



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O QUE SIGNIFICA MAIS TEMPO NA ESCOLA?
SOBRE AS POLÍTICAS DE JORNADA EM TEMPO
INTEGRAL NOS MICROCONTEXTOS DAS REDES
MUNICIPAIS DE ENSINO.**

VÂNIO CESAR SEEMANN

Florianópolis, 2016

VÂNIO CESAR SEEMANN

**O QUE SIGNIFICA MAIS TEMPO NA ESCOLA? SOBRE AS
POLÍTICAS DE JORNADA EM TEMPO INTEGRAL NOS
MICROCONTEXTOS DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO.**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do
Estado de Santa Catarina como
requisito parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra.
Geovana Mendonça Lunardi
Mendes

**Florianópolis – Santa Catarina
2016**

S453q Seemann, Vânio Cesar

O que significa mais tempo na escola? Sobre as políticas de jornada em tempo integral nos microcontextos das redes municipais de ensino / Vânio Cesar Seemann. - 2016.

313 p. il. ; 21 cm

Orientadora: Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Bibliografia: p. 269-284

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

1. Planejamento educacional - Brasil. 2. Educação integral. 3. Educação - Estudo e ensino. I. Mendes, Geovana Mendonça Lunardi. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Reconhecido pelo Decreto Estadual nº 2.035, publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina Nº 18.513, em 18/12/2008.
Reconhecimento CAPES pela Portaria MEC nº 1.077, publicada no Diário Oficial da União nº 178 de 13/09/2012.

MESTRADO ACADÊMICO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Nº 114

Aos dezessete dias do mês de agosto do ano de 2016, às quatorze horas, nas dependências do Centro de Ciências Humanas e da Educação, compareceu **Vânio Cesar Seemann**, aluno(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, para defender sua dissertação intitulada "O que significa mais tempo na escola? Sobre as políticas de jornada em tempo integral nos microcontextos das redes municipais de ensino" perante a Banca aprovada pelo Colegiado do Curso, constituída pelos(as) Professores(as) Doutores(as) Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Regina Célia Linhares Hostins, Juarez da Silva Thiesen e Celso João Carminati sob a presidência do primeiro membro citado. Após a apresentação das considerações e sugestões da Banca Examinadora, o(a) presidente anunciou o parecer da Banca, considerando a dissertação Aprovada.

Observações:

A banca destaca a relevância teórica e metodológica da pesquisa e recomenda a sua publicação

Florianópolis, 17 de agosto de 2016.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes
UDESC – Orientador(a)

Juarez da Silva Thiesen
UFSC

Celso João Carminati
UDESC

Regina Célia Linhares Hostins
UNIVALI

Vânio Cesar Seemann
Mestrando(a)

“Um intelectual que se preze não só recorre a outras vozes para fazer pedagogia, mas também desenvolve a sua, produz uma obra e a propõe para promover e acompanhar aprendizagens. Um intelectual que só repete o que os outros disseram não cumpre seu papel educador, porque menospreza sua palavra, apesar de tê-la, apesar de suas experiências, de sua prática, de sua história pessoal, do que viveu no dia a dia com seus alunos e colegas.”

(Daniel Prieto Castillo)

Dedico este trabalho à escola pública brasileira como reconhecimento do seu papel social e político no meu processo de formação humana e profissional e também por ser o campo de minha militância política.

AGRADECIMENTOS

À minha família que me ensinou que aprender é uma tarefa que jamais se esgota e uma condição *sine qua non* para forjar a minha identidade, pautada numa ética de responsabilidade e de respeito ao ser humano.

Ao meu querido Olinto Cabral Júnior pelo apoio, compreensão e paciência demonstrados durante esta etapa da minha vida, marcada por intensivas horas de leitura e escrita e de ausências em decorrência de viagens.

Aos meus amados amigos Fábio, Sonia, Marilda, Monica, Roberta, e tantos outros que seria impossível citá-los todos, que me incentivaram a retomar os estudos no mestrado e que me acompanharam nesta caminhada.

À minha admirável orientadora Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes que me dedicou orientação e atenção, desafiando-me a (re)visitar e (re)pensar sobre as ideias que gravitam em torno das políticas educacionais, e pela confiança na possibilidade da realização deste estudo, assim como, de tantos estudos e pesquisas que tive o privilégio de participar nestes dois últimos anos no Observatório de Práticas Escolares – OPE.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa do OPE com que tive a oportunidade de compartilhar ideias e experiências que foram decisivas para o desenvolvimento dos meus estudos.

Aos professores e colegas mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) que me acolheram e oportunizaram reflexões e debates teoricamente fundamentados e eticamente justificados.

Aos professores João Márcio Mendes Pereira (UFRRJ), Luis Armando Gandin (UFRGS) e Regina Célia Linhares Hostins (UNIVALI) pelas suas valiosas contribuições na elaboração do projeto de pesquisa e na produção desta dissertação, bem como, aos professores Juarez da Silva Thiesen (UFSC) e Celso Carminatti (UDESC) que aceitaram participar da banca da defesa.

Às redes municipais de ensino de Florianópolis, Itajaí e Rio do Sul que prontamente se dispuseram a participar deste estudo.

À Secretaria Municipal de Educação que me concedeu licença remunerada para cursar o mestrado e à CAPES pela ajuda de custo para o desenvolvimento deste estudo.

RESUMO

A educação integral e a jornada de tempo integral são questões que tem assumido lugar de relevo no âmbito das políticas educacionais. Diante disto, este estudo teve como problemática central: como a política da jornada em tempo integral no ensino fundamental vem sendo desenvolvida no contexto da prática e que problematizações são possíveis perceber na relação com os pressupostos e políticas da educação integral? O objetivo geral foi analisar a política nacional de educação integral e sua tradução nas redes municipais de ensino catarinenses no âmbito do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram: mapear as redes municipais de ensino catarinenses que oferecem a jornada em tempo integral no ensino fundamental; analisar como a organização dos tempos e espaços educativos vem sendo desenvolvida para a oferta da jornada em tempo integral; identificar as formas de financiamento da política de jornada em tempo integral; e identificar nas propostas de jornada em tempo integral nas redes municipais de ensino pesquisadas quem são os estudantes atendidos e quem são os atores envolvidos na sua execução. Por meio do “ciclo de políticas”, proposto por Stephen J. Ball e colaboradores (1992, 1994), como método de análise de políticas, foi realizado o estudo de caso (YIN, 2001) que envolveu pesquisa bibliográfica e documental e a realização de entrevistas com os gestores locais das redes municipais de ensino de Florianópolis, Itajaí e Rio do Sul no estado de Santa Catarina. Para tanto, esta pesquisa foi financiada com uma bolsa de mestrado com recursos do OBEDUC da CAPES e como subprojeto do projeto “Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola” vinculado ao grupo Observatório de Práticas Escolares e desenvolvida no PPGE da UDESC no âmbito da linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia. Como resultados do estudo, evidenciou-se que no âmbito das redes municipais de ensino catarinenses a jornada em tempo integral é oferecida em 52,54% das redes existentes, sendo atendidos no ensino fundamental 11,45% do total de estudantes matriculados. Constatou-se que os estudantes atendidos são preponderantemente aqueles na faixa etária de seis a quinze anos que vivem em situação de pobreza ou vulnerabilidade social e que apresentam baixo desempenho escolar. Neste sentido, foi revelador o seu caráter não-universalizante, o que nos permitiu inscrever esta política no campo das “políticas compensatórias” (FANFANI, 2015) e na “terceira geração da escolarização” (BOTO, 2005). Na oferta da jornada em tempo integral nas redes pesquisadas

identificou-se que são combinadas ações que derivam de propostas locais e das diretrizes do Programa Mais Educação, sendo desenvolvidas em espaços escolares, comunitários ou em ONG através da qual as parcerias público-privadas têm encontrado um campo fértil para sua proliferação no campo educacional. Com isso, novos atores têm adentrado na oferta da escolarização, gerando dispersão e fragmentação das identidades dos estudantes, dos profissionais e das instituições e a fragilização da garantia do direito à educação pelo poder público, sobretudo pela sua forte inclinação à melhoria da performatividade sob o princípio da governança. Sobre o financiamento da política analisada percebeu-se a insuficiência de recursos e a necessidade de se redefinir o atual modelo do pacto federativo, bem como, do sistema de financiamento do ensino fundamental.

Palavras-chave: Políticas Educacionais – Educação Integral – Jornada em Tempo Integral – Ciclo de Políticas

ABSTRACT

The integral education and the journey of full-time are issues that have assumed a prominent place in the context of educational policies. In view of this, this study had as its central issue: how politics of the journey full time in elementary school has been developed in the context of practice and problematizations are possible to realize in relation to the assumptions and policies of integral education? The overall objective was to analyze the national comprehensive education policy and its translation in Santa Catarina municipal education networks in the elementary school. The specific objectives were to map the Santa Catarina municipal educational networks that provide the journey full time in elementary school; analyze how the organization of times and educational spaces has been developed to offer journey full time; identify ways of financing the journey of political full-time; and identify the journey proposals in full-time education in municipal networks surveyed who are the students attended and who are the actors involved in its implementation. Through the "political cycle", proposed by Stephen J. Ball et al (1992, 1994), as policy analysis method, it was carried out the case study (Yin, 2001) which involved bibliographical and documentary research and implementation interviews with local managers of municipal networks Florianópolis teaching, Itajaí and Rio do Sul in the state of Santa Catarina. Therefore, this research was funded with a master bag with OBEDUC resources CAPES and as subproject of the "Tablets, computers and laptops: policy analysis, infrastructure and pedagogical issues of the integration of new technologies in school" linked to the Centre Group of School Practices and developed the PPGE UDESC within the line of research Education, Communication and Technology. As the study results, it became clear that in the context of municipal networks of Santa Catarina teaching journey full time is offered in 52.54% of the existing networks, and attended elementary school in 11.45% of the total enrolled students. It was found that the students are attended mainly those aged six to fifteen years living in poverty or social vulnerability and who have poor school performance. In this sense, it was revealing its non-universalizing character, which allowed up this policy in the field of "compensatory policies" (Fanfani, 2015) and "third generation of schooling" (BOTO, 2005). On offer matchday full time on the networks surveyed identified that actions are combined to derive from local proposals and guidelines of the More Education Program, being developed in school, community or NGO through which public-private partnerships spaces have found a fertile

field for their proliferation in the educational field. Thus, new actors have adentrado in the supply of schooling, generating dispersion and fragmentation of identities of students, professionals and institutions and guarantee right embrittlement to education by the government, especially for its strong inclination to improve the performativity under principle of governance. On the financing of the analyzed policy realized the lack of resources and the need to redefine the current model of the federal pact, as well as the financing system of basic education.

Keywords: Educational Policies - Integral Education - Day in Full Time - Policy Cycle

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução quantitativa da produção científica em torno da temática da jornada em tempo integral no período de 1988 a 2012	47
Gráfico 2 - Produção de teses e dissertações sobre jornada em tempo integral por Estado da Federação no período de 1998 a 2012.....	48
Gráfico 3 - Evolução do Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis.....	83
Gráfico 4 - Evolução do Ideb nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis.....	84
Gráfico 5 - Evolução do Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itajaí.....	85
Gráfico 6 - Evolução do Ideb nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Itajaí.....	86
Gráfico 7- Evolução do Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Rio do Sul.....	87
Gráfico 8 - Evolução do Ideb nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Rio do Sul.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção de Teses e Dissertações sobre jornada em tempo integral por Estado da Federação (1998-2011)	44
Quadro 2 - Comparação da produção acadêmica atribuída aos eixos temáticos	45
Quadro 3 - Produção de Dissertações e Teses sobre jornada em tempo integral por Estado da Federação em 2012.....	46
Quadro 4 - Teses e dissertações sobre jornada em tempo integral localizadas no Portal BDTD (2013-2014).....	48
Quadro 5 - Teses e dissertações sobre jornada em tempo integral localizadas na Biblioteca Digital da UNIRIO, da UnB, da UFRJ e no Repositório da UFSC entre 2013 e 2014.....	49
Quadro 6 - Grupos de trabalho que apresentaram pesquisas sobre educação integral no Portal da ANPEd entre 2000 e 2013.....	50
Quadro 7 - Fontes documentais pesquisadas sobre a política de jornada em tempo integral.....	68
Quadro 8 - Tema, subtemas e palavras-chave balizadoras do estudo....	74
Quadro 9 - Quantidade de redes municipais de ensino catarinenses que oferecem ampliação da jornada escolar por percentual de atendimento dos estudantes.....	76
Quadro 10 - Caracterização dos municípios pesquisados	80
Quadro 11 - Caracterização dos gestores da política de jornada em tempo integral.....	91
Quadro 12 - Matriz curricular do C.E. Prefeito Luis Adelar Soldatelli (CEPLAS).....	188
Quadro 13 - Matriz curricular da Escola Modelo Ella Kurth.....	189
Quadro 14 - Valores repassados para financiamento das despesas de custeio e capital de acordo com o número de estudantes atendidos em jornada de tempo integral	194

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Abordagem do Ciclo de Políticas	55
Figura 2 - Esquema de leitura	73
Figura 3 – Localização dos municípios pesquisados no território catarinense.....	80
Figura 4 - Mandala de Saberes do Programa Mais Educação	149
Figura 5 – Formas de oferecimento da jornada escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis.....	162
Figura 6 - Formas de oferecimento da jornada escolar na rede municipal de ensino de Itajaí.....	171
Figura 7 - Formas de oferecimento da jornada escolar na rede municipal de ensino de Rio do Sul.....	183

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	Associação de Pais e Professores
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAIC	Centro de Atendimento Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CCFC	Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculo
CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CEDIN	Centro de Educação Integral
CEI	Centro de Educação Integral
CEMPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPLAS	Centro Educacional Prefeito Luiz Adelar Soldatelli
CEU	Centros Educacionais Unificados
CGM	Controladoria Geral do Município de Itajaí
CIAC	Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CLADE	Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Florianópolis
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COBEMI	Comissão do Bem estar do Menor de Itajaí
COMMPIR	Conselho Municipal de Promoção de Políticas de Igualdades Racial de Florianópolis
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOS	Centro de Atendimento no Contraturno
EUA	Estados Unidos da América
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	Instituto Banco Mundial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MDSCF	Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME	Ministério dos Esportes
MEC	Ministério da Educação
MF	Ministério da Fazenda
MINC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
NEC	Núcleo Escolar de Contraturno
OBEDUC	Programa Observatório de Educação

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPE	Observatório de Práticas Escolares
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAE	Plano de Atendimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE/UDESC	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade do Estado de Santa Catarina
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e o Adolescente
RME	Rede Municipal de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESC	Serviço Social do Comércio
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social de Florianópolis
SMEF	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
SMEI	Secretaria Municipal de Educação de Itajaí
SMERS	Secretaria Municipal de Educação de Rio do Sul

TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
1. ESTUDO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DO “CICLO DE POLÍTICAS”	39
1.1. PERCURSOS DA PESQUISA SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	40
1.2. ABORDAGEM DO CICLO DO “CICLO DE POLÍTICAS” COMO MÉTODO DE PESQUISA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	51
1.3. ITINERÁRIOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, FONTES, LUGARES E SUJEITOS	65
1.3.1. Lugares da pesquisa: caracterização	79
1.3.2. Sujeitos da pesquisa	89
2. POLÍTICA EDUCACIONAL E AS INTERFACES ENTRE O GLOBAL E O LOCAL: DEFININDO AS LENTES DE ANÁLISE	95
2.1 POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: SENSIBILIDADES, RECONHECIMENTOS E CONFRONTAÇÕES NO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTOS POLÍTICOS.....	96
2.2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: DE UM IDEÁRIO “ANTIGO” AOS DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS	116
3. A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS E SEU FINANCIAMENTO.....	139
3.1. FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: ANÁLISE DOS TEXTOS POLÍTICOS NACIONAIS.....	139
3.1.1. Formas de ampliação da jornada escolar no contexto da prática das redes municipais de ensino pesquisadas	158
3.1.1.1. Formas de ampliação da jornada escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis	159
3.1.1.2. Formas de ampliação da jornada escolar na rede municipal de ensino de Itajaí	167
3.1.1.3. Formas de ampliação da jornada escolar na rede municipal de ensino de Rio do Sul.....	179

3.2. FINANCIAMENTO DA POLÍTICA DE JORNADA EM TEMPO INTEGRAL ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DOS DOCUMENTOS DA POLÍTICA NACIONAL	191
3.2.1. Financiamento da política de jornada em tempo integral no contexto das redes municipais de ensino pesquisadas.....	196
3.3. A JORNADA DE TEMPO INTEGRAL E SEU FINANCIAMENTO: “VELHOS” DILEMAS E “NOVOS” DESAFIOS	203
4. ATORES ENTRAM EM CENA: PARA QUEM É A POLÍTICA E QUEM A EXECUTA.....	207
4.1. QUEM SÃO OS ATORES IDENTIFICADOS COMO CENTRAIS NOS DOCUMENTOS POLÍTICOS NACIONAIS QUE ORIENTAM A POLÍTICA DE JORNADA EM TEMPO INTEGRAL	208
4.2. JORNADA DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO PESQUISADAS: ATORES ATENDIDOS E ATORES RESPONSÁVEIS PELA EXECUÇÃO DA POLÍTICA	222
4.2.1. Em Florianópolis.....	223
4.2.2. Em Itajaí	232
4.2.3. Em Rio do Sul.....	242
4.3. NOVOS ATORES NO JOGO POLÍTICO	253
CONSIDERAÇÕES FINAIS	257
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	269
APÊNDICE.....	285
APÊNDICE A - QUANTIDADE E PERCENTUAL DE MATRÍCULA EM PERÍODO PARCIAL E INTEGRAL NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DE SANTA CATARINA – 2015	287
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM OS GESTORES MUNICIPAIS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	295
ANEXO	307
ANEXO 1 – MODELO DA CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO PESQUISADOR.....	309
ANEXO 2 - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	311

INTRODUÇÃO

Início a introdução deste trabalho inspirado na metáfora de Willian Shakespeare (1992, p. 1142) de que “o mundo inteiro é um palco, e todos os homens e mulheres são meros atores: eles têm suas saídas e suas entradas; e um homem cumpre em seu tempo muitos papéis”.

A comparação metafórica, de acordo com Alfredo Veiga-Neto (2012), não é uma atividade intelectual neutra já que pressupõe deslocamentos de sentidos e significados de um lado para o outro, promovendo o empréstimo da força simbólica, deslocando também relações de força do lado mais forte para o lado mais frágil. Assim a metaforização é, concomitantemente, poética e política.

É nesta perspectiva que elegi a metáfora de Shakespeare (1992), tomando emprestado da poética uma forma de escrita, com seus enunciados, que possibilite conceituar o mundo, ou melhor, a vida. Vida que se constitui de sensibilidades, reconhecimentos, confrontações, personagens, enredos e cenários que se entrelaçam e que me convocam a construir, diuturnamente, a minha identidade que por natureza é política. Na aventura de construir a minha identidade reconheço a presença do desafio já proposto por Immanuel Kant (1784): “*Sapere aude!*”. Ou seja, ter a coragem de me servir do meu próprio entendimento. Isso pressupõe, contemporaneamente, atenção epistemológica e crítica para palmilhar caminhos nunca dantes percorridos, desvelar as relações e tensões que se entrelaçam na tessitura da realidade e desta com a minha identidade para estabelecer balizas que orientem, minimamente, meus passos para um horizonte comprometido com a emancipação humana.

Parto do entendimento de que a vida, do latim *vita*, significa existir. Existir, para nós humanos, implica em estabelecer, permanentemente, relações com os objetos, com os acontecimentos, com as pessoas, com os lugares, com os tempos, enfim, com a história e com as culturas. Vida é

encontro: encontro da minha biografia com a biografia da humanidade. Viver é usufruir da condição de realizar incessantemente atividades, de pensar, de inventar, de recriar, de mudar, de agir, de transformar, de descobrir, de sonhar, de caminhar, de inquietar-me e de falar¹.

Vivendo construí minha memória e minha identidade, ambas constitutivas uma da outra, ambas constitutivas da minha integralidade enquanto ser humano. Sob este prisma, a memória não é a resultante de um processo meramente linear ou individual, mas é dinâmica e seletiva, é social e coletiva. Como tal, está sujeita às mudanças, flutuações e transformações impulsionadas pelas relações e experiências vividas. Nessa tessitura, não sou hoje o que fui ontem, tampouco serei amanhã o que hoje sou, mas certamente, nesta interconexão entre tempos e espaços distintos que se institui uma historicidade singular: que se constrói e reconstrói a minha própria identidade.

Sobre a memória, Michael Pollack (1992) afirma que ela é constituída por acontecimentos, por pessoas ou personagens e lugares e, acrescenta:

Podemos portando dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLACK, 1992, p. 205).

¹ Jesús Martín-Barbero (2014), em sua obra *A comunicação na Educação*, argumenta que falar não significa apenas se servir de uma língua. Falar implica colocar um mundo em comum, torná-lo lugar de encontros, fazer emergir o mundo e o ser humano concomitantemente, a partir da experiência conflituosa e dinâmica como habitante da terra, que carrega em si acúmulos históricos. Não há, pois, cidadania sem o exercício da palavra. É falando que se pode gestar as possibilidades para outros modos de estar juntos, outras sociabilidades, outras sensibilidades.

Cumpro-me dizer que faço a opção de escrever esse texto na primeira pessoa do singular, no sentido de determinar o sujeito-autor, buscando extrapolar a pretensa neutralidade no âmbito das ciências humanas, mais especificamente, na educação. Nesse sentido, de acordo com Alfredo Veiga-Neto (2014), a intenção é determinar o sujeito, emaranhado na tessitura da pesquisa, no esforço de superar o “plural majestático”², o “sujeito indeterminado”³ e o uso do “pronome da terceira pessoa do singular”⁴, marcadamente presente nos textos monautorais.

Com base no já aludido anteriormente, os acontecimentos vividos, as pessoas e os lugares com que eu me relacionei marcam a minha memória e demarcam a minha identidade. É oportuno destacar que os acontecimentos vividos pessoalmente se articulam com os acontecimentos apreendidos em tempos e lugares longínquos, através da socialização histórica e política, constituindo uma totalidade carregada de sentido e significados. Além disso, reconheço que além dos acontecimentos, as pessoas ou personagens com quem me encontrei e me relacionei na minha trajetória de vida, no mesmo tempo e espaço, ou em tempos e espaços distantes exerceram uma força decisiva na construção de minha memória. Por fim, os lugares - os cenários ou palcos - onde os

² “Tenho insistido na inadequação lógica e até mesmo gramatical dessa prática, nos casos em que há apenas uma pessoa falando (ou escrevendo)” (VEIGA-NETO, 2014, p. 63).

³ “A questão não é fazer de conta que o não uso da 1ª pessoa do singular garante a isenção do pesquisador, mas é assumir que tal isenção é uma ficção e que, conseqüentemente, é preciso estar sempre atento sobre os mútuos envolvimento entre aquilo que se chama ‘a realidade do mundo’ e a descrição daquilo que se chama a ‘realidade do mundo’” (VEIGA-NETO, 2014, p. 64).

⁴ “[...] para maior clareza, para evitar as falsas modéstias e para não cair nos sonhos do objetivismo positivista, quando há apenas um(a) autor(a) que fala ou escreve, a construção pertinente é feita com os pronomes na 1ª pessoa do singular [...]” (VEIGA-NETO, 2014, p. 65).

dramas e as tramas foram tecidos, com suas cores, formas, texturas, gestos, expressões, sentimentos, ideias, lutas e movimentos são outra dimensão não menos importante, que serviram de bússola nesta caminhada.

Assim, explicitarei os acontecimentos, as pessoas e os lugares que foram decisivos para a construção da problemática que neste momento me mobiliza, mais especificamente, a política de tempo integral no ensino fundamental e a chegada ao curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha Educação, Comunicação e Tecnologia, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Em 1992 iniciei minha atuação profissional na área da educação, ainda acadêmico no curso de Pedagogia. Atuando nos grupos de “Habilidades de Estudos” no Serviço Social do Comércio (SESC), na qualidade de bolsista de trabalho, atuei junto à coordenação pedagógica. Estes grupos tinham como finalidade, na época, atender crianças de 7 a 14 anos no contraturno escolar, através do oferecimento de atividades complementares que envolviam acompanhamento pedagógico escolar, atividades artísticas e esportivas e um amplo leque de outras atividades onde as saídas de estudo com visitas a diferentes lugares era uma constante como forma de enriquecer a formação dos estudantes.

Em 1993, passei a exercer a profissão docente no magistério público estadual de Santa Catarina, na condição de professor substituto, atuando na quinta a oitava séries do 1º Grau, conforme dispunha a Lei nº 5.692/71, lecionando as disciplinas de ciências naturais e preparação para o trabalho (PPT). Neste período, tive a oportunidade de vivenciar a experimentar a docência, o que foi essencial para a minha formação universitária e a articulação entre as teorias e a prática.

Em 1993, graduei-me em Pedagogia – habilitação Orientação Educacional e no ano seguinte, fui empossado

através de concurso público no cargo de Orientador Educacional na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, passando, então, a atuar na Escola Básica Municipal Antônio Paschoal Apóstolo, no bairro São João do Rio Vermelho, na capital catarinense. Neste lugar e com os profissionais que lá atuavam desenvolvemos diversas iniciativas e projetos inovadores na época como: a implantação da sala de informática e o desenvolvimento de atividades vinculadas ao programa municipal Arco-Íris onde eram oferecidas no contraturno escolar atividades de dança, teatro, música, xadrez e apoio pedagógico para os estudantes em alfabetização, além do projeto de Alfabetização onde redesenhamos uma forma diferenciada de organização dos tempos e espaços educativos e, consequentemente, da articulação do conhecimento escolar para os estudantes alfabetizando. Estas iniciativas revelaram resultados muito positivos sob o ponto de vista do ensino, da aprendizagem e da gestão democrática escolar e se configuraram como alternativas de ampliação da jornada escolar e de produção de uma política curricular comprometida com a formação integral dos estudantes.

Em 1997, passei a atuar na Diretoria de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação onde exerci diversos cargos como Chefe de Departamento, Gerente de Atividades Complementares, Assessor Pedagógico e, por fim, Gerente de Articulação Pedagógica. Em todo esse percurso, três frentes de trabalhos sempre estiveram presentes: 1) coordenar, discutir, propor e elaborar programas e projetos institucionais e educativos voltados ao ensino fundamental com e para as escolas; 2) propor e realizar formação continuada em serviço para os profissionais da educação que atuavam na educação básica da rede; e 3) realizar assessoramento pedagógico para os professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e técnicos do órgão central nas questões do currículo do ensino fundamental.

Além disso, vale destacar que atuei como membro titular em diversos órgãos deliberativos do município de Florianópolis como no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), no Conselho Municipal de Política Cultural, no Conselho Municipal de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (COMPPIR), no Conselho Municipal de Educação (CME) e em âmbito estadual no Comitê Territorial Catarinense de Educação Integral. Nestes lugares de fiscalização, deliberação, acompanhamento e proposição de políticas, tive a oportunidade de vivenciar experiências muito significativas, sobretudo porque de forma recorrente, a questão da jornada integral pautada na concepção da educação integral para os estudantes que convergem para as escolas sempre esteve presente.

Ademais, na última década em especial, cumpre-me dizer que o meu trabalho na secretaria esteve diretamente ligado às atividades que pretendiam desenvolver e qualificar a jornada integral, mais particularmente, atuando com na coordenação das atividades ligadas ao Programa Mais Educação do Ministério da Educação e ao Projeto Municipal Educação Complementar, considerados prioritários no âmbito das administrações municipais em exercício.

Como busquei explicitar, o desafio em promover uma proposta político-pedagógica pautada na educação integral e em jornada integral tem sido uma constante no meu exercício profissional, assim como, na militância direta no âmbito das políticas sociais e, em especial, no campo educacional. Um desafio permeado por limites e perspectivas complexas na medida em que tensionamentos, disputas, interpretações e concepções diferentes entram em debate, medindo forças e demarcando um território muitas vezes turvo do ponto de vista das relações, com visões autoritárias e assistencialistas de um lado, e democráticas e emancipatórias do outro.

Assim, paulatinamente, tornei-me desejoso de olhar com distanciamento e estranhamento sobre os acontecimentos,

os personagens e os lugares que eu participava no âmbito das políticas educacionais. Sentia a necessidade de duvidar de minhas certezas, aprofundar e sistematizar meus estudos, desvelar as possíveis contradições e perspectivas subjacentes às políticas públicas educacionais em curso no Brasil, em especial, as relacionadas à ao tempo integral no âmbito do ensino fundamental. Enfim, buscar uma bússola para melhor me orientar em contextos tão “fluídos” (BAUMAN, 2001) e “opacos” (PEREIRA, 2010) no interior das políticas sociais e, mais especificamente, das políticas educacionais no ensino fundamental brasileiro foi a minha grande motivação e interesse.

Foi neste cenário marcado por instabilidades e deslocamentos de diferentes naturezas que encontrei na linha *Educação Comunicação e Tecnologia* do curso de Mestrado em Educação do PPGE, do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da UDESC, o lugar fértil para dar continuidade aos meus estudos acadêmicos. Nesta linha são contemplas reflexões sobre os paradigmas educacionais que embasam propostas pedagógicas desenvolvidas em cenários de educação formal e não formal, onde se insere a temática sobre os novos contextos da educação escolar, abordando, portanto os desafios colocados à escola na sociedade contemporânea. Assim, esse lugar configurou-se como uma possibilidade profícua de promover minha pesquisa a partir da inquietude que mobilizava, neste caso, a política de tempo integral no ensino fundamental. Com a aprovação no processo de seleção e, posteriormente, com a oportunidade de ter a Professora Doutora Geovana Mendonça Lunardi Mendes como orientadora, com experiência e conhecimento no âmbito das políticas públicas educacionais, estava convicto de que as condições históricas e acadêmicas para o desenvolvimento da pesquisa tornaram-se favoráveis para a construção de um trabalho de pesquisa de relevância no campo da educação.

Com base no aludido, é com essa experiência no campo educacional e nos estudos desenvolvidos durante o mestrado que constitui a minha identidade hoje: a de pesquisador em educação. Considerando o lugar de relevo da jornada integral no ensino fundamental nas políticas educacionais na atualidade, este estudo buscou adentrar na análise dos documentos de políticas, em especial aqueles voltados ao ensino fundamental, com destaque para a jornada integral, tanto quanto, captar o *modus operandi* proposto e sua tradução no contexto da prática de três redes municipais de ensino do estado de Santa Catarina. Assim, à luz do “Ciclo de Políticas” como método de análise de políticas, proposto por Stephen J. Ball e seus colaboradores, a intenção foi problematizar o “contexto de influência”, o “contexto de produção de texto” e o “contexto da prática” da política de jornada integral no ensino fundamental brasileiro, focalizando as redes municipais de ensino de Florianópolis, Itajaí e Rio do Sul.

Para a definição destas redes de ensino consideramos: 1) o percentual de atendimento de estudantes em jornada em tempo integral que estavam aquém, próximo e além da meta de 25% estabelecida no PNE (2014-2024); 2) possuir gestores dedicados especificamente à gestão da política de jornada em tempo integral local; 2) ser redes municipais de ensino situadas em diferentes regiões do estado de Santa Catarina e com características diferenciadas do ponto de vista social, político e econômico; e 4) ser redes que fizeram adesão ao Programa Mais Educação.

Com base no aludido, a pesquisa teve a seguinte problemática central: Como a política da jornada em tempo integral no ensino fundamental vem sendo desenvolvida no contexto da prática e que problematizações são possíveis perceber na relação com os pressupostos e políticas da educação integral?

Com essa problemática em tela, os objetivos da pesquisa foram:

1. OBJETIVO GERAL

- 1.1. Analisar a política nacional de educação integral e sua tradução nas redes municipais de ensino catarinenses no âmbito do Ensino Fundamental.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 2.1. Mapear as redes municipais de ensino catarinenses que oferecem jornada em tempo integral no ensino fundamental;
- 2.2. Analisar como a organização dos tempos e espaços educativos vem sendo desenvolvida para a oferta da jornada em tempo integral;
- 2.3. Identificar as formas de financiamento da política de jornada em tempo integral;
- 2.4. Identificar nas propostas de jornada em tempo integral nas redes municipais de ensino pesquisadas quem são os estudantes atendidos e quem são os atores envolvidos na sua execução.

Essa investigação caracteriza-se como um estudo de caso das redes municipais de ensino de Florianópolis, Itajaí e Rio do Sul, todas no estado de Santa Catarina, tomando-se como objeto as traduções realizadas pelos gestores locais no contexto da prática referente à política de jornada em tempo integral no ensino fundamental, o que envolveu o estudo bibliográfico e documental e a realização de entrevistas semiestruturadas com os respectivos gestores.

Assim, as discussões e os resultados da investigação foram organizados em quatro capítulos. O primeiro traz os percursos da produção científica sobre a educação integral e a jornada de tempo integral no Brasil, evidenciando o vigor destas temáticas na pesquisa do campo educacional e o seu crescimento significativo ao longo do tempo, gravitando em torno das categorias jornada escolar, políticas educacionais,

práticas educativas, democratização da educação e formação de professores. Aborda, ainda, o ciclo de políticas proposto por Stephen J. Ball como método utilizado para a análise de políticas, os procedimentos metodológicos adotados, as fontes documentais utilizadas, a definição e caracterização dos lugares e dos sujeitos envolvidos, bem como, as formas de tratamento e análise dos dados coletados.

O segundo capítulo, faz alusão às lentes de análise utilizadas na investigação suscitando discussões sobre a política educacional e as interfaces entre os microcontextos e os macrocontextos, o global e o local, bem como, os múltiplos atores políticos, econômicos e intelectuais que se entrelaçam na produção de políticas educacionais globais, destacando-se, sobretudo, o Banco Mundial. A partir disto, são abordadas as discussões sobre a educação integral e a política de jornada em tempo integral pela sua íntima relação. Nesta perspectiva, buscou-se apreender a historicidade da educação integral e da jornada em tempo integral e, nessa tessitura, focalizar os debates sobre a escolarização, o direito à educação, a organização dos tempos e espaços educativos, os conhecimentos e o saberes escolares e a gestão político-pedagógica do sistema educacional na contemporaneidade.

No terceiro capítulo são apresentadas as formas de organização dos tempos e espaços educativos propostos nos documentos oficiais da política de jornada em tempo integral e suas traduções no contexto da prática das redes pesquisadas, onde o regime de turno único e o regime de turno e contraturno se apresentam, bem como, a combinação do uso de espaços escolares, espaços comunitários e espaços privados. Além disso, aborda a questão do financiamento da política de jornada em tempo integral, destacando as principais fontes e as precariedades existentes para a execução desta política, o que tem levado as redes municipais de ensino a celebrar as parcerias público-privadas como estratégia para viabilizar a consecução da mesma, bem como, a evidência da necessidade

da revisão do pacto federativo e do sistema de financiamento do ensino fundamental.

No quarto capítulo, são apresentados os atores que são atendidos pela política de jornada em tempo integral, o que revelou o caráter não universalizante e compensatório desta propositura política e a sua forte inclinação para a melhoria da performatividade dos sistemas, bem como, os atores que executam a referida política, envolvendo atores públicos e privados, voluntários e novos cargos que vem sendo criados no âmbito da categoria dos profissionais da educação.

Por fim, são apresentadas as considerações finais onde são destacados os principais aspectos evidenciados pela investigação, as reflexões do pesquisador e sugestões para a realização de futuras pesquisas visando adensar os debates.

1. ESTUDO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DO “CICLO DE POLÍTICAS”

“Os padrões definidos pelos rumos da globalização são localmente re-significados, apesar de não perderem as marcas advindas das decisões em escala mundial. Nesse sentido, é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação, seja nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas. Na medida em que as orientações globalizadas se direcionam para contextos socioculturais que não são homogêneos, resultam em processos que buscam articular a lógica do global, do regional e do nacional, e, no interior das sociedades, as lógicas que regem as instituições e, em particular, os espaços, locais.”
(Janete Maria Lins Azevedo)

Nesse capítulo, apresentarei, inicialmente, o estado da arte relacionado à política de jornada de tempo integral no Brasil, com o intuito de mapear a produção científica existente na área, buscando analisá-la e categorizá-la, identificando as principais temáticas, discussões e pesquisadores envolvidos, de modo a forjar um núcleo base de compreensão e interpretação da realidade educacional. Assim, os estudos de Anelice Ribetto e Lucia Velloso Maurício (2009), Larissa Katsumata Gusmão e Adolfo Ignacio Carderón (2014) e Cris Regina Gambeta Junckes (2015) foram considerados estratégicos nesse construto teórico.

Na sequência, suscitarei as discussões sobre a abordagem do “ciclo de políticas”, proposto por Stephen J. Ball (1992, 2001 e 2005). Por sua relevância e afinidade com a temática de investigação, esse método serviu de base para o desenvolvimento da pesquisa em curso e, sobretudo, porque permite a análise da trajetória completa de uma política, desde a sua gênese no cenário internacional, nacional e local até o contexto da prática.

Por fim, abordarei os itinerários da pesquisa, descrevendo os procedimentos metodológicos adotados, as fontes documentais analisadas, a caracterização dos lugares e o perfil dos sujeitos da pesquisa: gestores da política de jornada de tempo integral locais.

1.1. PERCURSOS DA PESQUISA SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Em decorrência do expressivo volume de estudos, pesquisas e produções científicas desenvolvidas na área da educação, em suas diversas temáticas, tornou-se imperativo a realização de um mapeamento sobre o conhecimento já sistematizado, indicando enfoques, temas mais pesquisados e lacunas existentes. Assim, o estado da arte despontou como alternativa importante nesse empreendimento.

As pesquisas denominadas estado da arte têm em comum o desafio de mapear e de discutir as produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento, identificando aspectos que vêm sendo destacados em épocas e lugares determinados, assim como, as formas e as condições em que têm sido produzidas: dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários (FERREIRA, 2002).

Segundo Joana Paula Romanowski e Romilda Teodora Ens (2006, p. 39):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do

campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Esses estudos não se limitam a identificar a produção existente, mas analisá-la e categorizá-la, revelando enfoques e perspectivas. No estado da arte, urge considerar categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles, as facetas sobre as quais o objeto vem sendo analisado. Ademais, é importante dizer, o estado da arte pode ser considerado um mapa que nos possibilita perceber discursos que aparentemente se revelam contraditórios ou descontínuos, mas imprescindíveis para contribuir com a teoria e a prática de uma determinada área do conhecimento (MESSINA, 1998, apud ROMANOWSKY e ENS, 2006).

Assim, um estado da arte possibilita: a) levantar o que se conhece sobre determinada área; b) desenvolver protótipos de análises de pesquisas; c) avaliar a situação da produção do conhecimento da área focalizada; d) estabelecer relação com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros; e) verificar, na multiplicidade e pluralidade de enfoques e perspectivas, indicativos para esclarecer e resolver as problemáticas históricas; e f) reconhecer a importância da investigação, os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, as restrições e “ilhas” de disseminação. (ROMANOWSKY e ENS, 2006).

Referente ao estado da arte sobre a temática da jornada em tempo integral, a tese de doutorado defendida por Lúcia Velloso Maurício em 2001, intitulada *Escola pública de horário integral: demanda expressa pelas representações sociais*, é um marco por ser considerada como o primeiro mapeamento mais complexo a respeito. Esse trabalho de pesquisa confrontou o que depreendia da literatura produzida entre 1983 e 2001 sobre a escola pública de jornada de tempo integral e a representação social que usuários e trabalhadores construíram a respeito dela, recuperando aspectos de sua trajetória histórica no Brasil (MAURÍCIO, 2004).

Posteriormente, no artigo *Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros*, Anelice Ribetto e Lúcia Velloso Maurício (2009) apresentaram o mapeamento realizado sobre a temática da jornada integral em revistas, livros, teses e dissertações no intuito de complementar e atualizar a tese anteriormente citada. As palavras-chave utilizadas por elas foram: educação de tempo integral, escola de tempo integral, CIEP⁵, CAIC⁶, PRONAICA⁷, CEI⁸ e PROFIC⁹. As buscas de dissertações e teses foram realizadas no Portal da CAPES¹⁰ e nos sítios das universidades cujos estados se destacavam por apresentar experiências de jornada escolar integral. Assim, no período de 1988 a 2008, foram identificadas 43 dissertações e onze teses.

As categorias de análise e o respectivo percentual de palavras-chave encontradas foram: a) jornada escolar¹¹

⁵ Centro Integrado de Educação Pública.

⁶ Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

⁷ Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente.

⁸ Centro de Educação Integral.

⁹ Programa de Formação Integral da Criança.

¹⁰ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

¹¹ Na categoria jornada escolar, encontram-se aglutinados os trabalhos de pesquisa referentes às experiências de jornada de tempo integral vivenciadas por meio de programas e projetos educacionais.

(38,89%); b) políticas educacionais¹² (24,7%); c) práticas educativas¹³ (20,37%); e d) democratização da educação¹⁴ (16,67%).

Segundo as pesquisadoras, o seu trabalho “vem confirmar os indícios de revitalização do tema, tanto pela continuidade de produção a respeito como pelo crescimento do número de monografias, dissertações, artigos e comunicações” (RIBETTO e MAURICIO, 2009, p. 148).

Na perspectiva de complementar esse estudo, no artigo *Educação em tempo integral: mapeamento e tendências temáticas de teses e dissertações (1988-2011)*, Larissa Katsumata Gusmão e Adolfo Ignacio Calderón (2014) apresentaram o estado da arte sobre a jornada de tempo integral referente ao período 2009-2011. Para tanto, os pesquisadores focaram, especificamente, em dissertações e teses disponíveis no Portal da Capes, utilizando as mesmas palavras-chave e categorias de análise do estudo anteriormente citado. Esses autores destacaram, contudo que, no decorrer do agrupamento temático, houve a necessidade de instituir uma quinta categoria, que foi nomeada de formação de professores.

No período mencionado, foram encontrados cinquenta trabalhos relacionados à jornada integral, sendo 47 dissertações e três teses, o que evidencia considerável expansão das pesquisas em torno dessa temática nos três anos pesquisados, ou seja, um incremento de 92% na produção científica, em

¹² Na categoria políticas educacionais estão os trabalhos que discutem a jornada integral escolar como política pública, tendo sempre a educação pública como pano de fundo.

¹³ Na categoria práticas educativas, foram reunidas subcategorias: currículo, avaliação, educação infantil, alfabetização, lazer, ética, assistência, estudo dirigido, dentre outras.

¹⁴ Na categoria democratização da educação, foram incorporadas as subcategorias: inclusão, educação para a classe popular, educação como direito, dentre outras.

relação ao período de 1988 a 2008, conforme pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1 - Produção de Teses e Dissertações sobre jornada em tempo integral por Estado da Federação (1998-2011)

ESTADOS	1988 a 2008		2009 a 2011	
	TESES	DISSERTAÇÕES	TESES	DISSERTAÇÕES
Rio de Janeiro	7	22	1	19
São Paulo	3	9	2	5
Rio Grande do Sul	-	5	-	5
Distrito Federal	-	3	-	5
Mato Grosso do Sul	-	-	-	5
Ceará	-	-	-	2
Rio Grande do Norte	-	-	-	1
Espírito Santo	-	-	-	1
Goiás	-	-	-	1
Santa Catarina	-	1	-	1
Minas Gerais	-	1	-	1
Paraná	-	1	-	1
Exterior	1	1	-	-
TOTAL	11	43	3	47
TOTAL GERAL	54		50	

Fonte: Gusmão e Calderón (2014).

