIR, 2008). De outro lado, esses novos filantropos não renunciam totalmente à possibilidade de lucro; de fato, como eles próprios dizem, é possível fazer o bem e ter lucro também (OLMEDO; BALL, 2013, p. 34).

A nova concepção de filantropia recria as fronteiras entre o bem público, os negócios e os empreendimentos. O mercado é apresentado como um espaço compensatório e alternativo para a solução de grandes desafios globais da atualidade. Nessa perspectiva, os governos devem contribuir com recursos no sentido de oferecerem apoio e estímulo às ações propostas pela sociedade civil para a resolução dos problemas sociais. As atividades filantrópicas têm como lemas o "fazer mais com menos", a apresentação de soluções "mais rápidas e baratas" e o enfrentamento de "grandes desafios" por meio de "receitas mágicas" (OLMEDO; BALL, 2013).

Embora a atuação das instituições privadas seja filantrópica e apesar de o discurso ser o de que a finalidade de seus investimentos é ajudar a melhor a qualidade da educação e a expansão do acesso à escola, não podemos desconsiderar que o investimento social privado está associado ao retorno sob a forma de lucro para essas instituições.

O problema enfrentado com novos formadores de políticas não se concentra apenas no dinheiro que eles investem na educação por meio de parcerias e de ações filantrópicas; abrange a sua intervenção direta no campo da política educacional, como salientam Olmedo e Ball (2013, p. 39-40) no trecho a seguir:

> Essa nova situação tem implicações conceituais e práticas em relação ao conceito de democracia e à fonte e agência da formulação de políticas na esfera pública. É a isso que nos referimos como 'governança filantrópica', enfatizando como, através de sua ação filantrópica, esses atores são capazes de modificar significados, mobilizar significados, mobilizar ativos, gerar novas tecnologias de políticas e fazer pressão ou até mesmo decidir sobre a direção da política em contextos específicos.

Nessa nova configuração na governança, a qual envolve a ampliação do poder e da atuação da sociedade civil, conectada em redes de políticas formadas, especialmente, por novos filantropos, destacamos a atuação da FIS cuja criação

ocorreu para concretizar as ações sociais do Banco Itaú e para apoiar programas de melhoria de políticas públicas na área educacional, por meio de novas tecnologias e de novas metodologias aplicadas em larga escala com o apoio dos municípios, dos estados e da União (ITAÚ UNIBANCO HOLDING. S.A, 2011).

A FIS produz e divulga materiais sobre a importância da participação na oferta de serviços públicos, organiza congressos e conferências sobre a gestão educacional, produz censos e estatísticas sobre a qualidade da educação pública e aplica avaliações em larga escala, compreendendo que a qualidade da educação será melhor sob a gestão privada (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2018).

As ações da FIS evidenciam a tendência de importar princípios e métodos de gestão empresarial para a política de gestão das escolas públicas, no sentido de melhorar os resultados educacionais, principalmente aqueles ancorados na gestão da educação integral. A esse respeito, Ravitch (2011, p. 13) chama a atenção para o fato de que

> os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas.

Na perspectiva neoliberal, as iniciativas de serviços prestados por meio do empreendedorismo social são consideradas mais eficazes para a ampliação do acesso e par a melhoria da qualidade da educação. Esses princípios foram identificados na proposta de ETI apoiada pela FIS, a qual detalhamos na próxima seção.

Cabe ressaltar que a ampliação do tempo escolar vem ganhando destaque internacionalmente desde a década de 1990; foi sugerida pelo BM (1997) com o objetivo de amenizar a pobreza, por meio do desenvolvimento de políticas que ofertassem mais tempo e qualidade de ensino à população mais pobre:

> 52. **Education –** […] the Bank expects support for education to be the major thrust of its country strategy, as follows: […] the Bank would support Governmenet efforts to achieve these results through

> increased instructional time and quality of teaching, including increased learning opportunities for the poor. This will require improved definition of accountabilities at the national and sub-national levels, increased private sector and civil society participation in education and better management of schools (WORLD BANK, 1997, p.19, grifo nosso)[47].

Para a melhoria da educação, o BM propõe que o chamado “nível mundial” seja alcançado. Para isso, recomendam-se mudanças no currículo, na qualidade de formação de professores, na criação de escolas modelos, no aumento da carga horária e de parcerias público-privadas (BANCO MUNDIAL, 2010).

O BM tem oferecido assistência aos governos para a ampliação do tempo de permanência na escola, especialmente para as populações mais vulneráveis. No entanto, exige que as definições das responsabilidades de cada ente federado devem ser mais claras, incluindo a maior participação do setor privado e da sociedade civil para a melhoria da gestão escolar. O conjunto dessas recomendações reforça a atuação do terceiro setor e a responsabilidade social das empresas na educação.

Nesse cenário, promover a ETI foi o caminho escolhido pelo Banco Itaú, por meio da FIS, para desempenhar a sua responsabilidade social, assim como elucidamos na próxima subseção.

3.2.1 A Responsabilidade Social Empresarial e a atuação da Fundação Itaú Social

A responsabilidade social é considerada “um tema relativamente recente na literatura empresarial” (SOUZA, 2013, p. 13), que está relacionado a diferentes conceitos. Asheley (2002, p. 6-7), conceitua o termo da seguinte forma:

> Responsabilidade social pode ser definida como o compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que afetem positivamente, de modo amplo, ou a

47 “52. Educação – [...] o Banco espera que o apoio à educação seja o maior impulso de sua estratégia nacional, como segue: o Banco apoiaria os esforços do Governo para atingir tais resultados por meio do aumento de tempo de instrução e da qualidade de ensino, incluindo o aumento de oportunidades de aprendizado para os pobres. Isso exigirá uma melhor definição de responsabilidades em níveis nacional e subnacional, aumento do setor privado e participação da sociedade civil na educação e melhor gestão das escolas” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 19, tradução nossa).

> alguma comunidade, de modo específico, agindo proativamente e coerentemente no que tange a seu papel específico na sociedade e a sua prestação de contas para com ela. A organização, nesse sentido, assume obrigações de caráter moral, além das estabelecidas em lei, mesmo que não diretamente vinculadas a suas atividades, mas que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável dos povos.

De acordo com o Instituto Observatório Social (IOS)[48], a Responsabilidade Social Empresarial (RSE) configura-se de acordo com este conceito: "como uma cultura empresarial, que procura gerar riquezas para todos os atores com o qual a empresa se relaciona e contribui para o desenvolvimento da sociedade onde atua" (INSTITUTO OBSERVATORIO SOCIAL, 2004, p.16). Essa é a compreensão assumida pela FIS, que, para contribuir com o desenvolvimento da sociedade, objetiva participar da formulação e da gestão das políticas públicas (ITAÚ UNIBANCO, 2018)[49].

Um aspecto que cabe esclarecer é que "a RSE pode ser executada diretamente pela empresa, ou de forma indireta, por intermédio de uma organização, geralmente sem fins lucrativos, criada de forma vinculada a determinada empresa" (SOUZA, 2013, p. 15).

O movimento de RSE tem sido amplamente estimulado e fortalecido, sobretudo, a partir da década de 1990, tendo por base a reforma do Estado, sob influência do programa político da 'terceira via' e a redefinição das relações entre público e privado.

Embora os estudos sobre responsabilidade social tenham começado no século XX, as iniciativas mais expressivas ocorreram nos Estados Unidos na década de 1950 e na Europa nos anos de 1960. O tema ganhou maior espaço com a publicação do livro *Social Responsabilities of the Businessman*, de Howard Bowen, em 1953, nos Estado Unidos. A partir da década de 1970, surgiram associações de profissionais interessados na responsabilidade social das empresas, o que propiciou a criação de um novo campo de estudo (BRAGA, 2013).

---

[48] O Instituto Observatório Social (IOS) é uma organização sem fins lucrativos que analisa o comportamento das empresas em relação aos direitos dos trabalhadores, bem como o impacto dessa relação. O IOS baseia-se nas decisões da Organização Internacional do Trabalho/ONU e conta com o apoio do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (Cedec), do Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos (Dieese) e da Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (Unitrabalho). Informações disponíveis em: http://www.observatoriosocial.org.br. Acesso em: 01 jun. 2019.

49 Informações retiradas do *website* https://www.itau.com.br/crianca/a-fundacao/. Acesso em: 01 jun. 2019.

Na década de 1990, os estudos e a prática da responsabilidade social foram intensificados conjuntamente às discussões acerca do desenvolvimento econômico e das questões de sustentabilidade. Organizações internacionais, a exemplo da ONU, passaram a coordenar e a articular, mundialmente, o envolvimento de empresas em diferentes iniciativas para enfrentarem os problemas sociais e ambientais.

Nesse período, a noção de responsabilidade social empresarial, inspirada nos preceitos do programa político da terceira via, foi inscrita na agenda dos países europeus, nos Estados Unidos e nos países do continente asiático. Conforme Martins (2009, p. 108), a proposição apoiada pela ONU e impulsionada pelo "trabalho de multinacionais norte-americanas e europeias" foi desenvolvida a partir dos anos 2000,

> [...] passando a envolver o empresariado dos diferentes países em uma rede de cooperação internacional organicamente ligada à defesa, divulgação e promoção das mais variadas experiências em torno da responsabilidade social empresarial, especialmente nos temas de direitos humanos, condições de trabalho e meio ambiente, visando, sobretudo, a elevação da coesão social e a diminuição das tensões internas gerados pelas relações entre capital e trabalho (MARTINS, 2009, p. 108-109).

No Brasil, as discussões sobre o tema responsabilidade social começaram, na década de 1960, com a criação de associações empresariais vinculadas à filantropia e a instituições religiosas; suas ações sociais foram interpretadas como uma alternativa de amenização dos problemas sociais enfrentados pela população menos favorecida, como a miséria, a fome, o desemprego, a falta de direitos garantidos, a corrupção e o não cumprimento da legislação (INSTITUTO OBSERVATÓRIO SOCIAL, 2004).

Em meados da década de 1990, as discussões sobre responsabilidade social, desenvolvimento econômico e sustentabilidade partilharam de um contexto de mudanças econômicas e sociais, que envolvia as propostas de reforma gerencial do Estado e a abertura da economia e as privatizações, as quais causaram danos sociais e ambientais. Segundo a análise do IOS,

> Com a abertura da economia, as empresas ficaram expostas a uma brutal concorrência externa. A busca da competitividade virou uma obsessão. Este quadro, somado aos novos modelos de gestão

> implantados pelas grandes empresas, contribuiu para o aumento no número de desempregados e para a proliferação de precárias condições de trabalho... Indiferentes aos esforços e às conquistas realizadas pelos sindicatos dos trabalhadores em diversas áreas – como saúde e segurança no trabalho, condições salariais, meio ambiente, entre outras – grupos formados por empresários, apoiados por algumas instituições representativas da sociedade civil, passaram a levantar a bandeira da **responsabilidade social das empresas** (INSTITUTO OBSERVATÓRIO SOCIAL, 2004, p. 28, grifo nosso).

De acordo com Braga (2013, p. 90), "[...] as empresas que afirmam adotar esse posicionamento, dizem que suas ações sociais são imbuídas de um compromisso ético de respeito ao meio ambiente e ao ser humano, visando promover a justiça e o bem estar da sociedade". No entanto, apesar das empresas afirmarem que a RSE é uma ação ética do setor privado para com a sociedade civil, consideramos que ela se consolida como uma estratégia empreendedora para a empresa, que tenta combinar interesses do privado (como a geração de lucro, a venda de seus produtos, a filiação de consumidores ou de clientes etc.) com os da sociedade: educação, saúde, segurança etc.

Sendo assim, as atividades de RSE significam novas possibilidades de aumento de lucro para as empresas, pois a responsabilidade social representa um fator de competitividade no mercado para as entidades que desenvolvem tais ações. Acredita-se, portanto, que as empresas cuja preocupação é encontrar soluções para os problemas sociais adquirem o respeito das comunidades e, assim, conquistam clientes. A esse respeito, o Instituto Ethos (2006, p. 7) afirma que

> Uma empresa que investe em responsabilidade social reconhece que suas ações têm grande impacto na sociedade onde atua e, ao mesmo tempo, está atenta aos acontecimentos sociais que impactam em seus objetivos comerciais. Promover valores de RSE e manter os padrões acordados em convenções internacionais elevam a reputação de uma corporação, dificultando às empresas que se comportam de forma socialmente irresponsável se manterem competitivas no mercado.

Nesses termos, à medida que "o patrimônio de uma empresa e o valor de sua marca estão fortemente vinculados à sua imagem e reputação" (SOUZA, 2013, p. 17), podemos afirmar que a responsabilidade social das empresas equivale a um instrumento de *marketing*, porém "[...] muitas vezes a maior parte dos recursos

destinados às ações de RSE vão para o ‘marketing social’ e não para a ação social em si [...]” (SOUZA, 2008, p. 88). Ou seja, a RSE pode ser entendida como um benefício para as empresas que promovem ações sociais e que, em troca, recebem reconhecimento social, adquirem clientes e elaboram uma imagem de empresa parceira.

Outra vantagem pela qual as empresas criam suas responsabilidades sociais diz respeito às compensações fiscais que recebem do governo para desempenharem ações sociais. Souza (2008, p. 85) descreve-nos as vantagens das ações de RSE, conforme alegações dos próprios investidores sociais:

> - O Programa de RSE fortalece a imagem da empresa de modo geral;
> - Os funcionários dessas empresas melhoram seu desempenho e a respectiva produtividade, havendo aumento da satisfação no trabalho e desenvolvimento de novas habilidades de liderança e trabalho em equipe;
> - Há melhora no sentido de pertencimento desses funcionários com a empresa;
> - Ocorre uma aproximação da empresa com os mercados consumidores;
> - O apelo ao consumidor de que a empresa é comprometida socialmente apresenta-se como um diferencial diante de outras empresas que não desenvolvem programas de RES.

A RSE se tornou uma tendência devido às necessidades impostas pelo capital de criar novas possibilidades de negócios e de abrir novos mercados. Assim, no contexto de redefinição do papel do Estado, a atuação empresarial nas ações sociais passou a compor a agenda para o desenvolvimento de atividade de cunho social que, anteriormente, era de responsabilidade do Estado.

A isso soma-se o fato de que, na busca de negação do assistencialismo e de promoção da cidadania ativa, a solidariedade, a responsabilidade social e a sustentabilidade vão sendo incentivadas e induzidas por parte do Estado, sem que ações estatais sejam demandadas pelos indivíduos ou pelas empresas.

Segundo essa ótica, a educação tem sido a área eleita pela maioria dos dirigentes de empresas para direcionar as suas ações de responsabilidade social. De acordo com Beghin (2005, p. 56),

> [...] a importância outorgada pelas lideranças à educação decorre do fato dela ser considerada essencial para o aumento da

> competitividade econômica nacional e para a melhoria das condições de inserção do país na nova ordem econômica internacional.

A escolha pela área da educação justifica-se, ainda, pelo enorme reconhecimento público, bem como por ser compreendida como direito subjetivo do ser humano e instrumento de sustentabilidade, capaz de romper com as mazelas sociais. Assim, segundo Beghin (2005, p. 56),

> Na luta contra a pobreza os empresários dão ênfase à educação. Os investimentos no ensino fundamental e na alfabetização de jovens e adultos operam muito mais pelos seus efeitos indiretos – em matéria de saúde, de nutrição, de planejamento familiar – do que pelos seus efeitos diretos. A ajuda por meio do ensino permite dar um fundamento 'econômico' à tentativa de racionalização dos comportamentos. A reeducação do pobre é uma reeducação econômica e um estímulo a um comportamento eficaz.

A responsabilidade social, portanto, consolida a ideologia do setor privado, no Brasil e no mundo, e abre espaço para que o empresariado atue como novo ator nas políticas sociais; dessa forma, tenta-se conciliar a gestão da economia e do mercado com a justiça social e a participação no direito público, de forma a defender um capitalismo de face humanizada (SILVA MARTINS, 2009).

Considerando que a área educacional é, predominantemente, a mais visada pela RSE, importa-nos chamar a atenção para as ações da FIS. De acordo com as informações obtidas em seu *website*[50], "a Fundação Itaú Social é o braço da responsabilidade social do Itaú. Sua atuação hoje está relacionada, principalmente, a programas educacionais"; ela é assim descrita:

> A Fundação Itaú Social tem por objetivo central formular, implantar e disseminar metodologias voltadas para a melhoria de políticas públicas na área educacional e para a avaliação de projetos sociais. Sua atuação se dá em parceria com as três esferas de governo, com o setor privado e com organizações da sociedade civil, agregando expectativas, competências e olhares diversos e garantindo a perenidade das ações e o ganho de escala[51].

---

50 Disponível em: https://ww2.itau.com.br/hotsites/sustentabilidade/_/iniciativas/sociedade/fundacao-itau-social.html. Acesso em: 01 jun. 2019.

51 Disponível em: http://www.cbve.org.br/?cpt_associado=fundacao-itau-social. Acesso em: 01 jun. 2019.

As ações sociais desenvolvidas são chamadas de investimentos, pois se acredita que a educação é um investimento para a formação do cidadão consciente de seu papel na sociedade. Conforme os princípios do Banco Itaú,

> A educação é ponto central da nossa atuação enquanto transformadores. Ela é condição para evoluirmos como sociedade e agentes econômicos. Quando investimos na educação de crianças e jovens, estamos investindo também na formação de cidadãos mais preparados e conscientes do seu papel na sociedade. Também estamos formando, de maneira legítima, melhores clientes, não só para o Itaú Unibanco, mas para a economia do país como um todo (ITAÚ UNIBANCO, 2011, p. 157).

A responsabilidade social da FIS pressupõe que suas ações ajudem as pessoas, o país e o próprio banco. A educação é compreendida como questão-chave para o desenvolvimento da sociedade brasileira, portanto os maiores investimentos são para a educação, justificando-se pela competitividade do mundo globalizado e pela necessidade de capacitar sujeitos formadores de inovação e que consigam atender às exigências do mercado.

Em umas das publicações da FIS (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011), argumenta-se que a educação integral tem uma gestão complexa por estar ancorada na intersetorialidade entre múltiplas organizações, por isso, a gestão deve conter propósitos comuns a todos que participam dela. Nas iniciativas para a educação integral, ocorre a proposição dos seguintes arranjos de gestão:

> Nas iniciativas públicas, municipais ou estaduais, tais arranjos de gestão se estabelecem basicamente em duas esferas: no âmbito do governo: municipal ou estadual – a Secretaria de Educação, com a participação de diversos setores, outras secretarias e programas, bem como empresas, universidades, fundações; nas escolas, por meio de articulações e parcerias estabelecidas no entorno para o desenvolvimento das atividades, em clubes, igrejas, associações, ONGs. Articulação e ação multissetorial e multi-institucional conformam-se como carro-chefe na condução da gestão da educação integral. As iniciativas das organizações estabelecem arranjos de gestão pautados em: articulações locais nas prefeituras e secretarias (Educação, Assistência Social, Saúde, Cultura, Esportes), escolas, associações; articulações em fundações, institutos, organismos internacionais, redes de solidariedade e responsabilidade social, associações externas (nacionais e internacionais), universidades que prestam suporte material e/ou técnico (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 42).

No documento da Fundação, as parcerias público-privadas são denominadas “articulações” para a gestão; elas têm sido constantes entre a organização da sociedade civil e o poder público. Na perspectiva da fundação, as parcerias e a intersetorialidade da gestão da educação podem ajudar no suporte técnico, qualificar os espaços urbanos e sustentar os programas de educação integral nas escolas, por meio do auxílio no transporte, na alimentação, em reformas etc. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011).

Em relação à responsabilidade social, a FIS reconhece que as responsabilidades ocorrem, de maneira recíproca, entre o poder público e as organizações sociais, pois assim será possível construir uma “escola honesta”. O foco na construção da política da educação integral no Brasil e a compreensão de “escola honesta” possibilitam a criação de “uma escola que permita a meninos e meninas deste país, independentemente da sua situação de classe, aprendizagens significativas em percursos formativos que atravessem de modo continuado e sustentado sua infância e adolescência” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 14).

Sobre o financiamento e a sustentabilidade das ações realizadas por meio de parcerias entre as Secretarias Municipais de Educação e as organizações da sociedade civil, a fundação esclarece o seguinte:

> Entendemos que a partir da assunção pelo poder público de suas responsabilidades e obrigações constitucionais, é desejável e necessário que se estabeleçam diálogos com as ‘forças vivas da sociedade’ – nas palavras do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 –, que podem colaborar para a qualificação da tarefa de introduzir as novas gerações no conjunto de saberes, valores e possibilidades produzido pela civilização da qual fazem parte. Contudo, há que se ter muita clareza acerca do papel indutor e financiador do Estado, nas distintas esferas administrativas, para que de fato se possa construir a agenda da educação integral no Brasil como ação permanente (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 14).

A responsabilidade social das empresas está, intrinsecamente, relacionada à parceria entre o Estado e a sociedade civil. No livro *Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e equidade* (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2013), entende-se a parceria como “um meio para que se conquistem resultados mais amplos ou de melhor qualidade nas ações desenvolvidas” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2013a, p. 120).

Dentre as novas modalidades de parcerias, destacamos as que vêm ocorrendo entre a FIS e as Secretarias de Educação por todo o país, “colaborando no desenho e implantação das políticas de educação integral e na formação dos profissionais envolvidos” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2013a, p. 8).

As mudanças administrativas na aparelhagem estatal e nas relações entre Estado, sociedade civil e mercado reorientaram as relações entre o público e o privado e trouxeram alterações profundas na organização e na gestão pública da educação. Na próxima seção, com foco na gestão, apresentamos a proposta da FIS de apoio à implementação de políticas públicas para a ETI.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PARCERIA COM A FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL

Nesta seção, dedicamo-nos à análise da criação da FIS e do Programa de Educação Integral orientado e desenvolvido pela Plataforma Educação & Participação, de modo a compreender a atuação do setor privado na gestão compartilhada dos sistemas públicos de ensino, com foco na proposta de ETI apoiada pela FIS.

A incorporação de novos protagonistas na formulação de políticas e na execução de serviços públicos, particularmente os da classe empresarial, por meio de contratos de gestão e de termos de parceria entre Estado e instituições do terceiro setor, apresenta-se como uma tendência mundial. Como já exposto neste trabalho, no Brasil, a partir da década de 1990, uma série de leis foi instituída para regulamentar as novas relações entre a esfera pública e a privada.

As mudanças no aparelho do Estado mediante o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (BRASIL, 2005) e as legislações subsequentes trouxeram, como elemento-chave, a parceria do Estado com o terceiro setor, delegando às organizações não governamentais a execução de serviços (educação, saúde, assistência social etc.) anteriormente desempenhados pelo setor público.

Nas últimas décadas, as reformas desencadeadas em diferentes âmbitos são parte da globalização da economia, da reestruturação produtiva, da intensificação dos avanços na microeletrônica e nas telecomunicações; são também expressão de outros fatores que reconfiguraram as relações de trabalho e de produção e reorganizaram o “sistema ideológico, político e cultural – o Neoliberalismo” (PERRUDE, 2013).

No campo educacional, as mudanças estão presentes em todos os níveis e em todas as modalidades; são marcadas por alterações no financiamento, nos currículos e nos sistemas de avaliação e de gestão.

Em relação à gestão, as políticas públicas de educação passam a direcionar a descentralização administrativa e a autonomia das instituições, as quais estão associadas ao compartilhamento de responsabilidades com governos municipais e sociedade civil. Nesse sentido, a proposição da gestão compartilhada articula a “democracia mínima neoliberal” (SOUZA, 2001, p. 210) à prestação de serviços e às atividades educacionais desenvolvidas pela comunidade; tal relação é compreendida

como terceiro setor nas perspectivas da “filantropia 3.0” (BALL, 2014) e do voluntariado (SOUZA, 2001).

Nesse contexto, a gestão compartilhada passa a ser sinônimo de gestão democrática, de modernização e de melhoria da qualidade dos serviços púbicos. No entanto, essa estratégia tem sido reconhecida como um caminho para a privatização da educação pública, juntamente com a desresponsabilização do Estado, por meio do financiamento de projetos educacionais e das parcerias com organizações não governamentais, com ou sem fins lucrativos (ADRIÃO; PERONI, 2009).

A gestão da educação compartilhada com a sociedade civil não é uma peculiaridade da realidade brasileira. O movimento de articular a sociedade na prestação dos serviços públicos e de introduzir novos atores no âmbito educacional é apontado por agências de organismos internacionais, como o FMI e o BM (ZANARDINI, 2004).

O modelo de gestão compartilhada, acompanhado por propostas de parceria público-privada, passou a ser amplamente propalado nas propostas do BM. No documento *Prioridades e Estratégias para a Educação*, publicado em 1995 (BANCO MUNDIAL, 1995), o caminho das reformas no campo da gestão pauta-se em pilares que concebem a autonomia para as instituições escolares, permitindo uma gestão mais flexível para as questões educacionais.

Em relação às formulações de estratégias de mobilização social para a melhoria da qualidade da educação e para o desenvolvimento de ações conjuntas que visam combater a pobreza, Perrude (2013, p. 88) destaca que

> [...] as escolas têm sido consideradas parceiras importantes na implementação de programas. Têm, nesta perspectiva, a responsabilidade de realizar ações de orientação, informação e mobilização das famílias, além de discutir e desenvolver alternativas e estímulo à matrícula e à permanência das crianças e adolescentes nas escolas, manter o controle e informá-los, enviando relatórios referentes à frequência escolar à respectiva prefeitura, para posterior encaminhamento ao Ministério da Educação.

Além das escolas, porém, outros entes públicos e privados são chamados para executar essa tarefa, abrindo espaços para a atuação de sujeitos e de instituições para além do público-estatal.

Na legislação brasileira, os contratos de gestão compartilhada estão presentes na Emenda Constitucional n.º 19, de 04 de junho de 1998 (BRASIL,

1998b), que “modifica o regime e dispõe sobre princípio e normas da Administração Pública, Servidores e Agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências”, ampliando a autonomia das instituições. Conforme o artigo 37, § 8.º,

> A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade (BRASIL, 1998b, p. 3).

A Emenda Constitucional n.º 19, de 04 de junho de 1998, também inseriu o conceito de eficiência, a fim de garantir que a gestão pública seja menos burocrática, mais rápida e eficaz.

O Decreto n.º 2.487, de 02 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998c), dispõe sobre a qualificação de autarquias e de fundações como Agências Executivas, estabelece critérios e procedimentos para a elaboração, o acompanhamento e a avaliação dos contratos de gestão e dos planos estratégicos de reestruturação e de desenvolvimento institucional das entidades qualificadas e dá outras providências, definindo os objetivos, as metas e as responsabilidades que devem estar presentes nesses contratos (BRASIL, 1998c).

O Decreto n.º 2.488, de 02 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998d), estabelece medidas de organizações administrativas específicas para as autarquias e para as fundações qualificadas, como Agências Executivas e dá outras providências. Os objetivos dessa medida estão descritos em seu Art. 1.º:

> com a finalidade de ampliar a eficiência na utilização dos recursos públicos, melhorar o desempenho da qualidade dos serviços prestados, assegurar maior autonomia da gestão orçamentária, financeira, operacional, e de recursos humanos e eliminar fatores restritivos à sua atuação institucional (BRASIL, 1998d, p. 1).

As autarquias e as fundações, qualificadas como Agências Executivas, regulamentadas nos referidos Decretos, evidenciam um primeiro modelo de transformação administrativa e de gestão do público nos moldes da reforma do Estado e da administração pública gerencial[52].

---

52 Administração pública gerencial ou gerencialismo é um conceito essencial no processo de reformas das décadas de 1980 e de 1990, construídas como necessárias para se alcançar maior

As entidades de Agências Executoras devem apresentar um plano estratégico de reestruturação e de desenvolvimento institucional, voltado para a melhoria da qualidade da gestão e para a redução de custos. Conforme o Decreto n.º 2.487, de 02 de fevereiro de 1998, Art. 2.º, o plano deve conter

> [...] III - a política, os objetivos e as metas de terceirização de atividades mediante contratação de serviços e estabelecimento de convênios, observadas as diretrizes governamentais;
> IV - a simplificação de estruturas, compreendendo a redução de níveis hierárquicos, a descentralização e a delegação, como forma de reduzir custos e propiciar maior proximidade entre dirigentes e a agilização do processo decisório para os cidadãos (BRASIL, 1998c, p. 1).

Após a década de 1990, a legislação brasileira demonstra indícios do processo de diminuição do aparato estatal, da transferência da oferta dos serviços públicos para o mercado, mediante mecanismos de privatização ou de semiprivatização e da adoção de princípios da gestão empresarial.

> A esse respeito, chama-nos a atenção o impacto negativo na educação pública, resultante do 'controle' dos gastos públicos por meio da restrição de gastos com pessoal. De modo que, ao [...] despreparo técnico dos municípios e um contexto de ampliação da pressão pelo direito educacional agregam-se as alterações na gestão pública decorrentes da Emenda Constitucional n.º 19, de 04 de junho de 1998 e, mais diretamente no caso dos municípios, da chamada Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), Lei Complementar n.º 101/2000. Esta última, ao delimitar os gastos do poder público, fixando em 60% as despesas com pessoal, induziu o aumento das parcerias entre os municípios e o setor privado, estimulando opção pela terceirização dos serviços especialmente nas áreas de maior presença de contratação, como é o caso da educação (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 12).

A aprovação da Lei complementar n.º 101, de 04 de maio de 2000, – Lei de Responsabilidade Fiscal – representou as principais mudanças institucionais provindas do Governo Fernando Henrique Cardoso para a economia pública; ela faz parte do processo de reformas do Estado e da implementação da gestão pública gerencial. Com o objetivo de reduzir e de combater o déficit público, a Lei apoiava os eixos de planejamento, de transparência, de controle e de responsabilização.

---

eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais. Aos serviços públicos, pela ideologia gerencial, exigiu-se um desempenho semelhante ao dos serviços prestados pelo mercado competitivo. Isso introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam a economia e a eficiência acima de outros valores públicos (NEWMAN; CLARKE, 2012).

De acordo com o que foi exposto sobre as Leis e os Decretos promulgados após a década de 1990, observamos que a gestão do sistema público brasileiro, historicamente, sucedeu a períodos em que o Estado se harmoniza com a participação do público não estatal na execução de serviços públicos, exprimindo vertentes de políticas de privatização e de desburocratização da máquina estatal, ao tempo que fortalece a associação do setor público e a iniciativa privada.

Acompanhando essa tendência e seguindo o novo modelo de gestão pública – gestão gerencial –, a Lei n.º 9.637, de 15 de maio de 1998 (BRASIL, 1998a), dispõe sobre a qualificação de Organizações Sociais (OS). O contrato de gestão entre as esferas está previsto no Art. 5.º como um "instrumento firmado entre o Poder Público e a entidade qualificada como organização social, com vistas à formação de parceria entre as partes para fomento e execução de atividades relativas às áreas relacionadas no Art. 1º" (BRASIL, 1998a, p. 1). Segundo o Art. 1.º, as áreas apontadas são atividades dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e à preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde.

Nessa Lei, as OS são definidas, no Art. 1.º, como "pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos" (BRASIL, 1998a). São, todavia, habilitadas a receber recursos financeiros do Estado para o gerenciamento e para a execução dos serviços sociais, como expõe o Art. 12:

> Art. 12 - Às organizações sociais poderão ser destinados recursos orçamentários e bens públicos necessários ao cumprimento do contrato de gestão.
> § 1º - São assegurados às organizações sociais os créditos previstos no orçamento e as respectivas liberações financeiras, de acordo com o cronograma de desembolso previsto no contrato de gestão.
> § 2º - Poderá ser adicionada aos créditos orçamentários destinados ao custeio do contrato de gestão parcela de recursos para compensar desligamento de servidor cedido, desde que haja justificativa expressa da necessidade pela organização social.
> § 3º - Os bens de que trata este artigo serão destinados às organizações sociais, dispensada licitação, mediante permissão de uso, consoante cláusula expressa do contrato de gestão (BRASIL, 1998a, p. 4).

Para regulamentar a relação entre as esferas públicas e privadas, também foram aprovados a Lei Federal n.º 9.790, de 23 de março de 1999, que cria as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) e o Decreto n.º 3.100,

de 30 de junho de 1999, que regulamenta essas organizações e institui e disciplina o Termo de Parceria.

Mais recentemente, a Lei Federal n.º 9.790, de 23 de março de 1999 (BRASIL, 1999), no Art. 1.º, com nova redação dada pela Lei n.º 13.204, de 31 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), aponta que as Oscip são pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, que foram constituídas e estejam funcionando, regularmente, há, no mínimo, três anos, realizando atividades com objetivos sociais.

A Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014 (BRASIL, 2014c), também conhecida como novo *Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil* (MROSC), estabelece e fortalece um conjunto de princípios para as parcerias realizadas entre a administração pública, as organizações não governamentais e as entidades privadas sem fins lucrativos. As parcerias ocorrem em regime de mútua cooperação para a consecução de finalidades de interesse público. Além disso, a lei define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil (BRASIL, 2014c).

Conforme a legislação brasileira, para que as entidades do terceiro setor atuem no setor público e realizem contratos de gestão com o Estado, é necessário que criem OS, Oscip ou ONGs. O surgimento dessas organizações modifica a gestão do setor público e estabelece “uma nova relação entre Estado e Sociedade no que tange à oferta dos serviços sociais”; nessa relação, o papel do Estado é “financiar, total ou parcialmente, os serviços”, enquanto “as OS assumem a prestação destes” (SANTOS, 2007, p. 69).

Segundo Montaño (2007, p. 47), as políticas que induzem às parcerias são “mais do que um estímulo estatal para a ação cidadã, representam a desresponsabilização do Estado da resposta à questão social e sua transferência para o setor privado, seja para fins privados, seja para fins públicos”. Para o autor, a chamada parceria

> [...] não é outra coisa senão o **repasse de verbas e fundos públicos no âmbito do Estado para instâncias privadas**, substituindo o movimento social pela ONG. E essa verdadeira transferência de recursos públicos para os setores privados não ocorre sem uma clara utilidade política governamental. O Estado é, portanto, mediante a legislação (leis como do ‘voluntariado’, do ‘terceiro setor’, das ‘Oscip’, das ‘parcerias’) e repasse de verbas, um verdadeiro subsidiador e promotor dessas organizações e ações do

> chamado terceiro setor e da ilusão do seu serviço (MONTAÑO, 2007, p. 146, grifo do autor).

Assim, o público não estatal, representado pelas ONGs, pelas OS e pelas Oscip, vem construindo-se como uma alternativa na gestão pública no Brasil. Ao adentrar nos serviços públicos de educação, de saúde, de previdência social, dentre outros, tem o objetivo de "[...] prestar serviços de interesse público de natureza concorrencial, com financiamento público e métodos de funcionamento do setor privado" (MORALES, 1999, p. 62). No mesmo caminho, Adrião e Peroni (2009, p. 109), apontam que, "na configuração do público não estatal, a natureza da propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a se constituir como uma instituição privada de direito público".

Para Simões (2017), em torno das ONGs, circulam interesses econômicos do mercado capitalista mundial. Para que isso aconteça, o Estado passa por mudanças "para permitir que as políticas preparem o terreno para a expressão das ONGs enquanto um dos instrumentos centrais do capital para a privatização dos serviços essenciais, dentre eles, a educação e o ensino público" (SIMÕES, 2017, p. 130).

Com a criação do termo 'organização de serviços públicos não estatais', idealizado por Bresser-Pereira na Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, as ações promovidas pelas ONGs garantiram um espaço na legislação brasileira; o público não estatal também ganhou espaço para formalizar e regulamentar a transferência da gestão e dos recursos públicos à iniciativa privada (SIMÕES, 2017). Essas políticas estão vinculadas aos conceitos de terceiro setor, de filantropia e de sociedade civil; observamos, contudo, os limites que interligam o setor público e o setor privado, dando origem ao termo "público, porém privado" (FERNANDES, 1994).

No contexto de ampliação da legislação brasileira para o ingresso de ONGs na formulação de políticas públicas e a sua participação na execução dos projetos sociais, voltamos esta pesquisa para debates que estão sendo colocados para a gestão da ETI, especificamente os fomentados pela FIS, a qual defende que a gestão da ETI seja ofertada por meio de parcerias e a gestão educacional compartilhada com a sociedade civil. Para isso, é necessário implementar "uma nova arquitetura na gestão da Educação Integral" (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 67).

Para que consigamos aprofundar-nos no tema, partimos de análises dos materiais publicados pela FIS. As publicações foram elaboradas em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), com a Unicef e com o Movimento Todos pela Educação (MTE).

A seguir, apresentamos a história da FIS, a concepção de ETI da instituição, a análise do modelo de gestão da ETI referido pela FIS, bem como a sua proposta de gestão da educação pública brasileira.

4.1 História da Fundação Itaú Social

A primeira empresa do atual Itaú Unibanco[53] foi fundada na cidade de Poços de Caldas, no estado de Minas Gerais, em 27 de setembro de 1924. Fundada por João Moreira Salles, chamava Casa Moreira Salles, a qual participava das atividades comerciais vendendo louças, roupas, sapatos e bebidas até ser concedida licença pelo governo federal para que operasse como correspondente bancário, constituindo um banco importante para o estado. A segunda empresa foi criada em 1945 por Alfredo Egydio de Souza Aranha e por Aloysio Ramalho Foz; foi instalada no centro de São Paulo com o nome de Banco Central de Crédito S.A.

Com o passar dos anos, a administração passou a ser feita por parentes próximos aos fundadores, os quais aceleraram as transformações da instituição. Em 1960, a Casa Moreira Salles se tornou Unibanco e o Banco Central de Crédito passou a se chamar Itaú. Em 04 de novembro de 2008, os sócios das agências se uniram e formaram o maior banco brasileiro e um dos vinte maiores bancos do mundo, o Itaú Unibanco.

Conforme o *website* da empresa, desde a sua criação, o Itaú Unibanco vem “inaugurando sua atuação global e lançando bases em outros países da América Latina [...] Sempre de olho no futuro e com a preocupação de construir um mundo melhor” (ITAÚ UNIBANCO, 2018, p. 4). Sobre as preocupações da empresa estudada,

53 As informações sobre a criação do Itaú Unibanco foram extraídas no site da própria empresa. Disponível em: https://www.itau.com.br/sobre/memoria/. Acesso em: 01 jun. de 2019.

> As histórias do Itaú e do Unibanco têm como pontos comuns a preocupação com a ética e a transparência nos negócios, o respeito às leis e a valorização de seus colaboradores. Também são aspectos convergentes entre as duas organizações a busca pela satisfação dos clientes e o incentivo à cultura e à educação, preocupações que se materializaram no Instituto Moreira Salles, no Instituto Itaú Cultural e, na área social, na Fundação Itaú Social e no Instituto Unibanco (ITAÚ UNIBANCO, 2018, p. 3).

Para realizar o seu *marketing*, o Itaú Unibanco utiliza a frase "O Banco que mais investe em gente"[54], pois investe parte do seu lucro no desenvolvimento da sociedade, destinando-o para as áreas de educação, de cultura, de esporte e de mobilidade urbana. No ano de 2016, o lucro gerado pelo Banco foi de 67,2 bilhões de reais (ITAÚ UNIBANCO HOLDING. S.A, 2017); o investimento social para todas essas áreas correspondeu a, aproximadamente, meio bilhão de reais, que foram direcionados às iniciativas que promovem o progresso da sociedade. Conforme o Relato Integrado Itaú Unibanco (ITAÚ UNIBANCO HOLDING. S.A, 2017) referente ao ano de 2017, na educação, já foram investidos 196,8 milhões de reais, distribuídos entre 558 projetos cujo foco está na melhoria da educação. Isso porque o banco considera a educação um pilar necessário para o desenvolvimento sustentável do país, compreendendo que

> Educação é peça-chave para o desenvolvimento sustentável de um país. E o desafio de garantir sua qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros é de uma escala e complexidade que requer políticas de governo efetivas aliadas à ampla participação dos diversos setores da sociedade (ITAÚ UNIBANCO, 2018, p. 1)[55].

Desse modo, verificamos que o propósito do Itaú Unibanco é ser uma instituição preconizadora de políticas educacionais e de modelos de gestão da educação. Para organizar o "investimento social privado" (ITAÚ UNIBANCO HOLDING. S.A, 2017, p. 33) do Itaú Unibanco, no ano de 1993[56], foram criados o Itaú Social e o Programa de Apoio Comunitário, cujo objetivo era articular as ações sociais promovidas pelo banco e garantir seu comprometimento com a comunidade e com o desenvolvimento econômico e social.

---

54 Informações disponíveis em: https://www.itau.com.br/sobre/quem-somos/visao/. Acesso em: 02 jun. de 2019.
55 Disponível em: https://www.itau.com.br/crianca/a-fundacao/. Acesso em: 02 jun 2019.
56 Informações disponíveis em: https://itausocial.org.br/pt-br/quem-somos/historia. Acesso em: 02 jun. 2019.

Os investimentos sociais privados “estão alinhados ao nosso propósito e estão voltados, principalmente, para a educação, saúde, cultura, esportes e mobilidade urbana” (ITAÚ UNIBANCO HOLDING. S.A, 2017, p. 33). Os propósitos do banco pautam-se na equidade, na empatia, na colaboração, no entusiasmo e na transparência.

O Itaú Unibanco, por meio da sua fundação, realiza as ações em rede de parceiros, de fornecedores e de colaboradores, que atuam nos municípios, nos estados e na União; o intuito é que “se unam para entregar aquilo que é direito de todos: acesso à educação com aprendizagem adequada, sem restrição de tempo, espaço, raça, cor ou gênero” [57].

Na concepção do Itaú Unibanco, a educação pública demanda uma organização coletiva, que ocorre em redes. Para tanto, desde a criação do Itaú Social no ano de 1993, a instituição convida a sociedade civil a “criar e fazer prosperar um Polo de Desenvolvimento Educacional, de forma que seja possível formar cidadãos capazes de construir a nação que todos almejam” [58].

Em 2018, o Polo de Desenvolvimento Educacional foi criado pelo Itaú Social, em uma plataforma digital, para ser um ponto de encontro de estudos, de pesquisas, de publicações e de práticas, visto que, para haver desenvolvimento social e pessoal, é fundamental educar em todo espaço e em todo tempo, na teoria e na prática. Desse modo, a educação terá um processo integral, já que, ao lado de parceiros, o polo desenvolve programas para que estados, municípios e união ofereçam uma educação pública e de qualidade[59]. Os programas são estruturados em três linhas de atuação, as quais são as seguintes: formação, avaliação e recursos (Anexo II).

As ações do Itaú Unibanco materializaram-se por meio de seus institutos e de suas fundações, os quais são “criados para canalizar os esforços feitos pelo banco no âmbito social pela melhoria da educação pública no Brasil” (ITAÚ UNIBANCO HOLDING. S.A, 2017, p. 28).