Observou-se que a mais expressiva produção na área da educação integral está concentrada Rio de Janeiro, com estudos voltados aos CIEP, mais especificamente. Além disso, os pesquisadores constatarem que, em comparação à pesquisa de Ribetto e Maurício (2009), o foco principal se deslocou da categoria jornada escolar para a categoria práticas educativas; e que a categoria políticas educacionais se reduziu significativamente, como pode ser verificado no quadro 2.

Quadro 2 - Comparação da produção acadêmica atribuída aos eixos temáticos

EIXOS TEMÁTICOS	PERÍODO			
	1988 a 2008		2009-2011	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Jornada escolar	21	38,89	11	22
Políticas Educacionais	13	24,07	2	4
Práticas educativas	11	20,37	26	52
Democratização da educação	9	16,67	3	6
Formação de professores	-	-	8	16
Total	54	100	50	100

Fonte: Gusmão e Calderón (2014).

Cris Regina Gambeta Junckes (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada *Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)*, realizou novo mapeamento sobre a produção de dissertações em torno da temática da jornada integral no Portal da CAPES, utilizando-se dos estudos desenvolvidos por Ribetto e Maurício (2009), da qual destaco, especificamente, o ano de 2012, em complementaridade aos estudos desenvolvidos por Gusmão e Calderón (2014), referentes ao período de 2009 a 2011. Identificou a pesquisadora que, em 2012, foram produzidas 47 dissertações e cinco teses, cujas produções se espalharam a universidades de estados brasileiros até então inexistentes no âmbito da pesquisa dessa temática, revelando um incremento de 46,8% em relação ao período anterior, conforme pode ser observado no quadro 3.

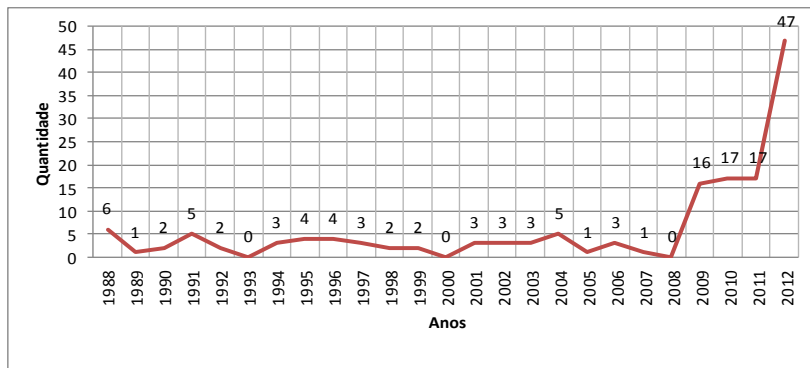
Quadro 3 - Produção de Dissertações e Teses sobre jornada em tempo integral por Estado da Federação em 2012

Estados	Dissertações	Teses	Total
Rio de Janeiro	7	-	7
São Paulo	7	-	7
Rio Grande do Sul	3	-	3
Distrito Federal	5	2	7
Ceará	1	-	1
Espírito Santo	2	-	2
Goiás	1	1	2
Santa Catarina	2	-	2
Minas Gerais	11	1	12
Paraná	2	-	2
Bahia	2	-	2
Paraíba	1	1	2
Amazonas	1	-	1
Rondônia	1	-	1
Tocantins	1	-	1
TOTAL GERAL	47	05	52

Fonte: Junckes (2015).

Considerando os estudos de Ribetto e Maurício (2009), Gusmão e Calderón (2014) e Junckes (2015), constata-se que houve um crescimento expressivo da produção científica em torno da temática jornada de tempo integral no Brasil, tendo em vista as produções disponíveis no Portal da CAPES, conforme pode ser observado no gráfico 1.

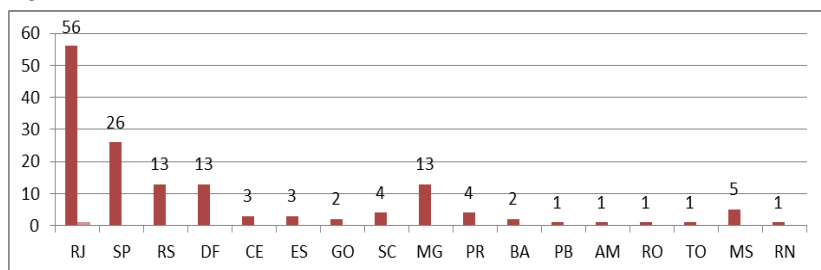
Gráfico 1 - Evolução quantitativa da produção científica em torno da temática da jornada em tempo integral no período de 1988 a 2012



Fonte: Elaborado pelo autor.

É possível constatar também que, no período de 1998 a 2012, o estado do Rio de Janeiro liderou com 56 produções na área da jornada em tempo integral, seguido por São Paulo com 26 produções. Na sequência, observa-se que Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Distrito Federal apresentaram treze produções cada um. Mato Grosso do Sul apresentou cinco produções, ao mesmo tempo em que Santa Catarina e Paraná, quatro produções cada um. Ceará e Espírito Santo tiveram três produções cada um, Goiás e Bahia, duas produções cada um e, por fim, Paraíba, Amazonas, Rondônia, Tocantins e Rio Grande do Norte com uma produção cada um, conforme se visualiza no gráfico 2.

Gráfico 2 - Produção de teses e dissertações sobre jornada em tempo integral por Estado da Federação no período de 1998 a 2012



Fonte: Elaborado pelo autor.

No intuito de mapear as produções defendidas na área da jornada em tempo integral nos anos de 2013 e 2014, Junckes (2015) recorreu à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde foram localizadas dezenove dissertações e seis teses, como se pode ver no quadro 4.

Quadro 4 - Teses e dissertações sobre jornada em tempo integral localizadas no Portal BDTD (2013-2014)

FONTE	PORTAL BDTD			
	TESES		DISSERTAÇÕES	
PRODUÇÃO				
ANO	2013	2014	2013	2014
QUANTIDADE	2	4	13	6

Fonte: Junckes (2015).

Além disso, a pesquisadora recorreu à Biblioteca Digital da UNIRIO¹⁵, UnB¹⁶ e UFRJ¹⁷ pelo fato de que estas universidades alcançaram posição de relevo na produção acadêmica sobre a jornada de tempo integral no Portal da CAPES, assim como, recorreu ao Repositório da UFSC¹⁸.

¹⁵ Universidade federal do Estado do Rio de Janeiro.

¹⁶ Universidade de Brasília.

¹⁷ Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹⁸ Universidade Federal de Santa Catarina.

Nessas fontes, identificou uma tese e doze dissertações, conforme quadro 5.

Quadro 5 - Teses e dissertações sobre jornada em tempo integral localizadas na Biblioteca Digital da UNIRIO, da UnB, da UFRJ e no Repositório da UFSC entre 2013 e 2014

FONTE	TIPO DE PRODUÇÃO/ANO			
	TESES		DISSERTAÇÕES	
	2013	2014	2013	2014
BD da UNIRIO	-	-	3	2
BD da UnB	-	-	3	1
BD da UFRJ	-	1	-	-
Repositório da UFSC	-	-	2	1
Total	-	1	8	4

Fonte: Junckes (2015).

Como vemos, no período de 2013 e 2014 permanece a tendência à continuidade de pesquisas em torno da jornada em tempo integral no âmbito do mestrado e doutorado, destacando que nesse período, emerge o enfoque no Programa Mais Educação (PME). Nestes casos, as pesquisas de campo tem se dedicado a análise da execução do PME em determinados redes municipais de ensino brasileiras ou ainda a analisar componentes do referido programa como as oficinas de letramento, música, arte-educação, dentre outras (JUNCKES, 2015).

No mesmo estudo, a pesquisadora recorreu aos *Anais das Reuniões da ANPEd*¹⁹, no período de 2000 a 2013, pela relevância desses eventos no âmbito da pesquisa no campo educacional. O recorte temporal é justificado pelo período em que os trabalhos apresentados se encontravam disponíveis no Portal da ANPEd até o momento da pesquisa. Foram identificados dezenove trabalhos, distribuídos em cinco Grupos de Trabalho (GTs), de acordo com o apresentado no quadro 6.

¹⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Quadro 6 - Grupos de trabalho que apresentaram pesquisas sobre educação integral no Portal da ANPEd entre 2000 e 2013

GT	NOME DO GT	QUANTIDADE
GT 3	Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos	01 trabalho
GT 5	Estado e políticas públicas	01 pôster
GT 8	Formação de professores	01 trabalho
GT 12	Currículo	05 trabalhos
GT 13	Ensino Fundamental	11 (03 pôsteres e 08 trabalhos)

Fonte: Junckes (2015).

Com base no exposto, é inegável a expansão da produção científica sobre a educação integral e a jornada de tempo integral no Brasil, em especial, após 2007 com o advento do Programa Mais Educação, envolvendo múltiplos pesquisadores, grupos de estudo no campo educacional e universidades. Corroborando os estudos de Junckes (2015), diversos fatores contribuíram para isso: 1) a instituição do Programa Mais Educação que pretende promover a expansão da oferta da jornada em tempo integral no ensino fundamental em todo o território nacional; 2) o aumento do número de cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) em universidades brasileiras, ampliando a possibilidade de realização de pesquisas sobre esta temática; e 3) a realização de cursos de especialização sobre a educação integral em universidades do Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, selecionadas a partir de 2010 por meio de edital específico do MEC, o que propiciou aos cursistas participantes a continuidade de seus estudos no mestrado e no doutorado.

1.2. ABORDAGEM DO CICLO DO “CICLO DE POLÍTICAS” COMO MÉTODO DE PESQUISA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*)²⁰ proposto por Richard Bowe, Stephen J. Ball e Anne Gold (1992), pesquisadores ingleses na área de políticas educacionais, é o método que adotei para a análise da política de jornada em tempo integral no ensino fundamental. Esta decisão foi ancorada nas aproximações entre a minha experiência profissional e esse referencial, e sua consequente potência para desenvolver a pesquisa. Como argumenta Ball em entrevista a Maria Inês Marcondes e Jefferson Mainardes (2009b, p. 305), “[...] o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas”.

Ball e seus colaboradores (1992), inicialmente, buscaram caracterizar o processo político como um ciclo contínuo constituído por três facetas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A política proposta era referida à política oficial que estava relacionada com as intenções não somente do governo e seu *staff*, mas também às intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas têm o seu nascedouro. A política de fato era constituída pelos textos políticos ou textos legais que configuram a política proposta e são as bases iniciais para que seja colocada em prática. Por fim, a política em uso era referida

²⁰ A abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball e colaboradores (1992), constitui-se um método, um instrumento, uma forma para entendermos as políticas tomando-as em sua dinamicidade, desconstruindo a ideia de que são estáticas, lineares, ordenadas, mas pelo contrário, instáveis, cambiantes, opacas e contestáveis pela sua própria natureza política, ou seja, sua íntima ligação com as práticas sociais em curso e os interesses e disputas que se estabelecem (BALL, 2009).

aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de desenvolvimento das políticas pelos profissionais da educação que atuam no âmbito da prática.

Contudo, essa formulação foi, posteriormente, abandonada uma vez que os autores consideraram que a linguagem utilizada continha uma rigidez não desejável para tal intento. Ademais, pelas disputas que fazem parte do processo político, tais facetas se apresentavam conceitualmente restritas já que o foco da análise deveria estar dirigido para a formação do discurso da política e para a interpretação ativa que os profissionais realizam para relacionar os textos da política à prática, onde se aninham processos de aceitação e de resistência, permeados por conflitos e assimetrias nas relações de poder, um campo marcadamente de luta por hegemonia.

No livro *Reforming education and changing schools*, publicado em 1992, Bowe e Ball apresentaram uma versão mais elaborada do ciclo de políticas. Assim, os estudiosos ingleses propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos: o de influência, o da produção de texto e o da prática. Posteriormente, em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994) ampliou o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos: dos resultados (efeitos) e o da estratégia política.

No que se refere à política e suas características, sobretudo, no campo da educação, argumenta Ball (2001) que as políticas não são fixas, estando sujeitas a interpretações e traduções, compreendidas como mecanismos de respostas às demandas e problemas que emergem da prática. Isso implica considerar como objetos de análise as proposições, as prescrições e as recomendações instituídas, captando as interpretações e as reinterpretções que lhes são atribuídas na prática. Nessa tessitura, segundo o autor, o posicionamento crítico é uma condição imprescindível para captar a essência das políticas investigadas, estabelecendo vínculos com o

contexto social, político e econômico e sua relação com a promoção da justiça social.

É imperativo citar que, para Ball (1994), as teorias sobre a política educacional precisam transcender as abordagens estadocêntricas, que estão limitadas à perspectiva do controle estatal e que tendem a analisar diferentes textos políticos circulantes, dissociados do discurso pedagógico e das tradições curriculares das escolas, bem como, das demandas educacionais que emergem da sociedade. Isso não significa que o autor não reconheça a importância da análise do Estado no âmbito das políticas, razão pela qual essa análise está contida no ciclo de políticas. Trata-se, neste caso, de capturar a ação de múltiplos contextos e seus diferentes atores no processo de produção e desenvolvimento de políticas, superando a ideia reducionista de implementação.

Nessa perspectiva, a abordagem do ciclo de políticas revela-se promissora na análise das atuais políticas globais, podendo romper com enfoques deterministas que colocam a globalização como geradora de homogeneidade cultural, de caráter inevitável, tanto quanto os atuais intercâmbios que se estabelecem entre as nações. Assim, admite que a homogeneidade e a heterogeneidade estejam presentes no processo de institucionalização das políticas e, como tais, produzem constantes tensões que nos impelem a evidenciar/deslindar a articulação entre o global e o local.

Na atual conjuntura, as políticas educacionais, para serem pensadas, planejadas e analisadas, exigem a transgressão das fronteiras nacionais considerando que elas circulam por meio de capilaridades transnacionais - cujos arranjos e formas são intermináveis -, sobretudo, porque as políticas educacionais vêm se tornando, de forma cada vez mais intensa, mercadorias vendidas e compradas, inscrevendo-se como uma modalidade de produção de lucro (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005; BALL, 2001 e 2014; LUNARDI MENDES, 2015). Essa circulação das políticas traz consigo também a circulação de

discursos que orientam as pessoas a conviver em sociedade, buscando legitimar concepções, valores e atitudes. Dessa forma, novos discursos estão sendo articulados e validados em torno das finalidades da escolarização e da ampliação da jornada escolar.

Com base nisso, para analisar as políticas educacionais, é primordial a compreensão dos movimentos empreendidos desde a sua formulação, passando por sua significação/ressignificação até sua efetivação. Nessa tessitura, os aspectos micro e macrocontextuais são tomados em sua articulação e organicidade. Assim, é possível inferir que as políticas são, comumente, opacas e turvas e, em muitas situações inexequíveis, contudo, se traduzem como instrumentos discursivos de grande poderio na medida em que instituem formas de se ver e falar sobre o mundo, de anunciar percursos de mudança sobre o que pensamos acerca do que fazemos. Ademais, é imperativo reconhecer que as políticas educacionais, segundo o autor, geralmente são pensadas em contextos de influência e materializadas em textos que se voltam para contextos da prática que, muitas vezes, não possuem condições adequadas de trabalho, desconsiderando também diferenciações existentes entre os contextos, desigualdades regionais e locais, recursos e capacidades locais existentes.

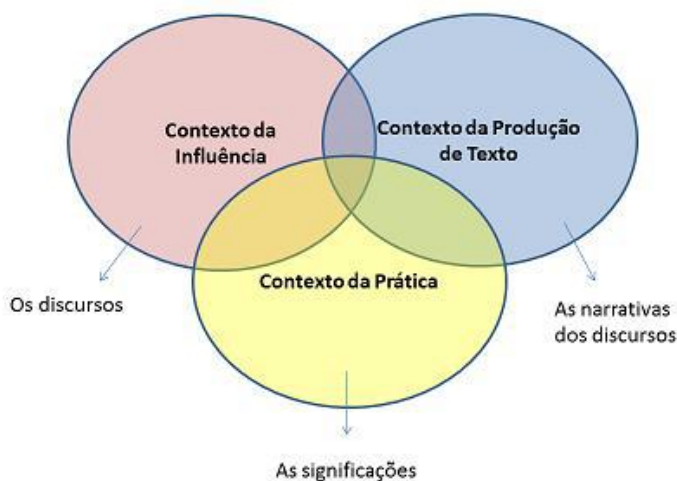
Neste sentido, Stephen J. Ball, em entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes (2009, p. 305), argumenta:

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo.

Com base na complexidade em que se inscreve a tradução de políticas, as políticas configuram-se como objetos que estão sujeitos a uma leitura ativa dos sujeitos, permeada por aceitação e resistência, através das quais deslocamentos, transformações e negociações se processam. Assim, reordenamentos, recombinações e representações são produzidas, a partir dos discursos evocados nas políticas, no esforço de transformá-las na prática em algo direcionado aos interesses e expectativas próprios daqueles que a operam efetivamente.

Tomando a política como um ciclo que se constitui um *continuun*, a abordagem do ciclo de políticas propõe a análise de cinco contextos: o “Contexto de Influência”, o “Contexto da Produção de Texto”, o “Contexto da Prática”, o “Contexto de Efeitos/Resultados” e o “Contexto de Estratégia Política”, sendo o que os dois últimos são incorporados no contexto da prática e no contexto de influência, respectivamente, para efeitos de análise, conforme pode se observar na Figura 1.

Figura 1 - Abordagem do Ciclo de Políticas



Fonte: Marília Segabinazzi (2015).

Cada um destes contextos revela arenas, lugares, tempos e grupos de interesse, onde se estabelecem disputas e embates (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Por serem contextos que estão interrelacionados, não carecem de análises lineares ou hierárquicas. Assim, a observação sobre as formas como as lutas e os significados são produzidos e se transformam durante o movimento das políticas assume lugar de relevo, seja entre os diferentes contextos, seja no âmbito de cada contexto propriamente estabelecido, como argumenta Ball (2009) na mencionada entrevista:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306-307).

Com base no aludido, passarei a apresentar e discutir sobre os referidos contextos. O Contexto de Influência é entendido como o ponto inicial, ou seja, a elaboração das políticas públicas, com seus respectivos movimentos, tensões e embates que engendram a criação da política. A respeito, Jefferson Mainardes (2006 b, p. 51) afirma:

[...] É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos

políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. [...] Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

Desse modo, o contexto de influência se configura como o território onde se criam os discursos, terminologias e conceitos que pretendem legitimar uma determinada intervenção, logo, onde se produzem os princípios balizadores da política, decorrentes de tensionamentos e disputas de poder entre múltiplos atores pela hegemonia de seus interesses. Interesses que, na maioria das vezes, são antagônicos. São os princípios estabelecidos no contexto de influência, de natureza marcadamente macropolítica, que serão recontextualizados para outros contextos. Pela dinamicidade do processo, é importante dizer que as políticas não somente são constituídas nesse contexto, já que os demais acabam gerando tensões sobre esse e, com isso, reconfigurando influências.

No contexto de influência, Ball (2001, 2014) argumenta que a educação está cada vez mais sujeita às prescrições e normas do economicismo e do pragmatismo. Nesta perspectiva, a ideia de governo conjunto vem ganhando força, na qual a política de aprendizagem se configura como um princípio integrador e orientador. Um novo consenso vem se estabelecendo assim em torno de conceitos como sociedade da aprendizagem, economia do conhecimento, dentre outros, numa explícita colonização das políticas educacionais pelos ditames das políticas econômicas. Estes conceitos vêm, portanto, embasando uma complexa reforma. De acordo com Ball (2001, p. 104):

O espectro e a complexidade destas reformas são impressionantes. Elas ‘costuram’ um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações no

próprio Estado. [...] são processos de re-regulação; representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle, aquilo que Du Gay (1996) denomina ‘desregulamentação controlada’.

Esses deslocamentos têm se direcionado para uma maior uniformidade, determinação e controle central, o que contribui de forma decisiva para a abertura da educação ao lucro, intensificando a competitividade entre atores públicos e privados no provimento da educação escolar, considerada um serviço.

O contexto da produção de texto é arena na qual se consubstancia o texto político, onde se apresentam narrativas do discurso que se configuram como representação, expressão da política. Comumente, os textos políticos produzidos estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral e buscam estabelecer grandes consensos. Pelas lutas e tensões que se travam no contexto de sua formulação, tais textos não são, necessariamente, coerentes e claros, podendo também ser contraditórios em decorrência das lutas, negociações e alianças que são celebradas entre diferentes esferas - públicas e privadas (LOPES; MACEDO, 2011).

Nessa tessitura, as políticas são textos codificados e decodificados de forma complexa, a partir de tensionamentos, e são produtoras de sentidos onde se revelam a sua historicidade. Segundo Ball (1994), os textos produzidos resultam numa *bricolage*,²¹ fruto de contradições e antagonismos e que culminam em incoerências e contradições que devem ser compreendidas como resultados das *hibridizações* típicas do

²¹ Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 442): “*Bricolage* é a atividade de aproveitar coisas usadas, quebradas ou apropriadas para uso, em um novo arranjo ou em uma nova função. Lévi-Strauss introduziu este termo na linguagem antropológica para caracterizar a atividade mitopoética”.

jogo político, razão pela qual apresentam características mais genéricas, sendo, comumente, pouco claros e carregando consigo uma projeção idealizada de mundo.

Assim, a *bricolage* que é inerente ao próprio texto, o fato de que uma política é comumente representada por diversos textos aliando o fato de que um texto político se inscreve num lugar onde outras políticas, cada qual com seus textos próprios textos, estão em fluxo, torna o seu controle inviável. Neste sentido, é elucidativo o que argumentam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 432):

Por isso, textos devem ser lidos *com* e *contra* outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos. Tal movimento, que fecunda o campo da educação com discursos produzidos em outros campos discursivos, demarca um novo terreno de análise – a intertextualidade como uma dimensão constituinte dos textos de reforma.

Para as autoras, a partir dos estudos de Fairclough (2001), a intertextualidade²² está relacionada com o processo de produção dos textos e sua historicidade, os quais são possíveis de serem captados e compreendidos por meio de dupla relação: “dos textos na história e da história nos textos” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432). A intertextualidade indica como os textos podem transformar os discursos anteriores e reestruturar as convenções existentes revelando, assim, os processos intertextuais como processos de luta pela hegemonia do discurso e que, por sua vez, são afetados também por essa luta.

Em que pese os mecanismos discursivos pelos quais o(s) autor(es) do texto político busque(m) controlar os sentidos,

²² “Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante. (*Ibidem*, p. 432)

esse controle é frágil: pela lógica da política que lhe é imanente ou pelas próprias características que são inerentes a um texto. Para Lopes e Macedo (2011, p. 258), “a impossibilidade de controle dos sentidos reside nas próprias características do texto, cuja função de controle é dependente de uma interação com o leitor que só pode ser conseguida em detrimento do próprio controle”.

No artigo intitulado *Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores*, publicado em 1994, no Reino Unido e, em 2007, no Brasil, Meg Maguire e Stephen J. Ball, discutem a forma pela qual a mudança política, as reformas e a reestruturações atuais têm sido desenvolvidas e facilitadas pela reconfiguração dos discursos, buscando convergência para a aceitabilidade política. Os “discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade” (MAGUIRE; BALL, 2011, p. 176).

Como vemos, os discursos utilizam-se das palavras e seus significados para construir possibilidades de pensamento. A ordenação e a combinação das palavras privilegiadas num discurso deslocam e excluem outras ordenações e combinações deixando se revelarem, explícita ou tacitamente, poderes e desejos. Nessa lógica, os discursos validam determinadas formas e práticas de organização, tanto quanto, concepções - de mundo, de ser humano e de educação -, favorecendo algumas em detrimento de outras. Dessa maneira, possibilidades são oferecidas e outras eliminadas em um cenário onde os atores são construídos e posicionados de diferentes formas dentro dos distintos discursos e também distribuindo o poder e o conhecimento.

Com base no aludido, o texto político deve ser lido e compreendido considerando-se o jogo político em que foi construído e em articulação e relação com outros textos políticos circulantes. Ademais, os textos políticos têm uma historicidade representacional que adentra espaços

institucionais e sociais onde são recriados a cada leitura no contexto da prática que assume uma dimensão produtiva, muito embora isso não possa ser compreendido distante da coerção e dos constrangimentos produzidos pelas relações de poder que são estruturadas e distribuídas pelas políticas.

O contexto da prática constitui-se como processo de tradução ou transformação do texto político na prática. Esse contexto é também marcado por disputas onde contestações, significações e ressignificações se processam envolvendo múltiplos atores e interesses, por meio de empréstimos, adaptações e apropriações realizadas por meio de redes. A tradução das políticas se dá por intermédio de leituras e releituras ativas, apresentações e reapresentações, contextualizações e recontextualizações, ordenamento e reordenamento de práticas, onde a aceitação e a resistência, a colaboração e a negociação se aninham (BALL, 2009). Nessa tessitura, os textos políticos são entendidos como textos de ação cujas “[...] respostas a esses textos têm consequências reais [...], experienciadas no contexto da prática que se configura como a arena a qual a política se refere e para qual é endereçada” (BALL, 2009, p. 21).

Nesse processo, Ball na entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305) ressalta:

[...] a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a

resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

É oportuno destacar que a noção de representação perpassa a trajetória do contexto de influências para os contextos de produção do texto da política e da prática. Os textos políticos são reconhecidos como uma representação da política e, como tal, suscetíveis de serem lidos e interpretados de formas diferentes na prática, considerando as necessidades e expectativas que lhes são atinentes. Destarte, é possível inferir que as políticas não são simplesmente transferidas aos sistemas de ensino para a execução *ipsis litteris*. Na verdade, são interpretadas e reinterpretadas e, em alguns casos, recriadas a partir das experiências, das condições reais e dos saberes e conhecimentos dos atores envolvidos.

O contexto dos resultados/efeitos implica a verificação dos impactos e interações que as políticas estabelecem com as desigualdades existem. É nesse contexto, segundo Ball (1994, p.26), que as questões de “justiça, igualdade e liberdade” têm o seu lugar de análise. Nesse caso, a noção de efeitos é considerada mais apropriada do que a noção de resultados como argumenta Mainardes (2006 b).

No que se refere ao conceito de justiça social, Ball, na entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), afirma que é polissêmico e polifônico, carecendo de precisão teórica. Argumenta também que justiça social é um conceito inclusivo, que abarca um largo espectro de questões como oportunidades e equidade, que operam uma ampla gama de aplicações. Nesta tessitura, admite que as políticas de distribuição e as políticas de reconhecimento, utilizadas por Nancy Fraser (1997) como mecanismos de justiça social, são importantes, porque a ideia fundante nesse construto é o poder. As políticas de distribuição e de reconhecimento são vistas como lutas de poder, pelo controle dos bens e dos discursos em termos de vantagens e de legitimidade sociais.

Referente aos efeitos de uma política, Ball (1994) argumenta que podem ser divididos em duas categorias: “efeitos de primeira ordem” - referem-se a mudanças na estrutura ou na prática e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo - e “efeitos de segunda ordem” - referem-se aos impactos das mudanças nas condições de acesso social, oportunidades e justiça social. Adensando esta discussão, Mainardes (2006b) pondera que os efeitos gerais de uma política são evidenciados quando aspectos específicos da mudança e o conjunto de respostas observados no contexto da prática são agrupados e analisados conjuntamente.

Destarte, é possível inferir que a análise de uma política deve envolver a problematização e o exame de várias dimensões e de suas implicações na prática como, por exemplo, a organização dos tempos e espaços educativos, os conhecimentos que são privilegiados no currículo, os mecanismos de gestão administrativa e pedagógica, a contratação dos profissionais da educação, as formas de acesso à escolarização e as interfaces da política educacional com outras políticas sociais. Além disso, descortina-se a necessidade de que as políticas locais sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais complexas da política.

Por fim, temos o contexto de estratégia política que, para Mainardes (2006 b, p. 55), “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.” Essa tarefa exige do pesquisador um sério engajamento crítico, já que mesmo em políticas consideradas emancipatórias é possível a presença de desigualdades, o que implica identificá-las e propor estratégias e ações necessárias para serem efetivamente realizadas.

Em relação ao contexto de resultados/efeitos e o contexto de estratégia política, Ball (2009) adverte que:

Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados

são uma extensão da prática. [...] O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Em síntese, as políticas como textos que portam discursos são contextuais, assim, múltiplos são os produtores de textos e discursos (governos, agências multilaterais internacionais, agências formadoras, sindicatos e entidades de classe, partidos políticos, grupos sociais, mercados, empresários, *think tanks*²³, dentre outros) onde se revelam relações de poder assimétricas, mas que têm suas identidades constituídas no processo de luta política (BALL 2014). A abordagem do ciclo de políticas explicita a ideia de que as políticas, ou melhor, os textos políticos tornam-se textos de ação que são traduzidos e experienciados no contexto da prática e estão determinados por relações de poder que não são fixas ou imutáveis. Aninham, em seu escopo, incoerências e incongruências que são típicas do jogo político onde foram produzidos, em contextos marcados por antagonismos e que se integram a outros textos políticos circulantes. Como tais, definem resultados específicos e delimitam as opções possíveis sobre o que fazer, passando por complexos processos de (re)interpretação, de (re)significação e de tradução numa arena

²³ Segundo Ball (2014), as *think tanks* são organizações ou instituições que atuam no campo dos grupos de interesse, produzindo e difundindo conhecimentos sobre assuntos estratégicos, buscando influenciar mudanças e transformações sociais, políticas, econômicas, culturais ou científicas. As *think tanks* podem ser independentes ou filiadas a partidos políticos, governos ou corporações privadas.

marcada por disputas e tensões, que envolvem processos de aceitação e resistência. Compreender esse movimento e seus efeitos é o grande desafio para os pesquisadores da área, e no caso da política de jornada em tempo integral no ensino fundamental, o objetivo central que me mobiliza.

1.3. ITINERÁRIOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, FONTES, LUGARES E SUJEITOS

Para a análise da política de jornada em tempo integral no ensino fundamental, realizei uma pesquisa de cunho qualitativo, que levou em conta também dados quantitativos, uma vez que se tornam importantes em pesquisas dessa natureza, conforme argumenta Bernadete Angelina Gatti (2001, p. 74):

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma quantificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si.

Com base no exposto, minha intenção em problematizar a política de jornada em tempo integral, à luz do ciclo de políticas, foi desenvolver reflexões que permitam uma compreensão mais apurada sobre os contextos que lhe são atinentes, incluindo a reforma educacional que se encontra em curso também no Brasil. Compreender a política de jornada em tempo integral, neste caso, implicou reconhecê-la como produto de interconexões de influências e interdependências, resultando hibridizações que combinam lógicas globais e locais nas práticas educativas.

A abordagem do ciclo de políticas permitiu a utilização de diferentes procedimentos de coleta de dados, uma vez que os

contextos já referidos demandam diferentes formas de pesquisa, embora estejam intrinsecamente relacionados. Para tanto, considerando os objetivos propostos, a investigação foi desenvolvida em três etapas, descritas a seguir.

A primeira etapa foi de **pesquisa bibliográfica e documental**, com a finalidade de identificar como a questão da jornada em tempo integral está contemplada na legislação educacional brasileira e o Programa Mais Educação que orientam as práticas das redes municipais de ensino por meio de seus textos que se disseminam através de redes políticas²⁴. Nesse sentido, a pesquisa documental configurou-se como:

[...] a possibilidade que se tem de partir de dados passados, fazer algumas inferências para o futuro e, mais, a importância de se compreender os seus antecedentes numa espécie de reconstrução das vivências e do vivido. Portanto, a pesquisa documental, [...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009, p. 13-14).

Desse modo, busquei analisar os reconhecimentos, sensibilidades e confrontações existentes no intuito de estabelecer relações, reflexões, hipóteses, análises e sínteses interpretativas. Nesse processo, foi primordial apreender os esquemas conceituais, os argumentos, os interesses, as tensões

²⁴ Para Ball (2014), as redes políticas se configuram como um novo social. Envolvem novos tipos de fluxos, movimentos, relações e interações sociais comumente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e de suas respectivas soluções. As redes políticas se configuram como lugares onde “companheiros estranhos” (públicos e privados) se reúnem para oferecer soluções colaborativas e mobilizar inovações. Por meio das redes políticas, novas vozes são incorporadas ao discurso da política e, em decorrência disso, novas narrativas são forjadas em torno da definição do que seja uma boa política, reconfigurando relações de poder que se tornam mais turvas e ambíguas.

e as negociações que estão subjacentes à política de jornada em tempo integral.

A pesquisa documental foi realizada, inicialmente, a partir de fontes documentais, produzidas em âmbito nacional e local, como leis, decretos, portarias, resoluções e programas afetos à jornada de tempo integral que orientam as práticas nas redes municipais de ensino. Tais fontes documentais, após mapeamento realizado pelo pesquisador, foram agrupadas cronologicamente seguindo os critérios de ano, documento, origem, objetivo e abrangência conforme a pesquisa foi sendo realizada, conforme sistematizado no Quadro 7.

Quadro 7 - Fontes documentais pesquisadas sobre a política de jornada em tempo integral

ANO	DOCUMENTO	ORIGEM	OBJETIVO	ABRANGÊNCIA
1988	Constituição da República Federativa do Brasil – 1988.	Brasil	Assegurar a educação como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade.	Nacional
1990	Lei nº 8.069/1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.	Brasil	Assegurar o desenvolvimento e a proteção integral das crianças, adolescentes e jovens no Brasil.	Nacional
1996	Lei nº 9.394/1996, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.	Brasil	Estabelecer as diretrizes e bases do sistema nacional de ensino, determinando as finalidades e as formas de organização do ensino fundamental e prevendo a progressiva ampliação da jornada escolar.	Nacional
2006	Lei nº 11.274/2006, que altera a Lei nº 9.394/1996.	Brasil	Definir a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.	Nacional
2007	Lei Federal nº 11.494/2007, que institui o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.	Brasil	Definir o tempo integral como um dos tipos de matrícula a receber ponderação financeira diferenciada para distribuição dos recursos aos sistemas educacionais públicos.	Nacional
2007	Portaria Normativa Interministerial 17/2007, que	Brasil	Instituir o PME, que visa fomentar a educação integral de crianças,	Nacional

	institui o Programa Mais Educação.		adolescentes e jovens, por meio do apoio às atividades socioeducativas no contraturno escolar.	
2009	Gestão intersetorial no território	Brasil	Definir os marcos legais do PME, as temáticas da educação integral e da gestão intersetorial, a estrutura organizacional e operacional do PME, os projetos e programas ministeriais que o compõem e um conjunto de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios.	Nacional
2009	Educação integral: texto referência para o debate nacional.	Brasil	Estabelecer referências teóricas e metodológicas para o debate nacional sobre a política de jornada integral.	Nacional
2009	Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral.	Brasil	Sugerir caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral e ampliação da jornada escolar por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários.	Nacional
2009	Lei nº 4.894, de 28 de julho de 2009 que institui as escolas modelo.	Rio do Sul	Criar escolas modelo de jornada integral na rede municipal de ensino de Rio do Sul.	Municipal
2010	Resolução CNE/CEB nº 01/2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a implantação do ensino fundamental de nove anos.	Brasil	Regulamentar a implantação do ensino fundamental de nove anos para as crianças a partir dos 6 anos de idade.	Nacional

2010	RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	Brasil	Estabelecer as diretrizes para organização e funcionamento da Educação Básica e, mais especificamente, do Ensino Fundamental, estabelecendo a jornada integral como igual ou superior a sete horas diárias.	Nacional
2010	Resolução CME nº 7/2010, que normatiza a política de educação no âmbito da rede municipal de ensino de Rio do Sul.	Rio do Sul	Definir a jornada escolar integral em sete horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de pelo menos 1.400 (mil e quatrocentas) horas.	Municipal
2010	Instrução Normativa PMI/CGM nº 15/2010, que disciplina a celebração de convênios ou atos análogos pelos órgãos e entidades da Administração Pública Direta e Indireta.	Itajaí	Estabelecer as regras para a celebração de parcerias público-privadas, visando o atendimento de estudantes em jornada integral na rede municipal de ensino de Itajaí.	Municipal
2014	Lei Federal nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (2014-2024).	Brasil	Definir os objetivos, metas e estratégias para o sistema nacional de ensino brasileiro, indicando na meta 6 o compromisso em oferecer educação em tempo integral para no mínimo 25% dos estudantes e 50% das escolas de Ensino Fundamental.	Nacional
2014	Edital SME nº 02/2014, que dispõe sobre o processo de	Rio do Sul	Disponibilizar sobre o processo de seleção de voluntários para atuar no PME da rede	Municipal

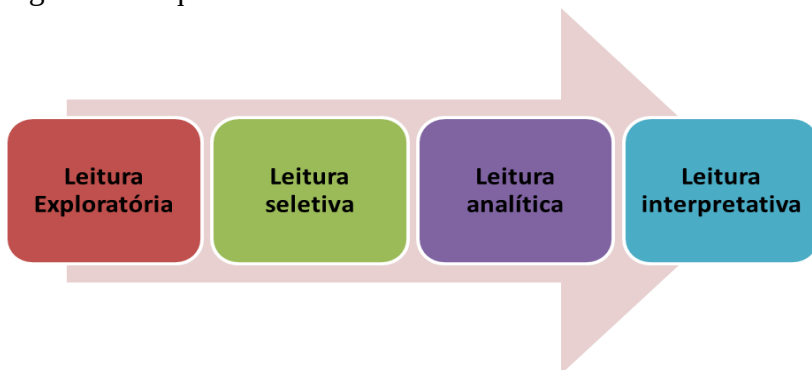
	seleção de voluntários para o Programa Mais Educação – Rio do Sul.		municipal de Rio do Sul.	
2015	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.	Florianópolis	Estabelecer princípios, conceitos e diretrizes para o desenvolvimento da política de educação integral no âmbito da rede municipal de ensino de Florianópolis.	Municipal
2015	Lei Complementar nº 546/2015, que formaliza o Plano Municipal de Educação (2015-2025).	Florianópolis	Estabelecer as metas e estratégias para o decênio 2015-2015 no sistema municipal de ensino de Florianópolis.	Municipal
2015	Documento norteador para a educação integral no município de Itajaí.	Itajaí	Estabelecer princípios, conceitos e diretrizes para o desenvolvimento da política de educação integral na rede municipal de ensino de Itajaí.	Municipal
2015	Tecendo juntos a rede de ensino e aprendizagem.	Itajaí	Estabelecer princípios, conceitos, diretrizes e gestão da política educacional no âmbito da rede municipal de ensino de Itajaí.	Municipal
2010	Resolução CME nº 7/2010, que normatiza a política de educação no âmbito da rede municipal de ensino de Rio do Sul.	Rio do Sul	Definir a jornada escolar integral em sete horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de pelo menos 1.400 (mil e quatrocentas) horas.	Municipal
2015	Resolução CME nº 11/2015 que dispõe sobre as matrizes curriculares nas escolas de	Rio do Sul	Estabelecer a grade curricular para as escolas-modelo que desenvolvem a política de educação integral na rede	Municipal

	educação integral		municipal de ensino de Rio do Sul.	
2015	Plano Municipal de Educação de Rio do Sul (2015-2025)	Rio do Sul	Definir objetivos, metas e estratégias para o sistema municipal de ensino de Rio do Sul estabelecendo, na meta 6, o compromisso de oferecer educação em tempo integral, no mínimo, a 85% (oitenta e cinco por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) dos estudantes da Educação Básica	Municipal

Fonte: Elaborado pelo autor.

As leituras das fontes bibliográficas e documentais realizadas foram “exploratórias”, “seletivas”, “analíticas” e “interpretativas”, como discutidas por Antônio Carlos Gil (2002) e apresentadas na Figura 2.

Figura 2 - Esquema de leitura



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Gil (2002).

A leitura exploratória configurou-se como “[...] uma leitura do material bibliográfico que tem por objetivo verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa” (GIL, 2002, p. 77). A leitura seletiva implicou “[...] seleção, ou seja, a determinação do material que de fato interessa à pesquisa” (Idem, p. 78). Já a leitura analítica visou “ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema” (Idem, p. 77). Para tanto, realizei a leitura integral dos textos selecionados, para ter uma visão do todo e, em seguida, identifiquei os subtemas e palavras-chave. Por fim, efetivei a leitura interpretativa que possibilitou “conferir significado mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica [...] mediante sua ligação com outros conhecimentos já obtidos” (Idem, p. 79).

Assim, na medida em que os estudos e análises dos textos políticos e dos textos teóricos voltados ao tema da pesquisa foram sendo realizados, organizei um conjunto de subtemas e palavras-chave que serviram como marcadores para

a investigação, considerando os objetivos propostos e a sua coerente sistematização, conforme demonstro no quadro 8.

Quadro 8 - Tema, subtemas e palavras-chave balizadoras do estudo

TEMA	SUBTEMAS	PALAVRAS-CHAVE
A política de jornada integral no ensino fundamental	<u>Contexto global e nacional:</u> 1. A reforma do Estado	1.1. O Neoliberalismo 1.2. O Estado regulador 1.3. A governança 1.4. As redes de políticas globais e nacionais 1.5. A intersetorialidade na gestão pública
	2. A reforma educacional	2.1. O direito à educação 2.2. O gerencialismo 2.3. A performatividade 2.4. A mercantilização da educação escolar 2.5. As parcerias público-privadas na educação 2.6. A autonomia escolar 2.7. A qualidade da educação escolar
	3. O currículo escolar	3.1. O estudante e a aprendizagem como centralidade do currículo 3.2. A concepção de educação integral e a ampliação da jornada integral
	<u>Contexto local:</u> 1. O papel político da escola 2. Formas de acesso à escolarização em	1.1. Espaço de exercício da cidadania 1.2. As redes de aprendizagem 2.1. O combate à pobreza

	jornada de tempo integral	e às vulnerabilidades sociais
	3. A concepção de estudante no contexto da educação integral	3.1. Sujeito de aprendizagem
	4. Os atores envolvidos na execução da política da jornada em tempo integral	4.1. A relação escola-comunidade 4.2. Os profissionais da educação e os agentes de educação
	5. A organização dos tempos e espaços educativos na educação integral	5.1. O turno único <i>versus</i> o turno e o contraturno 5.2. A escola e os espaços socioculturais como <i>locus</i> da escolarização
	6. Os conhecimentos e os saberes no currículo escolar	6.1. Os saberes escolares 6.2. Os saberes comunitários
	7. A gestão político-pedagógica da educação integral e da ampliação da jornada escolar	7.1. A gestão intersetorial 7.2. A articulação das práticas escolares com o contexto sociocultural

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do estudo bibliográfico e documental.

Na segunda etapa, realizei um **mapeamento de campo**. O objetivo foi identificar quais redes municipais de ensino catarinenses ofereciam jornada em tempo integral no ensino fundamental, de modo a estabelecer o público-alvo para o estudo de caso.

Para tanto, a partir dos dados do Censo Escolar de 2015 (INEP, 2015), mapeei dentre as 295 redes municipais de ensino catarinenses, aquelas que ofereciam a ampliação da jornada

escolar - considerando as matrículas nos anos iniciais e nos anos finais, nas escolas urbanas e nas escolas rurais de ensino fundamental com jornada escolar parcial e jornada integral. Estes dados foram agrupados no quadro que está no Apêndice A. A partir disso, reuni os dados em faixas percentuais de atendimento como apresentado no Quadro 9.

Quadro 9 - Quantidade de redes municipais de ensino catarinenses que oferecem ampliação da jornada escolar por percentual de atendimento dos estudantes

Percentual de atendimento de estudantes em tempo integral no ensino fundamental	Quantidade de redes
0	140
0,01 a 4,9	30
5 a 9,9	40
10 a 14,99	27
15 a 19,99	13
20 a 24,99	12
25 a 29,99	7
30 a 34,99	3
35 a 39,99	3
40 a 44,99	3
45 a 49,99	5
50 a 54,99	1
55 a 59,99	1
60 a 64,99	1
65 a 69,99	1
75 a 79,99	2
80 a 84,99	1
85 a 89,99	2
90 a 94,99	0
95 a 100	3
Total de redes municipais com jornada de tempo integral	155
Total de redes municipais existentes	295

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Censo Escolar (INEP/2015)

Como vemos, no ano de 2016, das 295 redes municipais de ensino do estado de Santa Catarina, 155 redes oferecem a

jornada em tempo integral no ensino fundamental, o que representa 52,54% do universo de redes municipais. No entanto, 140 ainda não oferecem a jornada em tempo integral no ensino fundamental, o que representa 47,46% do universo existente. Adensando a análise, a partir dos dados levantados, identifiquei:

- 1) 122 municípios estão abaixo da meta de 25% prevista no Plano Nacional de Educação para 2024, sendo que 30 municípios atendem entre 0,01% e 4,9% dos estudantes; 40 municípios, entre 5% e 9,9% dos estudantes; 27 municípios, entre 10% a 14,99% dos estudantes; 13 municípios, entre 15% e 19,99% e 12 municípios entre 20% e 24,99%.
- 2) 33 municípios já oferecem a jornada em tempo integral de forma igual ou superior a 25%, alcançando ou ultrapassando a meta prevista no PNE para 2024, sendo que: 7 municípios atendem entre 25% e 29,99% dos estudantes; 3 municípios, entre 30% e 34,99% dos estudantes; três municípios, entre 35% a 39,99% dos estudantes; três municípios, entre 40% a 45,99% dos estudantes; 5 municípios atendem entre 45% a 49,99% dos estudantes; 1 município atende entre 50% a 54,99%; 1 município, entre 55% e 59,99%; 1 município, entre 65% a 69,99%; 2 municípios, entre 75% e 79,99%; 1 município, entre 80% e 84,99%; 2 municípios, entre 85% e 89,99% e; por fim, 3 municípios atendem entre 95% a 100%.

Além disso, constatei que:

- a) Observando o mapa geopolítico do estado Santa Catarina, em todas as regiões, há municípios que oferecem jornada em tempo integral, quer sejam municípios de pequeno, médio ou grande porte.
- b) No conjunto das redes municipais de ensino catarinenses que oferecem jornada em tempo

integral, são atendidos 13,01% (36.041) dos estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, cujo total é de 276.785 (100%) estudantes. A concentração de maior atendimento está localizada nos anos iniciais no estado de Santa Catarina. Essa constatação segue a mesma tendência evidenciada nas demais redes municipais de ensino no Brasil onde 33,44% (3.932.590) dos estudantes estão em jornada integral. Contudo, no caso das redes municipais de ensino catarinenses, o índice é bastante inferior à média nacional.

c) Nos anos finais, no conjunto das redes municipais de ensino catarinenses que oferecem jornada em tempo integral, são atendidos 8,54% (12.695) dos estudantes, sendo que o total de matrículas nesta etapa de ensino é de 148.652 (100%) estudantes. Igualmente, segue a mesma tendência das demais redes municipais de ensino no Brasil, onde 31,67% (1.123.587) estudantes são atendidos em tempo integral. Comparando os municípios catarinenses com a média brasileira, o estado de Santa Catarina encontra-se bem aquém;

d) No total de matrículas em jornada de tempo integral no ensino fundamental das redes municipais catarinenses são oferecidas 48.736 vagas, o que representa 11,45% do total geral de matrículas, que é de 425.467(100%). Considerando a totalidade das redes municipais de ensino do Brasil, vemos que, nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental, houve o atendimento de 33,03% (5.056.177) estudantes. Comparando-se os resultados entre as redes destacadas, em Santa Catarina é atendido, praticamente, 1/3 da média nacional.

Como vemos, no que se refere ao cumprimento da meta 6 do PNE, no estado de Santa Catarina, mais especificamente,

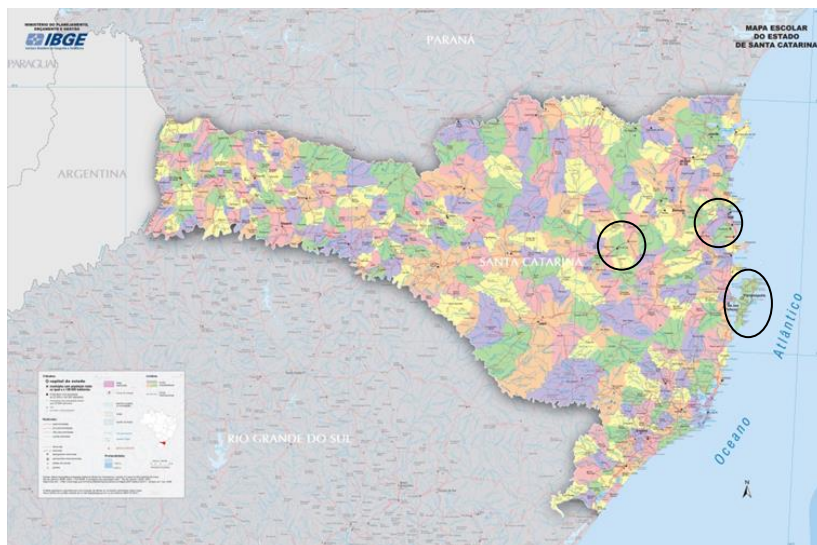
nas redes municipais de ensino, há um longo caminho a ser palmilhado, o que exigirá, certamente, investimentos significativos em recursos humanos e físicos para que essa meta possa ser efetivamente atingida.

Na terceira etapa, realizei o **estudo de caso** de caráter “descritivo”, como argumenta Robert K. Yin (2001), por possibilitar ao pesquisador a descrição de fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto real baseando-se em várias fontes de evidências, beneficiando-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. Desse modo, este estudo oportunizou a produção de um conhecimento mais contextualizado e voltado para a interpretação do pesquisador baseado na população de referência, determinada pelo pesquisador.

1.3.1. Lugares da pesquisa: caracterização

O estudo de caso teve como campo as redes municipais de ensino de Florianópolis, com 21,79% dos estudantes atendidos em jornada de tempo integral; de Itajaí, com 16,54% dos estudantes atendidos em jornada integral; e de Rio do Sul, com 30,53% dos estudantes atendidos. As respectivas redes foram eleitas considerando-se os seguintes critérios: 1) atender percentual de estudantes em jornada em tempo integral que estavam aquém, próximo e além da meta de 25% estabelecida no PNE (2014-2024); 2) possuir gestores dedicados especificamente à gestão da política de jornada em tempo integral local; 2) ser redes municipais de ensino situadas em diferentes regiões do estado de Santa Catarina e com características diferenciadas do ponto de vista social, político e econômico; e 4) ser redes que fizeram adesão ao PME durante o período de realização da pesquisa. Na Figura 3, encontra-se localizados os municípios pesquisados no território catarinense para melhor situar a abrangência do estudo.

Figura 3 – Localização dos municípios pesquisados no território catarinense



Fonte: Mapa extraído do IBGE. Disponível em: <idades.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 mar. 2016. Grifos do autor.

Na sequência, apresento a caracterização dos municípios e suas respectivas redes de ensino, realizada por meio de buscas bibliográficas e documentais nas respectivas prefeituras, secretarias municipais de educação e *sites* estatísticos oficiais, conforme o quadro 10.

Quadro 10 - Caracterização dos municípios pesquisados

Indicador	Florianópolis	Itajaí	Rio do Sul
População estimada	460.690	205.271	67.237
Densidade demográfica (hab/km ²)	623,68	636,11	235,05
Área da unidade territorial (km ²)	675,409	288,286	260,970
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal –	0,847	0,795	0,802

IDHM			
Salário médio mensal	4,7 salários mínimos	2 salários mínimos	2,4 salários mínimos
Percentual de vulneráveis à pobreza (%)	6,42	29,47	6,85
Número de empresas ativas	25.894	10.805	3.707
PIB per capita	R\$ 38.285,04	R\$ 77.730,69	R\$ 31.297,87
Receita orçamentária	R\$ 1.388.574.000,00	R\$ 1.029.618.000,00	R\$ 232.031.000,00
Esperança de vida ao nascer	77,4 anos	78,2 anos	78,61 anos
Expectativa de anos de estudo	10,79	10,30	10,16
Estabelecimentos de saúde	520	137	70
Instituições de ensino fundamental	121	62	27
Instituições de ensino fundamental da rede municipal	36	40	10
Número de docentes no ensino fundamental da rede municipal	681	631	119
Número de estudantes matriculados no ensino fundamental da rede municipal	15.441	17.856	2.730

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do IBGE (2010; 2013; 2014; 2015), do Atlas de Desenvolvimento Humano (2010) e do INEP (2015)

Os municípios de Florianópolis, Itajaí e Rio do Sul apresentam consideráveis diferenças no que se refere à população estimada em 2015, o que nos permite categorizá-los, no âmbito do estado de Santa Catarina, como municípios de

grande, médio e pequeno porte, respectivamente, da mesma forma se levarmos em conta as extensões territoriais. Contudo, é observável que a densidade demográfica em Itajaí é superior à de Florianópolis, sendo que, em Rio do Sul, esse indicador é menos da metade em comparação à Florianópolis.

No que se refere ao IDHM, Florianópolis lidera com o melhor resultado, seguido por Rio do Sul e, posteriormente, Itajaí. A expectativa de anos de estudo em Florianópolis é a mais alta dentre os municípios pesquisados, seguida por Itajaí e Rio do Sul, respectivamente. Referente ao percentual de vulneráveis à pobreza, Itajaí apresenta o índice mais alto (29,47%), seguido por Rio do Sul (6,85%) e Florianópolis (6,42%).

Considerando as empresas atuantes em cada município, constatamos um número absoluto muito superior em Florianópolis, seguido por Itajaí e, posteriormente, por Rio do Sul, sendo que em Itajaí encontramos o mais alto índice de PIB *per capita*, quase o dobro se comparado ao de Florianópolis, e um pouco menos, se comparado ao de Rio do Sul. O salário médio mensal, contudo, em Florianópolis é quase o dobro ao dos demais municípios pesquisados.

Referente à receita orçamentária dos municípios, constatamos que Florianópolis tem os valores mais robustos, seguido por Itajaí e, posteriormente, por Rio do Sul, este último, visivelmente menor em relação aos anteriores.

No que tange à expectativa de vida (longevidade), Rio do Sul apresenta o mais alto índice, seguido por Itajaí e, na sequência, por Florianópolis. No que concerne ao setor da saúde, é evidenciado que Florianópolis possui 520 estabelecimentos de saúde, seguido por Itajaí com 137 e Rio do Sul com 70, revelando uma considerável desequilíbrio em termos de oferta de serviços na área da saúde nos municípios pesquisados.

No que se refere aos indicadores educacionais, observamos que Florianópolis possui 121 estabelecimentos de

ensino fundamental, sendo que a rede municipal de ensino conta com 36 unidades onde atuam 681 docentes e onde estão matriculados 15.441 estudantes. Em Itajaí, existem 64 estabelecimentos de ensino fundamental, sendo que a rede municipal de ensino conta com 40 unidades onde estão matriculados 17.856 estudantes. Por sua vez, Rio do Sul possui 27 estabelecimentos de ensino fundamental, dos quais 10 pertencem à rede municipal de ensino onde atuam 119 professores, atendendo 2.730 estudantes. Interessante observar que considerando a população estimada, a rede municipal de Itajaí possui mais estabelecimentos de ensino fundamental e atende um contingente maior de estudantes em relação aos outros dois municípios.

No que se refere à evolução do Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental em Florianópolis, os dados são apresentados no gráfico 3.

Gráfico 3 - Evolução do Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis

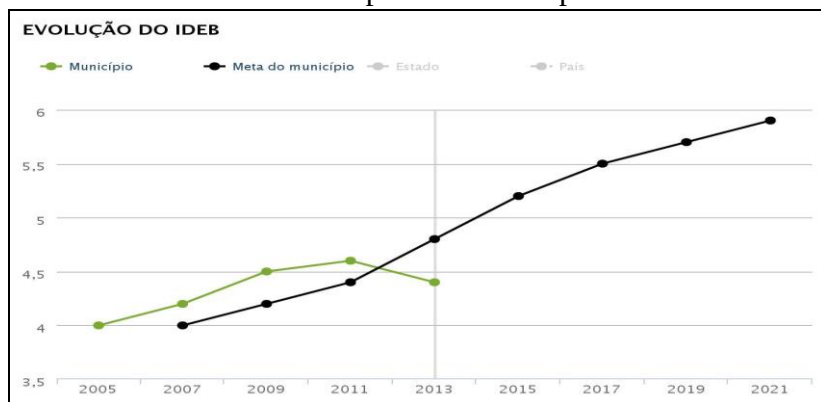


Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013), organizados por Meritt (2014).

Como vemos, no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, observa-se uma tendência de melhoria constante dos resultados, acima das metas projetadas para os respectivos períodos, já muito próximo da meta projetada para 2021.

Relacionado à evolução do Ideb nos anos finais do ensino fundamental em Florianópolis, são apresentados os resultados obtidos no gráfico 4.

Gráfico 4 - Evolução do Ideb nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis

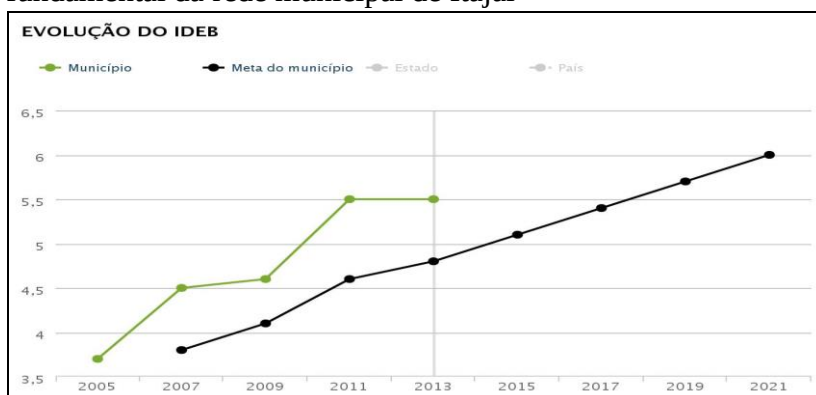


Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013), organizados por Meritt (2014).

Como vemos, a evolução do Ideb nos anos finais do ensino fundamental em Florianópolis apresenta uma trajetória diferente em relação aos anos iniciais, pois até 2011, a rede municipal manteve uma tendência ascendente de melhoria nos resultados acima das metas projetadas nos referidos períodos. No entanto, no ano de 2013, houve um considerável declínio da trajetória, ficando abaixo da meta projetada para o período.

Considerando o município de Itajaí, a evolução do Ideb nos anos iniciais no ensino fundamental é apresentado no gráfico 5.

Gráfico 5 - Evolução do Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Itajaí

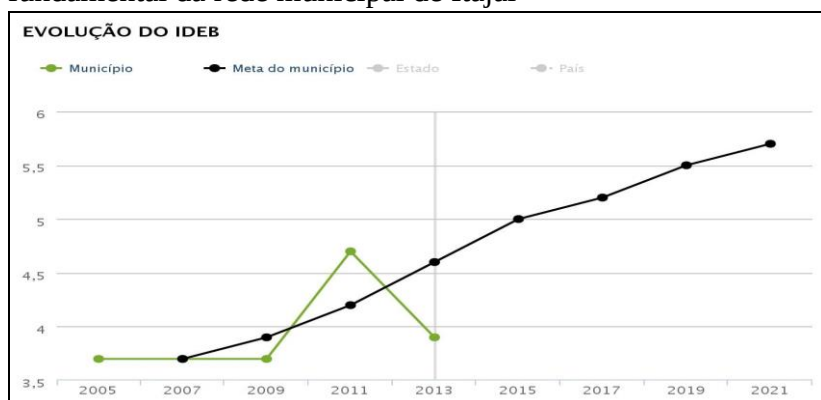


Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013), organizados por Meritt (2014).

Como vemos, a rede municipal de ensino de Itajaí apresenta uma tendência crescente nos resultados alcançados, acima das metas projetadas para os respectivos períodos, embora se perceba que entre 2011 e 2013, a rede apresentou os mesmos resultados.

Na mesma rede, considerando a evolução do Ideb nos anos finais do ensino fundamental, os dados são apresentados no gráfico 6.

Grafico 6 - Evolução do Ideb nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Itajaí



Fonte: QEduc.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013), organizados por Meritt (2014)

Como vemos, nos anos finais do ensino fundamental em Itajaí, percebe-se uma trajetória inconstante. No período de 2005 a 2009, a rede apresentou basicamente o mesmo rendimento. Contudo, em comparação com as metas projetadas, observa-se que em 2009, o Ideb alcançado ficou aquém da meta para o período. Do ano de 2009 até 2011, evidencia-se um salto significativo nos resultados alcançados: de 3,7 para 4,7; superando a meta prevista para o período, que era de 4,2. Entretanto, entre 2011 e 2013, a rede apresentou um declínio nos seus resultados, saindo de 4,7 para 3,9; ficando, portanto, abaixo da meta projetada.

Considerando a rede municipal de ensino de Rio do Sul, a evolução do Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental é apresentado no gráfico 7

Gráfico 7- Evolução do Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Rio do Sul

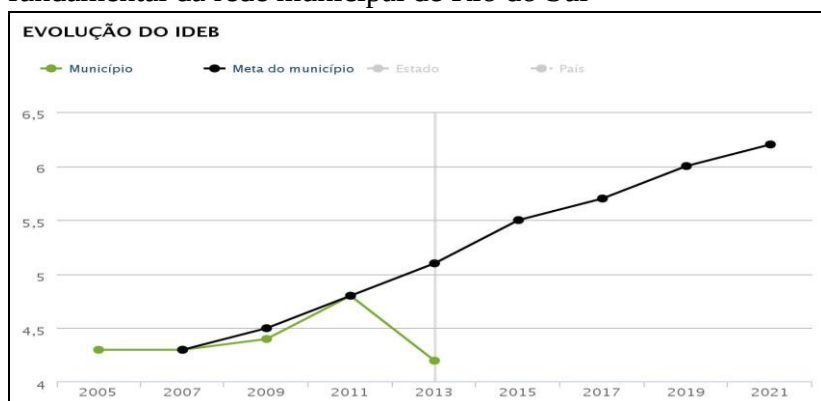


Fonte: QEdú.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013), organizados por Meritt (2014).

Neste caso, observa-se que, até o ano de 2011, a rede apresentou uma tendência progressiva no desempenho do Ideb, ficando acima das metas projetadas. No período de 2011 a 2013, a rede municipal de ensino de Rio do Sul manteve basicamente os mesmos resultados. Com isso, o resultado aferido no ano de 2013 ficou abaixo da meta projetada, já que estas estão estabelecidas em tendência progressiva constante.

Referente à rede de ensino em tela, a evolução do Ideb nos anos finais no ensino fundamental é apresentada no gráfico 8.

Gráfico 8 - Evolução do Ideb nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Rio do Sul



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013), organizados por Meritt (2014).

De acordo com os dados apresentados, percebe-se uma trajetória oscilante com tendência regressiva nos resultados aferidos pelo Ideb no período pós 2007 até 2013. Entre 2005 e 2007 a rede apresentou o mesmo desempenho: 4,3. Nesse caso, em 2007, o resultado alcançado coincidiu com a meta projetada para o período. Do ano de 2007 para 2009, a rede apresentou melhoria, contudo, permaneceu abaixo da meta projetada. Do ano de 2009 para o ano 2011, mais uma vez a rede apresentou melhoria nos resultados, alcançando em 2011, a meta projetada. Entretanto, no período de 2011 a 2014 houve um declínio do resultado da rede: de 4,7, passou para 4,3, ficando 0,8 pontos abaixo da meta projetada e aquém do resultado alcançado em 2005.

Em síntese, considerando a evolução do Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental nas redes de ensino pesquisadas percebe-se uma tendência de melhoria constante no IDEB, para além das metas projetadas na maioria dos períodos. Vale destacar que no período entre 2011 e 2013, as redes municipais de ensino de Itajaí e de Rio do Sul apresentaram os mesmos resultados em seus respectivos contextos, todavia com um

diferencial: Itajaí manteve-se acima da meta projetada e Rio do Sul ficou aquém da meta projetada. No que se refere à evolução do Ideb nos anos finais no ensino fundamental, observa-se que as redes pesquisadas apresentaram algumas características que merecem ser apontadas. As três redes de ensino, até o ano de 2011, apresentaram uma trajetória de melhoria do Ideb. No caso de Florianópolis é superado seguidamente as metas projetadas. No caso de Itajaí, houve oscilações: ficou aquém da meta projetada, como no ano de 2009, chegando a superá-la em 2011. No que se refere à rede de Rio do Sul, em que pese a constante melhoria do Ideb e o alcance das metas projetadas para 2007 e 2011, em 2009 o resultado ficou aquém. Não se observa nesta rede, em nenhum dos períodos de aferição, a superação das metas projetadas, como no caso dos demais municípios. Na aferição realizada em 2013, correspondente ao período de 2011-2013, observa-se que as três redes tiveram seus indicadores reduzidos em relação ao período anterior. Neste caso, no ano de 2013, as três redes ficaram abaixo das respectivas metas projetadas.

1.3.2. Sujeitos da pesquisa

A partir dessa caracterização das redes municipais de ensino abrangidas no estudo de caso, passarei a discorrer sobre os sujeitos pesquisados.

No âmbito das redes municipais de ensino envolvidas na pesquisa, a partir da definição do campo, identifiquei, por meio dos *sites* oficiais das secretarias municipais de educação, os gestores da política de jornada de tempo integral local que poderiam participar da entrevista. A partir dessa identificação, realizei contatos por telefone e e-mail para formalizar o convite de participação no estudo, apresentando o problema e os objetivos da pesquisa, e agendar a realização das entrevistas com os gestores. Assim, nos dias agendados, realizei as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B) na forma de relatos verbais orais – que foram gravados em áudio e

posteriormente transcritos –, momento em que apresentei a justificativa e os objetivos da pesquisa mais detalhadamente. Na oportunidade, foram devidamente preenchidos e assinados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). As entrevistas foram realizadas no período de dezembro de 2015 a abril de 2016. A partir dos entrevistados, mapeei os documentos políticos produzidos no âmbito de cada rede de ensino, com o intuito de compreender o seu *modus operandi*.

Buscando caracterizar os gestores entrevistados, os apresento no quadro 11, preservando a política de privacidade quanto aos seus nomes.

Quadro 11 - Caracterização dos gestores da política de jornada em tempo integral

Gestores	Rede Municipal de ensino de Florianópolis	Rede Municipal de ensino de Itajaí	Rede Municipal de ensino de Rio do Sul
Gênero	Feminino	Masculino	Feminino
Idade	51 anos	50 anos	38 anos
Tempo de exercício no magistério	24 anos	25 anos	15 anos
Formação acadêmica	Graduação em Pedagogia (UDESC) e Especialização em Psicopedagogia (UNISUL)	Bacharel em Geografia e Licenciado (UNIVALI). Três especializações: em “Gestão” (UPEX), “Ensino e aprendizagem de Geografia” e “Ensino e aprendizagem na área educacional do Ensino Fundamental” (Universidade Guilherme Gembal).	Graduação em Ciências da Religião e em Pedagogia (FURB), Especialização em Fundamentos e Metodologias no Ensino Religioso (FURB) e Mestrado em Desenvolvimento Regional (FURB)
Cargo ocupado	Gerente de Educação Complementar	Diretor de Educação Integral e Ações Educativas	Diretora do Departamento das Escolas Modelo de Tempo Integral
Tempo no cargo	15 anos	5 anos	3 anos
Atribuições do cargo	Coordenar a proposta pedagógica da educação integral; coordenar o processo de assessoramento dos projetos de educação integral; e coordenar a formação continuada dos	Gerir a educação integral no município promovendo a sua expansão; coordenar o projeto de educação ambiental; coordenar o programa de cultura; coordenar o programa de leitura; coordenar o programa de diversidade, de gênero e	Coordenar a educação integral nas escolas de ensino fundamental; atuar junto às escolas na implementação do projeto educativo das escolas de tempo integral; atuar no âmbito legislativo, pedagógico (currículo),

	profissionais da educação envolvidos com a educação integral.	combate ao <i>bullying</i> ; coordenar o programa de gestão compartilhada que trabalha com a APP, o conselho escolar e o programa da família; coordenar o programa de educação especial; coordenar o programa de esporte escolar; coordenar o programa Bolsa Família.	administrativo e financeiro nas questões relacionadas à educação integral.
Outros cargos ocupados anteriormente	Chefe do Departamento de Educação Continuada, Coordenadora da EJA e professora dos anos iniciais do ensino fundamental, todos na rede municipal de ensino de Florianópolis.	Supervisor de Educação Integral, Diretor Escolar, Supervisor de Gestão, Professor de Geografia e Orientador Pedagógico, todos na rede municipal de ensino de Itajaí.	Coordenadora dos Programas Extracurriculares da Secretaria, Coordenadora do Departamento de Assuntos para Integração da Juventude e Professora de Ensino Religioso, todos na rede municipal de ensino de Rio do Sul.
Como chegou ao cargo	Por indicação política por ser um cargo comissionado. Nessa indicação, foi considerado o caráter técnico, o envolvimento com programas e projetos de ampliação da jornada escolar e a experiência em cargos anteriores.	Por indicação política por ser um cargo comissionado. Nessa indicação, foi considerado o caráter técnico, em função da experiência profissional anterior.	Por indicação política, por ser um cargo comissionado. Nessa indicação, foram considerados: o caráter técnico, o estudo realizado no Mestrado, a possibilidade de devolutiva para a rede e a experiência no exercício de cargos anteriores.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas realizadas com os gestores locais da política de jornada em tempo integral.

Como vemos, dentre os gestores locais entrevistados há a prevalência do gênero feminino. Os gestores locais das redes municipais de ensino de Florianópolis e Itajaí apresentam idades e tempos de serviço no magistério mais avançados em comparação à gestora da rede municipal de ensino de Rio do Sul. Todos os gestores são graduados e possuem título de especialização no nível de pós-graduação, sendo que no caso da gestora da rede municipal de Rio do Sul possui também o título de mestre. Todos os gestores são profissionais de carreira nas respectivas redes e os cargos atualmente ocupados são comissionados e indicados pelo governo local. Neste caso, foi revelador constatar que a indicação para estes cargos pautou-se em critérios técnicos, considerando as experiências acadêmicas e profissionais acumuladas por estes atores no interior das respectivas redes. É marcante no caso da gestora local da rede municipal de ensino de Florianópolis o tempo que está em exercício no cargo de gestora, computando 15 anos até o momento da entrevista, diferente do que se apresentou em Itajaí (5 anos) e Rio do Sul (3 anos). No que se refere às atribuições dos cargos há similitudes no que concerne a gerir a política local de jornada em tempo integral, envolvendo as dimensões pedagógica e administrativa. Contudo, no que se refere às atribuições do gestor da rede municipal de ensino de Itajaí observa-se que outros programas, considerados com forte interface com a educação integral, foram incorporados à gestão envolvendo uma grande complexidade de ações, finalidades e atores envolvidos.

Com base no exposto, apresentei o estado da arte sobre a educação integral e a jornada de tempo integral no Brasil, suscitei as discussões sobre o ciclo de políticas como método de análise de políticas, explicitiei os itinerários da pesquisa com a descrição dos procedimentos metodológicos, as fontes documentais analisadas, os lugares e os sujeitos da pesquisa, considerando a problemática central e os objetivos construídos nesta investigação.

A partir disso, no capítulo 2, abordarei a discussão sobre a política educacional e as sensibilidades, reconhecimentos e confrontações entre as políticas globais e locais, bem como, a questão da educação integral na história da educação, buscando apreender seus contornos e concepções na atualidade, desvelando assim as lentes de análise que serviram de base para esse empreendimento.

2. POLÍTICA EDUCACIONAL E AS INTERFACES ENTRE O GLOBAL E O LOCAL: DEFININDO AS LENTES DE ANÁLISE

“Na educação, transferência, colonização e convergência de políticas estão sendo efetivadas por meio da produção textual das políticas, assessoria das políticas e recomendações, influência das políticas, a venda de produtos de gestão e de melhoria [...]. Novas relações políticas (policy), espaços e meios de comunicação são constituídos e utilizados para re-inserir as políticas móveis e seus discursos subordinados em territórios nacionais.”
(Stephen J. Ball)

Nesse capítulo, apresentarei as lentes de análise dos macrocontextos e microcontextos da contemporaneidade - mais especificamente, as políticas educacionais e suas relações entre o global e o local - que serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa, considerando a problemática e os objetivos estabelecidos e, desse modo, definindo o meu posicionamento teórico.

Para tanto, inicialmente, busquei suscitar a discussão em torno dos principais atores que vêm exercendo significativo papel político, econômico e intelectual na produção de políticas educacionais globais, destacando-se dentre eles o Grupo Banco Mundial, como diversos estudos têm apontado. Atores estes que ensinam concepções, valores e estratégias no campo educacional e preservam forte relação e articulação com as políticas educacionais no Brasil.

Na sequência, abordo as discussões referentes à política de jornada em tempo integral brasileira e sua relação com a promoção de educação integral. Para tanto, de forma sinóptica pela natureza deste texto, suscitei a questão da educação integral na história da educação - um intento que tem sido

recorrente desde os gregos, perpassando diferentes lugares e tempos históricos, assim como, concepções próprias - até chegarmos à atualidade e, mais especificamente ao Brasil, de forma a apreender a sua historicidade, um aspecto primordial dos estudos no âmbito das ciências sociais. A partir disso, discuto currículo, educação integral e ampliação da jornada escolar, buscando explicitar o meu entendimento sobre: a escolarização, o direito à educação, os estudantes e os profissionais da educação, a organização dos tempos e espaços educativos, os conhecimentos e saberes escolares, assim como, a gestão político-pedagógica do sistema educacional.

2.1 POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: SENSIBILIDADES, RECONHECIMENTOS E CONFRONTAÇÕES NO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E PRODUÇÃO DE TEXTOS POLÍTICOS

A contemporaneidade nos revela um cenário fortemente influenciado pelo ideário neoliberal que vem operando de forma muita expressiva no campo das políticas educacionais, produzindo espaços onde a desterritorialização e a reterritorialização de concepções, valores, prescrições e práticas educacionais são comuns. Neste caso, está em operação uma “reforma educacional” que vem introduzindo a educação no campo dos negócios e, como tal, sua mercantilização – na qual as tecnologias da performatividade, do gerencialismo e da governança assumem posição de relevo –, envolvendo uma complexa rede de atores transnacionais como organismos internacionais multilaterais, empresários, universidades, governos, dentre outros (LAVAL, 2004; AFONSO; ANDRADE, 2007; PEREIRA, 2010; BALL, 2014; MORGADO et al., 2015).

Nessa perspectiva, estudos realizados sobre a trajetória histórica do Grupo Banco Mundial e seu *modus operandi* o apontam como um dos mais importantes atores políticos, econômicos e intelectuais no contexto de influência das

políticas e, mais especificamente, no que se refere às políticas educacionais (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005; PEREIRA, 2010 e 2015; MELLO, 2015; PRONKO, 2015; VILAS, 2015).

O Grupo Banco Mundial teve seu nascedouro com a criação do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) em 1944, juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), resultante das articulações que empreenderam a Conferência de Bretton Woods nos Estados Unidos. O acordo constitutivo do Banco aconteceu em 1945 com 28 Estados-membros e suas ações propriamente ditas começaram a se desenvolver a partir de 1946. No horizonte, a construção de um sistema de cooperação econômica era aspirado e pautado em regras e instituições multilaterais, ou seja,

[...] era preciso erigir um sistema que encorajasse a estabilidade econômica, o pleno emprego, o livre comércio e o investimento internacional, vistos como condição para a conquista e a manutenção da paz e da prosperidade entre as nações (PEREIRA, 2010, p. 98).

A ampla propaganda do governo americano foi fundamental para o convencimento em favor de seu intento de criar uma agência multilateral, inclusive, minimizando ou superando resistências à proposta, como por exemplo, dos banqueiros de Wall Street, que temiam concorrência a seus negócios. Nessa mesma tessitura, a Organização das Nações Unidas (ONU) é encorajada a acreditar que a ajuda financeira do FMI e do BIRD seria abundante e significativa para a reversão do quadro de crise presente. Naquele período, havia a crença de que uma rápida recuperação financeira das economias no pós-guerra se processaria, o que não aconteceu, agravando-se o quadro de instabilidade financeira e monetária. Diante disso, no lugar de mercados abertos houve a proliferação de capitalismo nacionais. Ademais, a ampliação

da gravitação política e econômica da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em especial na Europa Oriental, com a celebração de acordos bilaterais, forçou os Estados Unidos a rever suas estratégias e, consequentemente, o papel político do BM. Nesse contexto político e econômico, polarizado em dois blocos rivais (URSS e EUA) e com a chegada de Truman à presidência dos EUA, em 1947, foi anunciada a Doutrina Truman. Assim, a política externa americana, pautada na segurança nacional vai ser direcionada à blindagem da Europa contra o “contágio comunista”. Segundo o enfoque da contenção, era preciso impulsionar a reconstrução das economias arrasadas pela guerra e zelar pelo equilíbrio econômico e político, de modo a assegurar as condições para a expansão capitalista internacional e o combate ao comunismo, tanto quanto, evitar a alteração do quadro geopolítico em favor da URSS, usando a persuasão ou a força (PEREIRA, 2010).

O Plano Marshall foi concebido um programa de ajuda extensiva aos países europeus em crise e ameaçados pelo poderio da URSS, o que gerou forte oposição no interior dos EUA, contra sacrifícios internos adicionais para auxiliar outras nações. Nessa tendência, as organizações nascidas a partir de Bretton Woods passaram a se dirigir sob a batuta de Washington. Com o Plano Marshall, do ponto de vista político, os EUA subsidiaram fortemente o consumo da população na Europa, minimizando a influência da esquerda e forjando um monumental capital político a seu favor. Do ponto de vista econômico, possibilitou um contrapeso importante à atração do comércio com a Europa Oriental e proveu os meios para um grande superávit comercial dos EUA (PEREIRA, 2010).

De acordo com João Márcio Mendes Pereira (2010), até a década de 1960, os acordos de empréstimo celebrados, em sua quase totalidade, beneficiaram a compra de bens e serviços de empresas situadas em países industrializados, como: Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, França, Itália e Japão. Além disso, o autor demonstra, por meio da análise de documentos do

BM, que boa parte dos empréstimos estava direcionada para projetos em áreas coloniais de interesse de suas respectivas metrópoles, contribuindo para provê-las de matérias-primas ou expandir e firmar empresas metropolitanas. Isso facilitou o prosseguimento da dominação colonial, tanto quanto, o fortalecimento da dependência econômica pós-colonial. No que se refere ao *modus operandi* do BM, o caráter educacional é sublinhado, ou seja, seu papel de ensinar governos periféricos a administrar os seus investimentos. Para tanto, a assistência técnica era uma ação estratégica, o que tem se manifestado até a atualidade, revelando uma dimensão intervencionista, na medida em que monitora as políticas econômicas, estabelece os raios de ação e intensifica a sua vigilância e controle.

A década de 1960 foi o período em que o BM começou a financiar projetos educacionais, sobretudo nos países considerados em desenvolvimento. Comumente, a finalidade estava assentada no provimento de mão de obra qualificada - capaz de sustentar e desenvolver os investimentos em infraestrutura que o BM apoiava, ou seja, a criação de capital humano. Desse modo, até a década de 1980, os investimentos em educação enfocaram, principalmente, “[...] a difusão da educação técnica e profissional assim como o ensino médio, promovendo a implantação, nesse nível de ensino, da chamada ‘educação diversificada’” (PRONKO, 2015, p. 91).

É oportuno destacar que o BM e o FMI, como partícipes do conjunto de organismos que compõe o sistema ONU, traçaram uma história marcada por tensões e disputas de interesses e forças com esse sistema. As relações do BM com a ONU, especialmente, sempre foram mediadas pelos posicionamentos e decisões da política externa dos EUA. Razão pela qual, em 1947, um acordo é ratificado conferindo a ambas as agências o estatuto de organismos especializados da ONU, porém como “organizações internacionais independentes” (PRONKO, 2015). Com as mudanças no cenário geopolítico, em especial nas décadas de 1960 e 1970, e

a integração de novos países ao sistema ONU houve a reconfiguração das forças no interior da ONU o que levou os países mais ricos a adotar uma estratégia de enfraquecimento desse sistema com a redução dos repasses financeiros e do fortalecimento do FMI e BM.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sobretudo a partir de 1960, declarou a educação como sua preocupação central, difundindo uma ideologia que articulava educação e desenvolvimento, reconhecendo a educação como direito básico universal que permearia os planos nacionais e a modernização econômica. Esse posicionamento colidia, especialmente, com os interesses estadunidenses. Ademais, para a UNESCO, convergiam as reivindicações dos países do terceiro mundo, sobretudo na década de 1970, com propostas de uma nova ordem econômica internacional no fluxo da nova ordem da informação e da comunicação mundial. Nesse cenário, os EUA se retiram da UNESCO, tendo Ronald Reagan como presidente, medida também adotada pelo Reino Unido e por Singapura (PRONKO, 2015).

Assim, o BM passou a exercer protagonismo de destaque na área educacional internacional. Ainda na década de 1970, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) também angariaram destaque, com enfoque em programas que ofertavam serviços sociais básicos que atendessem principalmente os pobres, em maior medida na área da saúde e em menor medida na área da educação, em função da incorporação das demandas advindas, sobretudo, de alguns países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²⁵. O BM, nesse período, estabeleceu uma

²⁵ Marcela Pronko (2015, p. 95) destaca: “Duas iniciativas da OCDE lançadas em 1970 tornar-se-iam estruturantes na definição de orientações de política educacional: a ênfase na ‘aprendizagem continuada’, entendida originalmente como ‘educação permanente’ e traduzida posteriormente

nova diretriz que implicava no investimento das capacidades produtivas dos pobres, quando então começa a financiar programas de educação primária e educação não formal.

No período 1963-1968, a escassez de prestatários considerados solventes, o alto endividamento de clientes e a concorrência com instituições de fomento regionais, como o BID, dentre outras, com aporte na área agropecuária e na área social, impuseram novos direcionamentos. Neste cenário, o BM adotou uma política que combinava a suavização das condições de pagamento e o aumento da concessão de empréstimos, pois havia considerável montante de recursos disponíveis para empréstimo, o que produziu notável expansão da cobertura de suas transações, priorizando países de renda média e baixa, considerados importantes na geopolítica da guerra fria, como também na diversificação setorial em que passou a atuar. É nesse período, que se iniciam os empréstimos na área da educação, abastecimento e saneamento, dentre outros, considerados não produtivos ou *soft*.

A partir de então, a educação, que era vista como gasto social passa a ser considerada como área de investimento econômico e o BM começa a financiar modalidades consideradas mais produtivas da educação, em particular, o ensino superior e, preponderantemente, o ensino técnico com foco agrícola, rejeitando a educação fundamental de massa, porque era majoritariamente pública e não engendrava a cobrança de taxas, logo, não era considerada autofinanciável. Com essa expansão e relações, gradativamente, o BM expandiu e qualificou o seu próprio corpo técnico (*expertise*). O mapa global, nesse momento, era redesenhado em dois eixos: a divisão Leste-Oeste superpunha-se à divisão Norte-Sul, entre

como ‘educação ao longo da vida’, e a comparação entre países por meio de indicadores educacionais, favorecendo políticas de avaliação da qualidade de reconhecimento internacional, como a prova do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes [...], e a construção de indicadores de desempenho.”

nações ricas e pobres. A ideia de pobreza relativa ganha força e a renda *per capita* torna-se a referência padrão. Assim, a pobreza passa a ser critério para a autorização dos empréstimos (PEREIRA, 2010).

No período de 1968 a 1981, o BM foi presidido por Robert McNamara havendo uma significativa dinamização, inovação e expansão das ações do banco. McNamara assumiu a presidência num período em que a política externa norte-americana sofreu intensas críticas e resistências internas resultantes da Guerra do Vietnã e, sobretudo, à erosão das bases de apoio da assistência bilateral ao desenvolvimento. Nessa arena de tensões, o presidente do BM buscou fortalecê-lo como uma agência de desenvolvimento, na perspectiva de ampliar as transações multilaterais para a assistência internacional aos países de periferia considerados importantes do ponto de vista geopolítico, evitando desgastes no interior dos EUA. Para empreender essa caminhada, McNamara nomeia Hollis Chenery para definir uma base de dados e conceitos que dessem sustentação e respaldo às operações financeiras do BM, do ponto de vista geográfico e setorial. Com isso, almejava a ampliação do raio de influência do banco nos governos da periferia do sistema internacional. Em curto espaço de tempo, é produzido um expressivo conjunto de publicações especializadas para balizar a construção de indicadores econômicos e sociais, como também, a definição de desafios do desenvolvimento (PEREIRA, 2010).

A redução da pobreza levanta-se como um dos temas, em torno do qual, o BM vai fortalecer sua centralidade no âmbito das políticas sociais. Assim, a luta contra a pobreza assume lugar de relevo num momento em que políticas de cunho distributivo e redistributivo tinham considerável apelo popular, embaladas pelo nacionalismo. E nessa tessitura, a definição de indicadores econômicos e sociais se revelou decisiva para o redesenho do desenvolvimento do BM e do próprio sistema econômico, seja em termos do estabelecimento

de metas, seja em termos de controle das atividades com vistas ao favorecimento da expansão e hegemonia do capitalismo e, com isso, o fortalecimento da cultura de resultados.

Em 1973, é instituído o programa de desenvolvimento rural pautado na estratificação da pobreza em duas categorias, relativa e absoluta, e no mapeamento dos focos de pobreza absoluta no meio rural para realização de projetos de financiamento, de forma que os pequenos agricultores pudessem aumentar sua produtividade com a aplicação de técnicas inovadoras e insumos industriais. Essa iniciativa buscou integrar os pequenos agricultores à atividade agrícola comercial, esvaziando protestos e desenvolvendo uma agricultura capitalista. Como destaca Pereira (2010), a proposta era extremamente conservadora porque mantinha incólume a estrutura agrária existente - concentração da propriedade agrária - que era determinante para a produção da pobreza e da desigualdade social no meio rural. Dois anos depois, é lançado o programa de desenvolvimento urbano, também com o objetivo de combater a pobreza urbana absoluta, nos mesmos moldes do programa anteriormente mencionado.

Como vemos, o argumento basilar era de que a superação da pobreza dar-se-ia pelo aumento da produtividade dos pobres, no campo e nas cidades, ou seja, a ideia de que os pobres eram aqueles que não estavam inseridos em atividades consideradas produtivas. A desigualdade, a exploração, a acumulação da riqueza e as modalidades predatórias do desenvolvimento capitalista eram mantidas inquestionáveis.

Assim, institui-se sob o comando de Chenery a “pobretologia”, termo cunhado por Cristóbal Kay (2006), conforme cita Pereira (2010, p. 207), isto é, a pobreza tomada como unidade de análise, parâmetro legítimo e foco obrigatório para todo e qualquer iniciativa no âmbito da assistência financeira ao desenvolvimento.

Na década de 1980, quando o ideário neoliberal encontrava-se em pleno desenvolvimento nos países centrais e

periféricos do capitalismo, com a agenda da reforma do Estado e a abertura das economias ao mercado mundial, em especial as periféricas, a promoção da educação básica ganhou outras nuances, consubstanciando-se na estratégia “educação para todos”. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, no ano de 1990, foi decisiva para tanto. Merece destacar que a referida conferência foi uma iniciativa da UNICEF, contando com o patrocínio do BM, da UNESCO e a colaboração do PNUD.