A FIS foi constituída com o objetivo de contribuir com o desafio de garantir educação de qualidade às crianças e aos jovens do país. A fundação se reconhece como “protagonista de muitas conquistas para o campo social, transformando a vida

57 Informações disponíveis em: https://www.itau.com.br/crianca/. Acesso em: 02 jun. 2019.
58 Disponível em: https://www.itau.com.br/crianca/. Acesso em: 02 jun. 2019.
59 Disponível em: https://www.fundacaoitausocial.org.br/. Acesso em: 02 jun. 2019.

de milhares de brasileiros” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2018, p. 2). Seu foco é a promoção da educação de qualidade por meio de investimentos e de parcerias:

> O investimento em educação é uma das forças motrizes da transformação social e um dos pilares básicos do desenvolvimento sustentável de um país. Na visão do banco, concretizada por meio da Fundação Itaú Social, isso requer políticas de governo efetivas aliadas à ampla participação dos diversos setores da sociedade. É a partir dessa premissa que se concentram os investimentos sociais para melhoria da educação pública (FUNDAÇÃO ITAU SOCIAL, 2017).

A FIS atua em parceria com as esferas municipal, estadual e federal e em conjunto com as empresas, com as organizações não governamentais e com os parceiros institucionais (Anexo III) para cumprir a missão de “desenvolver, implementar e compartilhar tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da educação pública brasileira” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2014, p. 5). Sobre a fundação e as parcerias, o banco declara que

> Criada especificamente para estruturar e implementar os investimentos sociais do Itaú, a Fundação Itaú Social, com atuação em todo o território brasileiro, tem como foco o apoio, elaboração e fortalecimento de programas que visam o progresso das políticas públicas de educação, a potencialização do engajamento de seus colaboradores – e da sociedade em geral – por meio da cultura de voluntariado, e a avaliação sistematizada de projetos sociais. Assim, vem formulando, implantando e disseminando metodologias voltadas à melhoria de políticas públicas na área educacional, sempre em conjunto com governos, empresas e organizações não-governamentais (ITAÚ UNIBANCO, 2018, p. 1)[60].

A perspectiva da fundação é promover resultados educacionais transformadores conforme os seus seguintes valores: comprometimento, entusiasmo, parceria, respeito, ética e transparência, foco em resultados e busca de excelência. Dentre as ações da fundação, encontra-se o Prêmio Itaú-Unicef. O prêmio, que acontece a cada dois anos, foi criado “com o objetivo de reconhecer e estimular o trabalho de organizações sem fins lucrativos que contribuam, em articulação com a escola pública, para a educação integral de crianças e adolescentes brasileiros” (CENPEC *et al*., 2008, p. 31). Sobre o prêmio, o Cenpec informa que

60 Informações verificadas em: https://www.itau.com.br/crianca/a-fundacao/. Acesso em: 02 jun. 2019.

> Criado em 1995, num contexto de mudanças sociais significativas pós Constituição de 1988, o Prêmio Itaú-Unicef foi se aperfeiçoando ao longo de cada edição, colocando em prática metodologias inovadoras de avaliação e incluindo no escopo de sua proposta agentes públicos ligados à causa dos direitos da criança e do adolescente, de modo a construir diálogo e sinergia com as políticas públicas. Ao lado disso, o rigor e a seriedade do processo de avaliação e seleção conferiram ao Prêmio legitimidade e credibilidade tanto entre as ONGs, quanto entre os organismos da educação e da assistência social (CENPEC *et al*., 2008, p. 6).

Para a FIS, o Prêmio Itaú-Unicef é uma política de premiação com função social; acredita-se que as estratégias e a condução do programa sejam "fortes indutoras na melhoria e nos ganhos de qualidade social na educação" (CENPEC *et al*., 2008, p. 31).

> Os prêmios nacionais tornaram-se um nicho na ação da Fundação Itaú Social, do Unicef e do Cenpec. Criamos uma metodologia de vocalização nacional na qual estratégias de formação de formadores de opinião pública ganham enorme relevância. Tal metodologia descentraliza o processo de seleção e premiação nas principais regiões brasileiras e além disso engaja profissionais dos governos municipais e estaduais, universidades e ONGs como parceiros na avaliação dos projetos inscritos (CENPEC *et al*., 2008, p. 31).

A ação do Prêmio Itaú-Unicef acontece em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas), com o Canal Futura e com outras instituições. A avaliação e a seleção dos projetos indicados ao prêmio são realizadas por gestores, por conselheiros, por jornalistas, por professores de universidades e, até mesmo, por gerentes do Banco Itaú (CENPEC *et al*., 2008, p. 33).

Sobre a formação da FIS, no seu Estatuto Social (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2016), estabelece-se que a fundação seja uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, instituída por Investimentos Itaú S.A. Os objetivos da fundação estão presentes no Art. 2.º:

> I - gerir o Programa Itaú Social, criado pelo Banco Itaú S.A. com o objetivo de sistematizar sua atuação em projetos de interesse da comunidade, de forma ampla e objetiva, apoiando ou desenvolvendo projetos sociais, científicos e culturais, nas comunidades onde o

> banco atua, prioritariamente nas áreas de ensino fundamental e saúde; e
> II - apoiar projetos ou iniciativas já em curso, sustentados ou patrocinados por entidades de reconhecida idoneidade, habilitadas no Programa Itaú Social.
> Parágrafo único – Observados os limites dos seus objetivos, a Fundação poderá contratar com terceiros a prestação de serviços técnicos e firmar contratos e convênios com entidades públicas ou privadas, do país ou do exterior (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2016, p. 1).

Os trabalhos de responsabilidade social promovidos pela FIS são divididos em quatro áreas de atuação, conforme a natureza de cada programa:

> A Fundação Itaú Social, constituída em 2000, atua de maneira a apoiar programas de melhoria de políticas públicas na área educacional, desenvolvendo tecnologias e metodologias que possam ser replicadas em larga escala através de parcerias com os governos municipais, estaduais e federal, além de mecanismos de avaliação sistemática de projetos sociais. Com alcance nacional, a Fundação Itaú Social concentra seus investimentos em quatro áreas de atuação: Gestão Educacional, Educação Integral, Leitura e Escrita e Avaliação de Projetos Sociais (ITAÚ UNIBANCO HOLDING. S.A, 2011, p. 69).

Considerando a delimitação desta pesquisa e a abrangência da atuação da FIS, analisamos apenas a área de atuação da ETI, visto que as áreas de atuação são divididas em Plataformas que atendem, especificamente, a cada natureza de projetos da fundação. A análise proposta por esta pesquisa condiz com os documentos e com as ações realizadas por meio da plataforma Educação & Participação, cujo objetivo é “ser referência para educadores, professores, gestores e demais profissionais que se dedicam a garantir o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens”[61].

Criada em 11 de setembro de 2015, a plataforma Educação & Participação é um ambiente digital para a formação, para a mobilização e para a produção de conhecimento sobre a educação integral; ela se baseia nas práticas e nas metodologias dos programas criados pela própria FIS: Prêmio Itaú-Unicef**,** Jovens Urbanos e Políticas de Educação Integral[62].

---

61 Informações disponíveis em: https://itausocial.org.br/conteudos/visualizar/plataforma-educacaoparticipacaocompleta-dois-anos. Acesso em: 08 de ago de 2018.
62 Sobre a Plataforma Educação&Participação. Informações disponíveis em: https://educacaoeparticipacao.org.br/sobre/. Acesso em: 02 jun. de 2019.

A plataforma visa ser um instrumento para promover a interação do conhecimento sobre educação integral entre as organizações da sociedade civil, as escolas e as secretarias de educação. As ações são planejadas em rede, por meio de trocas de experiências, de produção colaborativa de conhecimento, de publicação de textos, de entrevistas, de reportagens, de vídeos e de materiais multimidiáticos, como podemos observar a seguir:

> Dentre as principais ações realizadas, estão: a formação de profissionais envolvidos no desenvolvimento da proposta, como educadores e gestores de escolas públicas e organizações que trabalham com o poder público; a assessoria na elaboração e implementação de diretrizes da educação integral para estados, municípios e integrantes das redes; e o acompanhamento das propostas pedagógicas nas escolas e nas organizações da sociedade civil[63].

Segundo informações obtidas na plataforma Educação & Participação, meio pelo qual a FIS divulga informações multimidiáticas sobre a educação integral, observamos que, apesar de reconhecer que não há uma única maneira de desenvolver ações e políticas para a ETI, a fundação acredita que não é possível ofertar uma educação integral sem a participação social. Para melhor compreendermos a atuação da FIS, abordamos, a seguir, como a educação em tempo integral é compreendida pela instituição.

4.2 O Programa Educação Integral e em Tempo Integral segundo a Fundação Itaú Social

A ETI, segundo a perspectiva da FIS, para além da ampliação da jornada diária de estudos, condiz com o pleno desenvolvimento de crianças, de adolescentes e de jovens:

> Cabe destacar que toda a Educação pode e deve ser integral, assim como inclusiva, para que seja plena potente e capaz de garantir a todos os direitos de aprendizagem que lhe são pertinentes a cada momento da vida. Ao definir o que se espera dessa construção integral de educação é importante criar perspectivas de que essa

63 Informações disponíveis em: https://educacaoeparticipacao.org.br/politicas-de-educacao-integral/. Acesso em: 02 jun. 2019.

> escolha seja capaz de impactar toda a Educação da rede, por tratar-se muito mais de uma escolha conceitual, do que simplesmente, um programa que amplie algumas horas de atividades escolares, pois essa escolha pode abrir a oportunidade de reflexão sobre continuidade educativa, tempos e espaços de aprendizagem, relação escola e comunidade e as implicações desse processo no território (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2014, p. 5).

A concepção de educação integral a que a fundação se refere considera os sujeitos em uma dimensão "física, cognitiva, intelectual, afetiva, social e ética, inserido num contexto de relações, assim como o desenvolvimento de todas essas dimensões humanas como condição de cidadania, num projeto democrático de sociedade" (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2014, p. 11).

Nesse sentido, quanto maior é o acesso aos bens culturais socialmente produzidos, maiores serão as chances de se obter níveis mais elaborados de letramento, sucesso escolar, bem como de alcançar o crescimento pessoal e social dos educandos. Assim,

> [...] implementar educação integral é muito mais que ampliar a jornada diária de estudos. A concepção de educação integral que defendemos implica o acesso de crianças e adolescentes a diferentes oportunidades de aprendizagem e de fruição de experiências culturais e educativas, em espaços públicos e privados das cidades onde vivem (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2014, p. 12).

Para a FIS, a educação integral não se resume ao tempo integral, mas a ampliação do tempo escolar é condição necessária para efetivá-la. Nesses termos, a proposição de uma política de educação integral

> [...] transcende os objetivos da ampliação do tempo escolar como medida que visa alcançar unicamente melhores resultados de aprendizagem ou ampliação desse tempo apenas como adequação da escola às novas condições e demandas das famílias. Os propósitos devem estar ancorados em concepção mais abrangente e consequente de educação integral, que localiza a ampliação do tempo destinado à educação de crianças e jovens 'como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar [...]' (CAVALIERE, 2007); (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 24).

A educação integral, portanto, é aquela que proporciona diferentes experiências educativas, com múltiplas oportunidades de aprendizagem, em

diversos espaços e territórios com a participação de diferentes instituições educativas, como escolas, universidades, conselhos da comunidade, centros culturais e organizações não governamentais (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2014).

A ampliação do tempo e do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia assegurará a educação em sua integralidade, mediante a criação de um território educativo, o qual deve envolver a participação ou a gestão colaborativa da família, do Estado, das organizações e de outros setores sociais (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2014).

Promover a ETI requer que os gestores públicos assumam uma política de educação que pressupõe diretrizes e práticas compatíveis aos objetivos para se alcançar a educação integral, ou seja, terão os seguintes compromissos:

> - Atuar **intersetorialmente e em rede**, articulando-se às outras políticas públicas do município, às organizações da sociedade civil existentes no território e às famílias.
> - Conceber uma proposta curricular que garanta a possibilidade de integração das diferentes áreas do saber, de forma menos verticalizada e fragmentada.
> - Optar pela educação integral é considerar o sujeito em toda a sua integralidade, com oportunidades de desenvolver-se em todos os aspectos, com vivências cada vez mais práticas e contextualizadas, garantindo o acesso a outras linguagens e ao saber historicamente acumulado pela Humanidade, sem que para isso seja necessário separar as práticas em turnos ou em grades.
> - Promover a **gestão colaborativa** entre as escolas e as diferentes instâncias e instituições educativas do sistema e da cidade.
> - Implementar programas de formação continuada e de valorização dos profissionais envolvidos.
> - Desenvolver processos de comunicação entre o poder público, os usuários, as famílias e a cidade, assim como processos de acompanhamento e avaliação participativos. Esses processos podem ocorrer de diferentes maneiras, entre elas, os recursos tecnológicos, as redes sociais, as publicações impressas, entre outras (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2014, p. 13, grifo nosso).

Outros elementos necessários para a implementação das políticas de educação integral, na perspectiva da fundação, são os espaços e a infraestrutura, que constituem “[...] condição importante para o bom funcionamento das unidades educacionais que ofertam ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescentes em ambientes de aprendizagem” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2014, p. 18).

Acredita-se que, quando os espaços são assegurados em boas condições, os impactos no cotidiano são positivos, o que facilita a gestão escolar, pois se aproveita melhor o tempo escolar. As boas condições de instalação da escola são necessárias, porque as crianças permanecerão mais tempo na escola, realizando uma quantidade maior de “refeições e atividades corporais”. Conforme a FIS,

> Para o funcionamento das escolas de educação integral, necessita-se fundamentalmente de espaços amplos, especialmente nos refeitórios e áreas externas que possam garantir o deslocamento e a permanência segura dos alunos, além de servirem para diferentes atividades pedagógicas. É preciso também cuidar das condições das salas de aula, pois elas precisam se configurar como espaços de pertencimento, nos quais alunos e professores se sintam confortáveis para permanecer por mais tempo (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2014, p. 18).

Na concepção de educação integral defendida pela FIS, a “apropriação do espaço público pelas crianças e pelos adolescentes e a ação colaborativa entre instituições educacionais são valores fundantes” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2014, p. 21). Desse modo, as parcerias entre as Secretarias de Educação e as organizações da sociedade civil localizadas no entorno da escola e da cidade em que se pretende introduzir a educação integral são uma iniciativa bastante valorizada na proposta de educação integral organizada pela FIS (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2014).

> Assim, a parceria tanto pode traduzir-se em apoio material, cessão de espaço físico, midiático, digital, assistência de saúde e medidas de proteção, como propor situações de aprendizagem que enriqueçam as atividades existentes na escola e fora dela, criando novas estratégias de atuação (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2014, p. 21).

A divulgação do novo conceito de ETI, assumida pela FIS, o qual envolve a integração e o compartilhamento de planos, de ações e de responsabilidades entre governos estaduais, municipais e sociedade civil, é feita por meio de publicação de livros, de documentos, de material midiático de fácil acesso, de entrevistas, de seminários, de encontros entre a sociedade civil, de cursos, dentre outros (Anexo V). Observar as ações da fundação é necessário para que possamos identificar as formas de atuação do setor privado na gestão e na formulação de políticas educacionais.

Em dezembro de 2017, aconteceu o 3.º Seminário Internacional de Educação Integral (Siei)[64] cujo tema foi “Desenvolvimento integral e a Aprendizagem: o mesmo direito, várias realidades”. Esse seminário acontece anualmente com o intuito de debater a importância da educação integral e de divulgar o fortalecimento da participação da sociedade civil na educação:

> Amparada pelos marcos legais brasileiros, a educação integral se constitui como uma proposta que **promove a articulação entre redes, escolas e territórios** em torno do **compromisso coletivo** com a aprendizagem e o desenvolvimento de todas e todos. Durante o encontro, os diversos agentes envolvidos terão a oportunidade de compartilhar experiências e debater os desafios e oportunidades que a atual conjuntura impõe a esta **agenda** (EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO, 2017, p. 1, grifo nosso)[65].

A 3.ª edição do seminário foi realizada pela Fundação SM e pela FIS, com coordenação técnica do Centro de Referências em Educação Integral e do Cenpec e com apoio do Canal Futura e do Serviço Social do Comércio de São Paulo (Sesc-SP).

Na programação do evento, observa-se a preocupação com o avanço das parcerias e das OSCs na gestão e nas políticas públicas educacionais. Uma roda de conversa intitulada “Possibilidades e avanços da parceria OSC e escola pública na oferta de educação integral” visou refletir sobre as conquistas e os desafios para a concretização de parcerias entre as OSCs e as escolas públicas[66].

São vários os eventos promovidos pelo Itaú Social; por meio deles, podemos observar a atuação em rede, que busca a participação do setor privado na esfera pública. Em novembro de 2017, foi realizado um encontro entre os representantes de organizações do terceiro setor que atuam em parceria com a FIS. O objetivo da reunião foi fazer uma devolutiva sobre os projetos desenvolvidos em 2017, bem como reforçar a atuação em rede para o ano de 2018[67]. Segundo o banco,

---

64 Mais informações sobre o 3.º Seminário Internacional de Educação Integral (Siei) estão disponíveis em: https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/3o-seminario-internacional-de-educacao-integral-desenvolvimento-integral-e-aprendizagem-o-mesmo-direito-varias-aprendizagens/. Acesso em: 02 jun. 2019.

65 Informações retiradas da matéria sobre o 3.º Siei. Disponível em: https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/3o-seminario-internacional-de-educacao-integraldesenvolvimento-integral-e-aprendizagem-o-mesmo-direito-varias-aprendizagens/. Acesso em: 02 jun. 2019.

66 *Site* do Siei. Disponível em: http://www.sieibrasil.com.br/. Acesso em: 02 jun. 2019.

67 Reportagem do *website* da Fundação Itaú Social: https://itausocial.org.br/conteudos/visualizar/itau-social-reune-parceiros-e-reforca-atuacao-em rede. Acesso em 06 de ago de 2018.

> Em 2017, a Fundação Itaú Social iniciou um processo de revisão de sua estrutura organizacional, em busca de maior efetividade, reforçando, assim, a missão de desenvolver, implementar e compartilhar tecnologias sociais que contribuam com a melhoria da educação pública brasileira. Aproximadamente 1,5 milhão de pessoas se beneficiaram com as iniciativas. O Instituto Unibanco também atua para a melhoria da educação pública do Brasil, com foco no Ensino Médio. Para isso, elabora e implementa soluções de gestão em redes públicas de ensino com o objetivo de elevar os resultados de aprendizagem dos jovens (ITAÚ UNIBANCO HOLDING. S.A, 2017, p. 33).

No *website* da FIS, é possível observar a sua atuação na estruturação de uma agenda que está ganhando espaço na sociedade civil e, principalmente, na educação pública. Algumas manchetes ilustram tal condição: “Fundação Itaú Social, Cenpec e Prefeitura de Praia Grande firmam parceira”; “Fundação Itaú Social busca parcerias para disseminar cultura de avaliação”; “Avaré aprova Plano Municipal de Educação com participação social”; “Fundação Itaú Social participa de encontro de Fundações e Institutos do banco Itaú na América Latina”[68].

Desde 2013, por meio do projeto de Políticas de Educação Integral, a FIS busca assessorar o poder público na implementação de políticas de ETI em todo o Brasil. As principais ações do projeto são estas: formação dos profissionais como educadores e gestores de escolas públicas e organizações do poder público que estão envolvidas no projeto de ETI. Até o momento, foram realizadas nove experiências de projetos de políticas de educação integral, as quais foram executadas em grandes centros, como Itabira (MG), Sobral (CE), Petrópolis (RJ), Porto Alegre (RS), Mogi Mirim (SP), Salvador (BA), Vitória (ES), Pará (PA) e Rio de Janeiro (RJ) (Anexo V). As experiências contaram com apoio do Programa Mais Educação do governo federal e o seu objetivo é servir como exemplo para a expansão da educação integral em outros municípios.

Com base nas pesquisas realizadas, observamos que uma das tendências de parceria público-privada pode ser percebida pela ampliação de contratos de assessoria à gestão educacional de estados e de municípios com instituições privadas com ou sem fins lucrativos, com o objetivo de impactar na organização do aparato administrativo das redes educacionais conveniadas (ADRIÃO; PERONI,

68 Informações sobre a agenda estruturada da FIS. Disponível em: https://itausocial.org.br/conteudos. Acesso em: 06 de ago de 2018.

2009). As assessorias se constituem sobre variados aspectos, como auxílio na formação de professores, formação de gestores, criação de planos e de diretrizes para instituições, elaboração de políticas públicas etc.

Observamos também que as produções de materiais, de documentos, de livros e de congressos da Plataforma Educação & Participação são realizadas por meio de parcerias com outras instituições. Todas as produções aqui analisadas contam com a atuação e a coordenação técnica do Cenpec[69], uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Seu objetivo é desenvolver projetos, pesquisas e metodologias que auxiliem na melhoria da educação pública e nos debates públicos e que possam "contribuir para as políticas públicas de educação que promovam a equidade e redução das desigualdades sociais no Brasil" (CENPEC, 2018, p. 1).

Desde a sua criação, as suas atividades pautaram-se na parceria com os setores público e privado, sendo um dos principais articuladores das empresas e das organizações sociais interessadas em atuar no espaço da educação pública e nas políticas públicas de educação integral e em tempo integral (COSTA, 2017). Sobre a sua atuação, o próprio Cenpec (2016, p. 3) descreve-nos que,

> Ao longo dos 30 anos de existência, o desenvolvimento de metodologias de formação de professores esteve no centro de sua atuação. Resultando em inúmeros projetos, pesquisas e publicações, que são desenvolvidas e disseminadas em parceria com o poder público, em suas diferentes esferas que atuam com a escola pública, espaços educativos de caráter público e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades. Sua ação é norteada por pressupostos como diagnóstico, diálogo, escuta e construção coletiva.