De acordo com Marcela Pronko (2015), no cerne da ideia de educação para todos estava a promoção de uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Contudo, não estava em questão a universalização da educação básica de forma igualitária, mas uma configuração de ofertas diferenciadas de educação escolar focada nos pobres, pelo clima desfavorável que essas populações podiam representar aos negócios. Nessa lógica, o ensino superior, por sua vez, foi relegado à condição de educação terciária onde a parceria público-privada constituir-se-ia a nova forma de gestão defendida.

Segundo a autora, na medida em que as políticas no campo educacional se alinhavam sob a direção do BM, os EUA retornam à UNESCO. Desse modo, a privatização com o intento de enxugamento do aparelho estatal, a qual angariou protestos e desconfortos governamentais em todo o planeta, combinada com as parcerias público-privadas, com menor resistência dos grupos sociais e governos, passaram a dar o tom e o ritmo na nova gestão da educação. Assim, a flexibilidade inerente às parcerias permitiu a celebração de contratos de gestão, fornecimento de insumos e aplicação de políticas específicas de acesso com subsídios públicos diversos. Nessa lógica, a educação foi concebida como um bem público e de responsabilidade do Estado no que se refere à sua regulação e asseguramento, podendo, contudo, ser fornecida por iniciativa pública e privada.

Segundo Hivy Damásio Araújo Mello (2015), o financiamento do BM para a educação no Brasil sempre se deu por intermédio do BIRD e teve seu início na década de 1970, durante a ditadura militar. Com a passagem da década de 1980 para a década de 1990, marcada pelo processo de redemocratização, significativas mudanças políticas e de abertura econômica no país, novos grupos chegam ao poder, dos quais alguns profundamente afinados com os ideais do BM. No período de 1990, as cifras em termos de empréstimos chegaram ao seu ápice, colocando o Brasil entre um dos maiores clientes do BM. Para exemplificar, na década de 1980, do total de empréstimos realizados pelo BM ao Brasil, 2% estavam voltados à educação. Já entre 1991 e 1994, passa a totalizar 22,1%.

No período de 1981 a 1995, Pereira (2010) argumenta que o novo cenário da economia política internacional, com as influências dos governos de Thatcher (Inglaterra), Reagan (EUA) e Helmut Kohl (Alemanha), pautadas na ofensiva neoliberal, impulsionou políticas desregulacionistas em detrimento de modalidades da política monetária, cambial e fiscal associadas ao protecionismo, à expansão do mercado interno e à regulação estatal sobre a atividade econômica, sob a retórica de que a política social do capitalismo teria favorecido uma espécie de socialismo que precisava ser eliminado. Diante disso, era imperativo reduzir o tamanho do Estado, adotar a recuperação de custos em serviços públicos antes gratuitos e aumentar o controle privado sobre a economia. Em 1981, com a nomeação de Clausen para o comando do BM, como sinaliza o autor, foi dado o novo tom em que a instituição se pautaria: a associação da economia neoclássica e a plataforma política neoliberal. A bandeira da redução da pobreza de imediato é abandonada e o ajuste estrutural passa a assumir o lugar de relevo.

Destarte, o ajuste estrutural configurou-se como uma grande reforma do Estado, encolhendo-o à condição de mínimo. Segundo Carlos M. Vilas (2015, p. 72):

O ajuste estrutural implicou, em si mesmo, uma verdadeira reforma do Estado: na administração, em suas orientações e objetivos, em sua inserção externa e nas relações de poder que constituem sua base de sustentação social e política e que condicionam todo o anterior. Foi uma reforma pela via do desmantelamento puro e simples – institucional, operativo, em sua dotação de recursos humanos, materiais e financeiros, em suas capacidades extrativas e distributivas, em suas margens de autonomia para dentro e para fora – sem planejamento nem muita reflexão prévia, urgida pela necessidade de reduzir ao máximo o gasto público. O “Estado mínimo” se tornou o paradigma da nova época.

Com a crise no México (1982), país esse que seguia o corolário do BM e os direcionamentos da política econômica internacional - servindo como modelo de sucesso para outros países - rapidamente se construíram argumentos e discursos que buscaram afirmar que a crise decorria de erros na política econômica doméstica, buscando desviar os fatos da realidade. Nesse cenário de crises do capital, é proposto o chamado *big bang* ou tratamento de choque: os governos que implantassem medidas macroeconômicas duras de forma rápida e imediata enfrentariam menos desgastes políticos do que aqueles que não o fizessem. Concomitantemente, o conteúdo das publicações da instituição passou a ser objeto de maior vigilância e alinhados a um mesmo ponto: a promoção do livre mercado como panaceia universal (PEREIRA, 2010).

Nas últimas décadas do século XX, os empréstimos dirigidos à educação cresceram substancialmente, carimbados para a formação de capital humano, não apenas para o Brasil, mas para todos os países da América Latina e África que

faziam parte da carteira de negócios do Banco Mundial. Além disso, a influência do BM sobre o desenho das políticas educacionais ampliou-se significativamente. O discurso de que o ajuste simplesmente era bom para os pobres, pois os beneficiaria diretamente, vai se alterar pela assunção do discurso de que o ajuste acarreta custos sociais. Nessa tessitura, o *modus operandi* do ajuste passou a requerer a criação de programas paliativos de compensação social para aliviar, seletivamente e no curto prazo, o impacto do ajustamento sobre parcelas da população mais atingidas e suscetíveis a apoiarem possíveis oposições e resistências à ordem concebida pelo BM e aos interesses de quem ele, de fato, representa.

Assim, foram organizadas operações por meio de fundos sociais de emergência (multissetoriais) com o objetivo de amortecer tensões sociais de modo a dar uma resposta governamental visível e imediata aos protestos, de modo a desarticulá-los, e revelar o compromisso e a importância de um programa enérgico de ajustamento, cunhado de fortalecimento das comunidades. Sob a égide desse programa, é iniciada uma experiência com a Bolívia e estendida a países da África, Ásia, Leste da Europa e, sobretudo, da América Latina e Caribe. Há o investimento na parceria com ONG para identificação de demandas, implementação e gestão de projetos do BM. Nessa conjuntura, emerge a necessidade de ressignificar a imagem do BM junto à opinião pública norte-americana no que se referia ao seu apoio e interferência nas questões ambientais, em decorrência dos constantes tensionamentos existentes, inclusive com o Congresso Americano. Assim, a relação com as ONGs e ambientalistas foi considerada primordial. Estrategicamente, a questão ambiental, a participação social, os direitos da mulher e o ataque à pobreza absoluta foram abarcadas pelo BM na sua campanha por fundos, promovendo o que Devesh Kapur et. al. (1997) denominou de “re-etiquetagem administrativa”, conforme cita PEREIRA (2010).

Como argumentam Shiroma, Campos e Garcia (2005), a partir dos estudos de Michael Apple (1985), as reformas educacionais desencadeadas nos Estados Unidos e na Inglaterra forneceram as bases para a reforma educacional em vários países nas últimas décadas. Nessa trajetória, os organismos multilaterais como o BM, a UNESCO, a OCDE, o PNUD, dentre outros, exerceram notável influência por meio de documentos prescritivos e orientadores, produzindo assim o discurso justificador das reformas de maneira a construir consensos locais para a sua consecução. Como destacam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430), “de acordo com os próprios documentos, a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora é tempo de implementá-las”.

Em 1989, de forma emblemática, o BM passou a utilizar a expressão governança, diretamente relacionada à concepção de gestão. A “governança, assim, passou a ser tomada como o slogan geral que aglutinava as políticas e técnicas necessárias à realização desse objetivo” (WILLIAMS; YOUNG, 2007 apud PEREIRA, 2010, p. 285), buscando o equilíbrio entre a pressão pela abertura dos mercados nacionais, já que a contenção do comunismo não era mais uma necessidade, e o reconhecimento de que era preciso construir instituições públicas eficazes e um novo balanço entre governo e governados: a boa governança. É nesse cenário que o BM passou a instrumentalizar a incorporação das ONG em seus projetos e ações, prestando consultorias ou serviços para o Estado ou para o banco, habilitando-as a receberem fundos e recursos para tal fim.

Susana Vior e María Betania Oreja Cerruti (2015) argumentam que em 1974, o BM passou a defender a provisão de investimentos para a educação básica, a formação de força de trabalho, a eficiência e a equidade nos países em desenvolvimento. Tanto que em 1980, os empréstimos para estes países apresentaram como critérios: a prioridade para a educação básica para todas as crianças e adultos que

apresentassem baixa renda per capita; ampliação de oportunidades de educação sem nenhum tipo de discriminação; incremento da produtividade e promoção da equidade social; produção de uma gestão eficiente; e o fortalecimento da relação da educação com o trabalho com vistas a alavancar o desenvolvimento econômico e social. Sob estas premissas, a conferência realizada em Jomtien (1990) teve como culminância a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada pela ONU e patrocinada pelo BM.

Neste contexto político, o direito à educação foi substituído pelo “acesso à educação” como um objetivo primordial de desenvolvimento. Ademais, é inaugurada a expressão “parceria” no campo da educação como referência às relações entre credores e devedores, entre governos e ONG, fazendo alusão à ideia de que os interesses são comuns, idênticos e compatíveis, logo, sócios naturais neste empreendimento.

Desse modo, as recomendações centrais passaram a ser: 1) vinculação da educação com o mercado de trabalho para a redução da pobreza; 2) reorientação dos gastos em favor do nível primário em detrimento do nível superior; 2) recuperação dos custos públicos do ensino superior mediante cobrança de taxas; 3) criação de mercado de empréstimos para a educação e um sistema de bolsas seletivas; 4) fomento da expansão das escolas privadas e financiadas pelas comunidades; 5) ataque ao uso ineficiente dos insumos; 6) promoção de formas de financiamento baseadas na demanda; 7) descentralização da administração da educação pública; 8) estabelecimento de sistemas de informação, controle e avaliação; 8) formação e condições de trabalho dos docentes; 9) focalização do gasto social e políticas para a equidade.

Como era de praxe, nesse mesmo período, o BM investiu maciçamente em estudos e pesquisas que fortalecessem a sua ideologia. Estudos e pesquisas que foram, por diversas vezes, questionadas em sua fidedignidade e

validade, comprometendo a credibilidade das investigações e a tomada de seus dados e técnicas como válidos para a orientação de políticas, programas e projetos. Desse modo, no âmbito intelectual, a força do BM consistia na difusão e internalização de ideias, ancoradas no poder financeiro e na sua gravitação política. Ademais, como afirma Pereira (2010), o *lobby* das corporações privadas junto ao BM foi muito silencioso, no sentido de beneficiar em suas transações as companhias norte-americanas. O montante de contratos celebrados com empresas norte-americanas, a partir dos empréstimos do BM, é expressivo, razão pela qual, o efeito líquido das operações do BM na balança de pagamentos dos EUA foi bastante positivo.

Em 1996, um novo posicionamento do BM emergiu: o engajamento na luta contra a corrupção que abarcava atividades do próprio banco, as políticas nacionais e as práticas internacionais. Contudo, como argumenta Pereira (2010, p. 345), em todo o palavrório sobre a boa governança e a reforma do Estado não surge medidas significativas para o enfrentamento dessa questão, até porque, a corrupção há muito funcionava como um recurso de poder intermediário entre a força e o consentimento, traduzindo-se como uma espécie de lubrificante para a expansão capitalista. Não por acaso, as tensões e resistências frente às propostas do BM acirraram-se, já que os resultados prometidos não se materializavam e a grande turbulência na economia internacional e o crescente questionamento do credo neoliberal com crise se espalhavam aos diferentes quadrantes do planeta. Em reação a esse quadro, o BM desenvolveu um processo que mobilizou um conjunto de ações com o objetivo de promover diálogos entre diferentes atores e setores para a reelaboração de suas propostas, disseminar suas ideias e construir uma imagem positiva de si frente à opinião pública. Contudo, o intento não logrou êxito a favor do BM o que o levou, inclusive, a obstaculizar tal processo, desqualificando os procedimentos adotados e seus participantes.

Desses trabalhos resultaram constatações inquietantes como: a) a liberalização comercial produziu a destruição de indústrias locais e o aumento do desemprego; b) os créditos foram direcionados para atores poderosos, onerando as atividades de longo prazo para pequenos e médios produtores e empresas; c) a promoção da especulação financeira que favoreceu os bancos em detrimento das atividades produtivas; d) os salários se deterioraram; e) a concentração de riqueza nos setores mais ricos aumentou, ampliando as desigualdades sociais; f) o processo de privatização encareceu os serviços essenciais, baixando sua qualidade e ampliando o endividamento do setor público; g) as modalidades predatórias de exploração do ambiente foram expandidas; e h) a educação e a saúde tiveram redução dos percentuais de investimento e seus serviços pioraram, afetando, particularmente, os segmentos mais empobrecidos (PEREIRA, 2010). Ou seja, “a reestruturação capitalista neoliberal foi menos um desmantelamento e mais um redirecionamento da ação do Estado em favor da fração mais globalizada do capital e da ofensiva capitalista contra os direitos sociais e trabalhistas” (PEREIRA, 2010, p. 375).

Diante disso, várias estratégias foram desenvolvidas no sentido de minimizar impactos negativos à imagem do BM, sendo que a reforma institucional assumiu o centro das prescrições do Banco. Assim, em 2004 o Banco se pronuncia na defesa dos direitos humanos, como resultado às pressões, e fortalece a tese da complementariedade entre Estado e mercado. O Estado passa a ser um parceiro, catalisador e facilitador do crescimento econômico conduzido pelo setor privado. Somente em situações excepcionais e quando absolutamente necessário, o Estado poderia corrigir as eventuais falhas de mercado. Nessa perspectiva, o institucional assume uma dimensão técnica e instrumental, tomando-se o político como mera engenharia institucional subordinada à economia de mercado, construída a partir de relações de poder, concebidas como algo dado e

naturalizado. Os projetos de desenvolvimento local no meio rural e a criação de conselhos público-privados para a gestão de cidades são exemplos desse ideário. Não por acaso, a inclusão social e a participação são incorporadas à agenda, sob a retórica dos direitos humanos agregando metas como educação, inovação tecnológica, equidade social e proteção ambiental. Por conta desse cenário, que poderia ameaçar a “boa ordem” do neoliberalismo, o BM e outros organismos internacionais passam a reconhecer a necessidade de avançar, de forma rápida e consistente, no terreno social, com a finalidade de educar e organizar a população de acordo com os preceitos da cosmovisão neoliberal (PEREIRA, 2010 e SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

No ano de 2000, o BM participou do Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar. O Fórum, organizado pela UNESCO, UNICEF, PNUD, BM, governos, ONG e especialistas da educação, fez a avaliação das metas estabelecidas em Jomtien e estabeleceu novas metas para 2015. Em que pese a constatação de que as metas não foram cumpridas, o BM continuou reafirmando suas recomendações sob o argumento de que as experiências exitosas em determinados países deveriam ser reproduzidas em diferentes contextos, reafirmando: a) necessidade de desenvolver novas competências para um capital flexível – recomendando a utilização de novas tecnologias e modalidades de educação à distância para reduzir os custos e aumentar os percentuais de acesso; 2) proposição de um enfoque holístico e revisão da recomendação de investir prioritariamente em educação primária; 3) o foco na inclusão e no empoderamento dos jovens; 4) inclusão da educação secundária na agenda educacional; 5) qualidade como questão-chave e o foco nas aprendizagens; 6) estabelecimento de sistemas de avaliação de resultados; 7) ênfase em um enfoque colaborativo; 8) busca por docentes eficazes; 9) investimento no desenvolvimento da criança na primeira infância; e 10) apoio a programas de

transferências de fundos condicionados. (VIOR; CERRUTI, 2015)

Neste cenário, no Brasil, dentre as diversas medidas adotadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso para a educação, cabe ressaltar a prioridade atribuída ao Ensino Fundamental – ancorada nas diretrizes do BM desde os anos 1980 – com a universalização desta etapa da Educação Básica como uma bandeira da gestão onde a criação do Fundef foi um marco de indução. A esta bandeira, foi aliada ainda o Programa Bolsa Escola que exigia a frequência mínima de 85% às aulas pelos estudantes, a progressão continuada instituída em vários estados da federação, o Fundescola²⁶ (no Nordeste e Centro-Oeste) e a centralidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que consolidou o uso da informação, da estatística e da avaliação como instrumentos primordiais de política educacional. (MELLO, 2015)

O capital intelectual do BM foi largamente utilizado por intermédio de seu programa de empréstimos, assumindo o papel de mediador no processo de fortalecimento de seu ideário em favor do desenvolvimento do capitalismo, construindo estratégias de consentimento social em torno dos programas, ideias e práticas por ele propostos. Para tanto, investiu em estudos e pesquisas, subordinadas à apreciação e à validação de suas lideranças e respectivos interesses²⁷.

²⁶ O Fundescola previa ações para a eficiência operacional das escolas por meio do planejamento descentralizado, participação da comunidade como meio de diminuir a carga financeira do governo, aquisição de pacotes para a melhoria do ensino, capacitação de docentes em serviço e avaliação externa de desempenho.

²⁷ Essas pesquisas foram alvo de críticas já que, em sua maioria, as fontes primárias e secundárias eram do próprio BM e a reflexividade crítica era posta em xeque, o que se revelou uma constante em sua trajetória histórica. Esse sistema, alcunhado de narcisista, estruturou-se por seis mecanismos, segundo os estudos de Robert Broad (2006), conforme cita Pereira (2010, p. 460-462): 1) a constituição de um *staff*, majoritariamente, anglo-americano com inclinação para a economia neoclássica; 2) a promoção de seus

Como argumenta Pronko (2015), o BM demonstrou em sua trajetória histórica, uma grande capacidade de reciclar seus discursos e métodos, adaptando-se às estruturas e discursos domésticos, no esforço contínuo de se tornar influente em diversas áreas e temáticas e, assim, encontrar a interlocução necessária e as frestas abertas para garantir a sua manutenção e influência. Com o novo alinhamento e a convergência entre o BM e o nível federal, o banco vem marcando lugar nos projetos estaduais e municipais²⁸ e no Programa Bolsa Família (embora apenas 5% dos recursos são oriundos do banco), tendo assegurado a sua posição na mesa de decisões.

Diante do exposto, é revelador o fato de que o BM tem exercido forte influência nas políticas educacionais em todo o mundo e, em especial, no Brasil, cujas negociações remontam a décadas, utilizando diferentes estratégias para alcançar um resultado explícito: fortalecer os seus interesses comprometidos

funcionários associada ao produtivismo de suas publicações (embaladas por um olhar favorável sobre os trabalhos realizados), o sucesso na competição pela busca de fundos para custeio de estudos e pesquisas em suas diferentes etapas e modalidades e apoio ao *staff* operacional para a “venda” de suas ideias; 3) o reforço seletivo das normas, o que exigia que as pesquisas tivessem ressonância com as ideias e políticas do Banco, eliminando contrariedades e críticas, o que revela uma forte hierarquização; 4) o desencorajamento do discurso dissonante, limitando as críticas às questões exclusivamente marginais e mantendo incólumes as ideias e políticas centrais do BM, usando a estratégia de desqualificação dos que assim não agissem; 5) a manipulação de dados e conclusões; e 6) a projeção externa, ancorada num robusto orçamento, para promover lançamento e coletivas de imprensa assegurando aos pesquisadores o púlpito e a visibilidade de si e de seus trabalhos, obviamente, com sintonia ao seu conteúdo e à linha política e intelectual do Banco.

²⁸ Como argumenta Hivy Damásio Araújo Mello (2015, p.74): “Em suas novas estratégias, há também a modificação no fluxo dos financiamentos em educação do organismo para o país: se por vários anos os empréstimos do BM para o Brasil foram, sobretudo, para a esfera federal, em 2011, 85% deles foram canalizados para estados e municípios, sinalizando uma nova forma de atuação do organismo no país, prevista inclusive na Estratégia de Parceria com o Brasil – Documento Principal 2008 – 2011”.

com o lucro. Posicionamento que não se diferencia de organismos como a UNESCO, UNICEF, PNUD, OCDE, BID, dentre outros.

Assim, fica evidente que o BM é uma organização complexa, poderosa, com grande capilaridade e capacidade de cobrir uma ampla rede da assistência internacional para o desenvolvimento, suplantando significativamente o que foi previsto e acordado em Bretton Woods (1944). Atua e influencia fortemente junto a governos na discussão sobre políticas e na realização de assistência técnica, antes da formalização dos acordos de empréstimos, razão pela qual, suas relações e negociações com empresas multinacionais e corporações financeiras tornam-se turvas, de difícil entendimento. Seus recursos financeiros, oriundos do mercado financeiro, historicamente, têm buscado criar e ampliar demandas e necessidades para os seus serviços. Recursos financeiros vistos como lubrificante necessário para mobilizar suas prescrições políticas e ideias em matéria de desenvolvimento do capitalismo. Para tanto, criou e manteve um clima cordial às suas prescrições, investindo maciçamente em pesquisas, relações públicas, formação profissional e articulação de uma ampla rede de atores (públicos, privados, ONG, instituições bilaterais e multilaterais, dentre outros).

Se por um lado a ação do BM, por meio de suas diferentes concepções, políticas, prescrições e estratégias de ação provocaram a debilidade de instituições, de práticas democráticas e de controle dos cidadãos sobre as decisões que afetam diretamente as condições de vida, em especial na América Latina, onde se inclui o Brasil, por outro, a realidade tem se revelado mais complexa do que a ortodoxia neoclássica pode supor. Nesse sentido, é elucidativo o que argumenta Carlos M. Vilas (2015, p. 81):

No que tange à América Latina e ao Caribe, durante a última década e meia um número importante de Estados empreendeu por conta própria, como efeito de mudanças políticas de

amplas projeções, caminhos próprios de reestruturação e reforma que vão muito além do pós-Consenso de Washington, com resultados até agora auspiciosos em matéria de democracia, desenvolvimento e integração social.

Com isso, em consonância com a ideia de Ball (2001) é que as políticas não são simplesmente implementadas, mas são interpretadas, traduzidas, (re)significadas e negociadas no contexto da prática e, como tais, se revelam um campo político profícuo de análises de modo a apreender seus deslocamentos e tensões, as lutas que se travam, marcadamente, pelo poder, e a partir disso vislumbrar estratégias políticas que sejam capazes de produzir uma educação comprometida com a justiça social. Desse modo, compreender as influências que engendraram os textos políticos que pretendem orientar a prática é uma tarefa de grande valia no campo da educação.

2.2. EDUCAÇÃO INTEGRAL: DE UM IDEÁRIO “ANTIGO” AOS DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS

A educação integral tem ocupado lugar de relevo na política educacional brasileira e na gestão dos sistemas de ensino, ao lado do reconhecimento e do fortalecimento do direito à educação e da promoção da justiça social. Debates eloquentes em diferentes esferas da sociedade, geralmente associados à ideia de inovação curricular, têm sido travados em torno disso. Contudo, a educação integral não é uma novidade no âmbito da história da educação, muito embora o seu sentido e as práticas dele decorrentes sejam peculiares em cada tempo e espaço históricos.

A ideia de educação integral surge de forma mais elaborada na expressão *Paideia*, ainda na Grécia antiga, no século IV A.C.. A *Paideia* expressava a intencionalidade de promover a formação naquilo que era inerente à condição humana: o espírito e a vida política, concebida apenas para os

cidadãos gregos. As atividades ligadas ao trabalho e à transformação da natureza não eram consideradas, porque estavam destinadas aos homens de condição inferior (JAEGER, 2001). Segundo Moacir Gadotti (2009), Aristóteles se referia à educação integral como o desabrochar de todas as potencialidades humanas.

Desse pensamento da cultura grega clássica, a *humanitas* romana, o humanismo renascentista e a *Bildung* alemã buscaram inspiração para suas discussões e projetos de educação integral (MANACORDA, 1996; ALVES, 1995, 2001 e 2005).

Karl Marx (1995), no século XIX, demonstrou que a objetividade e a subjetividade, a interioridade e exterioridade, o espírito e a matéria estão articuladas entre si de forma intrínseca e recíproca, num constante movimento dialético. Portanto, é a práxis que constitui o ser humano e não a espiritualidade isoladamente, logo a realidade é a expressão desta atividade praxiológica e o ser humano concebido como um ser social. Nessa perspectiva, o autor propunha também uma educação integral, uma educação “omnilateral” dos seres humanos.

De acordo com Moacir Gadotti (2009), essa inclinação para uma educação integral ao longo da vida também se expressava no pensamento do educador suíço Édouard Claparède (1873-1940) e do francês Célestin Freinet (1896-1966). Ademais, ainda no século XIX, é possível perceber que o movimento anarquista pleiteava uma proposta de educação integral como possibilidade de emancipação e de ruptura com os ditames sociais e políticos da época, inclusive ampliando os tempos de ensinar e aprender, resignificando seus conteúdos, objetivos, finalidades e práticas (BAKUNIN, 1979; GALLO, 1995).

No Brasil, a educação integral e a jornada de tempo integral estão intimamente ligadas ao movimento escolanovista, tendo em Anísio Teixeira o seu maior expoente. O

escolanovismo tinha caráter reformador, explicitando a necessidade de reconstruir o sentido e o significado da escola em uma sociedade industrializada, com foco desenvolvimentista e democrático. A escola ativa de Dewey (1859-1952) exerceu forte influência sobre esse movimento. Dewey (1959) criticava o modelo fabril e burocrático, propondo um modelo escolar em que a vida estivesse dentro, não sendo apenas de preparação para a vida. Essa concepção de educação pressupunha um processo de reconstrução e reorganização das experiências, sobretudo, aquelas que criam sentidos e significados, que se traduzem como conhecimento e que ampliam as possibilidades das experiências subsequentes. As iniciativas desenvolvidas em Salvador (BA) e Brasília (DF), nas décadas de 1950 e 1960, respectivamente, com as escolas-classe e as escolas-parque, são exemplos significativos da concepção de Anísio Teixeira (CAVALIERE, 2002, 2007, 2009).

Nos anos 1980, a emergência dos CIEP, no Rio de Janeiro, inspiradas em Darcy Ribeiro (1992-1997), constituiu-se um marco no campo da educação integral, buscando instituir, em um único espaço, o desenvolvimento de uma proposta de jornada escolar integral. Experiência que persiste no tempo, tal como pode ser constatado na política atual de escola de tempo integral na cidade do Rio de Janeiro, coexistindo ao lado da política dos ginásios experimentais, que pretendem reorganizar tempos e espaços educativos, com caráter vocacionado para os esportes, o carnaval e as tecnologias. No mesmo período, no estado de São Paulo desenvolveu-se o Programa de Formação Integral da Criança - PROFIC, que possibilitou, com um regime de parcerias, jornada de tempo integral aos estudantes. Esse modelo vem influenciando experiências: em Belo Horizonte (MG), pelo Programa Escola Integrada e, em São Paulo (SP), pelo Programa São Paulo é uma Escola, ambos os municípios inseridos na rede brasileira de Cidades Educadoras. Ademais,

em Curitiba há o Programa Extensão Escolar, onde foram criados os Centros de Atendimento em Contraturno - ECOS, coexistindo com o modelo de escola integral dos Centros de Educação Integral - CEI, inspirados nos CIEP (CAVALIERE, 2009).

Na década de 1990, o governo federal propôs a criação dos Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente - CIAC. Nascidos no âmbito da Legião Brasileira de Assistência - LBA tinham como características básicas: o atendimento integrado em um mesmo local, a ampliação da jornada escolar, o envolvimento comunitário, o desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família, a gestão descentralizada e a implantação de unidades físicas específicas. Posteriormente, ao serem incorporados ao MEC, passaram a ser denominados de Centros de Atenção Integral à Criança – CAIC, disseminando-se pelas diversas regiões do país, revelando precariedades do ponto de vista conceitual - na medida em que, no contexto da prática, a ênfase estava em oferecer uma escola de tempo integral sem que necessariamente se assegurasse uma concepção de educação integral que possibilitasse o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas - e da própria gestão político-pedagógica - que resultou na duplicação de ações do setor público relacionadas à assistência social, à saúde e à educação, onerando substantivamente o setor educacional e alcançando pouca efetividade em termos dos resultados pretendidos. (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995)

Nas redes públicas estaduais, práticas de ampliação da jornada escolar foram largamente disseminadas nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro, sendo que outras experiências vêm tomando corpo no Brasil, mas basicamente, ancoradas nas mesmas ideias (CAVALIERE, 2009).

No conjunto das propostas, é possível identificar a preocupação de oferecer oportunidades de aprendizagem

diversificadas em torno: do letramento, do teatro, da música, das artes visuais, dos esportes, do ambiente e das tecnologias²⁹, tanto quanto da expansão da jornada escolar.

Nesse cenário, considerando, ainda, os estudos de Ana Maria Cavaliere (2002, 2007, 2009), constato que a discussão sobre a educação integral no Brasil é complexa. A pesquisa desenvolvida sobre essa temática permite perceber diferentes perspectivas, que podem ser reunidas em quatro grupos.

A primeira delas, mais comumente disseminada no âmbito das práticas educacionais, compreende a educação integral no estatuto da escola de tempo integral, tal como anunciam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação – 2014/2024 (Lei nº 13.005/2014), privilegiando o olhar sobre a ampliação do tempo dedicado aos estudos escolares.

A segunda, está comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, em seus diferentes percursos geracionais, considerando-os em sua integralidade, direção na qual o processo educativo escolar deve possibilitar atividades e vivências articuladas a esse fim, como propõem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (2010), emanadas pelo Conselho Nacional de Educação.

A terceira, concebe a educação integral a partir da integração de conhecimentos produzidos pela ciência e avalizados pela sociedade e de saberes comunitários, decorrentes da experiência dos sujeitos em suas lides diárias, pautada em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, no esforço de retomar a realidade em sua totalidade, buscando romper com a fragmentação e a formalização dos diversos campos do conhecimento, decorrentes do modelo da ciência moderna no âmbito do currículo escolar (MOLL, 2012).

²⁹ No campo das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), por exemplo, existem iniciativas como: rádio escolar, cineclube, jornal escolar e atividades que envolvem uso de tecnologias digitais.

Por fim, a quarta concepção encontra suas bases na articulação das escolas com as diversas ações comunitárias, buscando conceber um programa ampliado de educação no contraturno escolar, expandindo as experiências de aprendizagem e o tempo dedicado aos estudos, por meio de vivências e projetos na comunidade, em menor ou maior grau de proximidade com o currículo escolar formal, considerando os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, conforme se evidencia no Programa Mais Educação (2009), proposto pelo MEC.

O olhar mais apurado sobre a concepção de educação integral na atualidade revela um complexo grau de polissemia e polifonia e, por decorrência, de práticas bastante heterogêneas. No bojo da política de educação integral, escola de tempo integral e educação integral têm sido expressões muito utilizadas, portando sentidos e significados diversos e, quando não, antagônicos entre si, revelando um campo de disputa entre concepções autoritárias e assistencialistas e concepções democráticas e emancipatórias (CAVALIERE, 2009).

No campo jurídico, encontro várias referências relacionadas à educação integral. Dentre elas destaco:

- a) A Constituição Federal de 1988, que afirma o direito à educação no campo dos direitos sociais e, como tal, é condição fundamental para o desenvolvimento das pessoas, o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho;
- b) O Estatuto da Criança e do Adolescente, que prevê a proteção integral das crianças e adolescentes e estabelece, no âmbito da política educacional, a prioridade no seu atendimento, tanto quanto o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões humanas;
- c) A Lei n. 9.394/96, que, em seu artigo 34, prevê a progressiva ampliação da jornada escolar no ensino fundamental;

- d) a Lei Federal n.º 10.172/2001, que promulgou o Plano Nacional de Educação (2000-2010), indicando a ampliação da jornada escolar como uma das metas para o ensino fundamental;
- e) a Lei Federal n.º 11.494/2007, que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb que, em seu artigo 10, considerou a jornada integral como um dos tipos de matrícula a receber ponderação financeira diferenciada para a distribuição dos recursos;
- f) a Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007, que instituiu o PME como estratégia de indução do Estado brasileiro para a promoção da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental;
- g) a Lei Federal n.º 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação (2014-2024), e, na Meta 6, estabelece, que é necessário “oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de forma a atender, pelos menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos (as) da educação básica”.

No conjunto desses textos legais, a ampliação da jornada escolar e a promoção de uma proposta de educação integral tornam-se um direito (muito embora existam ambiguidades e dicotomias entre educação integral e educação em tempo integral) inscrito no campo dos preceitos morais, em torno do qual a moralidade deve e precisa ser forjada. Para Cury (2000: 9):

A importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de direitos. Ela acompanha o desenvolvimento da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre

reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, lutas por efetivações mais realistas, luta contra descaracterizações mutiladoras, lutas por sonhos de justiça social.

A conquista de direitos está diretamente relacionada com as práticas sociais, ou seja, com as necessidades e demandas que emergem das relações sociais em cada tempo e lugar históricos, resultante de lutas, tensionamentos e disputas que envolvem a correlação de forças de poder. Nesse sentido, um direito não se afirma pela simples proposição em um texto político ou legal, mas necessita de reconhecimento e de mecanismos políticos, jurídicos e institucionais que garantam a sua eficácia e legitimidade.

Para além das dimensões humanas comumente discutidas (cognitiva, lúdica, motora, afetiva, ética, linguística, emocional e estética), os percursos geracionais, as necessidades humanas, as culturas, as tecnologias e mídias, as garantias dos direitos sociais e individuais e a integração de políticas públicas despontam como elementos a serem articulados e desafios a serem enfrentados por dirigentes educacionais, professores, famílias, pesquisadores, estudantes e sociedade como um todo, em um macrocontexto de afirmação e fortalecimento da democracia.

Nessa esteira, o currículo escolar no ensino fundamental vem sendo tensionado e desafiado a modificar-se, a incorporar novos conteúdos, a contemplar novos conceitos, a dialogar com as novas tecnologias - que, cada vez mais, interpenetram o cotidiano dos estudantes e dos profissionais da educação -, a redefinir e reconstruir novas metodologias, a reorganizar os tempos e espaços educativos, enfim, a ressignificar as práticas curriculares onde a articulação de várias linguagens, concomitantemente, se faz necessária no desafio de assegurar o direito à educação para todos os estudantes que diariamente convergem para as escolas.

Em relação às crianças e adolescentes que convergem para as escolas, Jesús Martín-Barbero (2014, p. 131) argumenta que são sujeitos:

[...] cuja experiência da relação social passa cada dia mais por sua sensibilidade, seu corpo, já que é através deles que os jovens – que em sua maioria conversam muito pouco com os pais – estão dizendo muitas coisas aos adultos por meio de outros idiomas: os dos rituais de se vestir, tatuar e se enfeitar, ou de emagrecer conforme os modelos de corpo que lhes propõe a sociedade através da moda e da publicidade. [...] presos no paradoxo assinalado de que enquanto a sociedade mais lhes exige que se responsabilizem por si mesmos, essa mesma sociedade não lhes oferece a mínima clareza sobre eu futuro laboral ou profissional, ou moral.

Como vemos, os estudantes são sujeitos cuja identidade encontra-se frágil e fragmentada, já que os referentes de seus modos de pertencimento são múltiplos. São esses os sujeitos reais que a escola acolhe cotidianamente e em torno dos quais desenvolve suas lides pedagógicas e, para os quais, é condição *sine qua non* assegurar seu direito à educação.

Com base no aludido, os dirigentes educacionais, pesquisadores, profissionais da educação e sociedade como um todo têm o desafio de pensar e produzir, coletivamente, uma proposta de educação integral que considere os estudantes em suas múltiplas dimensões: linguísticas, éticas, estéticas, cognitivas, afetivas, corporais e lúdicas, tanto quanto amplie a jornada escolar, não na perspectiva de custódia ou de escola como instituição total, mas de promover novos arranjos capazes de oferecer oportunidades efetivas de desenvolvimento pleno e exercício cidadão. Nessa perspectiva, emerge a necessidade de se forjar um currículo inovador com “tempos-espacos de um justo e digno viver” (ARROYO, 2012), para que se tenha, de fato, uma educação integral, tal como as práticas sociais

emancipatórias vêm requerendo. Em outras palavras, um currículo que não se limite a reproduzir mais do mesmo: desigualdades escolares que legitimam desigualdades sociais.

Nesse caso, parece promissor compreender e superar a visão individualizada dos problemas escolares e sociais e perceber os estudantes como sujeitos pertencentes a coletivos sociais, étnicos, raciais e territoriais que são oprimidos, segregados, discriminados e explorados e que, tardiamente, sob o ponto de vista histórico, chegaram à escola. Outro aspecto importante, no processo de reconhecimento identitário, é perceber os estudantes enquanto totalidade humana, o que pressupõe transcender a visão de que são mentes e pensamentos destituídos de corpos, buscando reverter a polarização entre cuidar-protéger-viver de um lado, e ensinar-aprender de outro. Com isso, o secular modelo do trabalho docente aulista e limitado ao enclausuramento nas salas de aula, é uma dimensão que enseja a necessidade de mudança na perspectiva de assegurar o direito à totalidade das vivências e aprendizagens, o que implica a diversificação dos espaços para além das salas de aula, como: laboratórios, bibliotecas, pátios, quadras poliesportivas, praças, dentre outros.

Assim, descortina-se o desafio de redesenhar o currículo, articulando e assegurando o direito às ciências, às tecnologias, aos valores, ao universo simbólico, às expressões, aos ritmos, às vivências, às emoções, às memórias e identidades diversas o que pressupõe mais tempo, compromisso e diversidade de profissionais no interior da escola. Nessa lógica, propor projetos intra ou extradisciplinares que possibilitem o conhecimento aprofundado da realidade, sobretudo das determinantes sociais, econômicas, políticas e culturais que provocam a exclusão, tanto quanto, as lutas e resistências pelo direito a um viver justo e digno tem se revelado uma possibilidade promissora de formação cidadã. Por fim, e não menos importante, a superação do dualismo entre o turno e o contraturno - o momento das aulas formais e o momento das

oficinas, o momento da rigidez aos ordenamentos curriculares e o momento mais flexível e atraente - quando se implanta uma escola em jornada de tempo integral, tal como as experiências têm demonstrado, é um aspecto a ser considerado no âmbito da coordenação e articulação pedagógica.

Destarte, o currículo é concebido não como a aplicação e transferência dos conteúdos prescritos em documentos referenciados pelas mais diversas instituições, livros didáticos, planos de ação, sistemas de ensino e portais educativos e que, posteriormente, são repassados aos estudantes no contexto das aulas. Pelo contrário, constitui-se como campo político de reconstrução desses conteúdos prescritos, permeado por processos de representação, de significados e de negociação de sentidos que ocorre no momento em que os profissionais da educação planejam a condução das áreas do conhecimento e componentes curriculares, considerando as características do contexto de sala de aula, as potencialidades e necessidades dos estudantes, bem como suas preferências e forma de conduzir a prática pedagógica. Assim, o currículo se ressignifica no momento da ação pedagógica (NETO, LUNARDI MENDES, MARQUES, 2014).

Ademais, como argumenta Antônio Flávio Moreira (2011, p. 322):

[...] as decisões relativas ao currículo de uma escola de qualidade precisam incluir a preocupação com o conhecimento que se ensina e se constrói nas salas de aula, bem como associar essa preocupação aos cuidados com os fenômenos culturais marcantes na sociedade contemporânea, entre os quais destaco a pluralidade cultural e a política de identidades – temas característicos do paradigma do reconhecimento. Trata-se [...] de pensar um currículo que garanta conhecimento do mundo e reconhecimento do outro.

Com base no autor, no âmbito do currículo, é primordial o olhar crítico sobre as relações pedagógicas e sobre o

conhecimento que é privilegiado - ensinado e aprendido - nas instituições educativas, ao invés do foco sobre aspectos metodológicos ou técnicos, marcadamente utilitários e pragmáticos, tão em evidência nas reformas curriculares do ensino fundamental na atualidade.

Sob esse prisma, descortina-se a “exigência ética para desvelar el juego de intereses, ideologías y visiones del mundo diferentes, dispares y a veces antagónicos” (MAGENDZO, 2006, p. 36) que engendram as definições curriculares, desvendando suas influências e interesses, desfeticizando-as e desmascarando-as. De acordo com Inés Dussel (2014b, p. 4), o currículo é um “[...] documento público que expresa una síntesis de una propuesta cultural, formulada em términos educativos, sobre cómo y quién define la autoridad cultural en una sociedad dada”.

Como vemos, o currículo envolve a seleção de uma cultura, um conhecimento definido que acaba por legitimar certos procedimentos em detrimento de outros, bem como, produzir uma determinada autoridade cultural. Constitui-se, portanto, um processo de escolha, ordem e hierarquização que pode ser mais ou menos inclusivo e democrático, dependendo do seu grau de articulação com as dinâmicas sociais. Destarte, discutir o currículo implica capturar e compreender um largo espectro de decisões, negociações e definições que se materializam por meio de práticas sociais, políticas, econômicas, culturais, didáticas, de relacionamentos e interações humanas, de produção de meios de difusão do conhecimento escolar, de controle das aprendizagens, dentre outros, operando de formas muito singulares em cada sistema de ensino, assim como, em seus níveis, etapas e modalidades constitutivas.

Asseverando essa discussão, Dussel (2014a) aponta que tanto as escolas como as salas de aula configuram-se como microculturas, nas quais mensagens e exigências que vêm de cima são mediadas, tanto quanto são incluídas mensagens e

exigências próprias. Desse modo, a cultura é concebida como uma amálgama que une, mas também estabelece traços distintivos.

A cultura escolar³⁰, nessa tessitura, é uma reconstrução da cultura a partir das condições nas quais a escolarização produz suas pautas de comportamento, pensamento e organização. Desse modo, a cultura diz respeito a conteúdos, processos e tendências externos à escola e o currículo a conteúdos e processos internos a ela. Por sua íntima relação, é preciso compreender os códigos e mecanismos escolares pelos quais a “cultura curricularizada” passa a ser um artefato especial com significado próprio. Por conta disso, é importante que as práticas educativas sejam incorporadas como elementos constituintes para a compreensão da cultura escolar, para pensar e propor reformas e/ou políticas educacionais, sob pena de se tornarem românticas e idealistas e não lograrem os resultados e efeitos desejados, como: a garantia do direito à educação, ao aprendizado na escola e à promoção da justiça social. Ao compreender a cultura curricularizada, pensaremos não apenas o currículo, mas geraremos teoria curricular (SACRISTÀN, 1997), o que é salutar para o aperfeiçoamento do processo da escolarização.

É oportuno dizer que a sociedade contemporânea vivencia um complexo processo de mudanças que se alastram aos mais diversos fios do tecido social. Essas mudanças, marcadas por instabilidades, contradições e tensões, vêm alterado radicalmente nossas formas de ver, sentir, compreender, viver e se relacionar com as pessoas e o mundo. A ideia de democracia, de igualdade e de justiça social, assim

³⁰ “A cultura escolar é uma força invisível e não observável atrás das atividades escolares, um tema unificador que fornece significado, direção e mobilização para os membros da escola. Tem tanto representação concreta na forma de artefatos e normas de comportamento, quanto jargões, metáforas e rituais implicitamente mantidos” (PROSSER, 1999 apud DUSSEL, 2014a, p. 259).

como, o conceito de Estado e o próprio sentido e as práticas de educação têm se alterado significativamente, tornando complexa e turva a sua compreensão, exceto pela constatação de que o mercado, a acumulação do capital e a geração do lucro tornaram-se finalidades nas formas de organização das relações sociais, seguindo o corolário do neoliberalismo e se inscrevendo de forma irrefutável no campo da educação.

Segundo Ball (2014), essas mudanças têm impactado nacional e globalmente as políticas educacionais e as reformas da educação. Nesse cenário, a concepção de educação pública em sua forma de bem-estar, focada no bem comum e na proteção social, é posta em xeque em favor do mercado. A educação tornou-se negócio e uma modalidade de produção de lucros. Nessa lógica, o Estado tornou-se menor do ponto de vista de promover o bem-estar dos cidadãos, uma vez que o mercado assumiu predominância e os governos nacionais, sobretudo os mais frágeis, tiveram reduzida a capacidade de orientar seus respectivos sistemas de ensino, em decorrência da “mobilidade de políticas” na medida em que outros atores e lugares passaram a influenciar e definir as políticas educacionais em escala global, produzindo novas hegemonias. Nesse sentido, é oportuno ressaltar o que afirma Alice Casimiro Lopes (2006, p. 49-50):

Considero, assim, que as ações visando à formação de novas hegemonias devem ser pensadas também a partir de diferentes centros de poder que perpassam nosso próprio cotidiano, na pesquisa, nas escolas, na socialização e produção de concepções curriculares e, portanto, de cultura. Uma das dificuldades, entre tantas, passa a ser de entender como cada ação pode ser capaz de engendrar processos de dominação como discursos e práticas podem gerar projetos excludentes, não apenas porque assimilam os discursos [...], mas porque os produzem em nível local e global.

O fato é que o direito à educação só se concretiza quando o seu reconhecimento jurídico é acompanhado da vontade política do poder público em efetivá-lo e da mobilização da sociedade em reivindicar o seu atendimento, seja na justiça, nas redes sociais ou nas ruas, sempre que necessário for. Nessa tessitura, em que pese à reforma da engenharia institucional do Estado na atualidade, observamos que a adoção de políticas públicas educacionais por parte do Estado, por meio do aparelhamento de sua organização para - com coerência e constância - desenvolver seus programas de ações e alocação dos devidos recursos necessários é uma luta nitidamente recorrente em nossos dias, sobretudo, pelo reconhecimento de que a garantia do direito à educação com qualidade social é uma questão que está intimamente relacionada com a promoção da justiça social.

Na atualidade, observamos que os gestores educacionais, os profissionais da educação, as famílias, o empresariado, enfim, a sociedade como um todo têm demonstrado grandes expectativas em relação à educação escolar como possibilidade de produzir uma sociedade mais justa e democrática. Isso fica muito evidente nos discursos evocados pela mídia, em eventos que congregam especialistas de diferentes setores, em estudos e pesquisas no campo da educação, em textos legais, em programas e projetos educativos públicos e privados em escala global e local.

Nesse construto, a crença de que a escola será capaz de transformar a sociedade tem sido recorrente, o que desconsidera, a meu ver, a complexidade em que a escolarização se realiza, como se a escola fosse capaz, isoladamente, de eliminar as desigualdades que produzem vulnerabilidades de diferentes naturezas (políticas, sociais, econômicas, culturais, tecnológicas e outras). Contudo, pesa o fato de que a íntima relação entre a educação escolar e a justiça social tem ocupado lugar de relevo nos ideais e princípios do pensamento político, como também nos projetos postos em

movimento pelos diferentes Estados-nação, desde o século XVIII até os dias atuais.

De acordo com Emilio Tenti Fanfani (2015), a massificação da escolarização tem sido uma “tendência pesada” no desenvolvimento de todas as sociedades nos últimos tempos. Na América Latina e Caribe, mais especificamente, na última década do século XX e nos primeiros anos do século XXI, houve um crescimento significativo da oferta da escolarização em todos os níveis e etapas do ensino, desde a ampliação da obrigatoriedade até a ampliação da jornada escolar o que é bastante evidente quando a conjuntura brasileira está em tela.

Nesse cenário, o processo de escolarização teve que enfrentar e resolver velhos problemas como a universalização do acesso, que passou a ser considerado direito; e novos problemas, que se relacionam à qualidade das aprendizagens e às condições políticas e institucionais que assegurem uma governança eficiente e eficaz dos sistemas nacionais de educação básica, inspirados no ideário do mercado e defendidos por organismos internacionais, como o BM, a UNESCO, a OCDE, dentre outros.

Com isso, foram procedidas reformas na engenharia institucional dos sistemas de ensino e nas estruturas curriculares, revelando complexo grau de heterogeneidade e diferenciação nas formas e estratégias adotadas, sendo que, no contexto da prática, a escolarização tem se mostrado mais frágil entre aqueles que vivem em condições sociais, econômicas e culturais de maior vulnerabilidade, destacando-se, nesse caso, desigualdades nos níveis de aprendizagem entre as populações urbana e rural, ou seja, mais deficitárias entre as populações rurais se comparado com as populações urbanas. Essa situação abriu margem para a discussão sobre a qualidade, na medida em que expressivo quantitativo de estudantes se certificou sem possuir os conhecimentos mínimos desejáveis. Razão pela qual, o apelo à avaliação foi fortemente disseminada, sendo que

muitos países se incorporaram ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA. Da mesma forma, foram criados programas de avaliação nacional, como a Prova Brasil, e também programas locais, como a Prova Floripa no município de Florianópolis.

É observável, no caso latino-americano, que no período em que houve a ampliação expressiva da escolarização, também houve relativo crescimento econômico, marcadamente assentado na concentração da riqueza e no empobrecimento material de parcelas significativas da população. Diante desse quadro, Fanfani (2015, p. 69) pondera que “[...] habrá que vencer los obstáculos que presentan las situaciones de pobreza que se presentan en el área urbana y rural de América latina, y que dificultan en exceso la permanencia de los adolescentes en las instituciones escolares”.

A expansão do acesso à escolarização no ensino fundamental, vista inicialmente como a grande solução dos problemas educacionais e sociais, fez emergir o resultado insatisfatório das políticas educacionais, deteriorando, significativamente, o clima de otimismo pedagógico que prevaleceu entre políticos, tecnocratas e gestores da educação. Nessa perspectiva, além de dispor de boas escolas, bons professores, programas modernos e métodos adequados para os estudantes é preciso promover a crítica ao modelo de desenvolvimento em curso e repensar suas estratégias marcadamente promotoras de desigualdades (FANFANI, 2015).

Nessa mesma lógica, Ione Ribeiro Valle (2013), argumenta que, quanto menor as desigualdades na sociedade, melhor será a sua escola, uma vez que não é uma instituição autônoma que dependa somente do saber-fazer e do comprometimento dos profissionais da educação, do comportamento dos estudantes, da *expertise* dos programas e do controle eficaz sobre os modos como são assimilados ou mesmo do grau de modernidade dos espaços educativos.

Assim, a escola se configura em complexidade que não se resume à uma instituição meramente reprodutora das estruturas dominantes, mas carrega em si uma potência transformadora pelas socializações que é capaz de promover, sobretudo em lugares marcados por profundas desigualdades, configurando-se como importante vetor de mobilidade social. Apesar de suas limitações e condições, a escola é um espaço privilegiado de socialização e produção de conhecimentos emancipatórios, pela sua acessibilidade à discussão, negociação e participação. “Nas modernas sociedades democráticas, a escola é um dos principais mecanismos pelos quais são transmitidos o saber, o saber-fazer e o saber-ser, que, em cada conjuntura política e econômica, se estima necessários à sua preservação” (VALLE, 2010, p. 20).

Com base no aludido, em que pese à importância do princípio da igualdade no âmbito da justiça social, na prática, esse princípio nunca garantiu que todos tivessem as mesmas oportunidades de sucesso, independentemente de suas condições sociais, econômicas, de origem, de gênero, de etnia. Na verdade, o desafio para o alcance da igualdade em seu sentido mais amplo, implica na transformação do sistema social e econômico. Nesse sentido, é elucidativo dizer que “[...] se requiere un mínimo de igualdad social para garantir la igualdad de oportunidades en la escuela, y éste es um objetivo que excede cualquier política educativa” (FANFANI, 2015, p. 48). As ideias que fundamentam o princípio da igualdade na educação:

[...] remetem a uma imagem idílica da escola concebida como uma instituição naturalmente integrada, que une harmoniosamente as atividades de seus membros em torno de fins universais e preconiza uma função pedagógica única que hierarquiza papéis e condutas. Todavia, essa imagem nunca refletiu a dura realidade dos sistemas de ensino [...]. Ao contrário, ela representa uma norma (um padrão) desejável, que permite idealizar um

projeto educacional e apresentá-lo como fruto de um consenso (VALLE, 2013, p. 299).

A produção material de uma escola justa supõe repensar a justiça social e a própria contribuição da escolarização para a coesão social, em que os valores da democracia, da liberdade e da emancipação sejam balizadores nessa caminhada, e não apenas preparar o capital humano para produzir competências e habilidades úteis ao mercado, ao crescimento econômico e, por decorrência, à concentração da riqueza nas mãos de poucos.

Não por acaso, o papel político da escola na contemporaneidade tem gerado debates eloquentes, tanto entre os que atuam no campo da educação formal, como entre diferentes atores da sociedade. A definição de suas finalidades, a organização de suas práticas curriculares, a organização dos tempos e espaços educativos, as formas de profissionalização e valorização dos educadores, a definição das melhores estratégias para medir o rendimento escolar e a qualificação das aprendizagens dos estudantes constituem-se tarefas complexas, sobretudo porque esse debate se dá numa arena marcada por tensões, contradições e disputas onde gravitam diferentes concepções e interesses antagônicos entre si.

Se por um lado parece haver um consenso de que todos os sujeitos (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) devem ir à escola, o mesmo não é observável quando, em tela, está a definição do que esses sujeitos devem aprender - predominando visões e expectativas diversas. As antinomias entre democratização/seleção, quantidade/qualidade, público/privado têm sido estruturantes na constituição dos sistemas educativos frente às exigências sociais, finalidades, organização curricular e recursos mobilizados e, por conseguinte, determinantes no desenvolvimento das práticas curriculares.

Neste cenário, Jesús Martín-Barbero (2014), em sua obra *A comunicação na educação*, apresenta três reflexões que podem ser basilares quando se discute a educação integral e a

jornada de tempo integral. A primeira delas é que a educação já não é pensável a partir de um modelo escolar que define idades e lugares fixos de aprendizagem. A segunda, diz respeito ao fato de que a educação precisa assegurar a transmissão da herança cultural entre gerações e a capacitação que pressupõe a inserção ativa no mundo do trabalho, compatível com o diálogo cultural, diferentemente do que propõe o mercado competitivo. Por fim, a terceira convicção é de que a educação deve promover a formação de cidadãos, ou seja, pessoas com autonomia de pensamento e atuantes na construção coletiva de uma sociedade justa e democrática.

A demanda crescente por educação escolar levou os Ministérios de Educação, no Brasil e em outros países da América Latina, a conceberem e fomentarem programas compensatórios, o que deteriorou significativamente a capacidade e os recursos da escola em propor, orientar, desenvolver e avaliar as atividades de ensino de modo a promover aprendizagens significativas visando à formação integral e cidadã dos estudantes. Ao assumir essa tarefa, muitas vezes de cunho assistencial e complementar, foram desconfiguradas a função política da escola e a própria identidade dos professores (FANFANI, 2015).

Neste cenário, é possível inferir que, nos próximos anos, as políticas educativas deverão resolver como articular melhor seus compromissos pedagógicos e sociais, seja pela oferta enriquecida com tempos escolares e outros recursos, seja pela vinculação com demais políticas sociais por meio de recursos locais e comunitários, sem, com isso, colocar em xeque a função precípua de ensinar àqueles que convergem para as escolas cotidianamente. Nesse contexto marcado por incertezas e deslocamentos,³¹ parece não ser bastante assegurar o acesso à

³¹ Juares da Silva Thiesen (2015), pesquisador do campo do currículo, aponta três grandes deslocamentos que são visíveis no Brasil e que vêm influenciando diretamente as políticas educacionais e, mais especificamente, as políticas curriculares. Deslocamentos estes que são impulsionados por

escola e aos produtos da cultura, como: livros, revistas, mapas, computadores, obras de arte, filmes, softwares e outros, mas produzir um sentido para a vida e, por conseguinte, construir esquemas de percepção e de valorização do ser humano. Para tanto, como argumenta Fanfani (2015), isso implica, no âmbito do processo de escolarização, encontrar sentido entre fatos e acontecimentos (políticos, econômicos e culturais) que de outra forma tornam-se despojados de interesse e considerados absurdos. Formar um sujeito autônomo implica auxiliá-lo a interpretar, analisar, argumentar, demonstrar, estabelecer relações e interdependências entre fatos e dados que parecem isolados e independentes, indo além das aparências, utilizando perspectiva histórica e ideia de processo, qualidades estas que requerem uma aprendizagem sistemática que só a instituição escolar pode assegurar. Em outras palavras, a escola carrega, em seu cerne, um projeto humanizador, que traz consigo a necessidade de explicitar que o mal-estar e a exclusão não são questões particulares, mas estruturais.

Nessa perspectiva, a escola é em espaço de crítica cultural, de pesquisa e de atuação formativa para o trabalho, atenta às mudanças que vêm se processando na sociedade contemporânea, inclusive aos avanços tecnológicos que demarcam nossa época. Além disso, é mister a análise das

políticas globais que se capilarizam de diversas formas entre os diferentes países, exercendo influência sobre as políticas locais, muito embora se observem tensionamentos onde se aninham processos de aceitação e de resistência. Segundo Thiesen (2015, p. 214), esses deslocamentos são: “i. o significativo volume de diretrizes curriculares formuladas e publicizadas desde os anos 1990 e fortemente acentuado a partir de 2010; ii. O grande arsenal de instrumentos de avaliação em larga escala que vem sendo lançado ano a ano sobre as escolas; e iii. A expressiva participação de organizações não-governamentais e privadas na formulação, desenvolvimento e monitoramento de políticas curriculares em estados e municípios. Este último, relativamente desordenado, em cujas fendas mostram-se vorazmente os interesses do mercado. De fato, no chamado ‘Estado ampliado’ a velha distinção entre sociedade civil e Estado torna-se bem problemática”.

desigualdade sociais e escolares e as correspondentes formas de opressão presentes. Sob esse prisma, a inovação desponta como elemento importante, todavia os propósitos de inovação na educação não devem estar restritos à modernização pautada no gerencialismo e na performatividade, tampouco à hipervalorização das tecnologias, à aderência irrefletida ao novo, à aparência, ao que é acessório ou secundário. A inovação, nesse caso, demanda mudanças de pensamento, comportamentos e valores de todos aqueles que se dedicam ao campo educacional, sejam dirigentes, pesquisadores, profissionais, estudantes e famílias, tendo como o horizonte a construção e fortalecimento de uma sociedade mais justa, democrática e humanizante.

3. A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS E SEU FINANCIAMENTO

“Se a universalização da escola básica é vista
como um novo tempo, olhemos
para que infâncias-adolescências chegam, ainda
que tarde, e deixemo-nos
interrogar por seu indigno e injusto viver.
Respondamos com
outras políticas, outra escola, outros
ordenamentos, outras
vivências de outros tempos-espacos, de um
viver
mais digno e mais justo. Radicalizemos esses
programas para se tornarem políticas de
Estado.”
(Miguel González Arroyo)

Nesse capítulo, minha intenção é apresentar e discutir os principais documentos políticos nacionais que gravitam em torno da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, mais especificamente, no que se refere às formas de organização dos tempos e espaços educativos e de seu correspondente financiamento. Pretendo também identificar como as três redes municipais de ensino pesquisadas vêm traduzindo, no contexto da prática, esses textos, de forma a captar quais as formas de ampliação dos tempos escolares estão em curso e qual o financiamento que lhes dá sustentação.

3.1. FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: ANÁLISE DOS TEXTOS POLÍTICOS NACIONAIS

A Lei de Diretrizes e Bases (1996), no que se refere à jornada escolar diária no ensino fundamental, assim estabelece:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Nesse documento, a organização da jornada escolar no ensino fundamental deverá estabelecer um mínimo de quatro horas diárias, sendo um indicativo, sua progressiva ampliação, mas não estabelece critérios específicos em termos de qual o tempo mínimo que comporia o período integral, tampouco as formas de sua organização em termos de tempos, espaços, conteúdos e atores envolvidos, delegando, portanto, aos sistemas de ensino a competência para tal iniciativa.

Nessa direção, a Lei nº 10.171/2001, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2001-2010, estabeleceu, no ensino fundamental, a Meta 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”. Com isso, surge, no ordenamento legal, a definição do tempo mínimo de sete horas para compor o que se estabelece como jornada de tempo integral. Como se observa, a ampliação da jornada escolar está inscrita no estatuto da escola de tempo integral, ou seja, para a ampliação do tempo escolar não há a vinculação direta ao desenvolvimento de uma proposta de educação integral. O mesmo documento, na meta 22, estabeleceu o público-alvo prioritário para ser atendido nas escolas de tempo integral, assim como, os contornos da sua organização:

Meta 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.

Como vemos, as crianças oriundas das famílias mais pobres ou em situação de vulnerabilidade social foram consideradas prioridade para o atendimento em tempo integral. Na organização dos tempos e espaços educativos é indicada a necessidade de promover o apoio pedagógico e desenvolver atividades relacionadas aos esportes e às artes, portanto, em caráter de complementariedade, nos moldes socioeducativos, preconizados na doutrina de proteção integral, além do imperativo de serem oferecidas, no mínimo, duas refeições diárias para os estudantes participantes.

Assim, a partir do reconhecimento da educação como um direito social preconizado na Constituição Federal (1998), da afirmação da prioridade ao atendimento de crianças e adolescentes no escopo das políticas sociais e, mais especificamente, nas políticas de educação como estabelecido no ECA (1980), do indicativo da LDB (1996) de promover a progressiva ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, do estabelecimento das Metas 21 e 22 firmadas no PNE (2000-2010), bem como, das experiências de ampliação da jornada escolar desenvolvidas em alguns sistemas de ensino, em 2007, é criado o Programa Mais Educação.

O PME foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, resultante do pacto celebrado entre o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Cultura (MINC), o Ministério dos Esportes (ME) e o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à fome (MDSCF). Visa articular e integrar os programas e projetos desenvolvidos pelos diferentes ministérios que são convergentes para a formação integral das crianças, adolescentes e jovens no território nacional, assim como, apoiar ações socioeducativas nas escolas e em outros espaços

comunitários. A portaria também estabelece os campos e temáticas, bem como, as finalidades para as quais as ações devem confluir, tal como estabelece o Art. 1º, parágrafo único:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia 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.

A questão da ampliação da jornada escolar passa, então, a articular-se com uma concepção mais ampla de educação integral no ensino fundamental, na medida em que o PME reconheceu a importância de promover a formação integral dos estudantes. Para contribuir na fundamentação, organização, discussão e orientação das ações do PME, considerado uma estratégia política de indução à ampliação da jornada escolar nas escolas públicas de ensino fundamental no Brasil, foi produzida uma trilogia de cadernos pelo MEC. O primeiro, intitulado *Gestão Intersetorial no Território* (2009a), foi produzido sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esse caderno aborda os marcos legais, as temáticas da educação integral e da gestão intersetorial, a estrutura organizacional e operacional do PME, com os projetos e programas ministeriais que o compõem, além de um conjunto de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. O segundo, intitulado *Educação Integral* (2009b), apresenta o texto-referência da

educação integral para debate nacional. Foi produzido por um grupo de trabalho convocado pelo MEC e coordenado pela SECAD³². Por fim, o terceiro caderno, intitulado *Rede de Saberes Mais Educação* (2009c), apresenta alternativas para a elaboração de propostas pedagógicas de educação integral por meio do diálogo entre os saberes escolares e os saberes comunitários. Essas alternativas foram representadas na forma de “mandalas de saberes”, buscando incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras. Os cadernos foram disponibilizados no *site* da SECAD e distribuídos para todas as escolas públicas de ensino fundamental do país. Por esta razão, aliada aos encontros e seminários realizados pelo PME, esses documentos alcançaram grande capilaridade nas redes de ensino, influenciando, de forma decisiva, ações político-pedagógicas referentes à ampliação da jornada escolar, como foi possível constatar nas redes de ensino pesquisadas.

No caderno *Gestão Intersetorial no Território* (2009a) é destacada a centralidade da garantia à proteção integral das crianças e adolescentes³³ no âmbito das políticas sociais no Brasil, apontando, contudo que “[...] a profusão destas iniciativas levou, frequentemente, à sobreposições das ações, à pouca articulação entre elas, cujos efeitos foram a baixa efetividade” (Brasil, 2009a, p. 12). É na busca da reversão

³² Os atores participantes foram: gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de universidades e de organizações não governamentais consideradas comprometidas com a educação.

³³ No que se refere à doutrina da proteção integral que enseja uma novo ordenamento jurídico e institucional em relação à infância e à juventude, o documento argumenta que a mesma “[...] coloca as crianças e adolescentes no centro das políticas públicas, pois afirma sua condição de sujeito de direitos, a indivisibilidade desses direitos e a prioridade absoluta no atendimento de suas necessidades” (Brasil, 2009a, p. 19).

deste quadro que, segundo o documento, a edição da portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 encontra a sua razão de ser, com intuito de:

[...] construir um alinhamento entre os princípios constitucionais e a Política Nacional de Educação – PNE - para garantir uma educação de qualidade, inclusiva, que possibilite a construção da autonomia das crianças e adolescentes e o respeito à diversidade (BRASIL, 2009a, p. 12).

A portaria reconhece os avanços alcançados em termos da garantia do acesso à escolarização no ensino fundamental nas últimas décadas, admitindo que a permanência e o sucesso escolar se configuram como desafios a serem enfrentados na perspectiva da atenção integral e da educação integral dos estudantes. Nesse sentido, a articulação dos processos escolares com as demais políticas sociais, envolvendo outros profissionais e equipamentos públicos e privados, é apontada como uma alternativa necessária para lograr tal intento.

A “intersectorialidade” é indicada como uma nova forma de gestão da política a partir da “lógica da incerteza” (BRASIL, 2009a, p. 25). Esta lógica presume que a gestão pública se desenvolve em um contexto complexo, onde os objetivos e as estratégias mais adequadas para alcançá-los assume lugar de relevo. Assim, a intersectorialidade no âmbito da gestão busca criar consenso em torno de uma meta com a qual todos se comprometam. São apontados como seus organizadores: o “princípio da convergência” e o “princípio da gradualidade”, com os quais se coaduna o “princípio da governança”. O princípio da convergência é entendido como o conjunto de impulsos para a ação junto a um determinado grupo, território, necessidade, temática ou objetivo que se qualifica e potencializa através de uma abordagem intersectorial na medida em que permite transpor limites e dificuldades que estariam presentes numa abordagem setorial (BRASIL, 2009a). O princípio da gradualidade parte da premissa de que é necessário

atuar de forma gradual, por etapas ou metas, considerando que os resultados alcançados sempre produzem mudanças na configuração anterior de uma determinada situação, ainda que não seja a perspectiva desejada em última instância. Neste sentido, é mister reconhecer publicamente tais mudanças, para que o resultado da ação se torne visível para a sociedade, para os atores institucionais e para a própria ação do governo considerando, neste caso, como estas mudanças foram assimiladas e redimensionadas sempre que necessário for (Brasil, 2009a). Referente ao princípio da governança pressupõe a capacidade do Estado em coordenar, comandar e dirigir as políticas existentes e os interesses em jogo.

Nesse sentido, governança requer, do Estado, a capacidade de coordenar atores sociais e políticos envolvidos, dotados de poder e legitimidade no processo decisório de políticas públicas, para que além de fortalecer contextos democráticos, se possa alcançar objetivos comuns a um menor custo, o que potencializa novas ações (Brasil, 2009b, p. 43).

De acordo com o documento, a governança também torna mais transparente as relações entre Estado e sociedade, o que contribui para que o Estado seja capaz de responder de forma mais eficiente às demandas sociais por meio de intervenções ajustadas à resolução dos problemas existentes, o que implica rearticular componentes materiais e ideais que qualifiquem essas políticas, posicionando-as como uma “nova geração de políticas públicas” (BRASIL, 2009b, p. 43). Nessa tessitura, a articulação entre políticas públicas de educação, de assistência social, de cultura e de esporte é referenciada como uma ação primordial.

Com o propósito de redirecionar a ação pública no campo educativo, a intersetorialidade pressupõe a “construção de recursos de poder e legitimidade” (BRASIL, 2009b, p. 25), o que exige inovação na gestão dos agentes institucionais envolvidos e na horizontalidade (descentralização) das relações,

sejam elas políticas ou técnicas. Pela complexidade em que esse processo se inscreve, o esforço contínuo de: negociação, planejamento, avaliação e publicização dos resultados é apontado como imperativo para agregar efetividade às ações e balizar a execução e a coordenação da política educacional.

Com base no exposto, é revelador o fato de que a política de jornada em tempo integral no Brasil, que tem no PME a sua principal estratégia política de indução, está intimamente relacionada à ideia da governança e à construção de um “discurso justificador” das reformas educacionais em curso, buscando estabelecer consensos locais para a sua consecução. Com isso, fica explícita a sua aproximação com as prescrições e orientações emanadas de organismos multilaterais internacionais como o BM, a UNESCO, a OCDE, dentre outros, tendência esta apontada nos estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2005), Pereira (2010, 2015) e Pronko (2015).

Retomando o documento político em análise, as “redes socioeducativas” são indicadas como outra cultura possível a ser construída no processo de formar e educar os sujeitos, na qual a escola é um *locus* catalizador, mas que é transcendida ao explorar e desenvolver os potenciais educativos existentes na comunidade.

[...] o ambiente social é espaço de aprendizagem e assim deve ser considerado pelos sujeitos que se enxergam como aprendizes permanentes da vida. A comunidade no entorno da escola também aprende a envolver-se com esse processo educativo e a reconhecer, como espaços educativos, uma praça, uma rua, um parque, uma biblioteca, um clube, um teatro, um cinema, uma associação de bairro, um pátio, entre múltiplas experiências e possibilidades de convivências nos territórios (BRASIL, 2009b, p. 45-46).

É oportuno destacar que o Ideb é indicado como a referência para os programas de educação. Nesse caso, o PME

está vinculado ao alcance de metas de desempenho escolar medido pela prova Brasil, como a transcrição a seguir explicita:

Por estar vinculada ao alcance de metas para o desempenho escolar, a política de Educação Integral, em questão, é debatida em interface com a avaliação de desempenho nas habilidades expressas no domínio da Língua Portuguesa (com foco na leitura) e no domínio da Matemática (com foco na resolução de problemas), por meio da Prova Brasil (BRASIL, 2009b, p. 30).

Destarte, a melhoria deste índice é indicada como um compromisso de todos os atores envolvidos, embora se reconheça que “[...] ele não é suficiente para responder às metas e propósitos da educação integral” (BRASIL, 2009b, p. 39), ressaltando “[...] que o aumento do tempo escolar necessário à educação integral que propomos não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação” (BRASIL, 2009b, p. 36). Assim, a partir de experiências desenvolvidas no país, reconhece que a ampliação do tempo escolar em disciplinas, como matemática ou língua portuguesa, por exemplo, não tem produzido melhoria nos resultados e acabam estimulando a hiperescolarização. Por esta razão, é feito um apelo aos comitês metropolitanos que sistematizem e reflitam sobre os resultados alcançados nas experiências de ampliação da jornada escolar em andamento, com vistas à construção de novos indicadores.

Como vemos, a política de jornada em tempo integral traz em seu escopo a “cultura de resultados”, por meio do estabelecimento de metas, da vigilância no seu alcance e do controle das atividades educativas, de modo a produzir um novo balanço entre governantes e governados sob a justificativa da “boa governança”. Nessa tessitura, é possível perceber a presença da ideia de “governo conjunto”, como apontam Ball (2001), Pereira (2011, 2015) e Pronko (2015) que, pautado no

economicismo e no pragmatismo, inaugura novos mecanismos de controle do Estado. Aparentemente democratizante no discurso, na prática, revela sua real natureza centralizadora que se traduz em desregulamentação controlada, na busca da eficiência e da eficácia nos moldes ditados pelo mercado.

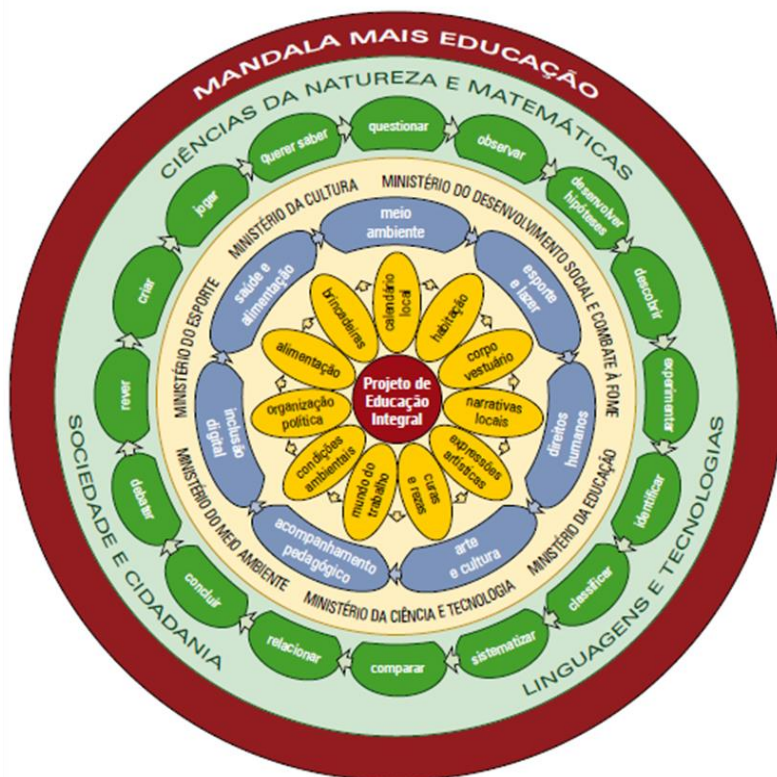
Os documentos da trilogia do PME consideram o currículo como um campo de estudos consolidado, destacando a importância dos pesquisadores da política de educação integral se dedicar ao estudo “sobre os conteúdos escolares nos diferentes domínios do conhecimento e em sua imbricação com as diferentes bases epistemológicas que orientam as pesquisas e a produção do conhecimento” (BRASIL, 2009b. p. 30). Para tanto, é reafirmada a condição da universidade como *locus* da formação dos profissionais da educação e da escola como *locus* do trabalho empírico dessa formação.

A partir disso, aponta a necessidade de uma nova organização do currículo escolar em que a flexibilidade se sobreponha à rigidez e à compartimentalização, o que não implica torná-lo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares. Pelo contrário, é pretendida a produção coletiva e dialógica de um projeto político pedagógico envolvido com princípios legais e valores sociais referenciados nas problemáticas e relações concretas das comunidades.

Neste sentido, no terceiro caderno *Redes de Saberes Mais Educação* (2009c), é apresentada a Mandala de Saberes do PME³⁴ conforme figura 4.

³⁴ A mandala de saberes surgiu a partir de uma experiência desenvolvida na cidade do Rio de Janeiro, em meio ao estado de sítio que cercava as favelas cariocas, por intermédio de ações fomentadas pelo MEC e MINC, como uma estratégia possível para o diálogo dos saberes, promoção de trocas e mediações entre a escola e a comunidade e, consequentemente, de melhoria da qualidade na educação.

Figura 4 - Mandala de Saberes do Programa Mais Educação



Fonte: BRASIL. **Rede de saberes Mais Educação**. Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: MEC/SECAD, 2009. p. 35.

No centro da mandala está o objetivo central que é promover a educação integral. Contornando o objetivo, encontram-se elencados saberes comunitários, como: calendário local, habitação, corpo/vestuário, narrativas locais, expressões artísticas (verbais, visuais, corporais e musicais), curas e rezas, mundo do trabalho, condições ambientais, organização política, alimentação e brincadeiras. É importante destacar que o documento apresenta, para cada um dos saberes comunitários, um rol de problematizações específicas que

servem de referencial para balizar o diálogo no âmbito das práticas curriculares nas escolas.

A partir dos saberes comunitários são desdobrados os sete macrocampos de desenvolvimento: esporte e lazer, direitos humanos, arte e cultura, acompanhamento pedagógico, inclusão digital, meio ambiente, saúde e alimentação. Em seguida, são incorporados os seis ministérios participantes do Programa Mais Educação como o MEC, o MINC, o MCT, o MMA, o ME, e o MDSCF com seus respectivos programas e projetos.

Em seu entorno, estão especificados saberes escolares, como: questionar, observar, desenvolver hipóteses, descobrir, experimentar, identificar, classificar, sistematizar, comparar, relacionar, concluir, debater, rever, criar, jogar, querer saber³⁵. Por fim, são inseridos os grandes campos do conhecimento escolar: ciências da natureza e matemáticas³⁶, sociedade e cidadania³⁷ e linguagens e tecnologias³⁸. O documento aponta

³⁵ No que se refere aos saberes escolares, o documento detalha: “A curiosidade: querer saber, querer conhecer; O questionamento: não aceitar, buscar confirmar; A observação: estudar algo com atenção; O desenvolvimento de hipóteses: estimar; A descoberta: revelar, dar a conhecer algo; A experimentação: tentar, praticar, verificar; O desafio: o jogo como pesquisa; A identificação: reconhecer o caráter de algo; A classificação: distribuir em classes, determinar categorias; A sistematização: criar ou identificar relações entre partes e objetos; A comparação: estabelecer confronto entre partes e objetos; As relações: estabelecer identidades e diferenças entre partes e objetos; As conclusões: realizar sínteses; O debate: confrontar pontos de vista; A revisão: ver de novo, com a capacidade de alterar o ponto de vista original; O criar: dar forma, produzir, imaginar, suscitar; Jogar: colocar-se em risco, aceitar combinações não programáveis, experimentar; A curiosidade: voltar a se perguntar.” (BRASIL, 2009c, p. 44)

³⁶ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias reúne as disciplinas de língua portuguesa, língua estrangeira, artes, informática, educação física e literatura (BRASIL, 2009c, p. 44).

³⁷ Ciências da Natureza e Matemáticas reúne as disciplinas de ciências e matemática (BRASIL, 2009c, p. 44).

³⁸ Sociedade e Cidadania reúne as disciplinas de história e geografia (BRASIL, 2009c, p. 44).

que os saberes escolares se constituem de conteúdos específicos de cada disciplina, assim como, de habilidades, procedimentos e práticas que possibilitam aos sujeitos produzir conhecimentos (BRASIL, 2009c, p. 43).

Nessa tessitura, é feita a defesa da necessidade de transformar a escola em um espaço no qual a cultura possa dialogar com o currículo, reconhecendo a importância de experiências educativas que se desenvolvem dentro e fora das escolas e, por conseguinte, promover trocas entre conhecimentos escolares e saberes comunitários e vice-versa. A finalidade é, portanto, produzir uma educação integrada, com corresponsabilidade das escolas e “comunidades”³⁹ numa perspectiva “intercultural”⁴⁰, com isso, “[...] fortalecendo a democracia e a cidadania no Brasil” (BRASIL, 2009c, p. 90).

No que se refere ao currículo, é revelador perceber que a política de jornada em tempo integral, tenciona promover a aproximação da escola com a comunidade. Como aponta Gilberto Luiz Alves (2001), o distanciamento derivou do surgimento da escola na modernidade que, ao assumir o papel político e social de ensinar, rompeu com a lógica da educação doméstica que predominava até então. Com isso, ao longo do tempo foi produzida uma “cultura curricularizada” (SACRISTÁN, 1997), marcadamente “monocultural” (MOREIRA, 2011), que institui uma “autoridade cultural” (DUSSEL, 2014a), em que determinados conhecimentos e

³⁹ Segundo o documento, a comunidade é entendida como “[...] os territórios ou bairros, um conjunto de familiaridade social, geográfica e histórica, onde vivem processos sociais, econômicos e políticos relativamente comuns” (BRASIL, 2009c, p. 37). Ou seja, o bem comum é uma marca presente entre os membros de uma comunidade à qual possuem um sentimento de pertença e destino comum.

⁴⁰ A educação intercultural “surge no âmbito da luta contra os processos de exclusão social por meio dos diversos movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo e, ao mesmo tempo, busca constituir-se através do espaço de diálogo/conflito/negociação que possuem como desafio” (BRASIL, 2009c, p. 15).

saberes foram privilegiados em detrimento de outros, acompanhados pela fragmentação e compartimentalização dos diversos campos do conhecimento, decorrentes do modelo da ciência moderna.

Analisando os textos políticos da trilogia do Programa Mais Educação, é possível perceber que, no horizonte, está a busca pela integração dos conhecimentos produzidos pela ciência e avalizados pela sociedade e os saberes comunitários produzidos a partir das experiências dos sujeitos em seu cotidiano, reconhecendo nesse construto que a pluralidade cultural e as diferenças são aspectos estruturantes para a democracia e o exercício da cidadania no país. Por meio da integração entre conhecimentos escolares e saberes comunitários se encontra a possibilidade de se promover a compreensão da realidade com suas contradições, tensões e lutas, perspectiva essa que é corroborada nas discussões de Moreira (2011), Arroyo (2012) e Fanfani (2015).

Referente às variáveis tempo e espaço, o documento *Educação Integral* (2009b) as considera essenciais no âmbito da ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, a proposta de educação integral almejada “[...] não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil” (BRASIL, 2009b, p. 25).

À extensão quantitativa deve ser agregada a intensidade qualitativa do tempo nas práticas curriculares da escola. Sob esta lógica, duas possibilidades de organização são apontadas:

- 1) O projeto de educação integral está alicerçado na escola, ou seja, a escola é o espaço privilegiado da formação integral dos sujeitos, embora outros espaços possam ser agregados, mas sob a intencionalidade e acompanhamento escolar, como a visita a museus, cinemas e outros espaços culturais.

- 2) O projeto de educação integral está relacionado à ideia do movimento das cidades educadoras. Nesse caso, a escola não seria o lugar exclusivo para se desenvolver atividades voltadas à educação integral.

Diante disto, é proposto um novo contrato social na educação: “[...] um contrato onde se estabeleçam claramente as obrigações e responsabilidades dos diferentes agentes sociais que atuam, de fato, como agentes educativos” (BRASIL, 2009b, p. 35). Ou seja, todos os espaços são considerados educadores, descortinando-se à escola a tarefa de “[...] articular projetos comuns para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento” (BRASIL, 2009b, p. 35). Assim, a concepção de educação integral adotada no Programa Mais Educação está “implicada na mudança da rotina escolar” (BRASIL, 2009b, p. 40), o que traz a necessidade da reestruturação dos tempos e espaços pedagógicos e o fortalecimento de um currículo referenciado com os fundamentos teóricos do projeto da escola, o qual é enriquecido com as concepções da comunidade escolar.

No que se refere à jornada escolar, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, como estabelece, no Art. 12, que:

Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

§ 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário

de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

§ 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados.

A referida resolução manteve o tempo mínimo de sete horas diárias para compor a jornada integral no ensino fundamental conforme estava previsto no PNE (2000-2010), como reafirmou a ideia de que o seu desenvolvimento pode ser realizado exclusivamente no espaço escolar como também em outros espaços educativos, apontando para a necessidade de um currículo orgânico, sequencial e articulado, afinado com os princípios e as finalidades da educação nacional, resguardando peculiaridades regionais dos sistemas educacionais. Ademais, previu a possibilidade da jornada em tempo integral ser desenvolvida em “turno único” ou em sistema de “turno e contraturno”.

Com a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. No que se refere à jornada escolar em tempo integral, o PNE (2014-2014) estabeleceu na Meta 6 que a jornada em tempo integral deverá ser oferecida em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica.

Ao definir percentuais de atendimento na jornada em tempo integral, a meta proposta explicita o seu caráter não universalizador, já que estabelece sua oferta em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos estudantes matriculados. No que se refere às escolas, portanto, o texto legal admite que cinquenta por cento das escolas brasileiras fiquem de fora dessa iniciativa. Se avançarmos para a questão dos estudantes a serem atendidos, a situação é visivelmente

mais problemática, pois admite que setenta e cinco por cento deles não sejam atendidos na jornada mínima de sete horas diárias.

Para o alcance dessa meta, foram estabelecidas nove estratégias que, no conjunto, sinalizam para a necessidade de articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais como forma de qualificar os resultados, otimizar os recursos investidos, potencializar as ações dos diferentes entes federados e da União, com vistas a promover a ampliação da jornada escolar. Na reorganização dos tempos educativos, devem ser combinadas atividades de acompanhamento pedagógico e atividades multidisciplinares (Estratégia 6.1.), assim como a expansão de atividades recreativas, esportivas e culturais (Estratégia 6.9.), a serem desenvolvidas nas escolas e em outros equipamentos públicos ou privados (Estratégias 6.4., 6.5. e 6.6.). Na reorganização dos espaços educativos, por meio do programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, busca assegurar o provimento e a qualificação dos equipamentos escolares com a implantação de laboratórios, bibliotecas, refeitórios, quadras poliesportivas, dentre outros (Estratégia 6.3.), bem como, estabelece um padrão arquitetônico e de mobiliário para o tempo integral, com prioridade às comunidades mais empobrecidas ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (Estratégia 6.2). Há também o indicativo da oferta da jornada em tempo integral nas escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, mediante consulta prévia e resguardo das peculiaridades locais (Estratégia 6.7.), tanto quanto para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades por meio do atendimento educacional especializado na própria escola ou em instituições especializadas (Estratégia 6.8). Além disso, sinaliza a necessidade da produção de materiais didáticos para os estudantes e a formação dos profissionais da educação que atuarão na jornada integral (Estratégia 6.3).

Considerando o exposto até o momento, no que se refere à ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, é possível identificar que há unanimidade nos textos políticos quanto ao tempo mínimo de sete horas para compor a jornada de tempo integral nas escolas. No que se refere às formas de organização do tempo integral, é possível inferir que há duas possibilidades:

- 1) Desenvolver a jornada integral em regime de turno único. Neste caso, o tempo integral é realizado exclusivamente na escola, utilizando-se os diferentes espaços existentes e, eventualmente, fazendo uso de espaços públicos e comunitários como museus, praças, cinemas e outros, sempre sob a supervisão escolar; e
- 2) Desenvolver a jornada integral em regime de turno e contraturno. Nesse caso, o turno (quando são ministrados os componentes curriculares) é desenvolvido na escola sob a responsabilidade dos profissionais do magistério e com um tempo mínimo diário de quatro horas. O contraturno (quando são realizados: acompanhamento pedagógico, projetos multidisciplinares, atividades esportivas, culturais e artísticas), por sua vez, pode ser efetivado na escola e em outros equipamentos públicos ou privados, pela celebração de parcerias, podendo nele atuar profissionais do magistério e também agentes comunitários.

Destarte, fica evidente que a política de ampliação da jornada escolar está inscrita na “terceira geração” da escolarização, como argumenta Carlota Boto (2005), buscando consagrar o direito à educação por intermédio de orientações políticas e curriculares que assegurem, sob os auspícios da justiça distributiva, o atendimento qualitativo de grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse

direito subjetivo universal – que é a escola pública, laica, gratuita e obrigatória⁴¹.

Ademais, a política de ampliação da jornada escolar, a exemplo de outras políticas educacionais nacionais e globais, está profundamente imbrincada com a ideia de governança, que implica nova e complexa forma de governar, atribuindo ao Estado o papel político de regulador, mediador e avaliador. Essa reconfiguração traz a lógica mercadológica para a regulação, que no âmbito do discurso e na organização das práticas, favorece parcerias público-privadas.