O Cenpec se posiciona e influencia diferentes temáticas da educação pública, dentre as quais estão (1) a construção de uma base comum curricular; (2) a valorização e a formação dos profissionais da educação; (3) a ampliação e a diversificação do letramento; (4) a gestão escolar para o desenvolvimento integral da criança, dos adolescentes e dos jovens; (5) o fortalecimento de políticas de educação integral; (6) a formulação e a implementação de políticas para a infância, para a adolescência e para a juventude que enfrentem as desigualdades sociais.

69 Informações retiradas do *website* do Cenpec. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/quem-somos/. Acesso em: 02 jun. 2019.

Conforme a instituição, esses são os pilares que precisam ser debatidos e fortalecidos para ascender a melhoria da qualidade da educação.

O Cenpec desenvolve pesquisas e formula múltiplas publicações que são divulgadas em seu *website*, promove cursos de formações destinados a educadores, realiza avaliações e fomenta seminários e congressos para transmitir suas propostas para educação.

Em uma das pesquisas realizadas conjuntamente pela FIS e pelo Cenpec – *Mapeamento das Organizações da Sociedade Civil na Formação Continuada de Professores da Educação Básica* (CENPEC *et al*., 2017)[70] –, é difunda a ideia de que os problemas da educação brasileira, como o acesso à educação básica de qualidade, podem ser solucionados por meio de parcerias entre o Estado e as organizações da sociedade civil:

> [...] a atuação das OSCs (Organizações da Sociedade Civil) tem contribuído para o aperfeiçoamento das políticas públicas, ao trazer em suas metodologias propostas inovadoras, que buscam incidir sobre a diversidade e as múltiplas dimensões dos direitos humanos e sociais. A parceria das organizações com o poder público corrobora não apenas para a construção e fortalecimento de uma sociedade democrática e justa, como também colabora para maior participação social e transparência na discussão e construção das políticas (CENPEC *et al*., 2017).

De acordo com Costa (2017), o Cenpec, criado com o apoio da FIS, “é um polo importante de aproximação do terceiro setor à educação pública, aglutinando ao seu redor, diversas ONGs que possuíam do mesmo foco de ação” (COSTA, 2017, p.40). Assim, o crescimento da mobilização empresarial em torno da educação teve o Cenpec como um dos principais atores.

Sobre a parceria na implementação da política de ETI, Costa (2017, p. 48) analisa que

> As concepções de ampliação de jornada escolar do CENPEC, sistematicamente elaboradas a partir de 2000, se pautaram pela defesa de uma maior participação das ONGs e dos educadores sociais na educação pública, por meio de parcerias público-privadas, e pela gestão em rede das políticas.

70 Informações encontradas no relatório de Mapeamento das Organizações da Sociedade Civil na Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/MapeamentoOSCs/. Acesso em: 15 de ago de 2018.

Conforme a FIS e o Cenpec, as OSCs podem contribuir para a melhoria da educação, pois restabelecem a democracia por meio da participação da sociedade nas políticas públicas. Com base nessa perspectiva, fortalece-se, cada vez mais, o crescimento da atuação das OSCs no campo público; por exemplo, o Banco Itaú, ao criar a FIS, começou a desenvolver pesquisas sobre a educação básica brasileira, bem como a participar de formulações e de implementações de políticas educacionais. A atuação dessas organizações sociais guia a gestão da educação pública para um novo modelo, conforme evidenciamos a seguir.

4.3 A Educação em tempo integral e a gestão da escola pública sob ótica da Fundação Itaú Social

Neste item, analisamos publicações da Fundação Itaú Social divulgadas em colaboração com o Unicef e com o Cenpec. Nosso foco de análise é a gestão da ETI compartilhada entre os setores público e privado.

Considerando que as parcerias para a implementação da política de ETI, com base na gestão colaborativa, modificam a gestão da escola, neste item, analisamos as seguintes publicações: Tendências para a educação integral (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011); Organização da Sociedade Civil e escola pública: uma parceria que transforma (CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015); Tecendo Redes para Educação Integral (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2006); Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e de equidade (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a).

4.3.1 Tendências para a educação integral

O documento *Tendências para a educação integral* (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011) é uma iniciativa da FIS e do Unicef, sob a coordenação técnica do Cenpec, publicado em 2011.

Essa publicação é resultado de vários colóquios realizados em 2009 e em 2010 e da pesquisa de campo *Perspectiva da Educação Integral*. Realizada com 16 entidades das esferas municipais, estaduais e de organizações sociais, a pesquisa

descreveu e analisou experiências de educação integral em curso no país entre os anos de 2009 e de 2011. As quatro iniciativas foram as experiências dos municípios de Sorocaba (SP) e de Cuiabá (MT), coordenadas pelas respectivas Secretarias Municipais de Educação; a experiência da *Grãos de Luz e Griô*, uma organização não governamental, com base no município de Lençóis (BA); a experiência do *Serviço de Tecnologia Alternativa* (Serta), sediado no município de Chã de Alegria (PE) (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011). Em seu desenvolvimento, houve a participação e a colaboração de educadores, de escolas, de equipes de secretarias municipais e estaduais e de equipes gestoras das organizações sociais.

O objetivo da publicação foi "contribuir para o debate qualificado revelando temáticas, modalidades, arranjos curriculares, tempos, espaços, saberes e aprendizagens contidos na implementação da educação integral no Brasil" (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 10); seu compromisso foi a "defesa da educação integral como parte da política pública de educação e é dirigida a educadores que atuam no âmbito das redes escolares, das organizações e dos governos, a todos os setores mobilizados em torno da causa da educação integral" (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 10).

As experiências pesquisadas levaram a fundação e o Cenpec a defenderem "relações recíprocas e responsabilidades específicas do poder público e das organizações sociais, para a garantia da construção de uma escola mais justa" (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 14).

Na perspectiva da FIS e do Cenpec, no início do século XXI, a educação integral passa a ser considerada uma das prioridades para se alcançar uma escola mais justa, democrática e participativa:

> As prioridades contempladas pelas políticas públicas são decididas pelo Estado, mas emergem na sociedade civil decorrentes de uma percepção coletiva que se generaliza mobilizando grupos societários que se organizam em torno dela, focalizam-na e agem sensibilizando diferentes segmentos da sociedade. Nessa condição, adensam forças e pressões, transformando-a em prioridade e introduzindo-a na agenda pública. Foi dessa maneira que a demanda por educação integral foi se incorporando à agenda da política pública de educação, aglutinando vozes de diferentes setores que carregam como expectativa avançar em relação às conquistas educacionais e de direitos para a infância e a juventude das últimas décadas (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 8).

Para a fundação, o movimento de educação integral no Brasil, impulsionado por iniciativas do governo, dos municípios, dos estados, da União e pelas organizações da sociedade civil, demanda novas propostas de práticas curriculares, pedagógicas e de gestão. A análise dos materiais publicados pela FIS, feita nesta pesquisa, focaliza a gestão compartilhada.

No desenvolvimento desta pesquisa, observamos que as experiências apresentaram limitações em relação à abrangência das ações desenvolvidas, sem apresentarem uma garantia da sua continuidade. Isso se deve ao momento de "transição" para que a educação integral seja universalizada; necessita-se, portanto, de ações sistemáticas de financiamento, de formação de professores, de adequações do espaço físico escolar e de maior clareza sobre o papel indutor e financiador do Estado nas distintas esferas administrativas.

Do ponto de vista da gestão, as experiências desenvolvidas buscaram demonstrar a importância da articulação da escola com a comunidade, na qual a ETI deveria caminhar na perspectiva da 'intersetorialidade', articulando ações, programas, projetos e políticas com um modo diferente de gestão pública. Compreende-se, por essa concepção, que a educação gerida pelas ONGs aproxima a sociedade do Estado, a escola da comunidade, por meio de um novo arranjo educativo (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011).

A 'intersetorialidade' "conduzidas pelas secretarias de Educação, apontam forte tendência em articular e gerir as ações dos programas de educação integral conjugando esforços entre secretarias municipais, instituições locais e múltiplas parcerias" (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 37).

Nessa perspectiva, acredita-se que, na sociedade atual, a "política de educação fechada em si" não tem sentido transformador, pois, para se atingir um projeto de educação totalizadora e integral, é necessário romper com a forte setorização na condução da política educacional e assumir uma ação 'multissetorial'[71] e 'multi-institucional', incorporando as organizações da sociedade

71 A Fundação Itaú destaca que "A estratégia de 'articulação' entre diferentes setores sociais tem sido constante na atuação das organizações da sociedade civil e absorvida pelo poder público na perspectiva intersetorial. Secretarias apontadas pelas iniciativas (como Saúde, Transporte, Cultura, Esporte, Abastecimento, Segurança, Obras e Planejamento Urbano, Meio Ambiente, Assistência Social, Fazenda) prestam suporte técnico, compartilham programas, contribuem com a qualificação dos espaços urbanos ou viabilizam por meio de ações específicas a sustentação dos programas de educação integral nas escolas (como alimentação, transporte e reformas, entre outros). Os municípios destacaram a integração de suas ações com programas do Governo Federal como Segundo Tempo, do Ministério dos Esportes; Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti, do

civil nas ações do Estado. Assim, a implementação do programa depende da coordenação de ações entre distintos níveis de governo, setores da política pública e organizações da sociedade civil.

A percepção da educação integral, implementada pelo grupo que publicou o documento, vem contribuindo para o fortalecimento da quebra de paradigmas na formulação de políticas educacionais, o que evolve a substituição de um modelo de gestão pública burocrática por uma perspectiva gerencial.

> A intersetorialidade, assim como o princípio de compartilhar ações com organizações da sociedade civil (parcerias público-privadas) são uma consequência das demandas colocadas ao Estado na gestão da ação pública. Da mesma forma, o reconhecimento do território (ou da territorialização da ação pública) como elemento incorporado às lógicas de intervenção (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 67).

Essa quebra dos paradigmas foi apontada em seminários regionais e nacionais realizados pelo grupo, como também pelas diretrizes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014). Os novos paradigmas são

> • os que ressignificam a educação integral e com ela a educação pública brasileira;
> • os que contextualizam a educação e a aproximam das práticas socioculturais da cidade e da comunidade, rompendo o isolamento em que a maioria das escolas se encontra;
> • os que reinventam a orientação curricular e compartilham sua intencionalidade pedagógica com a comunidade;
> • os que integram a política educacional à política social, buscando **intersetorialidade** no desenvolvimento de projetos educacionais;

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Programa Saúde na Escola – PSE, do Ministério da Saúde; Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo, Programa Mais Educação (MEC). Outros atores como o Serviço Social da Indústria – Sesi e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Sebrae, por exemplo, contribuem com suporte técnico e formação de educadores (oficineiros/monitores/estagiários), na cessão de espaços e na promoção de oficinas. Empresas de variados setores (indústrias, serviços, comunicação, comércio) fornecem suporte técnico além de incrementos para a infraestrutura, como compra de computadores, materiais esportivos, uniformes para práticas esportivas, figurinos para práticas artísticas como dança e teatro, cessão de espaços para práticas esportivas (academias e clubes), entre outros. Associações comunitárias, de bairros e igrejas contribuem com a cessão de espaços para o desenvolvimento de atividades. Também recebeu destaque a parceria com os Conselhos Tutelares. As secretarias de Educação coordenam o fluxo de parceiros e recursos (técnicos e materiais) e estabelecem critérios e diretrizes para a implantação dos programas. Para tanto, destacam equipes para gerir, acompanhar e coordenar as ações no que diz respeito: • ao gerenciamento dos recursos financeiros e à contratação de oficineiros; • às propostas pedagógicas; • às articulações com o entorno para a disponibilização, sobretudo de espaços para a realização das atividades; • à integração das oficinas com as áreas básicas dos currículos" (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 42-43).

> • os que criam novas redes de relação com a família, com a comunidade, com a sociedade e a cidade;
> • os que firmam um novo olhar para o território não apenas para compor uma cesta mais robusta de oportunidades de aprendizagem a seus alunos, mas igualmente para abrir-se à participação;
> • os que protagonizam mobilizações e articulações em prol de um projeto político educacional impulsionado por secretarias de Educação que abraçam uma ação intersetorial e assumem um comando articulador e coordenador nas demais secretarias para efetivar a educação integral (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 33, grifo nosso).

Na compreensão de educação integral, a escola é um espaço de construção de saberes, de vivências, o qual ocorre para além do espaço físico da sala da sala de aula e dos domínios da escola. Para Moll (2012), a 'intersetorialidade' é significante para uma gestão democrática; além disso,

> Essa perspectiva apresenta-se na contramão da segregação em que vivem milhões de crianças, adolescentes e jovens no Brasil, desnaturalizando a compreensão de uma 'educação em tempo integral' que deva ocorrer em uma 'escola-instituição total'. [...] Ratifica-se, então, a ideia de ação intersetorial e de forte incidência na relação entre escola e comunidade, tendo por base a compreensão de que o projeto educativo das novas gerações deve radicar-se em um sólido compromisso entre distintos atores que compõem o território em que a instituição escolar está situada (MOLL, 2012, p. 138).

As discussões sobre o acesso à ETI giram em torno da oportunidade de acesso e da ampliação das condições de aprendizagem oferecidas aos alunos. Essa discussão argumenta em favor da articulação entre escolas e com planos de educação integral de diferentes municípios, com outros espaços públicos, sejam governamentais ou não governamentais para o desenvolvimento de ações. Ao analisarmos essas proposições, porém, devemos buscar o real sentido da 'intersetorialidade' das políticas públicas para a ETI.

A base do projeto de ETI defendido pela FIS é a 'intersetorialidade' entre órgãos públicos, sociedade civil e empresas. A ampliação da jornada escolar acontece na escola, mas pode envolver outros espaços públicos. A 'intersetorialidade' também aparece como elemento estruturante para a ETI defendida pelo Programa Mais Educação:

> O Programa Mais Educação traz a **intersetorialidade** em sua gênese, uma conquista da intervenção pública no campo educativo.

> Como visto anteriormente, trata-se de uma articulação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República com o objetivo de efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens. A concepção de educação que sustenta o Programa afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente (BRASIL, 2009b, p. 24, grifo nosso).

A organicidade do Programa Mais Educação é a construção da 'intersetorialidade' no âmbito da escola para uma gestão integrada de política pública, que unifica a prática de setores e de agentes governamentais e não governamentais. Para o Programa,

> A intersetorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009b, p. 25)

A educação integral baseada na 'intersetorialidade' de múltiplas organizações, além da corresponsabilidade de todos os entes federados, exige uma gestão complexa, pois envolve um sistema aberto de coordenação no qual a participação, a negociação e a adesão de propósitos comuns são variáveis complexas e contínuas de gestão. Os arranjos de gestão se baseiam nas seguintes esferas:

> • no âmbito do governo municipal ou estadual – a Secretaria de Educação, com a participação de diversos setores, outras secretarias e programas, bem como empresas, universidades, fundações;
> • nas escolas, por meio de articulações e parcerias estabelecidas no entorno para o desenvolvimento das atividades, em clubes, igrejas, associações, ONGs (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 42).

Observamos que "articulação e ação multissetorial e multi-institucional conformam-se como carro-chefe na condução da gestão da educação integral" (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 42). Nessa perspectiva, as Secretarias de Educação têm a função de coordenar as ações intersetoriais articuladas:

> Nessa direção a educação vem protagonizando a mobilização de profissionais da administração pública das áreas de cultura, esporte, lazer, saúde, transporte, segurança, entre outras. Além disso, mobiliza e propõe parcerias com universidades, ONGs e a iniciativa privada para disponibilizar recursos, conhecimentos e profissionais voltados ao desenvolvimento da educação integral (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 70).

Acreditava-se que as parcerias público-privadas diminuiriam as deficiências do Estado com as políticas educacionais devido a sua administração rígida e burocrática. Para tanto, seria necessário determinar arranjos de gestão mais complexos, estabelecendo uma nova arquitetura de gestão na ETI, pautada na 'intersetorialidade', na 'territorialização' e na participação da sociedade civil; esses são pontos-chave do modelo de gestão compartilhada. Vejamos:

> A gestão da política é chamada a imprimir sistemas abertos de coordenação e conduzir ações articuladas em redes multi-institucionais e intersetoriais com vistas a mobilizar vontades, induzir, pactuar e fazer acontecer processos e ações de maior densidade e maior impacto na vida do cidadão. A intersetorialidade, assim como o princípio de compartilhar ações com organizações da sociedade civil (parcerias público-privadas) são uma consequência das demandas colocadas ao Estado na gestão da ação pública. Da mesma forma, o reconhecimento do território (ou da territorialização da ação pública) como elemento incorporado às lógicas de intervenção (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 67).

A proposta da nova arquitetura institucional e organizacional da gestão da educação integral impõe uma conjugação, uma convergência e uma integração das políticas e dos programas setoriais, por compreender que "a velha estrutura da administração pública com inúmeras secretarias ou departamentos setoriais tornou-se pesada e um complicador a mais, para a implementação de decisões e ações mais eficazes que exigem uma abordagem transetorial" (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 67).

No documento publicado pela FIS e pelo Cenpec – *Tendências para a Educação Integral* (2011) –, foram analisadas experiências de diferentes municípios para a formulação da proposta de educação integral. Todas as experiências analisadas apontaram para uma articulação cujo gerenciamento das ações dos programas de educação integral é realizado por meio de parcerias, principalmente entre os municípios e as organizações não governamentais.

> As iniciativas das organizações estabelecem arranjos de gestão pautados em: articulações locais nas prefeituras e secretarias (Educação, Assistência Social, Saúde, Cultura, Esportes), escolas, associações; articulações em fundações, institutos, organismos internacionais, redes de solidariedade e responsabilidade social, associações externas (nacionais e internacionais), universidades que prestam suporte material e/ou técnico (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 42).

Os parceiros devem participar das ações de planejamento, de gestão, de execução e de avaliação dos programas de ETI. Sobre a gestão, a FIS compreende que

> **Toda política pública é regida pela lógica da cidadania**; tem compromisso com a prestação de serviços de qualidade e universal para todos os cidadãos (sem distinção de cor, raça, credo). [...] **A gestão implica o exercício da autoridade a serviço de uma construção e produção coletiva**. Exercer autoridade não significa autoritarismo; ao contrário, significa criar relações de horizontalidade e de confiança para fazer aflorar uma ação coletiva rica em criatividade e iniciativa. Por isso mesmo a gestão se caracteriza como democrática e participativa. **A gestão é processo indispensável para garantir condições ao desenvolvimento da política de educação**. Assegura relações entre sistemas implicando em anéis de articulação e alinhamento entre suas ações. Garante à rede escolar os insumos e apoios necessários para que a ação coletiva deste serviço público tenha efetividade. Tais insumos referem-se a recursos humanos, financeiros e técnicos (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 69, grifo dos autores).

A formulação e a implementação de um programa de educação integral ocorre por meio de um processo cuidadoso. Essa tarefa envolve um trabalho coletivo de pesquisa; de diagnóstico da realidade; de definição de objetivos, de diretrizes, de metas; de decisão sobre estratégias; para se pensar redes e alianças para sua implantação; de definição da arquitetura de gestão (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 70).

A operacionalização do programa requer (1) formação contínua dos agentes operadores; (2) supervisão e acompanhamento próximo na realização dos projetos político-pedagógicos definidos pelas escolas; (3) orientação nos arranjos curriculares e nas metas de aprendizagem no âmbito da educação integral; (4) alocação de espaços; (5) alimentação dos alunos etc. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 71).

A adesão de um programa de ETI envolve a construção de “uma rede de instituições e atores que partilhem de um mesmo projeto político-pedagógico e de parâmetros para a ação educativa com crianças e adolescentes” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 70).

Na perspectiva da FIS, outro pilar fundamental para uma boa gestão da educação integral é a ‘flexibilidade’. Na sua concepção,

> Deve-se assegurar às escolas e a seus parceiros maior autonomia para a formatação de suas iniciativas de educação integral, sem que isso signifique uma responsabilização exclusiva desses agentes pelo êxito das propostas. Ao mesmo tempo, os gestores governamentais devem acordar previamente com a rede de escolas envolvida e outros agentes sobre o que é relevante para a governança pública e para aqueles que concretamente estão engajados nas ações educativas (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 73).

A flexibilidade também requer o ingresso de novos “atores” na gestão da escola: “As modalidades de educação integral praticadas pelas iniciativas governamentais instauram novas formas de gerir a escola e de organizar currículos, o que vem requerendo a inserção de novos profissionais na composição do grupo escola” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 39). Consideramos, porém, que a flexibilidade tem impacto na descentralização da responsabilidade do Estado, no aumento da terceirização dos serviços públicos e na formação de organizações híbridas, misto de público e privado e com nível maior de autonomia.

A flexibilização na gestão dos projetos de ETI também ocorre devido à ampliação da carga horária ou da jornada educativa; os programas educativos disponibilizados aos alunos envolvem, consequentemente, novas forma de gerir e de organizar o trabalho pedagógico da escola. Nessa publicação da FIS, aconselha-se a inserção de novos profissionais na composição do grupo escolar; além dos docentes e dos “professores comunitários[72], ‘oficineiros’, monitores e educadores

---

72 “Para promover a integração curricular e as muitas articulações entre escolas, instituições e espaços do entorno, um novo perfil profissional está entrando em cena nas escolas. Misto de coordenador pedagógico, diretor e articulador das relações com a comunidade, com atribuições que vão desde o planejamento das atividades, à gestão de tempos, espaços, profissionais e grupos de alunos, este profissional, também chamado de ‘professor comunitário’, vem sendo selecionado com base em sua proximidade com a comunidade e vínculo com a rede pública. Sua carga horária quase sempre atinge 40 horas semanais, frequentemente divididas em dois blocos: 20 horas dedicadas à sala de aula e 20 horas à gestão das atividades, o que na maioria dos relatos tem dificultado a integração almejada das atividades de educação integral” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 39).

sociais” devem fazer parte da composição do grupo da escola que oferece educação integral (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 39).

Os profissionais não precisam ser, necessariamente, formados; podem ser estagiários, estudantes de cursos superiores ou sujeitos que tenham conhecimentos reconhecidos pela comunidade, como capoeiristas, músicos, artesãos etc. A seleção e a contratação dos profissionais que atuarão na educação integral será feita mediante o acordo e a disposição de cada escola (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011).

Outros pilares da gestão são os mecanismos de ‘monitoramento’ e de ‘avaliação’ das propostas de educação integral. O monitoramento e a avaliação, para a FIS, auxiliam a identificar a realidade e os problemas das experiências de ETI, o que viabiliza a construção de parâmetros para as ações dos projetos. São mecanismos de gestão “capazes de dar maior transparência às ações públicas, contribuindo para a participação e controle social” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 81).

A fundação considera que o monitoramento e a avaliação são ações gerenciais que amparam os atores engajados nos programas; são também ações políticas por democratizarem as informações sobre as ações executadas e por prestarem conta do uso dos recursos públicos.

A avaliação “pode ser feita por outros atores que não aqueles ligados diretamente ao programa, como, por exemplo, um consultor externo ou uma equipe de pesquisa contratada. Trata-se de uma decisão a ser tomada pelos gestores desse programa” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 82).

Consideramos, porém, que os processos de monitoramento e os avaliativos são utilizados pelas empresas como uma ferramenta de controle sobre os processos, os resultados e os impactos de seus investimentos financeiros nos projetos sociais. Por meio dos indicadores e dos resultados das avaliações, os “investidores sociais” verificam a continuidade de suas ações sociais e de seus investimentos nos serviços públicos e nas parcerias. Lembramos que, nas parcerias e nas alianças intersetoriais firmadas entre os setores público e privado, o lucro sempre é o objetivo do setor privado, seja por meio do *marketing* social da empresa, seja pela contratação de assessorias, seja pena venda de materiais e de serviços ao setor público.

As avaliações e o controle de resultados buscam uma “qualidade da educação” como instrumento de aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem, porém esses padrões estão alinhados a avaliações externas, pois, no período atual do capitalismo, a educação passa por interferências do mercado; além disso, “a gestão e o conteúdo escolar são profundamente marcados por uma noção de qualidade, instrumental ao mercado e adequada às demandas da reestruturação produtiva” (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 112).

Para a FIS, a avaliação é condição necessária para a produção de conhecimentos; a partir de uma ação, propicia a socialização e a prática reflexiva e contribui para uma política de responsabilização (*accountability*), que presta contas à sociedade e aos envolvidos no programa em desenvolvimento (CENPEC *et al*., 2008).

O documento mencionado neste subitem nos permitiu verificar as proposições da FIS para a gestão da educação integral e em tempo integral, as quais envolvem a participação da sociedade. Em outras publicações da FIS, também se observa a mesma proposição.

4.3.2 Organização da Sociedade Civil e escola pública: uma parceria que transforma

O documento *Organização da Sociedade Civil e Escola Pública: uma parceria que transforma* (CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015), publicado em 2015, é uma iniciativa da FIS e do Unicef, com coordenação técnica do Cenpec. A publicação reúne “experiências bem sucedidas de parcerias entre organizações sociais e escolas públicas de todo o país” e propõe que “se crie uma rede de diálogo entre escolas públicas e Organizações da Sociedade Civil para transformar realidades” (CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 7).

A publicação faz parte do Prêmio Itaú-Unicef, que é uma iniciativa da FIS e do Unicef, com coordenação técnica do Cenpec. O prêmio “possibilitou que as organizações sociais contribuíssem com a formulação de um modelo de Educação Integral que vem se consolidando em todo o país” (CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 5). O modelo proposto sugere que a gestão da educação integral

seja feita por uma ação conjunta das OSCs. Para a FIS, a articulação entre as OSCs e as escolas permite atingir os seguintes objetivos:

> - Incorporar os profissionais, antes alijados do processo educativo formal: professores comunitários, oficineiros, monitores, educadores sociais;
> - Potencializar as condições para que a aprendizagem, agora mais diversificada, ocorra. A diversidade das práticas educativas permite que os educandos e educadores criem novos sentidos para a aprendizagem e para a escola;
> - Colocar a criança ou adolescente no centro do processo. Esse sujeito não é mais aluno da escola ou da OSC. É um sujeito único, educado em um universo educativo, constituído pela família, a escola, a OSC, a igreja e outros espaços;
> - Integrar diferentes saberes e habilidades, oriundos não apenas das disciplinas escolares, mas das culturas erudita e popular, das áreas técnicas e do saber fazer;
> - Compatibilizar os interesses coletivos: da sociedade civil, das políticas públicas de setores diversos e da comunidade onde as instituições se encontram (CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 12).

Nessa concepção, acredita-se que o trabalho conjunto com diferentes instituições oportuniza uma “educação mais plural e abrangente”, já que envolve as contribuições de múltiplos “atores” sociais e propicia condições para a formação de habilidades e de competências requeridas socialmente (CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 13).

No documento, a educação integral é compreendida como “aquela que articula atores, espaços e saberes e promove o desenvolvimento integral da criança e do adolescente” (CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 4). A educação integral estimula a participação da população no desenvolvimento social e na construção de relações socialmente mais justas. Nesse sentido, a gestão compartilhada é um principio para que se estabeleça a educação integral e em tempo integral. Conforme a FIS,

> A concretização da Educação Integral é um processo complexo. Ela se dá por meio de arranjos diversificados e intersetoriais. Na Educação Integral, as responsabilidades são partilhadas, de acordo com os contextos locais. Daí a importância das redes de cooperação do Sistema de Garantia de Direitos, como os serviços públicos de

> educação, assistência social, cultura, esporte e saúde (CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 94).

Assim, a concretização da educação integral envolve a parceria com as OSCs. De acordo com a FIS,

> É considerada Organização da Sociedade Civil (OSC) toda e qualquer entidade que desenvolva projetos sociais com finalidade pública. Tais entidades também são classificadas como instituições do terceiro setor, uma vez que não têm fins econômicos. Essa expressão foi adotada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no início da década de 1990 e significa a mesma coisa que ONG – termo que se tornou mais conhecido devido ao fato de ser utilizado pela ONU e pelo Banco Mundial. Em virtude do trabalho que executam, assume-se também a definição da Abong: 'servem à comunidade, realizam um trabalho de promoção da cidadania e defesa dos direitos coletivos, lutam contra a exclusão, contribuem para o fortalecimento dos movimentos sociais e para a formação de suas lideranças, visando à constituição e ao pleno exercício de novos direitos sociais, incentivam e subsidiam a participação popular na formulação e implementação das políticas públicas'. A ONU, a União Europeia e alguns organismos internacionais utilizam o termo ONG (CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 9).

Para a FIS, a participação das OSCs é positiva para a comunidade, em consequência da diversificação de atividades e da maior proximidade e agilidade no atendimento de suas necessidades. Segundo a FIS, as OSCs são instituições privadas que exercem função pública. Nesse sentido,

> As OSCs representam um segmento das instituições sociais, mas possuem um papel estratégico para o desenvolvimento do país. [...] O Código Civil define três tipos de organizações sociais: associações, fundações e organizações religiosas. [...] As OSCs são consideradas instituições públicas no sentido de atenderem 'interesses comuns de uma sociedade'. OSCs são privadas, mas exercem função pública, sem substituir o Estado na oferta de serviços. [...] Podem atuar com mobilização, formação, produção de materiais ou tecnologias sociais. [...] Com menos burocracia que organizações estatais, são mais ágeis para responder a alguns processos ou para criar procedimentos. [...] A importância e a consistência do trabalho de algumas OSCs têm induzido políticas públicas em diversas áreas (CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 18).

No cenário de dificuldades do Brasil, como a pobreza e o baixo índice de desenvolvimento humano, a FIS considera que a educação integral e em tempo

integral, desenvolvida em parceria com a sociedade civil, é uma importante estratégia para amenizar tais problemas. A esse respeito, a fundação argumenta que

> A Educação Integral também estimula a participação efetiva da população no próprio desenvolvimento social, de modo a construir relações socialmente justas em nosso país. Esse conceito reconhece que a escola continua a ter um papel fundamental na formação das crianças, adolescentes e jovens, mas não é a única responsável na promoção da Educação Integral (CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 4).

Desse modo, a FIS reconhece que a escola tem papel fundamental na formação dos alunos, "[...] mas não é a única responsável na promoção da Educação Integral" (CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 4). O Itaú Social, portanto, busca estimular parcerias entre as escolas públicas e as OSCs, a fim de contribuir com políticas públicas de educação integral para crianças, adolescentes e jovens que se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômica.

Reiterando o que já foi defendido em outras publicações, para a FIS, as parcerias têm papel importante na mudança de paradigmas na área. Nos últimos dez anos, as parcerias entre o setor público e as OSCs ganharam destaque com a ampliação das propostas de educação integral a partir do Programa Mais Educação (BRASIL, 2010). Sobre o que se compreende por parcerias e como podem ser efetivadas, a FIS e o Cenpec argumentam que

> Todos os setores (governos, empresas e sociedade civil) fazem parcerias. Áreas e instituições distintas estabelecem relações umas com as outras e entre si: parcerias intragovernamentais e intersetoriais, governamental e privado, não governamental e universidade, e assim por diante. Muitas podem ser as relações institucionais que têm sido chamadas de parcerias. [...] O compromisso compartilhado entre indivíduos e instituições, baseado em valores, visão e objetivos comuns para a realização de intervenções que contribuam com o desenvolvimento do potencial inerente a um grupo ou território (CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 13-14).

A mobilização de todos os setores, como exposto anteriormente, pressupõe articulações em rede, que, "por sua vez, possibilitam a produção e circulação de conhecimentos e fortalecem a prática profissional, inclusive intersetorial" (CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 10). De acordo com a FIS, o cenário da

sociedade atual é bastante propício para o desenvolvimento e a evolução das parcerias, visto que elas são parte da proposta da educação integral e foram evidenciadas pelas metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014). Ao tentar responder o porquê de se estabelecer parcerias, a fundação argumenta que

> As parcerias tornaram-se um tema de grande relevância a partir do fortalecimento do terceiro setor e da necessidade de uma ação coletiva para enfrentar os desafios educacionais do país. [...] O mundo globalizado em que vivemos, cada vez mais rápido e intenso, pede ações articuladas. E para consolidar a sociedade democrática, é preciso que a participação social se efetive. Assim, surgem redes que compartilham conhecimentos, conectam serviços, promovem ações inter e transetoriais (CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 9).

Essa publicação buscou mostrar quais são os objetivos quando se firmam as parcerias, os seus pontos positivos, como estabelecê-las, descreveu algumas experiências e sugeriu oficinas a serem feitas para implantar parcerias na ETI. Para a FIS, o maior objetivo do estabelecimento das parcerias é “promover experiências desafiadoras às crianças e adolescentes”, as quais, necessariamente, estimulariam novas aprendizagens e ampliariam os saberes sociais, culturais, artísticos, intelectuais ou afetivos.

A FIS, além de influenciar as parcerias na gestão compartilhada na escola, também firma parcerias para desenvolver pesquisas e documentos sobre a educação integral, fortalecendo, desse modo, a divulgação dos seus princípios, estabelecendo redes e diálogo entre diferentes educadores e instituições.

4.3.3 Tecendo Redes para Educação Integral

A publicação *Tecendo Redes para Educação Integral* (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2006) reúne os temas abordados no Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral, idealizado para a 6.ª edição do Prêmio Itaú - Unicef (2005), a qual aconteceu entre os dias 15 e 17 de agosto de 2006, no Memorial da América Latina, na cidade de São Paulo. O objetivo do seminário foi ampliar “o engajamento de toda a sociedade brasileira e a mobilização

dos muitos lugares de aprendizagem na construção de redes capazes de promover educação integral" (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2006, p. 7).

Uma das propostas do seminário foi fortalecer as parcerias nacionais e expandir a proposta de educação integral. Analisar esse documento é importante para observarmos os caminhos que a gestão da educação integral e em tempo integral vêm percorrendo desde os seminários desenvolvidos pela FIS em 2006.

Nessa publicação, que reúne os temas debatidos no evento, a concepção de educação integral relaciona-se a "formar uma pessoa globalmente, tornando-a apta a participar do mundo no qual vive de modo a realizar e expandir suas necessidades e potencialidade" (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2006, p. 16). O documento expõe a posição da fundação sobre a educação integral e em tempo integral:

> Outra concepção muito difundida é a que toma o termo 'integral' pela carga horária do atendimento escolar. Diversas experiências de jornada escolar em tempo integral foram apresentadas como propostas de educação integral. A extensão pura e simples da quantidade de horas da jornada escolar não é suficiente para efetivar uma proposta de educação integral, pois o termo 'integral', tal como o entendemos, diz respeito a uma dimensão qualitativa, a uma certa concepção da formação social do humano e a uma concepção da inter-relação entre os saberes da vida em sociedade. Apesar dessas ponderações, reconhecemos que, desde que esteja associada à dimensão qualitativa à qual nos referimos, a jornada integral pode favorecer uma reorganização da atividade educacional em direção à educação integral (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2006, p. 16).

Segundo a FIS, tecer redes de instituições e de atividades que promovam a educação integral implica em conceber cooperação entre agentes de naturezas diferentes, como o Estado, as empresas e as organizações sem fins lucrativos da sociedade civil. Na publicação, reconhece-se a polêmica relação entre essas três instâncias, mas não se considera que essa relação possa ser prejudicial para a educação pública brasileira:

> As organizações da sociedade civil, por sua própria natureza, muito raramente podem universalizar experiências, mas elas podem ser excelentes laboratórios de políticas públicas a serem encampadas pelo Estado. As empresas capitalistas são submetidas às leis do mercado e não podem sustentar práticas e serviços que reduzam sua lucratividade, por mais que esses sejam de interesse público.

> Ora, cabe ao Estado, então, sustentar os serviços de interesse público para além das restrições das leis de mercado. Ao mesmo tempo, muitas das mudanças e dos novos meios de vida que estão à disposição de alguns de nós nascem nas empresas e circulam na sociedade pelos mecanismos de mercado. Por essa razão, os serviços públicos não podem estar alheios ao que se passa aí, sob risco de se encastelarem no reino da obsolescência. Ao contrário, o Estado pode ser um instrumento de universalização de recursos criados no mercado e nas organizações não-lucrativas. Ao mesmo tempo, muitas empresas envolvem-se em causas de interesse público, sejam elas sociais ou ambientais e, nesse sentido, pode ser muito rica e criativa a sua parceria com organizações sem fins lucrativos e com o Estado (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2006, p. 28).

Um projeto de educação integral, portanto, implica na reorganização de relações educacionais e na formação de parcerias. Para o desenvolvimento das ações, essas parcerias buscam um projeto educativo comum e de decisões coletivas, envolvendo organizações da sociedade civil, com agentes da comunidade e parceiros governamentais responsáveis por políticas sociais.

Nesse sentido, acredita-se que a escola tem papel central no processo amplo da educação integral, porém não exclusivo. A escola e os educadores devem “se abrir para outras instâncias e agentes, colaborando para a generalização dos processos de formação que eles realizam” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2006, p. 30). Sobre a política social e a gestão compartilhada, afirma-se que,

> No nosso cenário, a política de educação está sendo convocada a compor uma política social, entendendo que cada vez mais todos os cidadãos estão pensando em atenções integrais e integralizadas. Ou seja, hoje a vocação da política pública não pode ser mais de políticas recortadas em setores, em objetivos setoriais, mas em propósitos multissetoriais. [...] Outra coisa que fica clara no tempo presente é que não só o Estado, mas o chamado terceiro setor investe, sim, em educação, no seu sentido multidimensional. Sem dúvida a escola é a missão nobre do Estado. Mas a ela circunda um conjunto de iniciativas de aprendizagem que não se pode deixar de observar, de reconhecer e de se apropriar, como possibilidades de aprendizagem, e que estão fortemente centradas na sociedade civil, na iniciativa privada (CARVALHO, *apud* FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2006, p. 39).

O que fica evidente nos textos selecionados é que a proposta de oferta de ETI, na perspectiva da FIS, envolve novas relações entre público e privado. Essas relações modificam a gestão da educação, que passa a ser compartilhada. Segundo

as orientações da FIS, “os aprendizados acontecem hoje ocorrem de forma descentralizada e difusa, não é mais possível pensar na escola como o único espaço de aprendizagem” (CARVALHO, *apud* FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2006, p. 41). A escola não pode ser centralizada pelo poder regulador do Estado e não é o único espaço de aprendizagem, pois há a interferência da sociedade que ensina com suas vivências e em todos os espaços públicos.

Outro ponto relevante observado nas publicações aqui analisadas é que os três documentos foram de iniciativa da FIS, do Cenpec e do Unicef. Uma das agências da Organização das Nações Unidas (ONU), o Unicef foi criado em 11 de dezembro de 1946 para atender às necessidades das crianças durante o período pós-guerra na Europa e na China. Posteriormente, em 1950, o objetivo do Unicef estendeu-se ao atendimento de mulheres dos países em desenvolvimento.

Atualmente, o Unicef atua em 190 países e territórios por meio de programas e de pesquisas nos Comitês Nacionais, os quais são compostos por organizações não governamentais que promovem o direito da infância, arrecadam recursos e estabelecem parcerias com outras instituições.

No Brasil, a educação é uma das prioridades de atuação do Unicef. Uma das principais iniciativas é o Prêmio Itaú-Unicef, como frisado nesta seção. Por meio das edições do Prêmio Itaú-Unicef, busca-se “identificar, reconhecer e estimular essas parcerias entre OSCs e escolas para o desenvolvimento de projetos de educação integral”[73], pois compreende-se que “a parceria entre organizações da sociedade civil (OSCs) e escolas públicas é uma estratégia para a garantia dos direitos de cada criança e cada adolescente”.

4.3.4 Percursos da educação integral: em busca da qualidade e da equidade

A publicação que será apresentada foi elaborada por iniciativa da FIS, com a coordenação técnica do Cenpec e do Unicef; foi.publicada em 2013 com o objetivo de ajudar os educadores na tarefa de efetivar a educação integral de qualidade e

73 Informações disponíveis em: https://www.unicef.org/brazil/pt/activities_9406.html. Acesso em: 03 jun. 2019.

auxiliar na implantação de projetos e de políticas de educação integral em todo o Brasil (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2013a, p. 13).

O texto é dividido em seis momentos: (1) Apresentação, (2) Introdução, (3) Novas metodologias, conteúdos e estratégias para promover a aprendizagem, (4) Novas situações de aprendizagem pedem um novo educador, (5) A gestão em experiências de educação integral e, por fim, (6) Monitoramento e avaliação em programas de educação integral.

Na apresentação, a FIS apresenta o contexto da educação brasileira; afirma que presenciamos um novo tempo em que as crianças e os adolescente são compreendidos como “sujeitos capazes de influenciar os destinos e rumos de uma nação” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2013a, p. 7). Para a FIS, alcançar o patamar de construção de um novo país é possível em consequência do engajamento de toda a sociedade, do Estado, de empresas e de organizações sociais sem fins lucrativos, em um processo lento e de grandioso desafio (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2013a).

Para o enfrentamento desse desafio, a FIS, o Unicef e o Cenpec se reuniram por um objetivo em comum: “Identificar experiências desenvolvidas por ONGS que produziam resultados de qualidade na formação socioeducacional de crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 18 anos” e premiá-las por meio do Prêmio Itaú-Unicef.

Entre os meses de abril e de novembro de 2012, a FIS visitou vinte municípios do território brasileiro para registrar as experiências implantadas de ETI.

Como já exposto, o Prêmio Itaú-Unicef busca ser um indutor de práticas e de programas na área de educação integral. No âmbito das discussões do prêmio e das recomendações da FIS, acredita-se que a ETI é uma tendência na educação brasileira:

> De fato, as políticas de educação integral têm se apresentado como uma importante estratégia para ampliar o alcance das políticas públicas voltadas à infância e juventude. O Programa Mais Educação do governo federal foi um grande catalisador de experiências de ampliação da jornada em escolas municipais e estaduais. O grande desafio hoje é dar um salto de qualidade para garantir que a ampliação do tempo na escola e em outros espaços estratégicos tenha um impacto na aprendizagem das crianças e adolescentes. A ampliação do tempo deve implicar na ideia de DESENVOLVIMENTO INTEGRAL, este sim o grande objetivo das políticas de educação

> integral (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2013a, p. 7).

A FIS, o Cenpec e o Unicef apoiam o desenvolvimento de políticas de educação integral e têm o suposto compromisso com a educação pública e com a função social da escola, que é “garantir a transmissão e o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, permitindo que nossas crianças e adolescentes conheçam o mundo em que vivem e compreendam suas contradições, possibilitando assim, uma educação realmente transformadora” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2013a, p.08).