Face ao exposto, em que pese às narrativas dos textos políticos analisados afirmarem o dever do Estado em promover educação integral para os seus cidadãos – pela construção de convergências e corresponsabilidades entre Estado, profissionais da educação, comunidades, empresários, dentre outros atores – no contexto da prática, essas narrativas têm produzido a “dispersão” e a fragmentação do significado de identidade, tanto no que se refere à soberania do Estado como na autonomia do ser humano. Nesse sentido, Cinara Martins Farina Allemand (2014, p. 49) argumenta:

⁴¹ A autora defende a tese de que o direito à escolarização se consolidou através de uma trajetória que pode ser classificada em três gerações, acompanhando os movimentos e mudanças intimamente relacionados à geração dos direitos humanos que formaram e firmaram a modernidade, tal como discute Norbert Bobbio (1992). A “primeira geração” é quando o ensino torna-se paulatinamente direito público e quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública. A “segunda geração” é quando a educação como direito dá um salto e passa a contemplar, gradativamente, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de maior qualidade do ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos na vida escolar. A “terceira geração”, por sua vez, é quando o direito à educação incorpora a ideia da justiça redistributiva e os padrões curriculares e as orientações pedagógicas buscam contemplar novas prioridades marcadamente dirigidas para os grupos sociais que enfrentam dificuldades de diferentes naturezas para usufruir plenamente do direito subjetivo universal (neste caso, as políticas de ações afirmativas são emblemáticas).

A “dispersão”, como estratégia política para viabilizar a reestruturação do Estado, está na base dos princípios do gerencialismo. A liberação dos controles do governo abre o espectro necessário à procura de estratégias mais adaptativas e flexíveis, sintonizadas com as oscilações convenientes ao sistema vigente. Entretanto, essa liberação não acarreta maior liberdade às instituições educacionais, pois os mecanismos de poder e controle centralizados se intensificaram – tanto objetiva quanto subjetivamente – só que por linhas bem mais indiretas e difusas de responsabilização e regulação.

Essa estratégia contribui decisivamente para atender os interesses do mercado, pois ao debilitar ou desconstruir os sentidos que davam significação e pertencimento às instituições, aos estudantes e aos profissionais da educação, acaba fortalecendo os interesses das elites hegemônicas. Como argumenta Ball (2001), as relações profissionais têm se esvaziado de solidariedade e reflexão e são cada vez mais guiadas por indicadores numéricos que pressionam o desempenho e alavancam comparações e competições, desfocando o papel social e político da escola como espaço e tempo de formação cidadã. Ademais, a dispersão favorece a própria ideia do Estado como consumidor de políticas, soluções e propostas que podem auxiliar no cumprimento das metas e na melhoria dos resultados.

3.1.1. Formas de ampliação da jornada escolar no contexto da prática das redes municipais de ensino pesquisadas

Nessa seção, apresentarei como as redes municipais de ensino vêm traduzindo, no contexto da prática, a política de ampliação da jornada escolar, em especial, quais as formas adotadas para promovê-la, considerando os documentos políticos existentes e as entrevistas realizadas com os gestores locais da política de educação integral.

3.1.1.1. Formas de ampliação da jornada escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF), em seu plano estratégico institucional, define como missão: “Promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações democráticas e participativas” (Portal SMEF, 2016). Como identificamos na entrevista com a gestora da política de educação integral local, a SMEF vem desenvolvendo um conjunto de ações que se consubstanciam em programas e projetos que tem na educação integral e no direito à aprendizagem suas concepções fundantes, propondo um projeto político pedagógico de rede em termos de educação básica, na expectativa de romper dicotomias entre a educação infantil e o ensino fundamental e suas respectivas modalidades de ensino.

Nas buscas em *sites* deste órgão e na entrevista realizada com a gestora local da política de educação integral, identificamos dois documentos políticos chave no que se refere à educação integral e à ampliação da jornada escolar: as *Diretrizes curriculares para a Educação Básica de Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC* (2015)⁴² e a Lei Complementar nº 546, de 12 de dezembro de 2015, que formaliza o *Plano Municipal de Educação (2015-2025)*. É

⁴² Esse documento, segundo a gestora local da política de jornada em tempo integral, foi produzido sob a coordenação da SMEF a partir: das discussões nos grupos de formação continuada, com a participação de todos os profissionais da educação que atuam na educação básica da rede municipal de ensino de Florianópolis nos últimos anos; nos debates realizados nos Congressos de Educação Básica – que ocorrem anualmente no início de cada ano letivo sob a coordenação da SMEF e com apoio financeiro da CAPES; nas experiências desenvolvidas nas instituições educativas; e nas políticas e diretrizes nacionais no âmbito da educação básica. Para a sistematização desse documento foram contratadas consultorias de pesquisadoras do campo da educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

importante dizer que não existem textos políticos elaborados pelo Conselho Municipal de Educação de Florianópolis que tratem sobre a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental.

Concernente ao Plano Municipal de Educação (2015-2025), verifica-se que na meta 6 está definido: “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) estudantes (as) da Educação Básica.” Neste caso, a referida meta espelha o que está estabelecido no PNE (2014-2024). Avançando na discussão, o Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2015, p. 89) indica que:

A SME decidiu, primeiramente, construir uma nova proposta político pedagógica para toda a Educação Básica, superando assim a segmentação entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF), que se assente sobre a integralidade da educação e não se baseie apenas na expansão da jornada de ensino. Esta proposta se concretiza nas Diretrizes para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, publicada em 2015.

No referido documento, a política de educação integral delineada não se limita à ampliação da jornada escolar, mas reitera a questão da integralidade da educação, tanto quanto a integração das diferentes etapas e modalidades que constituem a educação básica. Ademais, aponta que embora tenha logrado avanços significativos, nas últimas décadas, no que se refere ao acesso à escolarização no ensino fundamental, a questão da qualidade é um aspecto que se apresenta deficitário e, como tal, requer medidas político-pedagógicas comprometidas com a minimização e/ou superação das desigualdades sociais, econômicas e educacionais presentes.

Com base no aludido, é elucidativo considerar os argumentos de Fanfani (2015) de que, nas sociedades atuais, a

educação tem se revelado uma responsabilidade de múltiplos atores, em que as famílias e a escola assumem posição estratégica para a formação integral das crianças e dos adolescentes. Contudo, como destaca o autor, essas responsabilidades não estão igualmente distribuídas na sociedade. Permanece a pobreza da grande maioria das famílias e a pobreza da oferta escolar, produzindo um círculo vicioso de pobreza social e de pobreza de aprendizagens escolares. Nesse cenário, a massificação da escolaridade se deu nas piores condições de qualidade de insumos materiais e simbólicos. Por outro lado, os grupos mais privilegiados economicamente foram e são capazes de reproduzir-se socialmente enviando os seus filhos para “escolas de excelência”, opção inexistente, na maioria dos casos, para os mais pobres.

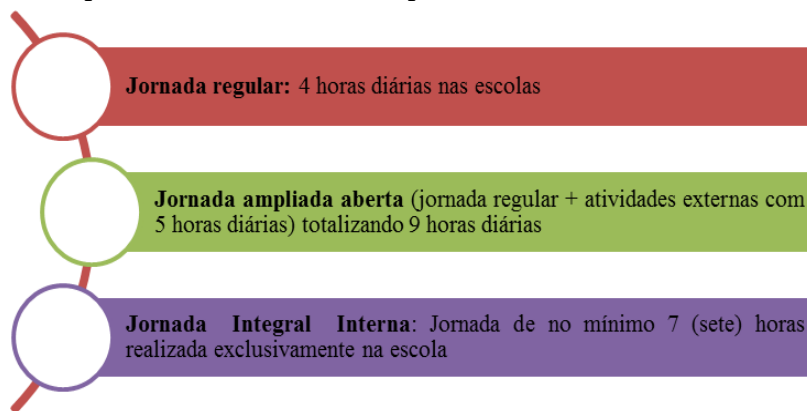
Adensando a discussão do autor, o que se requer é que exista um mínimo de igualdade social para garantir a igualdade de oportunidades na escola e esse é um objetivo que excede qualquer política educativa. Pois, nenhuma reforma educacional resolverá, sozinha, o problema contemporâneo do trabalho, embora a “atualização” dos conhecimentos escolares e das estratégias pedagógicas possam ter um efeito construtivo nessa direção. Nessa mesma lógica, Valle (2013) argumenta, a partir dos estudos de Baudelot e Establet (2009), que quanto menor forem as desigualdades em uma sociedade, melhor será a sua escola, uma vez que esta não é uma instituição autônoma, que dependa somente do saber-fazer e do comprometimento dos profissionais, do comportamento dos estudantes, da *expertise* dos programas e do controle exercido sobre os modos como eles são assimilados, ou do grau de modernidade dos espaços educativos.

No que se refere aos tempos e espaços, o plano municipal de educação de Florianópolis reconhece que a aprendizagem pode se desenvolver em múltiplos espaços, com inúmeras formas de organização do tempo, transbordando assim os limites do espaço escolar, espalhando-se às

comunidades onde vivem os estudantes e alinhando-se aos pressupostos conceituais e operacionais esposados no escopo do PME.

Com esses documentos políticos de fundo, a SMEF, no ensino fundamental, além da “jornada regular” de quatro horas diárias, estabeleceu duas estratégias políticas para a ampliação da jornada escolar: 1) instituir escolas com “jornada integral aberta”; e 2) instituir escolas com “jornada integral interna”. Assim, a jornada escolar no ensino fundamental está organizada tal como apresentado na figura 5.

Figura 5 – Formas de oferecimento da jornada escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2015).

A SMEF denominou como “jornada ampliada aberta” o alargamento da jornada escolar no ensino fundamental, que opera com a lógica de turno (desenvolvimento das atividades escolares na forma de aulas) e contraturno (desenvolvimento de atividades educativas que acontecem na forma de oficinas em ONG conveniadas ao órgão). De acordo com a entrevista realizada com a gestora da política de educação integral, esses convênios seguem a seguinte lógica:

As instituições organizam as suas propostas a partir dos princípios e diretrizes da Secretaria. Então, eles nos encaminham um plano de trabalho. Nesse plano de trabalho eles nos dizem: como é que eles vão se organizar; qual a metodologia que eles vão utilizar; como é que eles vão organizar os grupos; como é que eles vão organizar a sua proposta pedagógica; e como vão fazer a articulação com as escolas e a comunidade. A partir destes planos de trabalho nós fazemos a análise para decidir pelo conveniamento ou não.

Segundo a entrevistada, uma vez celebrados os convênios, a SMEF repassa recursos financeiros para a aquisição de materiais didáticos e alimentação escolar, considerando o número de estudantes atendidos. No que se refere à alimentação escolar, há um grupo de nutricionistas no órgão central que orienta e acompanha a elaboração dos cardápios e a preparação da alimentação a ser servida aos estudantes, considerando os valores nutricionais e a observância da legislação sanitária vigente. Além disso, a SMEF, em alguns casos, repassa recursos financeiros para que as ONG contratem os profissionais que vão atuar nos projetos, destacando que há a exigência que esses profissionais tenham formação superior na área da educação. Em outros casos, são cedidos professores, admitidos pela SMEF por concurso público, na condição de substitutos. Cada ONG tem autonomia para decidir se pretende receber recursos para a contratação de profissionais ou os professores cedidos pela SMEF.

Ainda de acordo com a gestora local, a SMEF possui convênios com “[...] trinta e quatro ONG e nove Centros de Convivência e Fortalecimento de Vínculo”⁴³. Assim, operam de

⁴³ Os Centros de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (CCFV) pertencem à estrutura da Prefeitura Municipal de Florianópolis, numa parceria entre a SMEF e a Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS). O provimento e manutenção da infraestrutura física e a

forma conveniada à SMEF, quarenta e três instituições, nas quais foram atendidos aproximadamente 4.400 estudantes no ano de 2015.

Em alguns casos, nas ONG, são desenvolvidas as atividades do Programa Mais Educação, em que atuam oficineiros /voluntários numa articulação mais estreita entre escola e ONG. A gestora entrevistada argumenta que “[...] é o que estamos tentando fazer já que isso se traduz numa tarefa nada fácil, porém estamos persistindo em aproximar aquilo que é discutido nas escolas com as ONG e vice-versa”. A decisão de desenvolver atividades do PME nas ONG foi tomada onde as escolas municipais existentes não dispunham de infraestrutura para ampliar sua jornada escolar e havia ONG capazes de oferecer tal atendimento. Ademais, a gestora local acrescenta:

Dessas instituições que nós temos conveniadas, muitas estão localizadas na região continental da cidade. Nesta região nós temos apenas uma escola municipal. Se nós formos pensar a ampliação da jornada para as crianças do município naquela região, por exemplo, não teríamos espaços. Por isso, precisamos dessa parceria. Além disso, nas unidades existentes na rede, nós não temos como atender todas as crianças já que não temos espaços físicos e a estrutura necessária para atender esse número de estudantes que hoje conseguimos atender. Então a gente precisa da parceria para garantir o atendimento das crianças. Por isso, a importância de pensar essa proposta pedagógica juntos para não se correremos o risco de que esses lugares simplesmente sejam lugares para as crianças ficarem.

coordenação operacional desses centros está a cargo da SMAS, com recursos orçamentários próprios, enquanto a proposta pedagógica é organizada e acompanhada pela SMEF pelos professores, coordenadores pedagógicos e respectivos presidentes que lá atuam.

Sobre o trabalho educativo desenvolvido nas ONG, a gestora argumenta que é “[...] preciso pensar outras oportunidades de aprendizagem para essas crianças, entendendo que todas as crianças aprendem, porque se não, eu vou repetir mais do mesmo e aí, não vou conseguir o que a gente pensa lá na frente que é a formação e a cidadania”. Nessa perspectiva, o trabalho é organizado em oficinas de uma hora. A primeira oficina do contraturno é para acompanhamento pedagógico – quando são realizadas as tarefas escolares sob a supervisão dos professores –, e as demais três oficinas envolvem atividades de pesquisa sobre problemáticas definidas com os estudantes, atividades de artes, movimento e lazer, bem como, saídas a campo em diversos espaços da comunidade local e do município como: praças, academias, bibliotecas, universidades, museus, cinemas, dentre outros.

Com base no exposto, é reveladora a constatação de que, no âmbito da rede municipal de ensino de Florianópolis, a celebração de parcerias público-privadas para promover a oferta da jornada em tempo integral assume lugar de relevo. Destarte, o setor privado está enraizado nos serviços públicos educacionais do município, perpassando a política de gestão local até chegar à aprendizagem nas salas de sala de aula propriamente ditas. Nesse sentido, a inserção do setor privado na gestão do setor público é considerada como “[...] um meio inovador de financiamento da educação que se baseia no melhor do público e do privado como potencial para resolver os profundos problemas sistêmicos dos sistemas de ensino, tais como acesso, qualidade e equidade” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1135). Nessa direção, como apontam Peroni; Oliveira; Fernandes (2009), o município busca, por meio das parcerias público-privadas, estabelecer alternativas para a execução de suas políticas educacionais, com a finalidade de atender demandas educativas, superar ou minimizar problemas educacionais existentes e modernizar a gestão escolar, seguindo o corolário da reforma educacional.

Com isso, fragiliza possibilidades de melhoria das condições de infraestrutura (equipamentos e recursos humanos) de seu respectivo sistema educacional para oferecer acesso à escolarização pública na medida em que seus recursos financeiros são dirigidos para o setor privado.

Na estratégia política da “jornada integral interna”, outra forma de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental estabelecida pela SMEF, as atividades correspondentes são desenvolvidas no espaço de cada escola especificamente, num turno diário de, no mínimo, setes horas. Nesse caso, há duas modalidades de organização:

Na primeira modalidade, as atividades educativas são desenvolvidas na forma de oficinas de uma hora cada, realizadas poricineiros/voluntários, nos moldes do que prevê o Programa Mais Educação. Na primeira oficina de cada período, é feito o acompanhamento pedagógico, que visa à realização das tarefas escolares propostas pelos professores regentes da escola, e as demais oficinas são organizadas segundo os macrocampos previstos no PME. Cada escola conta com um coordenador, contratado por quarenta horas semanais, para articular e acompanhar o trabalho pedagógico. Geralmente, é um profissional do quadro efetivo da escola que é indicado para esse cargo. Há casos, porém, em que atuam professores substitutos, conforme decisão tomada no âmbito das próprias escolas. Nessa modalidade, perpassa a ideia de turno e contraturno escolar, ainda que o trabalho pedagógico seja todo desenvolvido nos espaços da escola.

Na segunda modalidade, incluem-se projetos específicos propostos pelas escolas a partir dos seus projetos políticos pedagógicos, operando sob a lógica de um turno único, financiados exclusivamente pela SMEF. Nesses casos, atuam professores efetivos de carreira ou professores substitutos admitidos por concurso público. As atividades pedagógicas mesclam aulas dos componentes curriculares, seguindo a legislação educacional municipal, com oficinas em que são

realizados projetos de pesquisa sobre diferentes temáticas construídas com os estudantes, bem como, são desenvolvidas atividades de artes, movimento e lazer. Todo o trabalho é integrado, utilizando espaços existentes como: quadras poliesportivas, ginásios cobertos, laboratórios de artes, laboratórios de ciências, salas informatizadas, auditórios, refeitórios e parques.

3.1.1.2. Formas de ampliação da jornada escolar na rede municipal de ensino de Itajaí

A Secretaria Municipal de Educação de Itajaí (SMEI) em seu plano estratégico institucional define como missão: “Criar e implementar políticas educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Itajaí, assegurando qualidade de ensino para o desenvolvimento da cidadania” (ITAJAÍ, 2015, p. 25). De acordo com o gestor local, a educação integral foi incorporada ao projeto político pedagógico da respectiva rede buscando sinalizar sua intencionalidade em promover a proteção integral das crianças e adolescentes, considerando seus direitos políticos, civis e sociais, em consonância com seus níveis de desenvolvimento e caráter humanístico.

Na rede municipal de ensino de Itajaí, foram identificados dois documentos relacionados à política de educação integral. O primeiro deles, intitulado *Documento norteador para a educação integral no município de Itajaí* (2015), foi produzido pela SMEI, sob a coordenação da Diretoria de Educação Integral e Ações Educativas⁴⁴. Tem como finalidade apresentar a proposta de educação integral e de ampliação da jornada escolar no âmbito do ensino fundamental

⁴⁴ Segundo o gestor responsável, no processo de elaboração participaram todos os profissionais da educação envolvidos com a proposta de educação integral e de ampliação da jornada escolar, com o objetivo de registrar a caminhada palmilhada pela rede, bem como estabelecer diretrizes e orientações locais para o desenvolvimento da proposta.

local, abordando pressupostos teóricos, diretrizes e orientações pedagógicas para o desenvolvimento das práticas curriculares, bem como, mecanismos de gestão da política. O segundo documento, denominado *Tecendo juntos a rede de ensino e aprendizagem* (2016), foi produzido também pela SMEI, envolvendo todas as diretorias do órgão, sob a articulação da Coordenação Técnica. Para tanto, a Secretaria contratou consultoria externa, o Centro de Aprendizagem Vivencial de Brasília (DF). Esse documento tem caráter mais abrangente, abordando aspectos relacionados às estratégias e processos da gestão pública da educação municipal e apresentando programas educacionais e diretrizes curriculares do município e, por fim, relatos de experiências desenvolvidas na rede e consideradas exitosas, com o objetivo de servir de referência para replicação em outras redes de ensino.

A proposta de educação integral em curso na rede municipal de Itajaí tem como objetivos:

1. Assegurar a qualidade dos espaços e tempos de atendimento;
2. Promover a articulação entre convênios e programas, entre organizações governamentais e não-governamentais para a ampliação do atendimento;
3. Construir uma rede de saberes onde as crianças e adolescentes possam compreender a sociedade onde vivem, construir juízo de valor, formas de ser e estar no mundo;
4. Fortalecer a compreensão de que todos os espaços da cidade são espaços educadores e envolvem diferentes atores sociais como agentes educativos para a promoção da educação integral;
5. Buscar parcerias em outras instituições ou organizações para colaborar com as aprendizagens das crianças;
6. Superar a concepção de ficar mais tempo na escola, para ampliar o tempo com aprendizagens significativas e;

7. Assegurar que os projetos municipais possam ser articulados com o projeto político pedagógico das instituições, com princípios e ações compartilhadas e intersetoriais, na direção da Educação Integral no sentido amplo (ITAJAÍ, 2015, p.8).

Os objetivos estabelecidos se encontram concatenados com a legislação vigente e as proposições emanadas do Programa Mais Educação, destacando-se a questão da intersetorialidade, a celebração de parcerias público-privadas, a reorganização dos tempos e espaços educativos que consideram os diversos espaços do município como potencialmente educadores, o estabelecimento de redes de saberes e o fortalecimento da participação e envolvimento das comunidades no projeto político pedagógico das escolas. Contudo, é revelador que a participação das comunidades seja diminuta, na medida em que as possibilidades de decisão encontram-se limitadas a um leque de alternativas já pré-definidas no escopo das diretrizes e orientações do PME.

Ademais, os objetivos estabelecidos são convergentes à ideia de constituir uma ampla rede de atores públicos e privados locais, por meio de parcerias, para promover aprendizagens significativas⁴⁵ aos estudantes, numa perspectiva

⁴⁵ As aprendizagens significativas são concebidas, nos documentos produzidos pela SMEI, como aquelas capazes de promoverem a compreensão da sociedade em que os estudantes vivem, a construção de valores e formas de ser e estar no mundo, valorizando e recriando suas culturas e identidades. Para tanto, a abordagem didático-pedagógica interdisciplinar ou transdisciplinar é destacada como forma de trabalhar os conteúdos/conceitos necessários à formação dos estudantes, que devem ser articulados a diferentes linguagens e recursos tecnológicos, considerando a criança em sua integralidade como lugar central no processo educativo. Por conta disso, a brincadeira e a livre expressão são sinalizadas como aspectos constitutivos das práticas curriculares. Ademais, os documentos buscam reconhecer que todos os espaços do município são potencialmente educadores, seja pelas condições físicas próprias, seja pelos diferentes atores que neles atuam, buscando extrapolar os limites dos muros escolares,

cidadã, que incorpora o cuidar e o educar como dimensões indissociáveis, buscando, para tanto, instituir/fortalecer a gestão intersetorial no âmbito das políticas públicas sociais locais.

Considerando as orientações da trilogia de cadernos do PME, a SMEI recomenda a organização da ampliação da jornada escolar por intermédio dos macrocampos, sendo a “pedagogia de projetos”⁴⁶ adotada no intuito de:

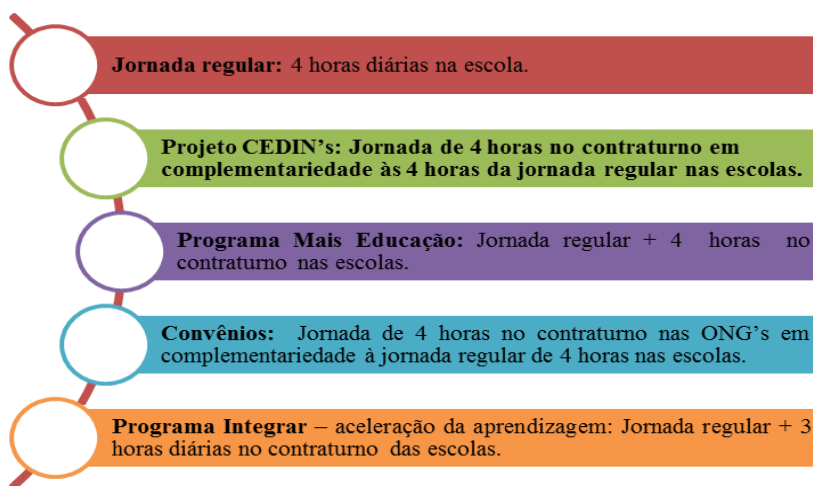
[...] criar uma forma de organização do ensino que se preocupasse, principalmente, com a globalização dos conteúdos, o interesse a participação dos alunos e, sobretudo, uma nova organização didática e reestruturação dos espaços das salas (ITAJAÍ, 2015, p. 20).

Assim, no que se refere à jornada escolar no ensino fundamental, a SMEI, além da jornada regular de quatro horas diárias, adota as seguintes estratégias visando a sua ampliação: 1) o Projeto CEDIN; 2) o Programa Mais Educação; 3) os convênios; e 4) o Programa Integrar, conforme apresentado na figura 6.

promovendo assim a aproximação entre a escola e a comunidade. (ITAJAÍ, 2015)

⁴⁶ Segundo os documentos produzidos pela SMEI, a pedagogia de projetos baseia-se nos pressupostos de Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952) e Dewey (1859-1952).

Figura 6 - Formas de oferecimento da jornada escolar na rede municipal de ensino de Itajaí



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos documentos políticos da SMEI (ITAJAÍ, 2015 e 2016).

Os Centros de Educação Integral (CEDIN) são espaços específicos onde se desenvolvem atividades do contraturno escolar. Em número de seis, foram alocados em diferentes regiões do município, considerando as demandas existentes. Para cada CEDIN, há um conjunto de escolas municipais, previamente integradas, das quais provêm os estudantes atendidos. O quadro de profissionais é contratado mediante concurso público. Todos os centros contam com equipe diretiva, associação de pais e professores e conselho de escola. Neles, atuam os professores denominados “professores de educação integral” e os “agentes em atividades de educação”, dos quais falarei mais detidamente no próximo capítulo. Os serviços de alimentação e limpeza são terceirizados (ITAJAÍ, 2015 e 2016).

O objetivo dos CEDIN é “[...] contribuir com o crescimento e a qualidade de vida de todas as crianças e adolescentes” (ITAJAÍ, 2015, p. 34). Nesse caso, o

envolvimento da comunidade, das parcerias institucionais e dos técnicos da SMEI constitui uma rede que busca desenvolver uma concepção de educação integral que não se restringe aos espaços escolares formais, mas que compreende a cidade como ambiente educativo que atende as demandas dos estudantes, utilizando: parques, museus, clubes, zoológico, dentre outros.

Os CEDIN estão vinculados à Diretoria de Educação Integral e Ações Educativas da SMEI, sendo orientados, acompanhados e avaliados por este setor.

A organização das atividades educativas desenvolvidas nesses centros segue a seguinte rotina: “acolhimento”, “acompanhamento da vida escolar”, “ciranda da aprendizagem” e desenvolvimento de “projetos pedagógicos”. O acolhimento é realizado pelo agente em atividade de educação e constitui a primeira parte da organização do trabalho com os estudantes, concernente à sua recepção nos centros. Nesse momento, é servida a alimentação escolar e realizadas as atividades de higiene. O acompanhamento da vida escolar é o segundo momento. É desenvolvido pelos professores e tem como objetivo “[...] o aprimoramento e a formação contínua do aluno como um todo, instigando-o a cada encontro, a tornar-se mais crítico, analítico, participativo e equilibrado” (ITAJAÍ, 2015, p. 25). A estratégia adotada é denominada “roda de conversa”⁴⁷. Como destacam os documentos produzidos e o relato do gestor local entrevistado, essa atividade não pretende substituir o

⁴⁷ A “roda de conversa” é considerada como um meio para trabalhar valores como o respeito, o aprendizado da escuta e da fala, estabelecendo regras de convivência cidadã e consolidando sua postura de estudante com direitos e deveres, aprimorando assim a concepção sobre o que significa aprender. Além disso, é o meio pelo qual os estudantes apresentam os seus avanços e dificuldades em termos das aprendizagens realizadas na escola, formulando hipóteses, selecionando e coletando materiais para os seus estudos, que são registrados por meio de diferentes linguagens. A partir disso, o professor desenha o seu plano de trabalho, à medida que capta o quê os estudantes sabem sobre determinado assunto que foi trabalhado na escola regular (ITAJAÍ, 2015).

papel da família no acompanhamento da vida escolar, mas fortalecê-la. Além disso, a intenção não é reproduzir as práticas curriculares da escola em relação aos conteúdos, mas propor outras atividades de aprendizagem que consolidem aquelas. A “ciranda da criança” é o terceiro momento. É coordenado e intencionalmente planejado pelo professor de educação integral, sendo “[...] um momento de brincadeiras que acontece durante 30 minutos” (ITAJAÍ, 2015, p. 27). Está voltado para o desenvolvimento de atividades lúdicas, de confraternização e de socialização. De acordo com o documento citado, a ludicidade na aprendizagem “[...] é uma possibilidade importante que permite a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções, por partes das crianças e dos adolescentes, para muitos desafios que são postos no momento de brincar” (ITAJAÍ, 2015, p. 27). Segundo o gestor entrevistado, esse momento é composto por atividades relacionadas ao jogo de faz-de-conta, às dramatizações, às artes, aos jogos de raciocínio, aos jogos cooperativos, aos jogos de inclusão e ao brincar - com diversos materiais e objetos disponíveis. Nesse caso, os profissionais da educação são considerados integrantes das brincadeiras, ora como organizadores, ora como observadores, ora como personagens que explicitam, questionam e enriquecem a interação entre os estudantes. Por fim, os “projetos pedagógicos” constituem o quarto momento e são também orientados pelos professores de educação integral. Pautando-se na pedagogia de projetos, é recomendado que o conhecimento prévio dos estudantes e os saberes de suas respectivas comunidades sejam considerados. A abordagem didática é interdisciplinar, tomando o conhecimento de forma “globalizada e relacional” (ITAJAÍ, 2015, p. 30). Um conceito, um tema ou problema comum ao grupo é definido coletivamente para ser trabalhado. Na sequência, são formuladas as perguntas que vão dirigir a organização do trabalho pedagógico e articular as informações e os procedimentos necessários, de maneira que haja ordenação,

compreensão e sua assimilação por partes dos estudantes. Para tanto, quatro momentos são propostos: a exploração⁴⁸, a construção⁴⁹, a divulgação⁵⁰ e a avaliação⁵¹. Baseando-se em Gardner (1994), o documento indica cinco dimensões a serem avaliadas: o perfil individual⁵², o domínio de fatos, habilidades

⁴⁸ Implica na introdução do tema, na formulação de hipóteses e questões que irão alimentar todo o processo de desenvolvimento do projeto (ITAJAÍ, 2015).

⁴⁹ É o desenvolvimento do projeto propriamente dito, onde se organizam os trabalhos, registram-se as caminhadas e discutem-se as soluções diante dos desafios propostos. Nesta etapa, projetos individuais e coletivos podem ser realizados concomitantemente, mas sempre socializados entre o grupo, permitindo análises e comparações que possibilitem a construção de um novo conhecimento, com novos significados (ITAJAÍ, 2015).

⁵⁰ A culminância desta etapa é a construção de um determinado objeto (usando diferentes linguagens e expressões), que será socializado ao grupo e, em alguns casos, à própria instituição educacional (ITAJAÍ, 2015).

⁵¹ Neste momento, os estudantes têm a oportunidade de avaliar os pontos positivos e negativos do seu trabalho de modo a contribuir para que cada um possa refletir sobre o seu processo de aprendizado. É o momento crucial para a definição do próximo tema a ser trabalhado, ou seja, o ponto de partida para o novo projeto. O registro e a documentação dos diferentes percursos realizados são considerados estratégicos para a avaliação (ITAJAÍ, 2015).

⁵² “Aqui são avaliados especificamente os aspectos mais individuais do trabalho, principalmente dificuldades, inclinações cognitivas e disposição das crianças nas atividades propostas” (ITAJAÍ, 2015, p. 31).

e conceitos⁵³, a qualidade do trabalho⁵⁴, a comunicação⁵⁵ e a reflexão⁵⁶.

Na organização do trabalho pedagógico proposto, as crianças e os adolescentes são consideradas em sua integralidade, reconhecendo seus ritmos e formas de aprender, em que educar e cuidar são concebidos como dimensões indissociáveis às práticas pedagógicas. Ademais, na organização da rotina escolar, é perceptível a tentativa de inovar, propondo outros arranjos dos grupos de estudantes, reorganizando tempos e espaços educativos de tal forma que não se reproduza, no contraturno escolar, as mesmas práticas organizacionais típicas do modelo aulista, como uma condição para qualificar a formação integral dos estudantes, na tentativa de promover práticas educativas com “tempos-espaços de um justo e digno viver”, como advoga Arroyo (2012).

No que se refere à estratégia política do Programa Mais Educação, a organização do trabalho segue a lógica orientada nos cadernos que compõe a trilogia, desenvolvendo, no contraturno, as atividades de ampliação da jornada, escolhidas por cada escola de acordo com os macrocampos estabelecidos⁵⁷. Cada escola, nesse caso, conta com um

⁵³ “Neste aspecto a avaliação decorre sobre a capacidade das crianças de mostrar o seu conhecimento de fatos e o domínio de conceitos e habilidades, tendo a oportunidade de escolher, diante do que propõe o professor, o que quer utilizar e incluir no seu projeto a partir do tema proposto” (ITAJAI, 2015, p. 31-32)

⁵⁴ “Os projetos podem ser desenvolvidos através de diferentes linguagens” (ITAJAI, 2015, p. 32)

⁵⁵ “Neste aspecto se avalia principalmente a clareza de exposição do trabalho e a precisão em comunicar seus achados com habilidade” (ITAJAI, 2015, p. 32).

⁵⁶ “Este aspecto é considerado o mais importante, aqui os professores podem distanciar-se de seu trabalho produzido uma ação reflexiva, ponderando aspectos que poderiam ser melhorados em todo o processo de construção do projeto” (ITAJAI, 2015, p. 32).

⁵⁷ Os macrocampos adotados na rede municipal de ensino de Itajaí são: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos

coordenador (o “professor comunitário” como designa o PME) que articula o trabalho, contratado ou designado em regime de vinte horas semanais.

Para a articulação das atividades desenvolvidas no âmbito do PME, o documento indica que “[...] é importante lembrar que as atividades planejadas pelos profissionais devem dialogar constantemente com aquelas já oferecidas às crianças e adolescentes, no período regular das aulas” (ITAJAÍ, 2015, p. 56). Segundo relata o gestor local entrevistado, esse indicativo tem como intenções: evitar a fragmentação do ensino; levar a escola a compreender que a política de educação integral é um compromisso de todos; evitar o entendimento de que a ampliação da jornada escolar está destinada apenas aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, ou como lugar de custódia, enquanto suas famílias trabalham - buscando superar a visão assistencialista; e, por fim, fortalecer a ideia de que as atividades de ensino formais e não formais constituem-se momentos de aprendizagem em que são mobilizadas diferentes linguagens.

Referente à estratégia política dos Convênios, a política de educação integral da rede municipal de ensino de Itajaí considera que as parcerias público-privadas, especialmente, com as ONG, constituem-se parcerias potenciais, em decorrência das experiências já desenvolvidas e atestadas e que “[...] apontam elementos que contribuem na elaboração e aprimoramento do atendimento na Educação Integral” (ITAJAÍ, 2015, p. 52), sobretudo no que se relaciona aos campos de aprendizagem ligados à cultura, às sociabilidades e aos esportes.

Segundo o gestor local, as parcerias são celebradas anualmente, a partir de edital específico. Para a seleção dos

humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, educomunicação, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (ITAJAÍ, 2015).

projetos a serem desenvolvidos nas instituições conveniadas, é exigência que os seus pressupostos teóricos e metodológicos se coadunem com as diretrizes da educação integral municipal. As instituições proponentes devem ser devidamente registradas nos órgãos competentes - como a receita federal e a assistência social - devendo ser entidades sem fins lucrativos. Além disso, precisam desenvolver atividades de natureza continuada nas áreas de cultura, assistência social, saúde e educação e que sejam reconhecidas por sua capacidade técnica de garantir a proteção integral das crianças e adolescentes. Cumpridas essas exigências, é formalizado o convênio e são realizadas as transferências na forma de subvenção social, nos moldes do que determina a Instrução Normativa PMI/CGM nº 15/2010, de 01 de fevereiro de 2010, que disciplina a celebração de convênios ou atos análogos pelos órgãos e entidades da Administração Pública Direta e Indireta.

De acordo com o gestor entrevistado, as atividades desenvolvidas nas ONG são sistematicamente acompanhadas e avaliadas por uma comissão, constituída por técnicos designados pelo prefeito municipal, tomando por base o disposto no termo de convênio. Durante o ano, são realizadas três visitas técnicas ou, em caso excepcional, quando houver eventual denúncia da comunidade. A partir dessas visitas, são produzidos relatórios parciais que comporão o relatório final que, no término do ano letivo, é encaminhado ao Conselho Municipal de Educação de Itajaí para apreciação. Os resultados contidos no relatório anual servem de base para a renovação ou o cancelamento do convênio no ano subsequente.

Na rede municipal de ensino de Itajaí, as parcerias público-privadas para o oferecimento da jornada em tempo integral, emergem dos mesmos contornos e justificativas identificados na rede municipal de ensino de Florianópolis, embora, em Itajaí, essa participação seja mais restrita em termos de organizações envolvidas. Nesse caso, as parcerias estão dirigidas para ONG que dispõem de equipamentos

diferenciados, como por exemplo, o Clube de Remo onde são desenvolvidas atividades náuticas. A motivação reside em celebrar parcerias que possibilitem o acesso dos estudantes a outros espaços, com vistas à ampliação de seus repertórios culturais, comumente, não disponíveis nas escolas, e não como forma de suprir demandas na ausência de equipamentos públicos escolares nas comunidades.

Por fim, a última estratégia política é o Programa Integrar, concebido como “[...] uma política pública municipal de aceleração de estudos com vistas à correção da defasagem idade/ano dos alunos do Ensino Fundamental (3º ano a 8ºano), defasados em dois anos, seja por repetência e/ou abandono da sua escolaridade” (ITAJAÍ, 2016, p. 116).

Esse programa é desenvolvido durante três horas diárias, no contraturno escolar, na própria escola ou na escola mais próxima onde houver o programa, nos cinco dias da semana. Na organização dos tempos e espaços educativos, são adotadas as seguintes modalidades: 1) Oficina de alfabetização/letramento e matemática para estudantes com defasagem do 3º ano ao 5º ano; e 2) Laboratórios de aprendizagem em linguagem, ciências e matemática para os estudantes com defasagem do 6º ano ao 8º ano. Para o desenvolvimento das atividades do programa são contratados professores habilitados, sendo que, pelos menos, duas vezes na semana, esses professores acompanham os alunos na escola de origem visando à integração das atividades. A metodologia de trabalho é pautada em projetos multidisciplinares. A partir das avaliações realizadas ao final do primeiro e do segundo semestres letivos, os estudantes são reclassificados segundo o rendimento apresentado, nos termos da legislação vigente (ITAJAÍ, 2016).

É importante destacar que o Programa Integrar teve sua origem a partir das experiências desenvolvidas anteriormente na rede municipal de ensino de Itajaí, pelo Programa de Correção de Fluxo do Instituto Alfa e Beto e pelo Programa

Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna, ambos oferecidos como tecnologias educacionais pelo MEC.

É reveladora a presença das “soluções empresariais”, propostas pelo MEC, para promover mudanças nos indicadores educacionais, por meio de “pacotes pedagógicos”, comprados no mercado e que se apresentam como panaceia às dificuldades e problemas do ensino desenvolvido nas escolas, mantendo, assim, incólume o atual cenário escolar, preservando sua recorrente cultura segregadora e excludente, operando, em última análise, a favor dos interesses do sistema econômico capitalista, como indicam os estudos de Barreto; Mitrulis (2001) e Hanff; Barbosa; Koch (2002).

3.1.1.3. Formas de ampliação da jornada escolar na rede municipal de ensino de Rio do Sul

A Secretaria Municipal de Educação de Rio do Sul (SMERS), em seu *Plano Estratégico Institucional*, define como missão:

A excelência e qualidade na gestão educativa da população riossulense, atendendo as necessidades educacionais do cidadão, com compromisso de melhoria na qualidade de vida e a construção de sua autonomia, entendida como a capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas (Portal da SMERS, 2016).

A SMERS tem em seu horizonte o foco na gestão educativa, ancorada na excelência e na qualidade que se exprime na capacidade de promover atividades educacionais que atendam as demandas educacionais dos cidadãos do município. Nesse sentido, reconhece que o acesso a uma educação de qualidade é um aspecto que contribui na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e na construção da sua autonomia, onde o compromisso e o compartilhamento na tomada de decisões é um aspecto de relevo.

A partir disso, um amplo leque de ações, no âmbito da política educacional, foi deflagrado, no qual se coloca a educação integral. É importante destacar que a SMERS possui um corpo técnico reduzido, o quê, segundo constatado na entrevista com a gestora local, tem dificultado, por exemplo, a produção de documentos com diretrizes e orientações pedagógicas para a respectiva rede. No entanto, para a gestão da política de educação integral local há um setor específico, denominado Gerência de Educação Integral, onde atua uma única pessoa.

Por essa razão, de acordo com o relato da gestora local entrevistada, há apenas um documento político específico, em termos de orientações e diretrizes pedagógicas referentes à política de jornada em tempo integral, o edital SME nº 02/2014, que dispõe sobre o processo de seleção de voluntário para o Programa Mais Educação – Rio do Sul.

É importante dizer que a SMERS, conforme verificado na entrevista com a gestora e nos documentos políticos analisados, tem participado ativamente nos processos de discussão, elaboração e aprovação de documentos como: o Plano Municipal de Educação (2015-2025); a Resolução CME nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que estabelece as Diretrizes curriculares municipais para a Educação Básica; a Resolução CME nº 11/2015, que dispõe sobre a aprovação da alteração das Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino, relativas ao currículo do Centro Educacional Prefeito Luiz Adelar Soldatelli (CEPLAS) e da Escola Modelo Ella Kurth, do município de Rio do Sul e, partir destes, vem pautando ações e orientações político-pedagógicas referentes à oferta da jornada em tempo integral.

Além disso, é oportuno mencionar que, segundo a gestora local, a SMERS está promovendo um processo de estudos, discussões e elaboração da sua proposta curricular, com o envolvimento dos profissionais da educação da rede,

tendo na educação integral um dos seus eixos estruturantes⁵⁸. Os trabalhos tiveram início no ano letivo de 2015 e a expectativa é que até o final de 2016 sejam concluídos, tendo como culminância a publicação do documento. Como se encontra em fase de elaboração e ainda não está consolidado, não foi possível o acesso ao referido documento.

O município de Rio do Sul, pela Lei nº 5.614, de 23 de junho de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências, no que se refere à educação e a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, estabelecendo que “o princípio geral da educação integral é a integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, *omnilateral* e não parcial e fragmentada” (RIO DO SUL, 2015, p. 47). Nesse sentido, além de considerar as múltiplas dimensões da formação humana, a partir dos diferentes percursos geracionais, é apontada a necessidade de instituir diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem onde se articulem saberes - a partir de projetos integrados e integradores – e ações e parcerias intersetoriais e interculturais. O documento faz a distinção entre educação integral e educação em tempo integral, pois não basta ampliar os tempos escolares para obter uma proposta de educação integral, mas sim reorganizar as práticas curriculares em suas múltiplas dimensões, nas quais a ampliação da jornada escolar é um dos fatores a ser considerado.

⁵⁸ O processo de estudos, discussões e elaboração da proposta curricular de Rio do Sul é realizado por meio de um consórcio que envolve os municípios da região do Alto Vale do Itajaí. É coordenado pela Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí (AMAVI) e conta com a consultoria técnica do Serviço Nacional do Comércio (SENAC), Unidade de Rio do Sul, Projeto Conexão Educacional. Seminários, cursos, oficinas e workshops estão sendo realizados contemplando as diferentes etapas da Educação Básica. Na execução desse trabalho estão envolvidos professores e pesquisadores do campo da educação que atuam em diferentes universidades do Brasil.

A partir disso, o referido documento aponta, no âmbito do ensino fundamental, a meta de ampliação da jornada escolar para o decênio 2015-2025 no município de Rio do Sul:

Meta 6 - Oferecer educação em tempo integral, em no mínimo, 85% (oitenta e cinco por cento) nas escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 50% (cinquenta por cento) dos estudantes da educação básica, até o final da vigência deste plano.