O conteúdo presente em todas as edições da FIS relacionadas à gestão da educação integral envolve a articulação entre as ONGs, as escolas e as Secretarias Municipais de Educação. Nas publicações, as parcerias são caracterizadas “como uma modalidade qualificada para a formação integral de crianças e adolescentes” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF, 2013a, p. 9); elas devem envolver outros sujeitos e propor experiências pedagógicas diversificadas, bem como a ampliação da jornada escolar. As experiências realizadas com a assessoria da FIS estão aliadas ao *Programa Mais Educação.*

Como expusemos na segunda seção, o *Programa Mais Educação*, criado em 2007, também colabora para a inserção dos novos paradigmas para a educação integral como política pública, o que impulsionou a expansão dos projetos de educação integral e deu aval à participação das organizações sociais comunitárias na oferta da educação com tempo ampliado. Desse modo,

> Conceitos como os de parceria público-privada e de composição de redes, cada vez mais vêm influenciando a **arquitetura de gestão que se observa na implementação da educação integral pelo poder público**. Generaliza-se a ideia de que a ação educativa pode ser concretizada a partir de redes que associam escolas, organizações não governamentais, serviços públicos de cultura, esporte e empresas (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 33, grifo nosso).

As ONGs estão sendo integradas nessa nova arquitetura de gestão, na oferta de programas educativos e no desenvolvimento de projetos na escola. Nessa perspectiva, ainda se acredita que muitas das iniciativas da sociedade civil antecipam suas atividades das ações do poder público; além disso, são mais eficientes, flexíveis, funcionam como laboratórios de intervenção social de caráter

público. O objetivo dessas organizações, porém, é influenciar nas políticas públicas, tendo como uma dos pilares a colaboração. Assim,

> Ao enfrentar o desafio conjunto de ofertar jornada ampliada, escolas e ONGs enfatizaram o quanto a parceria precisa ser continuamente 'concertada'. O entendimento é o de que, para uma e outra, os desafios e bandeiras ora se assemelham, ora conflitam, ora se distanciam. A escola como instituição pública enfrenta desafios que lhe são próprios, obedece a uma forma de administração rígida, regida por legislações e regras; além de ser continuamente cobrada pelas expectativas sociais de pais e comunidades. As organizações, por sua natureza civil, seguem padrões próprios, ligados às suas causas. Segundo os relatos, a parceria é bem-sucedida quando ambas sabem tirar partido do que é próprio a cada uma e focar no direito de aprender (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, 2011, p. 46).

Para além das parcerias, compreendidas pela FIS como necessárias para a oferta da educação integral, a instituição trabalha com os conceitos de educação integral e em tempo integral, sendo que

> A formação integral da criança e do adolescente é compreendida como um compromisso não só da escola, mas também da família e da comunidade e para isso propõe-se um novo arranjo educativo, em conexão com o território, na oferta de ações intencionais, intersetoriais que envolvam as várias áreas do saber, e do desenvolvimento humano e social, que ampliem tempos e espaços de aprendizagem e que impliquem a entrada de outros sujeitos para atuarem, com a escola, na tarefa de educar integralmente (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 10).

No primeiro capítulo da publicação explorada neste item, *Novas metodologias, conteúdos e estratégias para promover a aprendizagem*, deixa-se exposto que, para a construção de uma sociedade democrática, é preciso discutir quais são as aprendizagens necessárias e fundamentais; o tempo destinado a elas e o espaço em que ocorrerão. Essas questões formam três dimensões essenciais para serem debatidas na educação integral: tempo, espaço e conteúdo (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 16), já que,

> Quando se aborda a questão da educação integral, não se fala somente de ampliação da jornada na escola, mas também de uma concepção de educação mais ampla, que compreende formar crianças e adolescentes de modo a atender as diversas habilidades, competências e conhecimentos exigidos no mundo contemporâneo.

> [...] Assim, se educação integral implica em ampliação de jornada, é preciso que as aprendizagens ocorram de maneira criativa, inteligente e articulada; afinal, se a criança estará mais tempo em período escolar, seja dentro de uma só instituição seja em outros lugares, estes deverão ser atrativos o suficiente para que ela tenha interesse em aprender, descobrir e se aprofundar em assuntos variados, para que valorize as diversas relações que estabelece e participe com inteireza de um mundo em transformação (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 17).

Para compreendermos de que modo a FIS reorganiza a gestão da educação e os processos de ensino e de aprendizagem a fim de atingir os princípios da educação integral expostos anteriormente, organizamos um quadro que apresenta um resumo sobre as três dimensões essenciais a serem debatidas na educação integral:

TEMPO	ESPAÇO	CONTEÚDO
A ampliação da jornada escolar (tempo) visa elevar os índices de aprendizagem e proporcionar proteção à infância e à adolescência; Maior tempo possibilitaria a ampliação das oportunidades de aprendizagem; O aumento da jornada implica nas convivências familiar e comunitária, imprescindíveis para o pleno desenvolvimento do ser humano; A ampliação do tempo precisa ser qualificada e intencional.	A escola assume o papel de articuladora e de gestora de espaços e de tempos; O espaço da escola proporciona novos desafios de aprendizagens, de vivencias e de socializações aos alunos; A infraestrutura da escola deve ser adequada para a ampliação da jornada escolar, para que seja possível desenvolver atividades diversas; Novos espaços de aprendizagem são constituídos fora dos muros escolares, compreendendo que a aprendizagem não ocorre apenas nas instituições formais;	A educação integral e a realidade do mundo contemporâneo demandam um novo currículo; Os currículos devem estar articulados com o espaço sociocultural das comunidades e incorporar atividades extracurriculares e modos diferenciados de realização da aprendizagem; As novas tecnologias precisam ser agregadas ao currículo.

	Interagir com a comunidade faz parte da construção de uma educação integral.	

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de informações fornecidas pelo livro *Percursos da educação integral: em busca da qualidade e da equidade* (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 17).

O segundo capítulo, *Novas situações de aprendizagem pedem um novo educado*, inicia o debate sobre a educação afirmando que, desde a colonização do Brasil, a concepção de educação é remetida para a instituição formal da escola. Essa realidade, porém, vem modificando-se com rapidez desde o início dos anos 2000, pois, juntamente com a defesa da educação integral, a hegemonia da educação apenas nos espaços formais está sendo coloca em debate, de modo que

> educar (quando fora do âmbito familiar) passa a ser tarefa de toda a sociedade (família, escola e comunidade), realizada por diferentes atores que ensinam, transmitem e trocam conhecimentos diversificados. Habilidades e competências emocionais, sociais, artísticas, físicas somam-se às cognitivas até então preponderantes em qualquer nível do ensino escolar (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 66).

Com novos atores envolvidos na cena educacional, a FIS acrescenta que é preciso uma análise sobre cargos, funções e papéis dos profissionais envolvidos na educação:

> professores, gestores e educadores sociais começam a rever seus papéis, seus conceitos, suas ideias sobre educação e sobre sua própria função, de modo a poderem realizar as mudanças necessárias à implementação de uma educação integral abrangente (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 67).

No corpo do documento são citadas experiências de gestão de educação integral que ocorreram e ocorrem nas cinco regiões do território nacional. Na região ‘Sul’, constam as cidade de Canela (RS), de Novo Hamburgo (RS), de Florianópolis (SC), de Apucarana (PR) e de Maringá (PR). As cidades de Santa Bárbara D’Oeste (SP), de Santos (SP), de São Paulo (SP), de São Bernardo do Campo (SP), de Piraí (RJ), do Rio de Janeiro (RJ), de Mesquita (RJ), de Betim (MG) e de Belo Horizonte (MG) representam a região ‘Sudeste’. Na região ‘Nordeste’ as experiências ocorreram em Sobral (CE), em Maracanaú (CE), em Eusébio (CE), em Crato (CE),

em Russas (CE) e na Secretaria do Estado do Ceará. Manaus (AM) representa a região ‘Norte’. E, por fim, na região **‘**Centro-oeste’, Campo Grande (MS) e a Secretaria do Estado de Goiás.

Ao descrever essas experiências, o intuito da FIS seria sinalizar que a educação integral vem ganhando espaço no cenário educacional brasileiro, bem como para servir de guia para outros municípios que desejam inserir, nas suas redes de ensino, a educação com jornada escolar ampliada e com integralidade.

Nesta pesquisa, não nos detemos na exposição das experiências de cada município e dos estados. Destacamos, porém, pontos comuns entre os projetos para a implantação da ETI de qualidade, os quais são os seguintes:

- **Diagnóstico inicial educacional:** histórico da educação integral no município ou no estado, bem como o estabelecimento da compreensão da concepção e das perspectivas da educação integral;
- **Formação da equipe responsável**: professores, gestores, equipe técnica da Secretaria de Educação;
- **Aspectos físicos:** espaço e infraestrutura;
- **Aspectos humanos:** profissionais e comunidade;
- **Aspectos legais:** campo das legislações nacional, estadual e municipal;
- **Aspectos sociais:** alianças e parcerias com ONGs, com universidades, com família e com outras Secretarias de Educação e entre escolas, intersetorialidade e redes de comunicação;
- **Aspectos pedagógicos:** formulação da proposta curricular, das metas e dos planos, do Projeto Político Pedagógico, do Plano municipal de educação e do Plano de educação integral do município;
- **Aspectos políticos:** os processos de gestão escolar, de gestão democrática, de parcerias e de alianças;
- **Aspectos econômicos:** recursos financeiros;
- **Aspectos de controles:** assessorias, avaliações e monitoramento do projeto;
- **Ampliação do tempo escolar:** escolas de tempo integral ofertam, no mínimo, 7 horas para atividades de ensino e de aprendizagem do conteúdo (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a).

Para a FIS, os pontos destacados são necessários para toda gestão da educação pública. O maior diferencial que observamos nos projetos de implantação de uma política de ETI é a ampliação da jornada escolar, um espaço físico diversificado, os recursos e os currículos ampliados e as parcerias firmadas com organizações não governamentais. Este último aspecto é o que mais provoca impacto na gestão da educação integral.

Nessa publicação da FIS, os modelos de gestão da ETI são discutidos no terceiro capítulo, *A gestão em experiências de educação integral.* Neste capítulo da publicação, a FIS busca responder aos seguintes questionamentos: quem são os parceiros que podem compor essa rede de educação integral? Como fazer essas parcerias? Nas próprias perguntas, observamos que a gestão está endereçada para uma gestão compartilhada e de ações intersetoriais, como expõe a publicação:

> Gerir é a tarefa principal dos educadores que dirigem ou coordenam instituições, sejam secretarias, escolas ou ONGs. [...] Em diversas propostas de educação integral desenvolvidas no país, além da articulação interna à Secretaria, os gestores têm procurado implementar ações intersetoriais de modo que várias secretarias discutam conjuntamente o formato e a operacionalização da iniciativa (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 106).

Para a FIS, quando a gestão de programas e de projetos de educação integral é feita com a assessoria de ONGs, a gestão acontece de forma diversificada, conforme a heterogeneidade de cada instituição; além disso, as equipes são menores e mais flexíveis:

> Na verdade, não há de fato um modo único porque as concepções mudam, os recursos de cada instituição ou município são diversos, os entraves e potenciais muito diferentes. A gestão de um programa ou projeto envolve uma variedade muito grande de componentes – recursos humanos, financeiros, materiais disponíveis; aspectos administrativos e políticos de diferentes carreiras dos funcionários; planejamento; monitoramento e avaliação; condições sociais, políticas e econômicas vigentes (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 107).

Por meio de parcerias com OSCs, com universidades, com empresas, com escolas, com unidades de saúde, com movimentos sociais, com conselhos, com fóruns e com outros espaços, na perspectiva da FIS, torna-se possível alcançar um “empoderamento” da comunidade e, consequentemente, da qualidade da educação.

A apropriação de diversos espaços constitui como um instrumento educativo (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 120).

> A parceria por si só não é um fim, mas um meio para que se conquistem resultados mais amplos ou de melhor qualidade nas ações desenvolvidas. O trabalho em parceria constitui, por um lado, uma metodologia de trabalho que objetiva maior profundidade, extensão ou qualidade ao somar diferentes competências institucionais e, por outro, permite criar bases mais sólidas nos locais e nas redes envolvidas, sustentando, de maneira mais consistente e eficaz, as intervenções sociais (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 120).

Conforme a FIS, as parcerias têm sido a "fórmula" utilizada por muitos municípios para trabalharem o projeto de ETI. Para justificar a importância das parcerias, a fundação seleciona estas quatro justificativas: (1) as parcerias viabilizam as ações do projeto e os recursos de outros agentes na educação; (2) amplia e aprofunda o alcance dos melhores resultados educativos; (3) empodera agentes da sociedade civil e da comunidade reflexionada; (4) legitima a participação democrática e a construção ampla de conhecimentos e de habilidades dos alunos (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 120).

Para demonstrar como os municípios se organizam com os projetos de ETI e como agregam as parcerias, chamou-nos a atenção a parceria entre a FIS, o Cenpec e a rede de ensino do município de Maringá. Detalhamos a experiência desenvolvida no município de Maringá (PR) por ser o local de elaboração desta dissertação e por estar presente no documento em análise. A implantação da ETI já estava ocorrendo no município de Maringá, porém, de acordo com a publicação, as assessorias com a FIS ajudaram a firmar a política de educação integral e a reorganizar as ações em andamento, compreendendo que

> Integrar as diferentes políticas públicas do governo e consolidar a participação da sociedade civil organizada são os principais desafios da Secretaria de Educação e das escolas de Maringá (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 142).

Segundo o documento, em 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Maringá, "com o objetivo de oferecer mais oportunidades de aprendizagem aos alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental", aderiu ao Programa Mais Educação, envolvendo 23 das 47 escolas de sua rede:

> Assim, a Secretaria de Educação de Maringá, após um ano de experiência, analisando o processo vivido até então, e com o desejo de firmar a política pública de educação integral no município, sentiu a necessidade de reorganizar as ações de implementação do Programa. Por isso, decidiu elaborar um conjunto de Diretrizes gerais para toda a rede, que orientasse a direção a ser seguida pelas escolas (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 139).

Em 2012, as escolas envolvidas representavam, praticamente, metade das escolas da rede municipal de Maringá[74]. Para fornecer escolas de ETI, o município aderiu à gestão compartilhada, que implica na integração de suas ações com outras secretarias e com organizações da sociedade civil. De acordo com a FIS, a parceria com o município foi executada em 2012, com as seguintes contribuições:

> [...] participamos da construção das 'Diretrizes Gerais de Implementação da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino' e atuamos com programas de formação que envolveram professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e técnicos das secretarias (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 8).

A construção das Diretrizes Gerais de Implementação da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino foi aberta à comunidade e constituiu um grupo de discussões sobre o tema. Conforme descrito na publicação, "essa composição tinha a intenção de cruzar olhares de diferentes participantes envolvidos, bem como fortalecê-los como lideranças" (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 140).

As primeiras atividades do grupo foram cartografar a educação integral que já estava sendo desenvolvida no município e investigar os recursos humanos e os espaços disponíveis para a realização da ETI. A proposta deveria ser única para todo o município, deveria ter um programa de formação para os professores, os educadores, os gestores e os técnicos e todo processo teria que ser acompanhado por avaliações (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a).

---

74 De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2012, o município de Maringá possuía uma população de 367.410 mil habitantes. A rede municipal era formada por 57 escolas de educação infantil, 48 escolas de ensino fundamental, que atendiam, ao todo, 29.746 mil alunos. Destas escolas, 22 eram de ETI (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 139).

O último capítulo dessa publicação, *Monitoramento e avaliação em programas de Educação Integral*, é dedicado aos sistemas de avaliações. Novamente, esse ponto está presente nas publicações da FIS e da educação integral como uma de suas características principais. De acordo com a publicação,

> Processos de monitoramento e avaliação entraram definitivamente na pauta da área educacional há mais de uma década. Em nível nacional, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (Enade) e alguns outros exames ou indicadores geraram discussões acaloradas sobre a implementação de programas de avaliação de diferentes tipos e objetivos em todos os segmentos da educação. No terceiro setor, as ONGs foram movidas a avaliar sobretudo pela necessidade de prestar contas ao público e financiadores e de gerar informações sobre o próprio trabalho. Seja por esses motivos, seja para formular, acompanhar, gerir, sistematizar, certificar ou até por marketing social, políticas públicas ou iniciativas do terceiro setor foram se aprimorando de tal forma que, hoje em dia, a avaliação é um tema bastante presente (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p. 152).

Parte das avaliações realizadas pela FIS está associada ao programa Prêmio Itaú-Unicef. Acredita-se que, por meio de avaliações sobre o andamento do programa e dos índices de desenvolvimento dos alunos, possa ser garantida a sustentabilidade técnica, política e financeira das instituições que oferecem a ETI, ou seja, são as avaliações que garantem a qualidade das oportunidades desenvolvidas pelas ONGs.

As matrizes de avaliações feitas pelo prêmio Itaú-Unicef são fundamentadas nos seguintes blocos: (1) indicadores de gestão para a sustentabilidade; (2) indicadores de oportunidades de desenvolvimento para crianças e adolescentes; (3) aspectos gerais do projeto (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC, UNICEF, 2013a, p.172).

Para encerrar a exposição dos quatro documentos publicados pela FIS, por meio dos quais procuramos abordar os temas mais relevantes que cercam os projetos de ETI difundidos pela fundação, cabe-nos destacar que, a partir de experiências e de concepções, fica evidente que a proposta envolve novas relações entre o público e o privado, bem como um novo modelo de gestão da educação, pautados nos novos paradigmas da gestão pública, que são os seguintes: eficiência, eficácia, competitividade, intersetorialidade, parcerias, participação e colaboração,

responsabilização (accountability), flexibilidade, assessorias, monitoramento e avaliação.

CONCLUSÃO

O estudo em questão, com foco na proposta de gestão do programa de ETI proposta pela FIS, buscou investigar a parceria público-privada na oferta da educação básica pública brasileira.

Diante da nossa temática, levantamos as questões principais da nossa pesquisa: como, no Brasil, constituem-se as parcerias entre o público e o privado na educação básica pública? Quais são as proposições da Fundação Itaú Social para a gestão da educação em tempo integral?

Ao considerarmos as indagações feitas no início do estudo, no decorrer dos quatro capítulos desta pesquisa, apresentamos dados sobre as concepções que fundamentam a ETI; a legislação brasileira que ampara os programas de ETI, em conformidade com as parcerias entre os setores público e privado; o contexto histórico que passou a viabilizar tais parcerias; como também a análise das publicações da FIS acerca do nosso objeto de estudo.

Para embasar a compreensão do nosso objeto, buscamos relacioná-lo aos seus determinantes econômicos e políticos. Para isso, contextualizamos nosso objeto no processo de reformas do Estado brasileiro, bem como seus desdobramentos nas políticas educacionais. Na análise, partimos do pressuposto de que a redefinição do papel do Estado e da sua atuação (PERONI, 2008), iniciada nos anos de 1990, promoveu a redefinição da relação entre o setor público e o privado e a configuração do setor “público não estatal”.

Verificamos que, nesse período, por meio das reformas neoliberais, intensificou-se a intervenção do setor privado na oferta de serviços públicos. As alterações na legislação brasileira possibilitaram que a gestão do serviço público deixasse de ser ofertada exclusivamente pelo Estado e passasse a ser compartilhada com a sociedade civil por meio das parcerias. A fim de incorporar novos protagonistas, particularmente a classe empresarial, criaram-se arranjos jurídicos e legais para a sustentação das parcerias.

O setor privado passou a desenvolver ações por meio de ONGs, de Oscips, de Fundações, de Institutos, dentre outras instituições. A FIS, investigada nesta pesquisa, é a materialização desse movimento, sendo o braço social do Itaú Unibanco, que passou a atuar na oferta da ETI.

As fundações sociais das empresas são responsáveis pela parceria entre órgãos públicos e o setor empresarial. Elas produzem e disseminam conhecimentos e valores que interferem na gestão da educação básica pública, pois a esfera pública passa a incorporar a lógica da gestão privada, assumindo alguns princípios, como qualidade, eficiência, competitividade, gestão compartilhada, intersetorialidade, parcerias, responsabilização (*accountability*), flexibilidade, assessorias, monitoramento e avaliação.

A FIS é uma instituição sem fins lucrativos, mantida, principalmente, pelo Itaú Unibanco Holding S.A, que interfere na formulação e na execução de políticas públicas. Essa fundação possui uma equipe de intelectuais orgânicos que produzem materiais e conhecimentos sobre a ETI; possui também um meio de circulação de informações bem preparado, que engloba *websites*, plataformas digitais, seminários, congressos, cursos, documentos e livros.

Cabe ressaltar que as empresas que utilizam *slogans* de ‘responsabilidade social’, de ‘empresa cidadã’ passam a ser compreendidas com maior qualidade por atuarem em favor de interesses sociais e em ações de solidariedade na resolução de problemas das comunidades locais. A boa imagem atribuída a essas empresas agrega mais valor às suas marcas e aos seus serviços, ao passo que constroem um *marketing* empresarial na sociedade.

Essas ações implicam, diretamente, no campo da educação, que abre caminho para novas responsabilidades, “seja por parte dos estados, municípios e instituições, seja por parte da comunidade por meio de voluntários e das organizações não governamentais (ONGs) de diversos matizes, bem como de empresas” (CARVALHO, 2017, p. 528). Desse modo, diversos sujeitos passam a atuar na organização e na gestão das escolas públicas (CARVALHO, 2017).

No estudo, destacamos que o modelo de gestão educacional proposto pela FIS para a ETI envolve a atuação do setor privado na educação pública, sob o argumento de contribuir com o desenvolvimento de uma educação humana integral.

A análise de experiências da escola de tempo integral e das publicações realizadas pela FIS evidenciou elementos importantes para esclarecermos como a ampliação do tempo escolar tem sido tratada e compreendida na atualidade. A busca por compreender a gestão da ETI nos levou a discussões mais amplas que vão desde a organização escolar até a relação estabelecida entre o Estado e a sociedade civil para a ampliação dos tempos, dos espaços e das oportunidades

educativas, a fim de melhorar a qualidade do processo educacional e do aprendizado dos alunos (PERRUDE, 2013).

Para além de compreender a ETI como modelo de educação cujo objetivo é formar sujeitos, de forma integral, em todas as suas dimensões, a ampliação da jornada escolar está associada às mudanças sociais que têm ocorrido no Brasil.

Verificamos que o aumento da permanência do aluno na escola também é uma medida para alcançar melhores resultados da ação escolar, para amenizar os problemas da pobreza e da exclusão social, para atender as condições urbanas, das famílias que precisam de um lugar para deixarem seus filhos durante o período de trabalho. Além disso, relaciona-se com a própria concepção de educação e de formação de indivíduos, como também com as novas funções e finalidades da escola pública (CAVALIERE, 2007; PERRUDE, 2013). Assim, “em nome da equidade, a busca de efetividade das políticas levou a um sistema que parece estar mais preocupado com o acesso e a manutenção do aluno dentro da escola do que com as finalidades educativas [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 31).

Entendemos que são diversos os motivos que fazem que o setor empresarial “invista” na área da educação e interfira nas políticas públicas. Eles partem da definição de um perfil de responsabilidade social para a empresa *(marketing)*, passam pela formação de sujeitos adequados para o trabalho e para consumo e chegam à venda de assessorias e de materiais produzidos por uma empresa privada.

A análise nos conduziu a pensar que os motivos da intervenção de uma empresa privada para com a responsabilidade dos setores sociais são mascarados pela justificativa de que a educação faz parte de um projeto de modernização do país, de crescimento econômico e de desenvolvimento social. No entanto, observamos, amplamente, as contradições que estão por detrás da implementação do projeto de ETI nas escolas, a qual fomenta uma das formas de privatização da educação pública.

Estudos de Adrião e Peroni (2009), por exemplo, sobre a privatização da educação contribuem para a reflexão da proposta de gestão da ETI estimulada pela FIS. Para a autora, as ações de privatização relacionam-se ao processo de descentralização da gestão da educação para esferas locais de governo, ou seja, para os municípios. A gestão descentralizada da educação, que enfatiza a participação local, suscita aos municípios a falta de capacidade política, institucional

e financeira para o gerenciamento da educação o qual ficou sob sua responsabilidade. Nesse contexto, pode “haver um deslocamento do público para o privado e aí reside o risco maior de uma competitividade e seletividade, de corte mercadológico, pouco natural aos fins da educação” (CURY, 2001, p. 196).

Observamos ainda que as experiências de projetos de educação com jornada ampliada realizadas pela FIS ocorreram no âmbito de governos municipais, o que nos permite identificar que, nessa esfera, existe uma maior facilidade para serem firmadas alianças e parcerias entre o setor público e o empresarial, para a execução de serviços públicos como a educação, a qual sofreu com esse processo. Podemos apreender, dessa maneira, as novas formas como o setor privado se apresenta no contexto educacional, com a defesa de uma nova arquitetura de gestão compartilhada da escola em tempo integral.

A análise das publicações da FIS nos conduziu a questionar sobre o interesse privado despertado pelos programas e pelos projetos de ETI, com as funções desempenhadas por essa modalidade. As parcerias público-privadas na educação são uma das peculiaridades dos programas de ETI e o elemento-chave da gestão proposta pela FIS.

Por meio das discussões, identificamos que as proposições da FIS para a ETI correspondem a um processo de desobrigação do Estado com relação ao provimento dos direitos sociais; por meio da gestão compartilhada, ele transfere responsabilidades de garantia e de ampliação do direito à educação integral para a sociedade civil.

Notamos que o movimento empresarial no qual a FIS está inserida defende a gestão da ETI a partir de uma perspectiva gerencial, por meio de manifestações da relação público-privada, que se apropria das políticas públicas para transmitir sua proposta de educação.

De acordo com Mészaros (2008, p. 15), a educação poderia ser um instrumento essencial para a formação integral e para a emancipação humanas. No entanto, tornou-se instrumento para “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessários à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. A natureza da educação contemporânea está vinculada ao destino do trabalho; “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino” (MÉSZAROS, 2008, p. 16). Verificamos, desse

modo, uma crise e um enfraquecimento do sistema público de ensino, paralelo ao crescimento do sistema privado.

A gestão que a FIS recomenda para a ETI evidencia consequências na educação pública, já que passa a definir a gestão e os processos educativos. O projeto de ETI vem sendo implantado e desenvolvido em várias escolas públicas brasileiras; como vimos, por meio das experiências e das publicações da FIS.

Com este trabalho, concluímos que a política e a gestão educacional brasileira, especialmente em relação a educação integral, vêm sofrendo modificações ao longo da história. Inicialmente, o Estado era o único responsável pela gestão, pela execução e pelo fornecimento da educação pública. Atualmente, observamos o crescente envolvimento empresarial na gestão da educação púbica brasileira.

Analisamos que há uma conciliação entre essa mudança na gestão da educação e a desresponsabilização do Estado diante da oferta do ensino público (ADRIÃO; PERONI, 2009). A própria FIS retoma conceitos como descentralização, autonomia da escola e participação de novos atores.

A aceitação das propostas de gestão compartilhada na educação pública brasileira possibilita duas tendências as quais estão sendo construídas no país. A primeira ocorre quando o “Estado se retira da execução, mas permanece como financiador e avaliador das políticas sociais estas agora ofertadas por distintos agentes privados, configurando o que tem sido identificado como a propriedade pública não-estatal”; já a segunda tendência acontece quando as atividades ou os serviços que permaneciam “sob a propriedade do Estado passam a ser geridos pela lógica de mercado, aqui identificado como a esfera do quase-mercado” (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 109).

Quando o setor privado e a administração pública atuam juntos, a educação sofre influências do mercado; consequentemente, a formação dos alunos é voltada ao meio de trabalho e a gestão e os conteúdos escolares “são profundamente marcados por uma noção de qualidade, instrumental ao mercado e adequada às demandas da reestruturação produtiva” (ADRIÃO; PERONI, 2009, p.112).

Reconhecemos, nesta dissertação, que o desenvolvimento de políticas que ampliam a jornada escolar que promove a educação integral é um avanço da educação pública brasileira. Essas políticas, todavia, precisam ser analisadas criteriosamente, pois a educação permeia um campo de disputa do sistema privado;

nesse contexto, ela, em alguns sentidos, pode ser uma forma de ampliar negócios para o mercado.

A educação pública em parceria com o setor privado pode adotar medidas desinteressantes para a defesa de uma educação pública de qualidade. Os gastos financeiros destinados à educação podem vir a ser deslocados para o setor privado por meio da compra de materiais apostilados; pela adesão de um sistema de gestão elaborado por instituições com ou sem fins lucrativos; pela adesão de assessorias feitas pelo setor privado; pela compra de vagas em instituições privadas, custeadas por recursos públicos; pela adesão de serviços terceirizados, como fornecimento de merenda e contratação de funcionários (ADRIÃO; PERONI, 2009).

Com este trabalho, buscamos contribuir para a discussão sobre a maneira como a gestão da ETI e as formas de relação entre o público e o privado vêm materializando-se. Essa forma envolve novas relações na gestão da educação; os serviços que, até então, eram oferecidos exclusivamente pelo Estado estão sendo estruturados em conjunto com o terceiro setor.

Por meio dessas parcerias, o terceiro setor atua na manutenção, na administração e na própria gestão das escolas e das redes de ensino público. Tal interferência modifica a consolidação da esfera pública no Brasil, bem como o verdadeiro conceito de educação pública: um espaço de humanização do homem. A complexidade e o caráter multifacetário da relação público-privada nos desafiam a participar e a nos posicionarmos quanto a essa estreita relação de disputa que é a gestão da educação pública no Brasil.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. (Coord.). **Estratégias municipais para a oferta da educação básica:** uma análise das parcerias público-privadas no estado de São Paulo. 2009.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional**. Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em 20 de fev. de 2019.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório de pesquisa, 2010.

ALVES, Giovanni. A natureza contraditória do Estado capitalista na era da financeirização. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 3, n. 6, p. 149-153, 1999.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as Políticas Sociais e o Estado Democrático. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A, 1998.

ANDERSON, Perry**.** Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.) **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 09-23, 1995.

ASHLEY, Patrícia. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.

AZEVEDO, Fernando *et al*. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, (Coleção Educadores), 2010.

BALL. Stephen J. **Educação Global**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos**. 2010. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/ESummary_Atingindo_Educacao_nivel_Mundial_Brasil_DEZ2010.pdf. Acessa em: 2 jun. 2018.

BARBOSA, Denis. **Institutos Liberais e o neoliberalismo no Brasil da nova República**. Campinas: 2002.

BEGHIN, Nathalie. **A filantropia empresarial**: nem caridade, nem direito. São Paulo: Cortez, 2005.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo:** entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRAGA, Simone Bitencourt. **O Público e o privado na gestão da escola pública brasileira**: um estudo sobre o Programa "Excelência em Gestão Educacional" da Fundação Itaú Social, (Dissertação Mestrado), 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Programa Bolsa Família**, 2004.

_____. **Lei n.º 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1. Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 2/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 31 jan. 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. **Decreto n.° 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007d.

_____. **Decreto n.º 2.487** de 2 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a qualificação das autarquias e fundações como Agências Executivas, estabelece critérios e procedimentos para a elaboração, acompanhamento e avaliação dos contratos de gestão, 1998c.

_____. **Decreto n.º 631, de 12 de agosto de 1992**. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências.

_____. **Decreto n.º 7083, de 2010**. Dispõe sobre o Programa "Mais Educação". Diário oficial da União: Brasília, 2010a.

_____. **Emenda Constitucional n.º 19**, de 04 de junho de 1998b.

_____. **Lei n.º 10.172**, de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.

_____. **Lei n.º 12.101** de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social. Diário Oficial da União, DF, 2009.

_____. **Lei n.º 9.608** de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1998a.

_____. **Lei n.º 9.637,** de 15 de maio de 1998d. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências.

_____. **Lei n.º 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007a.

_____. **Lei n.º 8.642**, de 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica – e dá outras providências.

_____. **Lei n.º 9.394/96**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a.

_____. **Lei n.º 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef. Diário oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. **Lei n.º 9.790**, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Diário Oficial da União.

_____. MEC. Portaria Ministerial n.º 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o **Programa Ensino Médio Inovador**. Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 2009a.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.** Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola.** Manual de Instruções. Brasília: MEC/FNDE/GPS/SEED, 2000.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, 2007b.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n.º 17**, de 24 de abril de 2007c. 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.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação**: Documento Orientador. Versão I. Brasília, 2016b. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/programa-novo-mais-educação. Acesso em: 20 de fev. de 2019.

_____. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014b.

_____. Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.** Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 2016a.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador, Documento Orientador** – adesão, 2016b.

_____. **Programa Novo Mais Educação**: caderno de orientações pedagógicas – versão I – Brasília, 2017b.

BRESSER PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A crise na América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 21, n. 1, p. 3-24, abr., 1991.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Burocracia pública na construção do Brasil.** 2007. Disponível em: http://www.reformadagestaopublica.org.br/. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Sociedade Civil: sua democratização para a reforma do Estado. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SOLA, Jorge Wilheim e Lourdes (Org.). **Sociedade e Estado em transformação**. UNESP/ENAP, p. 67-116, 1999.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; GRAU, Nuria Cunill. **Entre o Estado e mercado:** o público não-estatal. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, 1991.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado nos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez, 2015.

CALIMAN, G. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2006. Anais eletrônicos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo. Acesso em: 25 fev. 2019.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A Educação Básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017. Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 25 fev. 2019.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 25 fev. 2019.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A educação em face das novas formas de sociabilidade. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 79-99, mai./ago. 2016.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de controle do mercado educacional? **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p. 103-128, 2018.

CARVALHO. Elma Júlia de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil.** Maringá: Eduem, 2012.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro**. Integralismo** – ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIERE. Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, São Paulo, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago., 2010.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez., 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha Costa. Por onde caminham os CIEPs: uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, jul., 2003.

CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **TEIAS:** Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, jul./dez., 2002.

CAVALIERE. Ana Maria Villela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014.

CAVALIERE. Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1015-1035, out., 2007.

CELLA, Rosenei. **Educação de tempo integral no Brasil:** História, desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2010.

CENPEC *et al*. **Mapeamento das Organizações da Sociedade Civil na Formação Continuada de Professores da Educação Básica**, 2017.

CENPEC/Prêmio Itaú-Unicef. **Avaliação de percurso:** fortalecer organizações sociais e induzir políticas de educação integral. São Paulo: CENPEC, 2008.

CENPEC; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Organização da Sociedade Civil e escola pública**: uma parceria que transforma São Paulo, 144 p., 2015.

CHAGAS, M. A. M.; SILVA, R. J.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, J. *et al*. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A educação integral no antigo Distrito Federal na década de 1930: a formação de hábitos cívicos, belos e sadios. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Educação Integral: história, política, práticas**. Rio de Janeiro: Editora Rovelle, 2013. p. 30-47.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os ginásios Vocacionais:** a (des) construção de uma experiência educacional transformadora (1961-1969). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2003.

COELHO, Lígia Martha C da Costa. (Org.). **Educação integral**: história, políticas e práticas. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. Educação integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos. **ANPUH** – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, 2005.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília: INEP, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína S.S. **Tempo integral no ensino fundamental:** ordenamento jurídico-constitucional em discussão. Trabalho apresentado na 30. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.

COSTA, Regis Arguelles da. Ampliação da jornada escolar e o terceiro setor: o CENPEC em ação. In: CAVALIERE; Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral:** histórias, políticas e práticas. Curitiba: Editora CRV, 2017.

CURY, C. R. J. Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica. In: **Encontro de educação do oeste paulista**, 3. ed., 2001, Marília. Anais. Marília: UNESP, 2001.

DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, Portugal, Afrontamento, n. 12, p. 109-139, 1994.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação". **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago., 2004.

DOURADO, Luiz; BUENO, Maria. O público e o privado na educação. In: **Políticas e gestão da educação (1991-1997)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A **trajetória da escola em tempo integral no Brasil:** revisão histórica, 2008.

FERNANDES, Rubem Cesar. **Privado porém público**: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FILGUEIRAS, L. O Neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do Modelo Econômico. In: MASUALDO, B.; ARCEO, E. (Org.) **Neoliberalismo y sectores dominantes:** tendências globales y experiências nacionales. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 179-206

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desvalorização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Estatuto Social da Fundação Itaú Social**, 2016.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório anual de sustentabilidade 2011**. São Paulo**:** Itaú Unibanco Holding S.A, 2012.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório de avaliação econômica e estudos qualitativos**. O Programa Mais Educação - Ministério da Educação. São Paulo. 2015. Disponível em: www.redeitausocialdeavaliação.org.br/ relat_Mais_Educação. Acesso em: 20 de fev. de 2019.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC. **Guia Políticas de Educação Integral**. 2014.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC. **Tendências para a educação integral.** São Paulo, 2011a.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF. **Educação Integral:** Experiências que transformam subsídios para reflexão. São Paulo, 2013b
.
FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC; UNICEF. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo, 2013a.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; UNICEF; CENPEC. **Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral.** São Paulo, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** Inovações em Processo. São Paulo, 2009.

GALLO, Silvio. A Educação Integral numa perspectiva anarquista. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha C. da C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. São Paulo: Papirus, 1995.

GIDDENS, A. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIDDENS, A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 5. ed., Rio de Janeiro: Record, 2005.

GIOVANI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, p. 70-111, ago., 1999.

GOHN, Maria da Glória M. **A pesquisa na produção do conhecimento:** questões metodológicas. **EcoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 78, p. 353-374, jul./dez., 2005

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo:** história e implicações. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão.** Rio de Janeiro: Livraria O Globo, 1983.

HIRSCH, Joachim. **Teoria materialista do Estado**. Processos de transformações do sistema capitalista. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos:** o breve século XX – 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis** – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 2. n. 3, jan./jul., 2001. Brasília: ABEPSS, Grafline, 2001.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

INEP. **Censo Escolar**. Brasília, MEC, 2018.

INSTITUTO ETHOS DE EMPRESAS E RESPONSABILIDADE SOCIAL. **Critérios Essenciais de Responsabilidade Social Empresarial e Seus Mecanismos de Indução no Brasil.** São Paulo: Instituto Ethos, 2006.

INSTITUTO OBSERVATÓRIO SOCIAL. **Responsabilidade social e empresarial**: perspectivas para ação sindical. Florianópolis: Instituto Observatório Social, 2004.

ITAÚ UNIBANCO HOLDING. S.A. **Relatório Anual Consolidado**, 2017.

ITAÚ UNIBANCO HOLDING. S.A. **Relatório Anual de Sustentabilidade**, 2011.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em Busca de Uma Nova Governabilidade na Educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. (Org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 61-74.

KRAWCZYK, Nora Rut. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M; HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LAGE, A. C. P. **Verbete – Espaço escolar.** Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBr/ Unicamp, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo.htm. Acesso em:

LESSA, Sérgio. **Abaixo a família monogâmica.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, K. R. S; MARTINS, A. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

LUZ, Liliene Xavier. **Participação do empresariado na educação no Brasil e na Argentina**. Campinas, SP: [s.n.], 2009. (Tese de doutorado).

MANIFESTO DE 7 DE OUTUBRO DE 1932. São Paulo: 1932. Disponível em: www.integralismo.org.br/novo/?cont=75&vis=. Acesso em: 15 fev. 2019.

MARTINS, André Silva. “Todos pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. Trabalho apresentado na **31. Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2008.

MARTINS, André Silva. “Todos Pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI. **Anais ANPED**, GT-09: Trabalho e Educação, 2008.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social:** a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de fora: UFJF, 2009.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a Nova Sociabilidade:** estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo, Niterói-RJ, 2007 (Tese Doutorado).

MARTINS, Ângela Maria Souza. A educação integral segundo a pedagogia libertária. In: COELHO, Lígia Martha C da Costa (Org.). **Educação integral**: história, políticas e práticas. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013.

MENEZES, Janaina S. S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, 2008, Uberlância. **Anais do IV Simpósio Internacional**: o Estado e as políticas educacionais. Uberlândia, 2008. p. 01-17.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLL, Jaqueline. A construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação. In: COELHO, Lígia Martha C da Costa (Org.). **Educação integral**: história, políticas e práticas. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovelle, 2013.

MOLL, Jaqueline *et al*. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-143.

MONTAÑO, Carlos Eduardo**. Terceiro Setor e Questão Social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac editora, 2001.

MORALES, Carlos Antonio. Provisão de serviços sociais através de organizações públicas não-estatais: aspectos gerais. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. GRAU, Nuria Cunill. **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999 p. 51- 85.

MORIYÓN, Félix Garcia (Org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MOTA, Cristina Nascimento. **O programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória:** contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar**,** 2013 (Dissertação Mestrado).

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MBNC). **O movimento**. Disponível em: <http:// movimentopelabase.org.br/o-movimento/>, 2015.

NAGLE, J. (1974). **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/MEC.

NAKAMURA, Maria Eliza Furquim Pereira. Os Ginásios Vocacionais: subversões e acomodações. **Anais do 3.º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**. 2016.

NASCIMENTO, Luciano Ricardo, KRAEMER, Celso. Princípios da educação anarquista: o Orfanato de Prévost. **EDUCERE**, 2011.

NASCIMENTO, Luciano Ricardo; KRAEMER, Celso. **Princípios da Educação Anarquista: o Orfanato de Prévost.** Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/trabalhos_17.html. Acesso em: jan de 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE,** v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago., 2009.

OLIVEIRA, R. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 108, 2009.

OLMEDO, Antonio, BALL, Stephen. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

OSBORNE, David; GOEBLER, Ted. **Reinventando o governo:** como o espírito empreendedor esta transformando o setor público. 10. ed. Brasília, DF: MH Comunicações, 1998.

PEGORARO, Ludimar. **Terceiro Setor na educação superior brasileira.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

PERONI, V. M. V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre público e privado na educação**. Oikos: São Leopoldo, 2015.

PERONI, Vera M. Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera M. Vidal (Org.) **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32

PERONI, Vera M. Vidal. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

PERONI, Vera M. Vidal; ADRIÃO, Tereza. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.; BAZZO, V.L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Política Educacional e inclusão social:** um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar. Campinhas, 2013 (Dissertação de Mestrado).

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação** : uma concepção de educação integral . Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2009.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. **A origem das parcerias público-privada na governança global da educação.** Educ. Soc., v. 33, 2012.

ROMERO, A. P. H., NOMA, A. K. “Novos” Movimentos da Sociedade Civil no Final do Século XX: o terceiro setor na educação. In: AZEVEDO, M. L. V. (Org.). **Políticas Públicas e Educação**: debates contemporâneos, 2008.

SADER, Emir. Público versus mercantil. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 jun. 2003.

SALAMA, P.; VALIER, J. **Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo**. São Paulo: Nobel, 1997.

SANTOS, D. P. B. Formação de educadores para o terceiro setor. In: **Olhar do Professor**. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Ponta Grossa, v. 9, n. 1, Ed. UEPG, p. 79-95, 2006.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**, 2009 (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, T. F. A. Monteiro dos. A gestão da educação, regulação social e parcerias público-privadas. **Revista Série Estudos** – UCBB, n. 29, p. 29-39, 2010.

SANTOS, T. F. A. Monteiro dos. As políticas de descentralização da gestão e autonomia financeira como estratégias para a redefinição do Estado Brasileiro. **Revista do Fórum Português da Administração Educacional**, Lisboa: Portugal, v. -, p. 65-75, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out., 2007.

SGUISSARDI, V. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital n.º 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SILVA MARTINS, André. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". **Práxis Educativa**, v. 4, n. 1, p. 21-28, 2009.