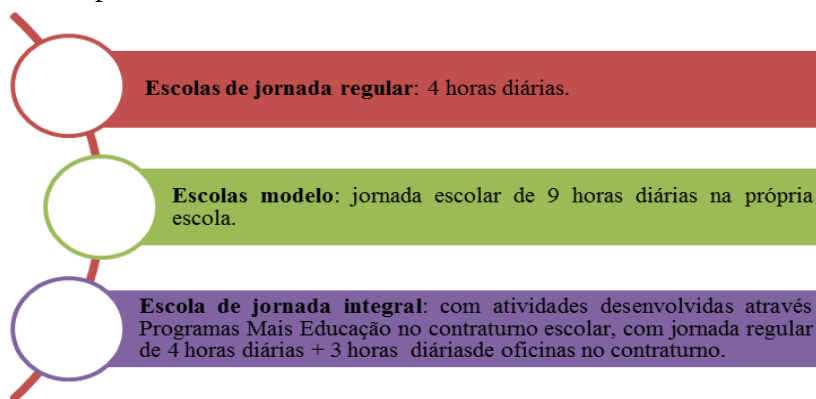
Se compararmos o previsto na meta 6 do PNE (2014-2024), o município de Rio do Sul ampliou consideravelmente o percentual de escolas públicas a oferecerem jornada escolar integral, em oitenta e cinco por cento, no mínimo, das escolas até 2025, sendo que, no PNE a meta é de, no mínimo, cinquenta por cento das escolas até o ano 2024. O mesmo se verifica no percentual de atendimento de estudantes em tempo integral, em Rio do Sul, no mínimo, cinquenta por cento até o ano de 2025, enquanto no PNE é estabelecido o mínimo de vinte e cinco por cento dos estudantes até 2024.

Segundo a gestora local, na entrevista realizada, essa ampliação da meta, em comparação ao que estabelece o PNE (2014-2024), deve-se ao diagnóstico realizado que identificou que cinquenta e sete por cento das escolas de ensino fundamental no município já ofereciam atendimento em tempo integral, sendo que o percentual de estudantes atendidos era de trinta e oito e meio por cento. Nesse cenário, houve o entendimento consensual de que era possível e desejável ousar na definição dessa meta no âmbito do município de Rio do Sul.

De acordo com a Resolução CME nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que estabelece as diretrizes curriculares municipais para a educação básica, no Art. 36, é considerado, no âmbito da rede municipal de ensino Rio do Sul, que a jornada em tempo integral se “[...] organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas”

A partir disso, a SMERS adota, além da jornada regular, com quatro horas diárias, duas estratégias políticas de organização da jornada escolar em tempo integral: 1) a “jornada integral nas Escolas Modelo” com jornada de nove horas diárias; e 2) a “jornada integral nas escolas regulares” por meio do Programa Mais Educação, com jornada regular de quatro horas (turno) mais três horas no contraturno, como apresentado na figura 7.

Figura 7 - Formas de oferecimento da jornada escolar na rede municipal de ensino de Rio do Sul



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos documentos políticos da SMERS (2014 e 2015).

É importante destacar que, com a aprovação da lei nº 4.894/2009, que dispõe sobre a criação das Escolas Modelo em Jornada de Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Rio do Sul, a referida rede passou a ter o seu primeiro marco legal e político no que se refere à política municipal de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental.

Considerando o texto político em análise, seu objetivo foi estabelecer as diretrizes para a progressiva ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, tal como indicado na LDB. Para tanto, é determinada a criação de unidades polos, denominadas “Escolas Modelo”, tendo como objetivos:

I - possibilitar ao aluno maior tempo de permanência nas Unidades de Ensino, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar e a auto-estima;

II - intensificar as oportunidades de socialização e o aprendizado das atividades no contraturno de forma lúdica e prazerosa;

III - proporcionar aos alunos, alternativas de ação e aprendizado no campo social, cultural, esportivo, tecnológico e potencializar talentos;

IV - oportunizar ao aluno uma educação com cultura e filosofia empreendedora;

V - incentivar a participação da comunidade escolar, através do Programa Fala Comunidade Educadora, Conselho Escolar, reuniões e assembleias de pais;

VI - adequar as atividades curriculares de acordo com os interesses da demanda escolar, desenvolvendo o espírito empreendedor (Lei nº 4.894/2009, Art. 2º).

As atividades desenvolvidas nas escolas modelo são realizadas no contraturno escolar. Isso significa que somente os estudantes matriculados nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino poderão participar, sendo que a sua permanência está atrelada a frequência efetiva nas escolas regulares. De acordo com o Art. 10, a ampliação da jornada escolar será realizada progressivamente, sendo que no prazo de três anos, a contar da data da publicação da referida lei, cem por cento dos estudantes da rede deveriam estar sendo atendidos em jornada de tempo integral no ensino fundamental.

No que se refere à metodologia de trabalho a ser desenvolvida nessas instituições, é indicada, de acordo com o Art. 6º, da Lei nº 4.894/2009, “[...] a concepção histórico-cultural e o desenvolvimento dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, a fazer, a conviver e aprender a ser)” como seus pressupostos básicos, sendo que a organização curricular, como define o Art. 4º, é constituída “[...] por componentes do Currículo Básico "convencional" do curso do

Ensino Fundamental e por "eixos temáticos" (da respectiva Matriz) compostos por Atividades Complementares e Oficinas de enriquecimento curricular”.

No “currículo básico convencional”, estão incluídas a base comum e a parte diversificada do ensino fundamental, nos termos da legislação educacional nacional. Os “eixos temáticos”, por sua vez, são definidos como o conjunto de atividades complementares desenvolvidas, de forma interdisciplinar e contextualizada, visando um trabalho curricular integrado e devidamente planejado pelos professores. O “enriquecimento curricular” é entendido como a ação dos professores e estudantes com natureza prática, inovadora e integrada em relação ao conhecimento escolar.

A organização dos tempos educativos se dá na forma de aulas, com cargas horárias específicas, sendo que, nos casos onde a hora/aula for de quarenta e cinco minutos, serão estabelecidas cinco aulas diárias, e onde a duração da aula for de sessenta minutos, quatro aulas diárias. A jornada em tempo integral, nos termos desta lei, é de nove horas diárias, sendo determinado que, no mínimo, devam ser servidas três refeições, considerando valores nutricionais desejáveis em relação aos estudantes. Nesse caso, a jornada de tempo integral definida está bem acima do que estabelecia o PNE (2000-2010) que previa o mínimo de setes horas diárias. Ademais, é assegurado ao estudante, o direito ao transporte escolar para o trajeto de sua residência à escola modelo e seu respectivo retorno.

Concernente à organização dos tempos e espaços educativos, é utilizada na proposta das escolas modelo, a nomenclatura de “núcleos pedagógicos”⁵⁹.

⁵⁹ Estes núcleos são constituídos por tempos e espaços destinados ao desenvolvimento de atividades educativas voltadas à linguagem/letramento e matemática/lógica, os quais são obrigatórios em todas as escolas e para todos os estudantes participantes. Além disso, são incorporadas nos núcleos, atividades com diferentes modalidades esportivo-motoras, como: futsal, voleibol, handebol e outras; e atividades voltadas ao ensino de línguas

Determina a lei que os profissionais da educação que atuarão nas escolas modelo serão aqueles oriundos do quadro já existente na SMERS, ou por professores efetivos e substitutos concursados para esse fim. De acordo com o Art. 15, da lei em tela, fica o poder público autorizado a celebrar convênios com entidades da iniciativa privada para o cumprimento do estabelecido no que se refere à ampliação da jornada escolar na rede municipal de ensino de Rio do Sul.

Com base nessa lei, foram criados o Centro Educacional Prefeito Luiz Adelar Soldatelli (CEPLAS) e a Escola Modelo Ella Kurt. Na caminhada da rede, conforme relatou a gestora local, considerando as demandas educativas, os recursos disponíveis, as contradições e discordâncias conceituais e operacionais em torno da política de ampliação da jornada escolar prevista da lei muitas alterações se processaram, embora a lei persista sem revogação. Segundo a gestora local, esta lei foi:

Criação de uma ou duas pessoas. É uma lei que se espelhou nas experiências de atendimento no contraturno no Brasil e trazidas para uma realidade muito distinta, idealizada [...]. Não é uma lei que veio de acordo com a demanda local porque a própria manutenção dessa escola e desse modelo de escola foi inviável, além do desconhecimento do coletivo das escolas. Quando a gente pensa em escola de tempo integral e o professor como protagonista, é preciso que o professor tenha conhecimento, que ele decida por essa escola e se comprometa com ela. Portanto, ele tem que participar na construção dessa escola para que de fato seja algo real e que não seja uma situação em que uns decidem e os outros obedecem. Isso não é possível. Então, tem partes importantes nos

estrangeiras: italiano e espanhol, que são optativas aos estudantes no ato da matrícula. O estudante é quem opta por qual modalidade esportiva quer participar e qual língua estrangeira pretende cursar. (RIO DO SUL, 2009)

objetivos, na própria organização curricular, porém muito aquém da realidade e prezando preponderantemente pelo atendimento de 1.600 (um mil e seiscentas) horas [...].

A gestora local relatou ainda que a SMERS, no ano de 2013, organizou comissões de estudo e trabalho nas escolas modelo, envolvendo os profissionais da educação, no sentido de reorganizar as práticas curriculares em curso, readequando o quadro de professores e redefinindo as finalidades das aulas desenvolvidas. É destacado que, no caso da Escola Modelo Ella Kurt, os profissionais ficaram, durante três meses, somente estudando e redefinindo o projeto político pedagógico, sem atendimento aos estudantes. Além disso, como fruto desse trabalho, foi instituído um período semanal específico para todos os professores se encontrarem, de modo a discutir dificuldades e demandas e, partir disso, construir um plano de trabalho conjunto e articulado, visando à formação integral dos estudantes e à melhoria da aprendizagem, para a melhoria do Ideb.

As matrizes curriculares do Centro Educacional Prefeito Luiz Adelar Soldatelli (CEPLAS) e Escola Modelo Ella Kurth, estão organizadas, respectivamente, conforme apresentado nos quadros 12 e 13.

Quadro 12 - Matriz curricular do C.E. Prefeito Luis Adelar Soldatelli (CEPLAS)

COMPONENTE CURRICULAR	1º AO 5º ANO	OBSERVAÇÃO	6º AO 9º ANO	OBSERVAÇÃO	
Língua Portuguesa	7 aulas	Aulas ministradas pelo professor regente	6 aulas	Aulas ministradas por professor específico	
Matemática	7 aulas		6 aulas		
Ciências	4 aulas		5 aulas		
Geografia	4 aulas		3 aulas		
Informática	2 aulas	Aulas ministradas por professor específico	2 aulas		
Ensino Religioso	1 aula		2 aulas		
Educação Física	9 aulas		8 aulas (9 aulas para 6º e 7º ano)		
Inglês	2 aulas		3 aulas		
Informática	2 aulas		2 aulas		
Arte	4 aulas		4 aulas		
Filosofia	1 aula		2 aulas		
História	4 aulas		3 aulas		
Empreendedorismo	-		1 aula para 8º e 9º ano		
Total de aulas de 45 minutos: 45 aulas semanais					
Total de atendimento aos estudantes: 9h30min diárias					

Fonte: Resolução CME Nº 11/2015, de 09 de dezembro de 2015.

Quadro 13 - Matriz curricular da Escola Modelo Ella Kurth

COMPONENTE CURRICULAR	1º AO 5º ANO	OBSERVAÇÃO
Língua Portuguesa	7 aulas	Aulas ministradas pelo professor regente
Matemática	7 aulas	
História	4 aulas	
Ciências	4 aulas	
Geografia	4 aulas	
Informática	2 aulas	Aulas ministradas por professor específico
Ensino Religioso	1 aula	
Educação Física	5 aulas	
Arte	3 aulas	
Inglês	2 aulas	
Filosofia	1 aula	
Italiano	2 aulas	
Total de aulas de 45 minutos: 42 aulas semanais		
Total de atendimento aos estudantes: 9h diárias		

Fonte: Resolução N° 11/2015, de 09 de dezembro de 2015.

Com base nas matrizes apresentadas nos quadros 12 e 13, é revelador constatar que, na proposta de jornada em tempo integral idealizada pela rede municipal de ensino de Rio do Sul, a reorganização dos tempos educativos mantém-se muito próxima da organização tradicionalmente instituída no ensino fundamental de tempo parcial. Os componentes curriculares clássicos são conservados, ampliando as suas cargas horárias e hipervalorizando as áreas de português e matemática, tendência recorrente na escola moderna. Disso, pode ser inferido que há a expectativa de aumentar o número de aulas visando melhorar as aprendizagens voltadas à leitura, à escrita e ao cálculo - as quais são consideradas decisivas para a melhoria dos indicadores educacionais e, mais especificamente, para a melhoria do Ideb da rede de ensino.

A organização é basicamente centrada em aulas de quarenta e cinco minutos, realizadas por professores habilitados nas áreas afins. Entretanto, é possível perceber algumas tentativas de inovação na matriz curricular, quando se observa a

inclusão das disciplinas de informática, filosofia, empreendedorismo e italiano.

Referente à estratégia política escola de jornada integral, as atividades de ampliação da jornada escolar são desenvolvidas por meio do Programa Mais Educação. Segundo a gestora local, no ano letivo de 2015, o programa foi desenvolvido em quatro escolas municipais, seguindo as orientações do PME na sua operacionalização, por meio do qual foram atendidos 1.200 estudantes. As escolas definem os macrocampos e as respectivas oficinas, onde o acompanhamento pedagógico é considerado obrigatório. Para a execução das oficinas no contraturno escolar, são designados oficinheiros/voluntários, selecionados por edital específico elaborado pela SMERS.

No âmbito da administração municipal, não existe uma política intersetorial para o desenvolvimento das atividades. Há apenas ações pontuais, esporadicamente firmadas entre os setores da educação, cultura e saúde, o que é reconhecido como um desafio a ser enfrentado, como relatou a gestora local na entrevista.

A rede municipal de ensino de Rio do Sul não possui parcerias público-privadas para o oferecimento da jornada em tempo integral, porque não existem instituições estabelecidas no município que se adequassem a esse fim. Assim, todas as atividades desenvolvidas no interior do PME local são realizadas exclusivamente nos espaços das escolas e coordenadas pelo diretor escolar e coordenação pedagógica, além de um monitor que acompanha o período intermediário (do almoço) e que desenvolve outras atividades não voltadas exclusivamente à jornada de tempo integral. Por razões financeiras, a rede municipal de ensino do Rio do Sul não possui, em cada escola, um coordenador específico do PME.

3.2. FINANCIAMENTO DA POLÍTICA DE JORNADA EM TEMPO INTEGRAL ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DOS DOCUMENTOS DA POLÍTICA NACIONAL

O financiamento da educação pública no Brasil está regulamentado no Art. 212 da Constituição Federal, que foi reescrito pelo Art. 69 da LDB, constituindo-se a base do sistema. Além disso, o Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), explicita o regime de redistribuição da maior parte dos recursos financeiros entre os entes federados.

Desse modo, as verbas que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios contam para a manutenção e desenvolvimento de suas redes de ensino público e gratuito decorrem de um percentual mínimo da receita de seus impostos – incluídas as transferências constitucionais – e acrescidas pela arrecadação do salário-educação⁶⁰. Nesse caso, um mínimo de 18% deve ser investido em educação pela União e 25% pelos estados, o Distrito Federal e os municípios. Como argumenta João Antônio Cabral de Monlevade (2012, p. 71):

Na prática, a fonte 100 – correspondente à receita de impostos e transferências – responsabiliza-se por cerca de 90% das despesas com educação pública no Brasil. A fonte 118, do salário-educação, arrecadado pelo governo federal e destinado quase metade a seus programas de apoio à educação básica e 60% distribuído aos Estados, Distrito Federal e

⁶⁰ “A contribuição social do salário-educação é proveniente de 2,5% da folha de contribuição dos empregados das empresas, só se podem fazer despesas com a educação básica, excluídos os pagamentos de professores e funcionários de suas redes” (MONLEVADE, 2012, p. 71).

municípios em razão de sua arrecadação e do número de matrículas das respectivas redes, contribui com mais ou menos 10% das despesas globais da educação pública.

A Lei nº 11.494/2007, de 20 de junho de 2007, é o mais importante marco legal no que se refere ao financiamento da educação básica e, mais especificamente, da política de ampliação da jornada escolar. Esta lei instituiu o Fundeb, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Dentre outros aspectos, esta lei trata da distribuição proporcional de recursos que compõe o Fundeb para os sistemas de ensino, considerando as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino, onde a questão da jornada escolar é um fator de ponderação para a escola de ensino fundamental de tempo parcial e de tempo integral. O repasse dos recursos oriundos do Fundeb será de acordo com o valor-aluno matriculado no ensino fundamental parcial (com no mínimo quatro horas diárias) - na proporção de 1,0 para os anos iniciais e 1,10 para os anos finais - e no ensino fundamental integral, na proporção de 1,25 (independentemente do ano escolar).

A Lei do Fundeb afirmou a possibilidade de se oferecer a ampliação da jornada escolar exclusivamente no ambiente escolar ou, em complementariedade, em outras instituições educativas não formais, portanto, com caráter socioeducativo. Isso posto, para as redes estaduais e municipais de ensino público, o Fundeb configura-se como uma de suas principais fontes de financiamento para a oferta da jornada em tempo integral.

Outra fonte de financiamento são os recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Mais Educação, diretamente ligados às fontes orçamentárias do PME. Neste caso, são os macrocampos que se tornam a referência para a transferência dos recursos

financeiros, as escolhas pedagógicas realizadas pelas escolas e a transversalidade dos programas ministeriais. É importante destacar que esses recursos não são repassados às secretarias mantenedoras das redes e não compõem os recursos vinculados previstos na peça orçamentária dos referidos órgãos. Na verdade, são recursos repassados diretamente às escolas, sendo por elas administrados.

o que se refere ao planejamento e financiamento do PME na escola, é destacado, no documento intitulado *Programa Mais Educação: passo a passo* (2011), que a liberação dos recursos está condicionada à apresentação do Plano de Atendimento da Escola (PAE), o qual é construído a partir da escolha dos macrocampos e da articulação com os demais programas, privilegiando saberes da comunidade e conteúdos escolares, em consonância com o projeto político pedagógico escolar.

O diretor escolar é considerado o responsável legal pela escola e por acompanhar e apoiar à gestão do programa. O presidente da unidade executora - Associação de Pais e Professores ou Conselho Escolar -, registrada na receita federal e com personalidade jurídica de direito privado sem fins lucrativos, é o responsável pela execução financeira dos recursos destinados às atividades de ampliação da jornada escolar. O professor comunitário, por sua vez, é o responsável pelo planejamento das atividades que integram o PME com a escola, cabendo a ele, divulgar o programa a todos os atores da comunidade escolar, participar de reuniões, formações e eventos promovidos pela secretaria a que está vinculado, participar das reuniões do comitê local, mapear e identificar parceiros locais para o desenvolvimento das ações do programa, elaborar e executar o PAE, planejar e realizar, com a equipe, ações para a criação de vínculos da escola com a comunidade e orientar e auxiliar osicineiros na elaboração e desenvolvimento de seu plano de trabalho específico.

De acordo com a Resolução FNDE nº 34, de 6 de setembro de 2013, que regulamenta o repasse de recursos financeiros às escolas para despesas de custeio e capital para o atendimento em tempo integral, por meio do PDDE Mais Educação. De acordo com o Art. 4º da referida resolução, os recursos podem ser empregados:

- I – na aquisição de materiais permanentes e de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades de Educação Integral;
- e
- II – no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores e tutores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação.

Os repasses de recursos previstos no inciso I são realizados em parcela única e calculados considerando o número de estudantes a serem beneficiados com o PME, conforme o PAE consolidado e aprovado pela SEB/MEC, sendo que os valores correspondentes constam no quadro 14.

Quadro 14 - Valores repassados para financiamento das despesas de custeio e capital de acordo com o número de estudantes atendidos em jornada de tempo integral

Número de estudantes	Valor em custeio (R\$)	Valor em capital (R\$)	Valor total (R\$)
Até 500	3.000,00	1.000,00	4.000,00
501 a 1.000	6.000,00	2.000,00	8.000,00
Mais de 1.000	7.000,00	2.000,00	9.000,00

Fonte: Resolução FNDE nº 40, de 16 de outubro de 2013.

Concernete ao inciso II, a resolução em tela estabelece que os valores sejam calculados por mês de atividade, de acordo com o número de turmas atendidas, tendo como referencial os seguintes valores: a) escolas urbanas: R\$ 80,00 (oitenta reais) mensais por turma monitorada; b) escolas rurais: R\$ 120,00 (cento e vinte reais) mensais por turma monitorada; e c) escolas urbanas e rurais que desenvolvem atividades com estudantes entre 15 e 17 anos que ainda estejam no ensino

fundamental: R\$ 80,00 (oitenta reais) mensais por turma tutoriada.

Por fim, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), estabelece que aos estados e municípios sejam repassados recursos financeiros para o custeio das despesas voltadas ao oferecimento da alimentação escolar. Esses repasses são realizados automaticamente para as secretarias mantenedoras dos respectivos sistemas, considerando o número de estudantes matriculados e apontados no censo escolar. Os recursos são previstos nos orçamentos municipais e estaduais, a título de recursos vinculados com rubrica específica. Os valores repassados, de acordo com a Resolução FNDE nº 67, de 28 de dezembro de 2009, são:

- a) R\$ 0,30 (trinta centavos de real) para os alunos matriculados na pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA);
- b) R\$ 0,60 (sessenta centavos de real) para os alunos matriculados em creches;
- c) R\$ 0,60 (sessenta centavos de real) para os alunos matriculados em escolas de educação básica localizadas em áreas indígenas e em áreas remanescentes de quilombos;
- d) R\$ 0,90 (noventa centavos de real) para os alunos participantes do Programa Mais Educação.

Para oferecer alimentação escolar diária aos alunos atendidos na jornada em tempo integral, tanto por meio do Programa Mais Educação como por meio de outros projetos de tempo integral desenvolvidos nas redes de ensino e computados no censo escolar (consolidado pelo INEP), é repassado o valor de R\$ 0,90 (noventa centavos) para cada aluno-dia. É importante destacar que nas redes municipais de ensino pesquisadas, conforme relatos dos gestores locais, são oferecidas, no mínimo, três refeições diárias.

Por fim, é importante destacar que os valores repassados pelo PDDE Mais Educação às escolas e pelo PNAE às mantenedoras, considerando a jornada em tempo integral no ensino fundamental como fator de ponderação, sofreram mudanças e reajustes desde a criação do PME. A partir disso, considere, para efeitos de apresentação e análise nesse estudo, apenas aqueles que serviram de base para o ano letivo de 2015, quando foram realizadas as entrevistas com os gestores locais e mapeados os dados de atendimento em jornada de tempo integral, consolidados no INEP.

3.2.1. Financiamento da política de jornada em tempo integral no contexto das redes municipais de ensino pesquisadas

Na análise dos documentos políticos atinentes à questão da política de jornada em tempo integral, produzidos pelas redes municipais de ensino pesquisadas, verifiquei que nenhum deles faz menção às formas de seu financiamento. Neste aspecto, o que emerge são apenas indicativos de que é necessário investir mais no atendimento desta demanda.

Nas entrevistas com os gestores da política integral local, constatei que não existem programas ou projetos de tempo integral previstos nas respectivas peças orçamentárias, com rubrica própria, a partir dos quais os respectivos gestores poderiam planejar, organizar e acompanhar ações com vistas à expansão e à qualificação da jornada em tempo integral no ensino fundamental. Ademais, é revelador o fato de que todos os gestores tanto desconhecem os recursos orçamentários existentes, quanto os recursos financeiros aplicados, ficando esse domínio aos técnicos da área administrativa das respectivas secretarias, o que permite inferir a pouca transparência na gestão desses recursos.

Todavia, todos os gestores entrevistados relatam que existe carência de recursos financeiros, o que tem sido um grande obstáculo para a expansão e manutenção da política de

jornada em tempo integral, seja para a construção e reforma de escolas, visando adequar a infraestrutura física para o desenvolvimento da proposta, seja para a contratação de profissionais que irão executá-la.

Em que pesem os argumentos sobre a importância de promover a educação integral e em jornada de tempo integral para a formação cidadã dos estudantes, foi possível inferir a presença de contradições e ambiguidades, típicas nesse jogo político, tanto no que se refere às prescrições e diretrizes do Programa Mais Educação, como nas metas e estratégias do PNE (2014-2024), que nos remete a seguinte questão: se a jornada em tempo integral é uma estratégia política importante para a promoção da educação integral dos estudantes, considerando as atuais demandas da sociedade brasileira - sobretudo pelo apelativo de que, por meio dessa política, seria possível minimizar as desigualdades educacionais e sociais - por que o seu financiamento tem se revelado precário e insuficiente?

Como argumenta Monlevade (2012), a resposta recorrente a essa questão tem sido a falta de recursos financeiros para custear a ampliação, adequação e manutenção dos equipamentos escolares e o pagamento dos profissionais da educação para executar esta política. Contudo, como destaca o autor, isto tem sido um pretexto utilizado para manter inalterado o atual sistema de financiamento da educação e o pacto federativo no Brasil. Pacto esse que, desde a constituição federal de 1988, vem apresentando imprecisões e anomalias no que se refere às competências e responsabilidades dos entes federados em promover a política educacional, revelando o caráter centralizador do governo federal na gestão dos recursos orçamentários e financeiros, colocando em dúvida também o compromisso com a melhoria da qualidade social da escolarização.

Além disso, como destaca Theresa Maria de Freitas Adrião (2015)⁶¹, na América Latina e Caribe e, mais especificamente no Brasil, nos últimos anos tem havido o constante uso de dispositivos institucionais e políticos que proporcionam a transferência direta ou indireta da responsabilidade da educação pública para o setor privado. Para tanto, diversos sistemas de privatização estão sendo operados, dos quais um deles é o denominado como “exógeno”, que é materializado pelo repasse de recursos públicos ao setor privado. Este sistema tem sido intensamente adotado no Brasil e está visivelmente presente no caso das redes municipais de ensino de Florianópolis e Itajaí.

Como argumenta a autora, no sistema exógeno, os programas de delegação de responsabilidade pela educação às comunidades locais; a governança corporativa no campo educativo, que permite que empresas privadas participem da tomada de decisões a respeito da política de educação; e a financeirização da educação básica, que transforma as matrículas públicas em *commodities* no mercado financeiro, tem se intensificado. Assim, ao delegar a responsabilidade para terceiros como ONG e OSCIP, pela adoção de parcerias

⁶¹ Theresa Maria de Freitas Adrião, da Universidade de Campinas (UNICAMP) e Teise de Oliveira Guaranha Garcia, da Universidade de São Paulo (USP), foram organizadoras da pesquisa intitulada *Tendências da privatização da educação na América Latina e no Caribe*, publicada em 2015. Este estudo foi coordenado pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE), rede que articula diversos grupos e entidades em defesa da educação que contemplou quinze países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Honduras, Paraguai, Peru, República Dominicana, México, Nicarágua e Haiti. O objetivo do estudo foi identificar e debater os mecanismos e tendências que induzem à privatização da educação básica na América Latina e Caribe. A partir desse estudo, ficou evidenciado que estão em curso variadas tendências de privatização, com diferentes graus de complexidade e consequências para a manutenção de sistemas públicos de ensino, considerados fundamentais para a garantia do acesso e da permanência na escola.

público-privadas, os governos objetivamente transformam a educação em um serviço, o que tem promovido mais desigualdades e dificuldades para a promoção do acesso à escolarização.

O financiamento da jornada em tempo integral, nas três redes municipais de ensino pesquisadas, é custeado com recursos do Fundeb, do salário educação e do PNAE – todos repassados pela União, tal como a legislação vigente define. Além disso, outros recursos financeiros são acrescidos pelas respectivas prefeituras às secretarias municipais de educação, a partir de receitas próprias e que variam em proporção em cada um dos municípios - segundo a vontade política de cada prefeito municipal e o compromisso com os projetos e programas pedagógicos em curso. Nesse cenário, em todas as redes municipais pesquisadas, foi possível verificar que há desconhecimento sobre os investimentos anuais previstos e realizados na operacionalização específica da política de jornada em tempo integral.

Outra fonte de financiamento para a política de tempo integral é o PDDE Mais Educação, que é repassado pelo FNDE diretamente às escolas, nos moldes do que foi discutido anteriormente. Nesse caso, os recursos não são previstos na peça orçamentária das respectivas prefeituras e, tampouco, computados nos balanços das secretarias municipais de educação. Nesse aspecto, também foi revelador, por intermédio das entrevistas com os gestores locais, perceber o pouco conhecimento que tinham sobre o valor total anual repassado ao conjunto das escolas cobertas pelo Programa Mais Educação, porque esse controle é realizado pelos setores administrativos e, sobretudo, centralizado no FNDE.

Outro aspecto destacado nas entrevistas realizadas, comum a todos os gestores, é o reconhecimento de que o advento do PME foi decisivo para a ampliação da jornada escolar no Brasil e em suas respectivas redes, embora todos apontem precariedades derivadas da ausência de recursos

financeiros para a ampliação e a reforma das escolas - necessárias para lograr tal intento - e da previsão do trabalho voluntário, que gerou muitos conflitos e resistências no interior das redes públicas de ensino. Nessa direção, todos os gestores locais entrevistados sinalizaram que não houve estímulo ou incremento financeiro efetivo nas receitas das respectivas secretarias municipais de educação para a contratação de profissionais devidamente formados, ficando responsáveis em arcar com os custos/investimentos decorrentes dessa iniciativa. Como constatei, apesar das ponderações financeiras relacionadas à jornada de tempo integral, seja no que se refere ao Fundeb ou ao PNAE, essa diferenciação tem se revelado insuficiente para fomentar a respectiva política e assegurar a qualidade social da oferta.

Nesse sentido, é elucidativo o relato do gestor da rede municipal de ensino de Itajaí, quando se manifesta sobre a decisão do MEC em abrir a adesão ao PME a todas as escolas brasileiras em 2013. Nesse caso, considera que tal medida não foi oportuna e se configurou como “uma má orientação do Governo Federal”. Para o gestor, considerando as experiências já desenvolvidas e avaliadas até então em todo Brasil, era o momento de repensar e redefinir as formas de financiamento da jornada em tempo integral no ensino fundamental, ampliando e repassando (por meio de transferências constitucionais) os recursos financeiros para os orçamentos das secretarias municipais de educação e, em decorrência disso, redirecionar a gestão dos programas e projetos de jornada em tempo integral locais, comprometendo os respectivos órgãos com a referida política. Esse posicionamento também se presentifica nos relatos dos gestores das redes municipais de ensino de Florianópolis e Rio do Sul. Nessa perspectiva, é ilustrativa a explanação de Carlos Roberto Jamil Cury (2002, p. 196):

A rigor, as políticas de descentralização, sobretudo se acompanhadas do atual modo vigente do pacto federativo, significam um repasse de responsabilidade dos escalões

nacionais para os subnacionais. Se estes últimos não forem capazes de sustentar suas responsabilidades, o risco é o de 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.

Face ao exposto, para as redes municipais de ensino são delegadas competências e responsabilidades que, comumente, desconsideram as condições objetivas existentes, o que tem sido evidenciado por Ball (2001 e 2009), quando aborda a questão da tradução das políticas educacionais nos microcontextos. Ademais, é importante destacar que, na análise sobre as pautas dos eventos e dos documentos produzidos pela União dos Dirigentes Municipais de Educação⁶², disponíveis no Portal da UNDIME, essa é uma situação que vem sendo sistematicamente discutida e denunciada, no âmbito das políticas educacionais, a questão das competências, responsabilidades e seu consequente financiamento.

Nesse cenário, todos os gestores relataram que estão preocupados com os rumos do Programa Mais Educação. Desde 2014, o governo federal tem atrasado, ou mesmo não realizado, os repasses pelo PDDE Mais Educação para as escolas, inviabilizando o desenvolvimento das ações previstas. De acordo com o que foi possível verificar, por meio das entrevistas com os gestores locais, essa situação é decorrente de dois motivos. O primeiro deles é referente à gestão inadequada dos recursos financeiros repassados anteriormente para algumas escolas de outras redes de ensino no Brasil. Os recursos não foram utilizados no exercício estabelecido e foram aplicados em contas poupança para destinação no exercício subsequente. Esse artifício, embora legal, vem sendo questionado pelo FNDE, o qual tem se visto obrigado a promover ininterruptos ajustes em seu orçamento e no curso de suas ações de

⁶² Órgão que congrega os secretários municipais de educação no Brasil.

financiamento para fomentar a jornada em tempo integral. O segundo deles está diretamente ligado aos cortes que o governo federal vem realizando no âmbito da educação. Apesar de haver recursos orçamentários, os recursos financeiros não têm sido liberados, deixando os responsáveis do PME no MEC numa situação de indefinição, mesma situação que reverbera nas secretarias estaduais e municipais de educação e nas próprias escolas que fizeram adesão ao programa. Essa situação, recorrente em 2014 e 2015, tem gerado graves transtornos às secretarias, às escolas e às comunidades atendidas, o que poderá implicar o rompimento da adesão ao PME e, com isso, extinguir a jornada em tempo integral em algumas escolas. Nessa tessitura, todos os gestores manifestaram a preocupação da possibilidade de interrupção do PME, o que poderá comprometer, a médio e longo prazo, o alcance das metas previstas no PNE (2014-2024) no que diz respeito à oferta da jornada em tempo integral no ensino fundamental.

Perquirido sobre quais os pontos fortes da política nacional de jornada em tempo integral, o gestor local da rede municipal de ensino de Itajaí argumenta:

Investiu-se recursos financeiros em todo o Brasil. As escolas puderam aplicar tudo isso na aprendizagem e ter a possibilidade de se renovar através da aquisição de equipamentos e materiais novos dando um *up*, já que as escolas dispõem, geralmente, somente daquilo que as secretarias compram e distribuem. Com os recursos do Mais Educação a escola pode, a partir de suas reais necessidades, adquirir materiais e equipamentos, bem como, adequar seus espaços focando nas necessidades dos alunos.

Esse posicionamento, também evidenciado nas entrevistas com os gestores locais das redes municipais de ensino de Florianópolis e Rio do Sul, revela que o advento do Programa Mais Educação assumiu um papel político estratégico na expansão da oferta da jornada em tempo integral,

seja pela possibilidade das escolas poderem dispor de recursos financeiros para adquirir materiais e equipamentos didáticos, seja pela possibilidade das escolas repensarem suas propostas curriculares, alavancando a sua “renovação”. Contudo, é uma política ainda concebida como política de governo e não como política de estado, razão pela qual vem se fragilizando, sobretudo no período pós-2014, com os cortes derivados do ajuste fiscal pelo governo federal.

3.3. A JORNADA DE TEMPO INTEGRAL E SEU FINANCIAMENTO: “VELHOS” DILEMAS E “NOVOS” DESAFIOS

Para efeitos de síntese, foi possível verificar que, nas três redes de ensino pesquisadas, a jornada de tempo integral vem sendo desenvolvida na perspectiva de promover a educação integral para os estudantes. Nessa direção, a ampliação da jornada é vista como estratégia política importante para a expansão dos repertórios socioculturais dos estudantes, a aproximação entre as escolas e as comunidades e o fortalecimento do projeto político pedagógico da escola numa perspectiva cidadã e participativa. Nesse caso, é revelador constatar que as três redes municipais de ensino pesquisadas buscam mesclar, em suas propostas de jornada em tempo integral, as quatro perspectivas comumente em jogo no Brasil, assinaladas por Cavaliere (2002, 2007 e 2009), a saber: promover a jornada em tempo integral; promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando seus diferentes percursos geracionais; promover a integração de conhecimentos escolares e saberes comunitários; e articular as ações escolares com as ações comunitárias.

Em todos os casos, foi revelador o fato de que tal ampliação visa à melhoria do Ideb, permitindo a inferência de que essa política vem sendo desenvolvida sob a lógica da governança, descentralizando responsabilidades, incorporando novos atores no campo educacional (setor privado),

centralizando decisões e o controle sobre as atividades desenvolvidas na busca da melhoria dos resultados e da *performance* das respectivas redes no *ranking* nacional.

No oferecimento da jornada em tempo integral, evidenciou-se que as redes pesquisadas operam por meio de dois sistemas: turno único e turno e contraturno. É importante destacar que tanto nos documentos nacionais, como nos documentos locais analisados e complementados pelas entrevistas, há contradições e ambiguidades em relação ao sistema de turno único e ao sistema de turno e contraturno. Há a unanimidade nas afirmações de que é necessário pensar um currículo integrado e articulado que supere a dicotomia entre turno e contraturno, contudo, as orientações e prescrições operacionais estabelecidas, em âmbito nacional e local, acabam por fortalecer essa dicotomia no contexto da prática, seja pela forma como são organizados os tempos e espaços educativos, seja pelos atores que nelas atuam.

Outro aspecto revelador é que, nas três redes municipais de ensino pesquisadas, vêm sendo desenvolvido, ao lado do Programa Mais Educação, projetos locais de jornada em tempo integral, combinando, nesses arranjos, momentos dedicados ao desenvolvimento de aulas - com professores habilitados - e oficinas - ora com professores habilitados, ora com oficineiros/voluntários. Foi possível inferir que, nessas propostas locais, a pesquisa como um princípio educativo é incentivada e desenvolvida, no âmbito das práticas curriculares, no sentido de ressignificá-las, como condição primordial para se promover uma educação democrática e cidadã. Ademais, essas propostas, segundo a ótica dos gestores entrevistados, se revelam mais sólidas na medida em que não estão sujeitas às regulações do Programa Mais Educação ou de recursos financeiros externos às mantenedoras. Contudo, em que pese a atual situação orçamentária e financeira das respectivas redes municipais de ensino, marcada por cortes e insuficiência de recursos para a expansão e manutenção de seus sistemas de

ensino, é possível inferir que tais propostas estão igualmente suscetíveis a interrupções e/ou precarizações.

Ademais, com exceção da rede municipal de Rio do Sul, nas redes de Florianópolis e Itajaí, é possível identificar a presença das parcerias público-privadas para a oferta da jornada em tempo integral.

Na rede municipal de ensino de Florianópolis, essa presença é muito marcante, onde é atendida quase a metade do total de estudantes na jornada em tempo integral, envolvendo largo espectro de ONG. Com isso, revela-se que os equipamentos educacionais públicos existentes são deficitários para poder abarcar a ampliação da jornada escolar, bem como, o fato de que o poder público não possui equipamentos próprios em muitas comunidades, razão pela qual tem recorrido às ONG existente nessas locais para promover a ampliação da jornada. Essa estratégia política revela a incapacidade do poder público local para prover os equipamentos escolares e as condições técnicas e pedagógicas necessárias, nas diferentes comunidades do município, de forma a assegurar o direito à educação escolar em tempo integral.

Na rede municipal de Itajaí, no que se refere às parcerias público-privadas, evidenciou-se que foram celebradas com organizações que possuem equipamentos diferenciados em relação às escolas, onde são oferecidas atividades específicas. Nesse cenário, as parcerias são realizadas não com o intuito direto de cobrir demandas locais de atendimento pela inexistência de equipamentos públicos, mas de ampliar a oferta de novas atividades educativas a partir de equipamentos já existentes, visando propor outras experiências formativas e socioculturais.

Por fim, no que se refere ao financiamento da política de jornada em tempo integral, foi revelador constatar que nenhuma das três redes de ensino pesquisadas possui uma rubrica própria no orçamento para o custeio da jornada em tempo integral, estando esses recursos pulverizados nos

programas ordinários de manutenção das respectivas redes municipais de ensino. Assim, são mobilizados recursos oriundos do Fundeb, do salário-educação, do PNAE e do PDDE Mais Educação, todos repassados pelo governo federal, de acordo com o ordenamento legal, somando-se a esses, outros recursos próprios oriundos das receitas dos respectivos municípios. Nesse cenário, é impossível identificar com exatidão os investimentos públicos dirigidos especificamente para a promoção da jornada em tempo integral, o que se configura um aspecto preocupante para os gestores locais da referida política, que ficam fragilizados para planejar e acompanhar as respectivas ações no âmbito das suas redes e, portanto, ficando à mercê das decisões dos setores responsáveis pela administração financeira. Ademais, foi possível inferir que a política de jornada de tempo integral no ensino fundamental está inscrita no campo das políticas de governo, encontrando-se ainda não consolidada como política de estado, o que requererá a luta por novos ordenamentos políticos, institucionais e jurídicos para que, de fato, a educação integral e a jornada de tempo integral possam assumir a sua potência em favor da formação e emancipação humana, da justiça social e da democracia.

4. ATORES ENTRAM EM CENA: PARA QUEM É A POLÍTICA E QUEM A EXECUTA

“O novo imaginário relaciona identidade muito menos com as mesmices e essências e muito mais com as narrações, com relatos, para os quais a polissemia em castelhano do verbo contar é amplamente significativa. Contar é tanto narrar histórias como ser levado em conta pelos outros, o que significa que – para ser reconhecidos – precisamos contar nosso relato, pois não existe identidade sem narração, já que esta última não é só expressiva, como também constitutiva do que somos. Tanto individual como coletivamente, mas sobretudo no coletivo, muitas das possibilidades de sermos reconhecidos, levados em conta, contar com decisões que nos afetam, dependem da veracidade e da legitimidade dos relatos em que contamos a tensão entre o que somos e o que queremos ser.”
(Jesús Martín-Barbero)

Como argumenta Ball (1994), para pensar, planejar e analisar as políticas educacionais é primordial a compreensão dos movimentos empreendidos desde a sua formulação - resultante de negociações onde se entrelaçam interesses e disputas conceituais, operacionais e financeiras -, até a sua tradução no contexto da prática, onde se operam (re)interpretações e (re)significações que envolvem múltiplos atores. O contexto da prática para o qual as políticas são dirigidas, comumente, está destituído das condições adequadas de trabalho pelas diferenciações, desigualdades, recursos e capacidades locais existentes, razão pela qual a aceitação e a resistência são mecanismos que se operam com vigor, num complexo jogo político onde relações de poder e de luta se travam. Nessa perspectiva, recombinações, reordenamentos e

representações são produzidas, a partir dos discursos evocados na política, no esforço de transformá-las em prática, em algo direcionado aos interesses e expectativas dos atores que são atendidos e dos atores que a executam efetivamente.

Por essa razão, considerar a “intertextualidade” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005) em que se inscrevem e se escrevem os textos políticos é de suma importância para a análise das políticas, de modo a captar as hibridizações típicas desse jogo político e de seus respectivos desdobramentos no contexto da prática.

Nesse capítulo, analisarei os textos políticos considerados chave para a política de jornada em tempo integral no âmbito nacional e no âmbito das três redes municipais de ensino pesquisadas, bem como as informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com os gestores locais, focando em quem são os atores atendidos na jornada em tempo integral e quem são os atores responsáveis pela sua execução.

4.1. QUEM SÃO OS ATORES IDENTIFICADOS COMO CENTRAIS NOS DOCUMENTOS POLÍTICOS NACIONAIS QUE ORIENTAM A POLÍTICA DE JORNADA EM TEMPO INTEGRAL

A Constituição da República Federal Brasileira, promulgada em 1988, elaborada e aprovada numa arena marcada por disputas que gravitaram em torno da redemocratização política do país e do reconhecimento do direito à educação, como aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento da sociedade brasileira, inaugurou, no cenário jurídico e institucional, o advento da doutrina da proteção integral para a infância e a juventude⁶³. Um reconhecimento

⁶³ A doutrina da proteção integral para a infância e adolescência implicou a priorização desses percursos geracionais na formulação, execução e financiamento das políticas sociais, especialmente, nos setores da assistência

relativamente tardio no âmbito dos direitos sociais, como argumentam Norbert Bobbio (1992) e Cury et al. (1996), seguindo a tendência presente em outros países da América Latina e Caribe. Com base nesse novo ordenamento, diversos outros dispositivos legais foram produzidos, dos quais são emblemáticos o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a partir dos quais as crianças e os adolescentes passaram a assumir centralidade e prioridade no desenho e execução de políticas sociais, especialmente, no âmbito das políticas educacionais.