SIMÕES, Roberto Alves. **A ação criminosa das ONGs**: a privatização da escola pública. Rio de Janeiro: Consequências Editora, 2017.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Educação, Trabalho Voluntário e Responsabilidade Social.** São Paulo: Xamã, 2013.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Educação, Trabalho Voluntário e Responsabilidade Social da Empresa: "Amigos da Escola" e Outras Formas de Participação.** São Paulo, 2008 (Tese Doutorado).

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão escolar compartilhada**: democracia ou descompromisso? São Paulo: Xamã, 2001.

TAMBERLINI, Ângela Rabello Maciel de Barros. Ensino vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 119-137, dez., 2016.

TEIXEIRA, A. Porque "Escola Nova". **Boletim da Associação Bahiana de Educação**. Salvador, n. 1, 1930.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. Da UFRJ, 1999.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral** 2012 (Tese doutorado).

VEIGA, João Marcos. Base Nacional Comum: currículo para a educação básica em disputa. **Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED)**, 8 jul. 2015. Disponível em: http://www.anped.com.br. Acesso em: 14 de fev. de 2019.

WOODCOCK, George. **Histórias das ideias e movimentos anarquistas**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

WORLD BANK. Memorandum of the President of the International Bank for the Reconstruction and Development and the International Finance Corporation to the Executive Directors on a Country Assistance Strategy of the World Bank Group for the Federative Republic of Brazil. **Latin America and the Caribbean Regional Office**. 12 de junho de 1997.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Reflexões sobre a proposta de gestão compartilhada e as orientações do Banco Mundial. **Seminário Nacional: Estado e Políticas Sociais no Brasil**, 2004.

ANEXO I

INTEGRANTES DO MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM

Aléssio Costa Lima	Presidente da Undime
Alex Canziani	Deputado federal e presidente da Frente Parlamentar da Educação
Ana Inoue	Consultora do banco Itaú BBA
André Duarte Stábile	Ex-secretário municipal de Educação de São Caetano do Sul (SP).
Angela Dannemann	Superintendente da FIS
Anna Helena Altenfelder	Presidente do Conselho Administrativo do Cenpec
Anna Penido	Diretora executiva do Instituto Inspirare
Antônio Ibañez Ruiz	Ex-membro do Conselho Nacional de Educação
Antonio Neto	Consultor do Instituto Ayrton Senna
Artur Bruno	Professor de História e de Geografia e Secretário do Meio Ambiente do Ceará
Beatriz Cardoso	Diretora executiva do Laboratório de Educação
Beatriz Ferraz	Diretora da Escola de Educadores, consultora de educação do Itaú BBA e do Banco Mundial
Camila Pereira	Diretora de Políticas Educacionais da Fundação Lemann
Carmen Neves	Consultora do MEC
Claudia Costin	Diretora do CEIPE/FGV
Cleuza Repulho	Ex-presidente da Undime
David Saad	Diretor-presidente do Instituto Natura
Denis Mizne	Diretor da Fundação Lemann
Dorinha Seabra Rezende	Deputada federal e integrante da Comissão de Educação da Câmara
Eduardo de Campos Queiroz	Diretor Presidente da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
Egon Rangel	Professor do Departamento de Linguística da PUC-SP
Fernando Almeida	Diretor Nacional de Educação e Cultura do Sesc
Francisco Aparecido Cordão	Ex-membro do CNE e titular da Academia Paulista de Educação
Frederico Amancio	Ex-Presidente do Consed e Secretário Estadual de Educação de Pernambuco
Guiomar Namo de Mello	Consultora de projetos educacionais e de formação de professores na SEE-SP e no MEC; membro do Conselho Estadual de Educação de SP
Joane Vilela	Ex-secretária de Educação de Foz do Iguaçu, ex-secretária Adjunta de Educação de SP e ex-diretora de Orientação Técnica de SP
João Roberto da Costa de Souza	Ex-secretário de Educação de Jacareí (SP)

José Fernandes de Lima	Ex-membro do Conselho Nacional de Educação
Kátia Stocco Smole	Secretária de Educação Básica do MEC (licenciada)
Lúcia Couto	Ex-secretária de Educação de Embu das Artes/SP
Luís Carlos de Menezes	Professor Sênior do Instituto de Física da USP. Membro do CEE de São Paulo e do Conselho Técnico Científico da Capes/MEC para educação básica. Integrou o grupo de especialistas do MEC para a elaboração da versão preliminar da Base
Magda Soares	Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
Maria do Pilar Lacerda	Diretora da Fundação SM
Maria Helena Guimarães de Castro	Ex-secretária-executiva do MEC
Maria Inês Fini	Presidente do Inep (licenciada)
Mariza Abreu	Consultora em educação da CNM
Miguel Thompson	Presidente do Instituto Singularidades
Mozart Neves Ramos	Diretor de articulação e de inovação do Instituto Ayrton Senna
Naércio Aquino Menezes Filho	Coordenador do Centro de Políticas Públicas do Insper
Natacha Costa	Diretora da Cidade Escola Aprendiz
Osvaldo Tietê da Silva	Presidente da Rede Integrada de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul – associação de diretores de escolas públicas que buscam uma educação pública de qualidade
Patrícia Mota Guedes	Gerente de Educação da FIS
Paula Louzano	Pesquisadora visitante da Universidade Stanford
Paulo Schmidt	Secretária de Educação do Estado do Paraná
Pedro Villares	Presidente do Conselho do Instituto Natura
Priscila Cruz	Presidente executiva do Todos Pela Educação
Raimundo Feitosa	Secretário Municipal de Educação de São Luis (MA)
Raph Gomes	Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC (licenciado)
Raul Henry	Vice-governador de Pernambuco
Ricardo Chaves de Rezende Martins	Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados na área de Educação
Ricardo Henriques	Superintendente do Instituto Unibanco
Ricardo Paes de Barros	Economista-chefe do Instituto Ayrton Senna e professor da Cátedra Instituto Ayrton Senna do Insper
Rodrigo Hübner Mendes	Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes
Rossieli Soares da Silva	Ministro da Educação (licenciado)
Ruben Klein	Consultor da Fundação Cesgranrio
Simone André	Gerente executiva da área de Educação do Instituto Ayrton

	Senna
Suely Menezes	Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e conselheira do CNE
Teresa Pontual	Gerente executiva do CEIPE/FGV
Tereza Perez	Diretora da Comunidade Educativa Cedac
Thiago Peixoto	Deputado Federal (PSD/GO)
Vera Cabral	Diretora Executiva da Abrelivros

CONSELHO	
Anna Penido	Diretora-executiva do Inspirare
Claudia Costin	Diretora do CEIPE/FGV
Denis Mizne	Diretor-executivo da Fundação Lemann
Mariza Abreu	Consultora legislativa da área de educação
Miguel Thompson	CEO do Singularidades
Pilar Lacerda	Diretora da Fundación SM
Ricardo Henriques	Superintendente executivo do Instituto Unibanco

ANEXO II

LINHAS DE ATUAÇÃO DOS PROGRAMAS DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL

LINHA: FORMAÇÃO	
PROGRAMAS	FINALIDADE DO PROGRAMA
Redes de territórios educativos	Promove assessoria a organizações da sociedade civil na elaboração e na implementação de estratégias de educação integral. As Organizações da Sociedade Civil (OCS) são estimuladas a atuarem de forma articulada, criando redes de territórios educativos capazes de ampliar a oferta de ações a fim de aumentar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, em especial daqueles socialmente mais vulneráveis.
Melhoria da educação	Proporciona formação continuada para gestores educacionais. As formações abordam tanto o eixo da gestão pedagógica quanto o da gestão administrativo-financeira. Dessa forma, os profissionais se preparam, de maneira ampla, para desempenharem as suas funções.
Letras e números	Promove ações que enxerguem a Língua Portuguesa e a Matemática como instrumentos de cidadania, deslocando a visão consagrada de que são “meras disciplinas” para o entendimento de que são elementos constitutivos da vida plena na sociedade.
Ambiente de formação	Construir espaços de aprendizagem que se baseiem em cinco princípios: sejam ambientes reais e virtuais; promovam a troca de experiência entre os pares; valorizem as experiências prévias; privilegiem a prática; promovam a diversidade. O Programa propõe espaços de formação com conteúdos disponibilizados em diferentes percursos formativos.

Leia para uma criança	Incentivar a leitura do adulto para e com a criança como uma oportunidade de fortalecimento dos vínculos e da participação ativa na educação desde a primeira infância. Além disso, o programa busca ampliar o repertório cultural da criança, por meio da literatura de qualidade, para seu desenvolvimento integral.
Agenda juventude	Atuar com jovens brasileiros residentes em periferias de grandes centros urbanos, aprofundando questões latentes no campo, que dialogam com o campo da identidade e do pertencimento; demandas por oportunidades educacionais, de geração de renda e de participação política e cidadã.
Escrevendo o futuro	Contribuir para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas de todo país, por meio de ações de mobilização para a formação de educadores envolvidos no ensino da Língua Portuguesa.

LINHA: AVALIAÇÃO	
PROGRAMAS	FINALIDADE DO PROGRAMA
Pesquisas	Por meio deste programa, a FIS e parceiros buscam realizar e apoiar investigações que ofereçam insumos para o desenvolvimento dos projetos próprios do Itaú Social; disponibilizem para a sociedade informações relevantes que contribuam com a atuação do poder público e de outros atores em prol da melhoria da educação no Brasil. O programa investe em pesquisas aplicadas que buscam testar soluções para os desafios que a educação pública enfrenta no Brasil.
	Elaborar e realizar avaliações e monitoramentos internos e externos, relacionados aos diversos programas

Avaliação e monitoramento	educacionais encampados pelo Itaú Social, que permitam aos seus gestores o melhor acompanhamento das ações. São utilizadas metodologias que combinam abordagens quantitativas e qualitativas.
Ambiente de formação	Construir espaços de aprendizagem que se baseiem em cinco princípios: sejam ambientes reais e virtuais; promovam a troca de experiência entre os pares; valorizem as experiências prévias; privilegiem a prática; promovam a diversidade. Nosso propósito é conectar as pessoas para uma aprendizagem colaborativa, contribuindo, assim, para a transformação de suas práticas. Acreditamos no encontro entre saberes e diversidades para a composição de uma sociedade menos desigual.

LINHA: RECURSOS	
PROGRAMAS	FINALIDADE DO PROGRAMA
Voluntariado	Criar condições que favoreçam a atuação social dos colaboradores, oferecendo oportunidades de participação social e incentivando a prática voluntária.
Redes de territórios educativos	Criar laços de confiança e de parceria entre organizações da sociedade civil. A promoção do trabalho em rede e o fomento de ações integradas e articuladas entre diferentes organizações podem ampliar as possibilidades de colaboração, de aprendizado e de ganhos mútuos.
Investimento na sociedade civil	Disponibilizar recursos de modo descentralizado, apoiando ações e instituições sociais de grande efetividade.

Destinação do imposto de renda	O Itaú Social estimula que os colaboradores Itaú realizem a destinação de até 6% de seu Imposto de Renda aos Fundos da Infância e da Adolescência (FIAs). O valor total destinado pelos funcionários é dobrado pelo banco.
Agenda juventude	Atuar com jovens brasileiros residentes em periferias de grandes centros urbanos, aprofundando questões latentes no campo, que dialogam com o campo da identidade e do pertencimento; demandas por oportunidades educacionais, de geração de renda e de participação política e cidadã.
Prêmio Itaú - Unicef	Visa identificar, estimular e dar visibilidade aos projetos realizados por OSCs que contribuam para garantir o desenvolvimento integral de crianças, de adolescentes e de jovens em situação de vulnerabilidade social.
Investimento estratégico	Disponibilizar recursos flexíveis e adequados às necessidades de cada organização social selecionada, de forma a contribuir para sua estabilidade, seu crescimento e sua gestão, visando à ampliação do seu impacto.
Edital FIA	Selecionar e apoiar ações que contribuam para a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. São selecionadas propostas voltadas a linhas de atuação, tais como: atendimento e acolhimento direto para crianças e para adolescentes; elaboração de diagnóstico, monitoramento e avaliação de políticas públicas; capacitação e formação profissional; campanhas educativas; mobilização social; articulação para a defesa dos direitos da criança e do adolescente.

FONTE: Informações obtidas e adaptadas do *site* da Fundação Itaú Social. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/programas/. Acesso em: 02 jun. 2019.

ANEXO III

PARCEIROS INSTITUCIONAIS DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL

01	Associação Cidade Escola Aprendiz
02	Associação Cultural Esportiva Amigos (Acesa)
03	Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada
04	Comunidade Educativa CEDAC
05	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)
06	Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (Cieds)
07	Fundação Lemann
08	Fundação Roberto Marinho
09	Fundação SM
10	Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)
11	Instituto Ayrton Senna
12	Instituto C&A
13	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
14	Instituto Fernand Braudel
15	Oficina Municipal
16	Projeto Comunitário Sorriso da Criança
17	Sidarta
18	Associação Cidade Escola Aprendiz
19	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
20	Associação de Educação Financeira do Brasil
21	Associação de Jornalistas de Educação (Jeduca)
22	Associação Parceiros da Educação
23	Canal Futura / Fundação Roberto Marinho
24	Centro Brasileiro de Voluntariado Empresarial
25	Centro de Referências em Educação Integral
26	Centro de Voluntariado de São Paulo (CVSP)
27	Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas)
28	Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)
29	Conviva Educação
30	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
31	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE)
32	Instituto Fonte
33	Instituto Maria e João Aleixo
34	Instituto Natura
35	International Association for Volunteer Effort
36	Laboratório de Educação
37	Ministério da Educação (MEC)
38	Movimento Todos Pela Educação
39	New York Leadership Academy
40	Observatório de Favelas
41	Rede Brasileira de Avaliação
42	Serviço Social do Comércio de São Paulo (Sesc-SP)

43	Sociedade Brasileira de Econometria
44	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)
45	Vale do Dendê

FONTE: Informações obtidas pelo *site* da Fundação Itaú Social. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/parceiros/. Acesso em: 03 jun. 2019. Disponível em: https://resultados2017.itausocial.org.br/sobre#sobre-01. Acesso em 10 de jan. de 2019.

ANEXO IV

MATERIAIS PRODUZIDOS PELA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL SOBRE O TEMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

	TÍTULOS DAS PUBLICAÇÕES	DATA
01	Plano de educação integral de Itabira	2016
02	Itinerário para as juventudes: educação integral e Ensino Médio – Parte I	2017
03	Políticas para o Ensino Médio e desigualdades escolares e sociais	2016
04	Caderno de apoio à gestão escolar	2016
05	Projeto Investigação, problematização e proposições para orientar o debate sobre o currículo da educação integral – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS)	2016
06	Plano de Educação Integral – Rede de Ensino de Porto Alegre	2016
07	Sobral Cidade Educadora: territorialidade, intersetorialidade e juventudes – desafios para a construção de políticas públicas	2016
08	Educação Integral: Belo Horizonte – Gestão da parceria entre Escolas e Organizações Sociais	
09	Implementação da política de educação Integral – Escola Integral Mogi Mirim	2015
10	Plano de Educação Integral – Prefeitura Municipal de Mogi Mirim	2015
11	Educação integral: experiências que transformam – subsídios para reflexão	2013
12	Organização da sociedade civil e escola pública: uma parceria que transforma	2015
13	Educação integral em Maringá	2013
14	Escola Estadual de Tempo Integral – Goiás	2011
15	Jovens Urbanos: articulando tecnologias sociais para o desenvolvimento integral do jovem	2014
16	Jovens Urbanos: sistematização de uma metodologia	2008
17	Avaliação de percurso: fortalecer organizações sociais e induzir políticas de educação integral	2015
18	Colóquio de Educação Integral	2009
19	Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral	2006
20	Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade	2013
21	Tendências para a Educação Integral	2011

	TÍTULOS DOS ARTIGOS	DATA
22	Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da	2016

	educação integral	
23	Diversidade e religiosidade contemporânea: apostas educacionais	2016
24	Política educacional, educação integral e politecnia: a experiência do Rio Grande do Sul	2015
25	Infâncias-adolescências em vidas integrais – Como garantir o direito à formação humana integral?	S/D
26	Desafios da escola em tempo integral no Brasil: concepções contemporâneas e currículo	2017
27	Pressupostos e perspectivas para a escola de tempo integral	2017
28	Educação Integral para garantir qualidade e equidade: como estamos nesse caminho?	2017
29	Educação no campo e suas contribuições para o desenvolvimento integral	2017
30	A educação integral e a canção brasileira	2017
31	Para educar integralmente, é preciso educar para a equidade racial	S/D
32	O papel do esporte no desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens	2016
33	O brincar e a educação integral – algumas reflexões	S/D
34	CAQi/CAQ: financiamento para uma educação integral	S/D

Informações disponíveis em: https://educacaoeparticipacao.org.br/materiais. Acesso em: 03 jun. 2019.

ANEXO V

PROJETOS DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL REALIZADAS EM COLABORAÇÃO COM MUNICÍPIOS E COM A FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL

LOCAL DE ATUAÇÃO Município/Estado	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
Itabira (MG)	2015	O município de Itabira (MG) já funcionava com jornada ampliada de tempo integral; a parceria com a FIS foi firmada para assessorar, para construir uma política de educação integral e um Plano de Educação Integral para o município. Entre as principais ações estão o desenvolvimento de oficinas de participação social, a criação do Comitê Gestor da Política de Educação Integral e a realização de seminários. O projeto contou com a participação da sociedade, incluindo gestores, Secretaria de Educação do município, alunos, professores, além de representantes de outros seguimentos do governo e da sociedade.
Sobral (CE)	2015	O objetivo da assessoria de políticas de educação integral foi contribuir com a elaboração do plano de integração das políticas públicas do município. O projeto foi elaborado em colaboração com uma equipe técnica do Cenpec, diversas secretarias do governo municipal de Sobral e da sociedade civil. Com o intuito de consolidar uma cultura de intersetorialidade, o plano define quatro pilares estratégicos para o desenvolvimento das ações: cidade educadora, intersetorialidade, territorialidade e juventude.
Petrópolis (RJ)	2013	A assessoria da FIS juntamente com a Secretaria Municipal de Educação buscou definir a identidade da educação integral no sistema público de ensino, qualificar sua política de educação integral a partir da elaboração do Plano de Educação Integral e fornecer formação inicial para diferentes agentes educativos.
		A proposta de implantação de educação integral em Porto Alegre está sendo discutida desde 2006. Foi em 2014, porém, que se iniciaram as assessorias em parcerias com a

Porto Alegre (RS)	2014	FIS e com o Cenpec para a formação de educadores sociais e de coordenadores pedagógicos que atuam nas entidades conveniadas do município. O objetivo geral da assessoria era qualificar a política de educação integral, aprimorando os aspectos pedagógicos e os componentes curriculares da base nacional comum. Além disso, o intuito era disseminar e sistematizar experiências e aprendizagens acerca da implementação de políticas públicas de educação integral para os municípios do entorno de Porto Alegre.
Mogi Mirim (SP)	2014	A assessoria foi realizada para a elaboração do Plano Municipal de Educação Integral e do modelo de gestão a ser implantado, bem como para a elaboração, a realização e o acompanhamento de um processo de formação continuada para os educadores da rede municipal e os profissionais das organizações da sociedade civil.
Salvador (BA)	2014	Desde 2013, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador iniciou a implantação do Programa Aluno Integral e ampliou a jornada escolar em 12 unidades educacionais que atendiam todo o ciclo do ensino fundamental. Em 2014, iniciou-se a assessoria em parceria com a FIS e com o Cenpec, que visou a formação de professores, de coordenadores pedagógicos e de diretores de escolas. Em 2015, foram implantadas as Diretrizes Curriculares para as escolas de educação integral, com ampliação do atendimento em mais 10 escolas da rede de ensino e a inauguração de dois Centros de Educação Integral (CEIs). No município, existem 164 escolas que participam do Programa Mais Educação.
Vitória (ES)	2014	A parceria da FIS com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória teve o objetivo geral de assessorar esta na qualificação da política de educação integral, visando à reestruturação do Programa Municipal de Educação Integral, a fim de materializar as diretrizes de educação integral e oferecer ações formativas para os profissionais que atuam nessa rede.

Pará (PA)	2013	O Pará iniciou, em 2012, a implantação de ETIs por meio de um projeto-piloto que envolveu oito escolas do ensino fundamental e duas do ensino médio. A assessoria com a FIS e o Cenpec foi iniciada em 2013 para auxiliar na formulação do Plano de Educação Integral do Estado do Pará, monitorar e avaliar a proposta de educação integral que já ocorria em escolas de jornada ampliada. Foi produzido um documento que registrou o desenho metodológico e o conteúdo dessa formação e que pode servir de subsídio para outros estados que pretendam implementar políticas de educação integral.
Rio de Janeiro (RJ)	2014	O objetivo da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, a FIS e o Cenpec foi fortalecer e aprimorar os processos formativos, melhorando ferramentas, instrumentos e procedimentos que orientassem o trabalho de professores itinerantes e qualificando o trabalho de formação sobre educação integral. Foram realizadas visitas às escolas que ofereciam jornada ampliada e reuniões com as equipes técnicas da Secretaria. Também foram elaborados documentos – *Impressões Diagnósticas da Visita Técnica e Recomendações para Implementação das Escolas de 7 Horas* – e um processo formativo para 13 técnicos/parceiros das 10 Coordenadorias Regionais (CREs) responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das ETIs.

FONTE: Informações obtidas pela *website* da Fundação Itaú Social. Disponível em: https://educacaoeparticipacao.org.br/politicas-de-educacao-integral-locais-de-atuacao/. Acesso em: 03 jun. 2019.