Nessa perspectiva, o ECA e a LDB afirmaram que toda criança e adolescente têm o direito à educação, com vistas ao seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho, advogando: a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, preferencialmente próximo de sua residência; o direito de ser respeitado pelos educadores; o direito de organizar-se e participar em entidades estudantis; o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; e o direito dos pais e responsáveis ter ciência do processo pedagógico e participar na construção das propostas pedagógicas escolares. Ademais, com o imperativo de se promover uma formação básica aos estudantes que convergem para as escolas brasileiras, o oferecimento de atividades culturais, esportivas e de lazer, nos espaços das escolas ou em outros espaços sociais, passou a ser prescrição/orientação considerada estratégica para a formação integral e a promoção do bem estar das pessoas e da sociedade, reconhecendo e afirmando as diferenças como um aspecto estruturante da vida cidadã. Para tanto, as famílias, o Estado e a sociedade passaram a ter corresponsabilidade em seu provimento e acompanhamento de forma sistemática.

social e da educação, de modo a assegurar sua precedência ao atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública.

É importante destacar que a Lei nº 11.274/2006, de 06 de fevereiro de 2006, alterou a LDB ampliando a duração de oito para nove anos no ensino fundamental⁶⁴, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, permanecendo no texto da LDB o mínimo de duzentos dias letivos e oitocentas horas anuais.

No que se refere à organização da jornada escolar diária no ensino fundamental a LDB estabeleceu um mínimo de quatro horas diárias sendo que sua ampliação progressiva é um indicativo na perspectiva da jornada em tempo integral como vimos no capítulo anterior. Mas afinal: quem são os estudantes a serem atendidos na jornada integral?

Na atualidade, a resposta a esta questão, considerando o que está estabelecido na política nacional de jornada em tempo integral nos remete à Meta 6 do PNE (2014-2024), mais especificamente à estratégia 6.2:

6.2. instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em *comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social*; (Grifo nosso)

Conforme exposto, esta estratégia traz o indicativo de que a oferta da jornada em tempo integral deve ser priorizada nas comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social⁶⁵ o que alavanca implicações diretas na

⁶⁴ Esta Lei buscou assegurar o que estabelecia a Meta 2 do ensino fundamental, prevista no PNE (2001-2010), aprovado pela lei nº 10.171/2001, de 09 de janeiro de 2001, ou seja, “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.

⁶⁵ Francisco de Oliveira (1995) argumenta que os grupos sociais vulneráveis poderiam ser definidos como aqueles conjuntos ou subconjuntos da população situados na linha de pobreza. Contudo, discute que nem todos os

gestão dos sistemas de ensino e na garantia do direito à educação para todos. Ou seja, é possível inferir a partir desta estratégia, que considerou o que já estava proposto no PNE (2001-2010) e nas diretrizes do PME que vinham regulando a práticas nas redes públicas de ensino, que a oferta de jornada integral continua direcionado para o segmento dos estudantes considerados pobres ou vulneráveis socialmente. Uma política que tem caráter redistributivo e que, em última análise, visa corrigir distorções e desigualdades produzidas pelo sistema econômico vigente.

Desse modo, é revelador perceber que a política de jornada em tempo integral apresentada na referida estratégia, preserva uma íntima relação com a lógica da “pobretologia” (KAY, 2006 apud PEREIRA, 2010, p. 207), defendida pelo BM já nos anos de 1970, sob a premissa de que é necessário promover a produtividade dos pobres e vulneráveis, no campo e nas cidades, através de mecanismos compensatórios que os instrumentalizem para a inserção em atividades consideradas produtivas pelo sistema econômico, tanto quanto, minimizar as tensões decorrentes da violação de direitos que criam óbices ao “bom funcionamento” do capitalismo.

Diante disto, é oportuno considerar que a concepção de estratégias políticas que possibilitem a inclusão social e escolar, sobretudo, para os pobres e vulneráveis é importante para a promoção da justiça social. Entretanto, é possível inferir que a prescrição política está muito mais comprometida com o combate às tensões, violências e incivildades que assolam a sociedade capitalista do que na perspectiva de promover o direito à uma jornada em tempo integral para todos os

vulneráveis são indigentes ou pobres, muitos dos quais, encontram-se acima da linha da pobreza. Neste sentido, os índios, os negros, as mulheres, as crianças em situação de rua, deficientes físicos, entre outros, em geral, são considerados como indivíduos em situação de vulnerabilidade social na medida em que sofrem discriminações sociais e que tem, de alguma forma, seus direitos sociais e individuais violados.

estudantes que convergem para as escolas de ensino fundamental no Brasil. Como argumenta Valle (2013, p. 298):

[...] a igualdade do direito de acesso à escola, propagada pelos estados republicanos, nunca foi suficiente para garantir a igualdade de tratamento das crianças, respeitando-se suas singularidades, sejam quais forem sua origem social, seu sexo, sua prática religiosa [...]. As pesquisas referentes aos aspectos subjetivos das desigualdades têm demonstrado que as camadas dominantes impõem a meritocracia como esquema de interpretação e de justificação da realidade, como manifestação enganosa de um sistema de privilégios; os dominados, ao contrário, aceitam como naturais as desigualdades e assumem as responsabilidades sobre seus próprios “fracassos”[...].

Nessa esteira, vemos que a igualdade do direito de acesso à escola de jornada em tempo integral para todos continua fragilizada e, nesta lógica, fragilizada está a promoção de uma educação integral - tendo em vista os debates que advogam que a promoção da educação integral exige a ampliação da jornada escolar como condição indispensável para a formação integral dos estudantes.

Nessa tessitura, é importante destacar que no documento intitulado *Programa Mais Educação: Passo a passo* (2011), considerando as justificativas de assegurar o direito de aprender e de diminuir as desigualdades educacionais, foram recomendados critérios para elegibilidade dos estudantes que participam do PME:

- estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social;
- estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas;
- estudantes em defasagem ano escolar/idade;
- estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série / 5º ano) e da 2ª fase do

ensino fundamental (8ª série/ 9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea;

- estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência;

- estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo;

- estudantes cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola (BRASIL, 2011, p. 14-15).

Assim, a jornada integral é concebida como uma ação estratégica para garantir a proteção e o desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens numa sociedade marcada por intensas e velozes mudanças. Nesta direção, a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas, bem como, o envolvimento de outros atores sociais que já atuam na garantia de direitos - num arranjo de corresponsabilidade pela formação escolar e integral dos estudantes - são consideradas como possibilidades de qualificar o processo educacional e melhorar as aprendizagens⁶⁶.

No documento da trilogia do PME, intitulado *Educação Integral* (2009b)⁶⁷ afirma-se que embora no ordenamento legal brasileiro existam diversos dispositivos que gravitam em torno da ampliação da jornada escolar e do desenvolvimento de uma proposta educativa integral para a formação dos estudantes, considerando seus diferentes percursos geracionais, “[...] ainda há um longo caminho a ser percorrido até se transformar o legal em real, ou, como diria o poeta, para se transformar a intenção

⁶⁶ “Tais aprendizagens supõem novos arranjos educativos consonantes com o desafio de educar ‘na’ e ‘para’ a convivência democrática, onde os relacionamentos, sentimentos e interesses de todos os envolvidos no processo de aprendizagem sejam considerados” (BRASIL, 2009a, p. 20).

⁶⁷ Este documento foi produzido por um grupo de trabalho, convocado pelo MEC e coordenado pela SECAD, composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da UNDIME, do CONSED, da CNTE, da ANFOPE, de universidades e de ONG comprometidas com a educação.

em gesto” (BRASIL, 2009b, p. 21). Adensando a discussão, o documento explicita a ideia de que a construção coletiva de uma proposta de educação integral no Brasil “[...] concretiza o ideal de uma Educação Pública Nacional e Democrática” (BRASIL, 2009b, p. 27) e concebe a perspectiva humanística da educação na formação integral dos sujeitos como condição para a ampliação do desenvolvimento humano. Neste sentido, ancorando-se em Guará (2006) é destacado:

[...] para garantir a qualidade da educação básica é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende, fundamentalmente, a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade. Para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (BRASIL, 2009b, p. 27).

Para tanto, é necessário assegurar aos estudantes “[...] o acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, à produção de comunicação como instrumento de participação democrática” (BRASIL, 2009b, p. 27-28), reconhecendo “[...] a diversidade como patrimônio imaterial fundamental da sociedade, que incentive a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos. a participação social para orientar, influenciar e decidir sobre os assuntos públicos” (BRASIL, 2009b, p. 28).

Desse modo, os estudantes destinatários da jornada em tempo integral, sob o estatuto da educação integral, são concebidos como sujeitos produtores de significados, “sujeitos

de aprendizagem”⁶⁸. Sujeitos que vivem em territórios culturais onde se aninham valores, saberes, práticas e crenças que constituem culturas e identidades. Culturas estas com as quais a escola tem o desafio de dialogar, reconhecendo “[...] os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social” (BRASIL, 2009b, p. 33). Com isso, aponta a possibilidade de romper com preconceitos, discriminações e estereótipos recorrentes no cotidiano brasileiro, tanto quanto, a possibilidade de construir pertencimento e inclusão social, o que são fatores favoráveis ao sucesso das aprendizagens e a minimização das violências e incivildades por parte dos estudantes.

Neste prisma, pensar e praticar a educação como exercício da vida, implica no reconhecimento de que a vida em sociedade acontece em uma dimensão de tempo e de espaço chamada “território”⁶⁹. A partir dessa premissa, a proposta de educação integral defendida não se limita à ampliação da jornada escolar para os estudantes, mas à integração com outras ações educativas, culturais, esportivas e lúdicas existentes no território e vinculadas ao processo formativo. Neste caso, a intenção é garantir aos estudantes o direito fundamental de circular pela cidade, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos presentes, ampliando seus

⁶⁸ “Esses sujeitos da/em aprendizagem estão em processo permanente de constituição de uma educação criativa e participativa na garantia e afirmação de seus direitos e de sua cidadania, voltada para a reflexão crítica e autônoma do mundo vivido e percebido e que promova processos cognitivos vinculados às experiências particulares e universais como valorização da diferença e superação das desigualdades (BRASIL, 2009b, p. 46).

⁶⁹ “O território significa a constituição necessária de laços que se definem no plano material da existência, como também nos investimentos simbólicos, éticos, morais e estéticos que revelam o sentido próprio da sociedade. Pertencemos a um território, o guardamos, o habitamos e nos impregnamos dele ao realizar o nosso modo de existir” (BRASIL, 2009b, p. 46).

repertórios socioculturais, sua autonomia e expressão crítica sobre a sociedade.

Ademais, é revelador o fato de que através da política de jornada em tempo integral no ensino fundamental, onde as diretrizes e orientações do PME são emblemáticas, abriram-se de forma considerável as frestas para a celebração de parcerias público-privados.

No que se refere aos atores responsáveis em executar a política de jornada integral, mais especificamente naquilo se refere aos que desenvolvem as atividades educativas propriamente com os estudantes, a estratégia 6.1. do PNE (2014-2024) estabelece:

6.1. promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

Nesta estratégia, portanto, se explicita a preocupação não apenas em promover a oferta da jornada em tempo integral para os estudantes, mas também em promover progressivamente a jornada de trabalho dos professores em uma única escola. Este indicativo, indubitavelmente, é importante do ponto de vista do bem estar dos professores, da qualidade social do trabalho e da valorização e profissionalização dos mesmos o quê, aliás, tem sido pauta de reivindicação pelas associações e órgãos de classe que representam os profissionais da educação. Mas, no contexto da prática, como podemos inferir através do atual cenário da docência no ensino fundamental e das informações obtidas através das entrevistas com os gestores locais, isso se faz letra morta, sobretudo porque as experiências de jornada em tempo integral têm sido desenvolvidas, em sua

grande maioria, por voluntários/oficineiros, muitas vezes sem qualquer formação acadêmica na área da educação, gerando mais problemas no interior das escolas como a perda de espaços voltados ao ensino para beneficiar o desenvolvimento das oficinas, acirrando a dicotomia entre o turno e o contraturno escolar, a desarticulação entre as atividades desenvolvidas pelos professores e as atividades desenvolvidas pelos voluntários/oficineiros e o deslocamento dos diretores escolares e coordenadores pedagógicos para a gestão dos recursos financeiros e humanos relacionados à oferta da jornada em tempo integral - deixando a gestão pedagógica numa situação marginal e fragilizada no âmbito das práticas curriculares.

Nesse sentido, essa possibilidade tem se revelado no contexto da prática como linguagem retórica para minimizar as resistências dos profissionais à política de jornada em tempo integral, principalmente, aquelas decorrentes das diretrizes do PME, a partir da “promessa” de que através da política de jornada de tempo integral os professores lograrão melhores condições de trabalho no futuro. Como a política passa por traduções, renegociações e reinterpretações, o que se espera é que no futuro os caminhos para tal propósito possam ser reorientados, sob o risco de não se alcançar a sua efetivação.

Referente à educação integral, identifiquei tanto nos textos políticos atinentes à jornada de tempo integral como nas entrevistas com os gestores locais que essa é uma questão que tem passado distante dos programas de formação inicial. Apesar dos esforços em oferecer cursos de especialização em educação integral no Brasil, o que inclusive possibilitou ampliar o debate acadêmico em torno da educação integral ou da jornada em tempo integral, o fato é que no âmbito das secretarias de educação estaduais e municipais e das escolas esta é uma questão turva e, em muitos casos, compreendida e desenvolvida pelo viés assistencial e complementar em detrimento do papel educativo em seu sentido mais amplo. Isso

tem contribuído para fragilizar a identidade profissional dos professores, colocando em xeque, em muitos casos, o próprio papel social e político da escola na sociedade para promover a formação integral dos estudantes, como argumenta Fanfani (2015).

Com base no aludido, para desenvolver uma proposta de educação integral não basta a produção de materiais didáticos para serem replicados pelos professores nas suas atividades curriculares, tampouco, desenvolver processos de formação inicial e continuada com este fim. Pelo contrário, formar os professores como sujeito críticos e pesquisadores da sua práxis educativa é um desafio que tem se revelado urgente e necessário a ser enfrentado quando se pretende fortalecer a escola como um espaço de formação humana democrática, emancipatória, justa e digna. Assim, diferentemente das soluções milagrosas que empresas educacionais e consultorias especializadas vendem no novo cenário marcado pela governança na educação é imperativo considerar e fortalecer o papel intelectual dos professores no desenvolvimento das práticas curriculares comprometidas com a qualidade social da educação escolar.

É importante considerar que, de acordo com o segundo caderno da trilogia do Programa Mais Educação o ator responsável pela execução da política é destacado: o coordenador pedagógico. O coordenador pedagógico é concebido como o articulador da relação entre a escola e a comunidade. Este ator deve buscar superar reducionismos técnicos ou políticos através da proposição de novas formas de vivenciar as dimensões administrativa e pedagógica na educação escolar, estimulando o protagonismo dos estudantes, profissionais da educação, famílias e comunidades. Nessa lógica, há que se produzir coletivamente um projeto político pedagógico contextualizado, a partir do qual as atividades educativas sejam propostas, desenvolvidas e avaliadas, assim como, seja prevista a formação continuada dos profissionais da

educação, dentre tantas outras questões voltadas ao aprendizado efetivo dos estudantes e o bem-estar de todos os atores escolares.

A gestão democrática é preconizada como um princípio crucial para a qualidade social da educação integral. A esse respeito, o documento aponta:

A prática da gestão democrática, todavia, não se confunde com autonomia indiscriminada e à revelia dos sistemas. Trata-se de compartilhar responsabilidades e tarefas, conferindo à escola a possibilidade de criar sua identidade sem, necessariamente, precisar emoldurar-se ao cartesianismo das políticas de cunho global. Ao possibilitar esta forma de organização, o sistema pode e deve cobrar contrapartidas sobre os resultados, os quais também deverão observar, para o bem comum, critérios de elaboração democráticos (Brasil, 2009b, p. 41).

A gestão democrática defendida, portanto, funda-se na ideia de compartilhamento das atividades e responsabilidades e na gestão por resultados que remontam a concepção empresarial de gestão, que se consubstanciam na ideia da governança educacional. Como argumentam Adrião e Peroni (2009):

A política educacional brasileira vem, ao longo dos últimos anos, sofrendo modificações em sua pauta de debates e redefinindo, na prática, questões pactuadas pelos educadores no período correspondente à década de 1980. Conteúdos atribuídos à descentralização, autonomia da escola e à participação, que foram, naquele período, as bases do debate sobre a gestão democrática da educação, hoje pouco tem de democráticos, quando se prestam, em verdade, a ocultar a desresponsabilização governamental diante do quadro educacional brasileiro.

Destarte, a constatação de que a perspectiva da gestão democrática nos atuais contornos da política da jornada em

tempo integral está profundamente alinhada com o modelo de gestão defendido por organizações multilaterais internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, se analisarmos o seu relatório intitulado *Governance in transition: Public management reforms* (1995). Ou seja, o foco nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços, substituição das estruturas organizacionais centralizadas por ambientes de gestão descentralizados e a flexibilidade para estabelecer mecanismos de provisão e regulação públicas. Essa constatação corrobora os argumentos de Ball (2001, p. 102) de que a criação de políticas nacionais tem se configurado como um processo de *bricolage*:

[...] um constante empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa a vir funcionar. [...] elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Em síntese, as discussões até aqui realizadas, considerando os textos políticos nacionais atinentes à jornada de tempo integral no ensino fundamental evidenciam que os atores atendidos pela política são:

- 1) Crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 14 anos;
- 2) Crianças e adolescentes que são predominantemente pobres ou que vivem em condições de vulnerabilidade social e que, comumente, são atendidos nos programas assistenciais do governo federal;

- 3) Crianças e adolescentes que apresentam baixo rendimento escolar, aferido através de exames externos realizados de forma centralizada pelo MEC através da coordenação do INEP;
- 4) Crianças e adolescentes que demonstrem interesse em participar da jornada em tempo integral com o aval das respectivas famílias.

Nessa perspectiva, foi possível inferir que a política de jornada em tempo integral no ensino fundamental está inscrita no campo das políticas redistributivas uma vez que não se destinam a todos, como a meta 6 do PNE (2014-2024) evidencia. Logo, é revelador o seu caráter não universalizador.

Quando o oferecimento da jornada integral é promovido pelo setor público, três atores são apontados como estratégicos:

- 1) O coordenador pedagógico: que assume a condição de gestor da política educacional com a tarefa de articular e promover as condições objetivas e subjetivas para a oferta da jornada integral;
- 2) Os professores: que tem a tarefa de desenvolver suas práticas curriculares pautadas no diálogo permanente entre os conhecimentos escolares e os saberes comunitários, numa estreita aproximação com as comunidades, para o quê argumenta-se em prol da necessidade de investimentos na sua formação, valorização e profissionalização;
- 3) Osicineiros/voluntários previstos nas diretrizes do PME: que são os responsáveis em realizar as oficinas propostas nos macrocampos, no contraturno escolar, para o quê recebem recursos financeiros a título de ressarcimento das despesas de alimentação e deslocamento, já que a natureza deste trabalho é o voluntariado.

Quando o oferecimento da jornada integral é promovido pelo setor privado, dois atores são considerados estratégicos:

- 1) Os professores: contratados pelas ONG ou OSCIP conveniadas ao setor público, geralmente com formação técnica ou em nível superior nas áreas de atuação em que desenvolvem suas atividades;
- 2) Os voluntários: pessoas que desenvolvem o trabalho com os estudantes, sem necessariamente possuir formação na área da educação e sem pagamento de salários pelo trabalho desenvolvido.

Referente aos atores que executam a política é reveladora a multiplicidade de atores envolvidos que é articulada e gerida sob o princípio da governança. Nesta perspectiva, a oferta da jornada em tempo integral para os estudantes tem sido oferecida como resultante da combinação do provimento pelo setor público e pelo setor privado, configurando um cenário que tem sido recorrente nos países da América Latina e Caribe. Nestes casos, o poder público tem delegado ao setor privado a responsabilidade de oferecer a jornada em tempo integral através da celebração de parcerias público-privadas onde os recursos públicos destinados à educação pública são repassados à iniciativa privada, debilitando os investimentos na infraestrutura e nos recursos humanos de seus próprios sistemas públicos de ensino.

4.2. JORNADA DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO PESQUISADAS: ATORES ATENDIDOS E ATORES RESPONSÁVEIS PELA EXECUÇÃO DA POLÍTICA

Partindo do pressuposto de que as políticas educacionais passam por processos de tradução que envolve ressignificações e reinterpretções, aceitações e resistências, considerando as concepções, valores e ações políticas em curso nos microcontextos, neste capítulo minha intenção foi identificar

quais os atores envolvidos na política de jornada integral no âmbito local. Nesse caso, o objetivo foi descrever e analisar quem são os estudantes atendidos na jornada em tempo integral no âmbito das redes municipais de ensino pesquisadas e quem são os atores envolvidos na sua execução.

4.2.1. Em Florianópolis

Na RME de Florianópolis, constatamos que o oferecimento da jornada integral iniciou no ano de 2000. Como destaca a gestora local, isso se aconteceu:

[...] através dos projetos educativos onde as escolas tiveram a oportunidade de estar pensando essa criança e esse adolescente, essa formação integral dele; pensando os projetos educativos nas escolas a partir das demandas da sua unidade, ou seja, a partir do que acontecia na sua escola, pensar outras oportunidades de aprendizagem. Então, as escolas faziam os seus projetos educativos e encaminhavam para a secretaria e a secretaria dava as condições objetivas para que isso acontecesse. [...] Nós tínhamos professores contratados para desenvolver esses projetos educativos. Nós tínhamos formação para esses profissionais e nós tínhamos toda a questão de infraestrutura para que isso acontecesse.

Na lógica apresentada, essa iniciativa tinha o propósito de repensar as práticas curriculares considerando a criança e o adolescente como centralidade do processo educativo, concebendo-os em sua integralidade. Este trabalho, denominado “projetos educativos”, contava com recursos financeiros próprios da SMEF, tanto para o provimento dos materiais e equipamentos necessários, como para o provimento dos professores graduados, para os quais eram oferecidos a formação continuada e o assessoramento em serviço. As atividades eram desenvolvidas no contraturno escolar, em três dias da semana, quando eram realizadas as oficinas ligadas às

artes (artes visuais, artes cênicas e música) e aos esportes (nas diferentes modalidades) na tentativa de “reequilibrar o currículo” como destaca a gestora local. Com isso, promoviam-se outras oportunidades de aprendizagem em áreas do conhecimento que historicamente foram pouco valorizadas no currículo escolar e consideradas pela administração local como importantes para a formação integral dos estudantes.

Neste caso, os estudantes atendidos eram definidos pelas escolas, a partir do interesse de cada um em participar das oficinas e da autorização das respectivas famílias. Não tinha a ênfase na melhoria de indicadores, mas no enriquecimento dos repertórios culturais.

Este trabalho perdurou até o ano de 2004. Em 2005, com a mudança da administração municipal, a política de projetos educativos foi interrompida. Em 2006, a SMEF retoma a política de jornada em tempo integral para os estudantes do ensino fundamental, mas “[...] aquilo que a gente tinha em 2000 que era pensar esse desenvolvimento humano integral, né, trazendo e reequilibrando as outras disciplinas, [...] em 2006 a gente volta a ter um trabalho única e exclusivamente centrado no português e na matemática”, como relata a gestora local. Neste caso, os estudantes atendidos passaram a ser aqueles que apresentavam baixo rendimento nas disciplinas de português e matemática. Para tanto, as escolas mapeavam os estudantes com baixo rendimento, pensavam as formas de atendimento no contraturno escolar e, a partir disto, encaminhavam o projeto à SMEF para aprovação e provimento dos eventuais materiais didáticos necessários e dos pedagogos para atuar no apoio pedagógico escolar. É importante destacar que as atividades eram realizadas nos espaços da escola, durante três dias da semana. Esta estratégia política foi denominada de “Projeto de apoio pedagógico”. Ressalto que nesta proposta, não era servido almoço aos estudantes participantes.

Assim, no caso de Florianópolis não havia critérios sobre quem eram os atores a serem atendidos no início da

implantação da política de jornada em tempo integral. Ou seja, participavam desta política todos aqueles estudantes que tivessem interesse em participar das oficinas oferecidas - com o devido aval das famílias - e o foco era promover atividades educativas nas escolas que contribuíssem para ampliação dos repertórios culturais. Posteriormente, esse atendimento passou a vincular-se prioritariamente aos estudantes com baixo rendimento escolar. Com base no aludido é revelador o fato de que o ano 2006 é o marcador temporal local em que se associou a gestão por resultados de desempenho à política de jornada em tempo integral.

Em 2007, passa a ser desenvolvido em uma escola da rede de Florianópolis o Programa Mais Educação. Como relatou-nos a gestora local, esta escola já vinha desenvolvendo uma experiência de educação integral e em jornada de tempo integral, totalmente custeada pela SMEF. De lá para cá, a cada ano o número de escolas que aderiram ao PME ampliou-se consideravelmente, chegando a vinte duas escolas em 2015, de um total de trinta e sete escolas pertencentes à RME de Florianópolis.

Segundo a gestora local, a adesão das escolas ao PME seguiu “[...] o critério nacional. O critério nacional diz que eram nas escolas que tinha um Ideb baixo, envolvendo as crianças e adolescentes beneficiárias dos programas sociais como o bolsa família e tal. [...] Depois o MEC abre para todas as escolas”. Ou seja, até 2013 quando é aberta a possibilidade de todas as escolas fazerem a adesão ao PME, “o MEC definia as unidades que poderiam fazer parte do programa a partir dos indicadores que eles tinham do INEP, bem como, aquelas que ofereciam atividades complementares”, acrescenta a gestora.

No caso da RME de Florianópolis, foi revelador constatar na entrevista com a gestora local que o advento do PME implicou na retração da SMEF em fomentar técnica e financeiramente os projetos de jornada em tempo integral em curso na rede. Neste caso, a contratação de professores

habilitados, através de concurso público, nas diversas áreas de conhecimento para atuarem nas experiências de jornada em tempo integral com foco pedagógico foi se extinguindo, limitando-se apenas ao provimento dos coordenadores do PME nas escolas, em regime de quarenta horas semanais, com foco mais voltado à administração e à operacionalização da burocracia do PME.

Em 2013, evidenciei que a SMEF mudou a sistemática do projeto de apoio pedagógico em curso, por pressões e reivindicações das escolas, decorrentes da progressão continuada estabelecida pela Resolução CME Nº 02/2011, de 14 de setembro de 2014, que dispõe sobre a avaliação e a progressão na RME de Florianópolis, onde se determinou: “Art. 38. Caberá à Secretaria Municipal de Educação viabilizar, quando necessário, as condições físicas, humanas e materiais para realização dos projetos de atendimento aos estudantes promovidos com restrição, no decorrer do ano letivo.”⁷⁰ Neste cenário, as escolas não precisaram mais encaminhar projetos para realizar o apoio pedagógico e, automaticamente, foram encaminhados os pedagogos para desenvolver este trabalho, a partir da análise dos indicadores de resultado de cada escola pela SMEF. Esta estratégia vem persistindo até a atualidade. Nas escolas que oferecem a oferta da jornada em tempo integral através do Programa Mais Educação, as atividades inerentes ao projeto de apoio pedagógico são mescladas com as oficinas do PME. Nas demais, o projeto de apoio pedagógico segue sua lógica própria, atendendo nos cinco dias, no contraturno de

⁷⁰ A rede de Florianópolis adota o sistema de progressão continuada, onde os considerados “promovidos com restrição” são aqueles estudantes que foram promovidos para o ano escolar subsequente, seguindo o critério idade/ano escolar, mas que não tenham alcançado as notas mínimas anuais ou os respectivos objetivos propostos. A estes estudantes, de acordo com a resolução citada, deverá ser oferecido o apoio pedagógico com vistas a corrigir os déficits de aprendizagem seguindo critérios definidos por cada escola.

quatro horas diárias, os estudantes com baixo rendimento, com foco num trabalho interdisciplinar, mas que objetiva a melhoria dos indicadores de resultado da escola, especialmente, em português e matemática com vistas à melhoria do Ideb da respectiva rede.

É importante destacar que no de 2000, como relatou-nos a gestora local em entrevista, estruturou-se um trabalho com as ONG que atendiam crianças e adolescentes no município através do setor da assistência social. Neste sentido, buscou-se articular as políticas da assistência social com as políticas da educação, a partir de um processo de discussões que culminou na construção uma proposta pedagógica comum a ser desenvolvida nestas organizações. Nas palavras da gestora local:

Não havia uma proposta pedagógica definida nessas instituições e cada uma trabalhava de uma forma. A partir deste cenário, nós fomos construindo essa proposta pedagógica, tal como acontece hoje. Ou seja, as propostas pedagógicas seguem os princípios e diretrizes da educação integral na rede municipal de ensino de Florianópolis. É a partir disso que os planos de trabalho são produzidos.

Nessa proposta pedagógica, a partir do relato da gestora local, o que evidenciamos foi que as ações educativas propostas no projeto político pedagógico da SMEF na época, em termos de promover a educação integral das crianças e adolescentes do município, e as ações socioeducativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) voltadas à proteção e ao cuidado, já em curso, foram articuladas. Com isso, a SMEF assumiu o papel político e institucional de coordenar a dimensão pedagógica do trabalho, razão pela qual, até a atualidade o processo de formação, assessoramento e

monitoramento dos profissionais⁷¹ que lá atuam é realizado por este órgão. É importante destacar que a grande maioria das ONG envolvidas neste tipo de atendimento recebem recursos públicos, a título de subvenção social, a partir de convênios firmados com a SEMAS e SMEF, separadamente. No que se refere aos recursos públicos repassados pela SMEF, os mesmos são destinados à aquisição de materiais didático-pedagógicos para uso exclusivo dos estudantes, à aquisição de alimentação escolar e à contratação dos professores. Em alguns casos, a SMEF cede professores, admitidos através de concurso público na condição de substitutos, para atuar nestas organizações. Esta decisão de receber o profissional ou de receber os recursos financeiros para a sua contratação é tomada por cada ONG individualmente, considerando sua capacidade técnica e administrativa, a qual é firmada no termo de convênio celebrado.

No que se refere às ONG, assim a gestora local se manifesta na entrevista:

A ONG não é um espaço em que as crianças vão para passar tempo. Ali há aprendizagem, e aprendizagem é conhecimento [...]. Então, todos os professores sabem que eles têm que fazer planejamento: tanto que no próprio formulário do planejamento são registrados os conceitos que foram trabalhados, como foram trabalhados e como foi feita a avaliação. Então, é comum nas instituições termos a entrega de pareceres. Não notas, mas pareceres sobre o que as crianças realizaram durante dois meses.

⁷¹ A SMEF faz a formação e o assessoramento mensalmente para todos os professores que atuam nas ONG, sejam eles professores contratados e cedidos pelo órgão, sejam eles professores contratados pelas ONG através de recursos financeiros repassados para este fim. Ademais, realiza também a formação e assessoramento para os coordenadores pedagógicos e os presidentes das respectivas organizações semestralmente.

Isso posto, na proposta pedagógica desenhada com e para as ONG, a questão do conhecimento é considerada de suma importância, razão pela qual a SMEF tem afirmado e reconhecido na celebração dos convênios que os profissionais que vão atuar junto às crianças e adolescentes devem ter formação mínima em nível superior, nas respectivas áreas em que vão devolver as oficinas, aos quais podem ser acrescidos outros atores como agentes comunitários ou voluntários disponíveis, nestes casos, disponibilizados pelas organizações, como forma de enriquecer a formação escolar dos estudantes e seus respectivos repertórios socioculturais.

Além disso, o relato da gestora local corrobora os argumentos de Garcia; Adrião; Borghi (2009) de que no âmbito dos municípios, as parcerias público-privadas têm sido amplamente disseminadas nas últimas décadas, considerando as fragilidades políticas e administrativas que esta esfera apresenta. Nesse cenário, a parcerias entre a poder público e o setor privado revelam as dificuldades enfrentadas pelas administrações municipais e apresenta-se como pretensa justificativa para a adoção de estratégias políticas por parte dos governos municipais que se apoiam na esfera privada, subvencionando-a, ao invés de direcionar os recursos públicos para a melhoria e fortalecimento do aparato governamental necessário à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Essa condição, recentemente, tem sido amplamente estimulada pela tecnologia da performatividade (*accountability*) que vem sendo introduzida por distintas políticas educacionais atualmente em fluxo, imputando ao segmento mais fragilizado e menos aparelhado da esfera governamental a superação dos problemas educacionais frequentemente denunciados no Brasil.

Sobre os estudantes que são atendidos por meio destas parcerias público-privadas, verificamos, através da entrevista com a gestora local, que há uma grande diversidade de atributos. O primeiro delas é que, em geral, são crianças e adolescentes na faixa etária de seis a quinze anos. A segunda, é

que são crianças e adolescentes que estudam em escolas de ensino fundamental da rede pública estadual e municipal e, em alguns casos, da rede privada. É importante destacar que a matrícula e a frequência em escolas regulares de ensino fundamental são obrigatórias para a participação nestes projetos o que é, inclusive, monitorado pelas respectivas organizações periodicamente. A terceira delas é, em geral, crianças e adolescentes que se encontram em situação de pobreza e vulnerabilidade social, cujas famílias são atendidas por programas assistenciais nacionais e locais, até porque a quase totalidade destas organizações está situada em comunidades de vulnerabilidade social, econômica e cultural no município, como destacou a gestora local.

Outro aspecto revelador na entrevista com a gestora escolar foi o fato de que através da parceria entre algumas escolas municipais - que não dispunham de espaço físico para ofertar a jornada em tempo integral - e as ONG, o oferecimento e o desenvolvimento das atividades por meio do Programa Mais Educação são realizadas nos equipamentos destas organizações. Assim, os materiais didáticos adquiridos através do PDDE Mais Educação pelas escolas são repassados para estas organizações para o uso com os estudantes, da mesma forma que os oficineiros que lá vão atuar. Este trabalho entre as escolas municipais e as ONG é articulado pelo coordenador do PME da escola e a respectiva direção escolar.

Nessa tessitura, é oportuno considerar que esta tendência de oferecer vagas para atendimento das crianças na rede privada, por meio de convênios e subvenções sociais, está intimamente relacionada à garantia do atendimento nas creches da educação infantil o que tem, gradativamente, se espalhado e intensificado no ensino fundamental. Dessa forma, as estatísticas educacionais ficam comprometidas na medida em que os municípios, por exemplo, contabilizam como pública as vagas oferecidas pelas instituições privadas e por eles subvencionadas. Esse movimento evidencia uma preocupante

ampliação do atendimento à demanda custeada por recursos públicos em função das ofertas do setor privado (ADRIÃO, 2008, GARCIA; ADRIÃO; BORGUI, 2009, DOMICIANO, 2009).

Constatei, assim, que no âmbito da rede de Florianópolis na atualidade, que os estudantes contemplados no atendimento em jornada em tempo integral por meio do PME são aqueles que preenchem os seguintes requisitos, cumulativamente ou não:

- 1) Crianças e adolescentes na faixa de etária de seis a quinze anos;
- 2) Crianças e adolescentes com baixo rendimento escolar nas disciplinas curriculares;
- 3) Crianças e adolescentes beneficiários de programas sociais como o bolsa família;
- 4) Crianças e adolescentes em situação de pobreza ou de vulnerabilidade social;
- 5) Crianças e adolescentes matriculados em escolas públicas estaduais e privadas, desde que preenchidos os requisitos anteriores.

Referente aos atores que executam a política de jornada em tempo integral, evidenciei que o setor público e o setor privado (através das parcerias público-privadas) vêm promovendo a sua oferta de forma combinada. Assim, no que se refere ao seu provimento pelo setor público os agentes responsáveis pelo atendimento direto dos estudantes são:

- 1) Os coordenadores do Programa Mais Educação: que tem a finalidade de articular e operacionalizar as ações pedagógicas e administrativas decorrentes do PME em cada escola;
- 2) Os professores: contratados através de concurso público com formação nas respectivas áreas que vão atuar nas oficinas de apoio pedagógico;

- 3) Os oficineiros/voluntários do PME: alocados sob a lógica das diretrizes do PME, não vinculados ao plano de cargos e salários municipal e na forma de voluntariado, que irão desenvolver as respectivas oficinas nas escolas, com ou sem formação acadêmica.

Concernente aos atores que executaram as atividades educativas diretamente com os estudantes, no setor privado, os atores são:

- 1) Professores: que irão desenvolver as diferentes oficinas propostas em cada termo de convênio, considerando-se, neste caso, a formação na área correspondente, com formação superior ou técnica, conforme definido no termo de convênio;
- 2) Voluntários: que desenvolvem atividades com os estudantes, sem perceber vencimento por este trabalho e sem a exigência da comprovação mínima de formação, neste caso, sendo suficiente o domínio dos saberes comunitários que lhes são inerentes.

4.2.2. Em Itajaí

No caso da RME de Itajaí, é reconhecido que a política de jornada em tempo integral iniciou em 1997 com a criação do CAIC, onde os estudantes do entorno eram atendidos numa jornada de dez horas diárias. O trabalho era organizado “[...] por meio de oficinas, era uma tentativa de mesclar aquelas atividades denominadas escolares, ou entendidas tradicionalmente com características mais formais, com outras atividades num espaço escolar” (ITAJAÍ, 2015, p. 10). Os professores que atuavam no CAIC eram todos formados nas respectivas áreas de atuação. O provimento e manutenção dos recursos humanos e materiais eram custeados com recursos próprios da SMEI.

Contudo, é importante destacar que constatamos nos documentos políticos analisados e na entrevista realizada com o gestor local, que alguns estudantes da RME de Itajaí, considerados em situação de vulnerabilidade social, geralmente moradores em comunidades carentes, eram atendidos no contraturno escolar em uma ONG chamada Comissão do Bem Estar do Menor de Itajaí (COMBEMI)⁷². Esta ONG possuía uma proposta com inclinação mais assistencialista, sendo que na última década, passou a se orientar sob a lógica socioeducativa. As atividades desenvolvidas envolviam reforço escolar, esportes, marcenaria, artesanato, dentre outras. Neste sentido, a SME de Itajaí, através de convênios, repassava recursos financeiros para o custeio destas atividades oferecidas nas comunidades (ITAJAÍ, 2015).

Na atualidade, a SMEI possui convênios com três ONG. Nessas organizações, o único critério de participação dos estudantes no atendimento é que eles estejam matriculados nas escolas regulares de ensino fundamental da RME de Itajaí e que estejam incluídos na faixa etária de 6 a 15 anos. No total são atendidos 1.078 estudantes no contraturno escolar. Os atores que desenvolvem as atividades nestas organizações são contratados pelas mesmas, através das subvenções sociais repassadas pela SMEI e com outros recursos próprios (contrapartida), considerando as finalidades das atividades a ser desenvolvidas. No conjunto, essas ONG oferecem atividades como: remo clássico, vela, dança, canto, futsal, educação ambiental, formação humana, informática, inglês, leitura e cidadania.

⁷² A COMBEMI foi criada em 1972. É uma instituição reconhecida e certificada pelo Conselho Nacional da Assistência Social (CNAS) como entidade beneficente e, desde 1988, participa do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), do Conselho Municipal de Assistência Social (CNAS) e do Fórum de Organizações Não Governamentais (ITAJAÍ, 2015).

No caso da rede municipal de ensino de Itajaí, as parcerias público-privadas celebradas ancoram-se nas mesmas justificativas e *modus operandi* evidenciados na rede municipal de ensino de Florianópolis.

A SMEI não oferece formação continuada em serviço para os profissionais que atuam nestas organizações e o monitoramento do trabalho é realizado através de relatórios parciais que são encaminhados ao órgão concedente. Além disso, são realizadas visitas técnicas *in loco* quando são supervisionados os atendimentos e as atividades em curso, considerando o que foi firmado no termo de convênio.

Segundo relatou-nos o gestor local, no ano de 2009 há uma mudança “inovadora” no âmbito da política educacional de jornada em tempo integral: as sete unidades da COBEMI são transferidas para a SMEI. O trabalho até então pautado numa lógica de tempo integral de cunho mais assistencialista e socioeducativo, passa a ser regido sob a lógica da educação integral. Esta mudança foi decorrente das reivindicações das comunidades por uma educação de melhor qualidade e em jornada de tempo integral. Nesta transferência, as unidades passaram a ser denominadas de Núcleos Escolares de Contraturno (NEC). Nestes centros, os estudantes da RME de Itajaí eram atendidos no contraturno escolar através do oferecimento de oficinas de reforço escolar, artes, artesanato, esportes e lazer.

Contudo, no contexto da prática contatou-se que as ações decorrentes na nova proposta desenhada pouco se diferenciavam daquelas que aconteciam no período inverso nas escolas regulares. Assim, em 2010, a partir dos estudos e pesquisas realizados pela equipe da SMEI sobre a questão da educação integral e da jornada em tempo integral, uma nova proposta é construída em termos conceituais e operacionais e os NEC passam a ser denominados Centros de Educação de Tempo Integral (CEDIN). Com isso, o que buscou:

[...] edificar uma proposta de Educação Integral que intensifique os processos de territorialização das políticas sociais, articuladas a partir dos espaços formais e informais de educação, por meio do diálogo tanto com as unidades integradas a cada CEDIN, bem como com as comunidades locais, numa perspectiva de construção de uma prática que afirme a educação como direito de todos e de cada um (ITAJAÍ, 2015, p. 12).

Neste cenário, os estudantes atendidos nestes centros são as crianças e adolescentes, cobrindo a faixa etária de 6 a 14 anos, que estão matriculados nas escolas municipais de ensino fundamental, integradas a cada CEDIN. Em 2015 foram atendidos 1.100 estudantes nos CEDIN. É oportuno mencionar que a SMEI organizou a sua rede de ensino em seis “polos educativos”⁷³. Em cada polo há um CEDIN, exceto em um deles que há dois, que atende os estudantes no contraturno das escolas situadas no respectivo entorno.

Para o atendimento nos CEDIN, a SMEI contrata, através de concurso público, os “professores de educação integral” como são denominados os professores em diferentes áreas do conhecimento (Pedagogia e a Licenciaturas) que desenvolvem as oficinas, nos moldes do que já apresentamos no capítulo 3. Além disso, atuam nestes espaços os denominados “agentes em atividades em educação”, também contratados através de concurso público. Este cargo foi criado no Estatuto do Magistério Municipal de Itajaí para atender inicialmente as demandas da educação infantil com o caráter de auxiliar e cooperar com os professores no desenvolvimento das atividades educativas. Com a política de jornada integral em

⁷³ Estes polos educativos foram concebidos pela SMEI “[...] como uma proposta que visa à integração da vida comunitária e diz respeito não só à administração local, mas também a todo tipo de instituições e associações públicas e privadas que possam tornar a cidade fonte de educação por meio formal e não formal” (ITAJAÍ, 2015, p. 14).

curso a partir de 2010 e as novas demandas surgidas, estes profissionais passaram a atuar também no ensino fundamental, mais especificamente, nos CEDIN.

Observamos na análise dos documentos políticos locais e nos relatos do gestor local que o conhecimento e a aprendizagem dos estudantes são considerados centrais no trabalho educativo em questão. Para tanto, a jornada em tempo integral é identificada como uma estratégia política de suma importância para o oferecimento de atividades educativas diversificadas com vistas à formação cidadã, aliando-se neste construto as contribuições de diversas áreas sociais, organizações da sociedade civil e os saberes e experiências das escolas. Ademais, é marcante o fato de que com a ampliação da jornada escolar, na perspectiva de promover a educação integral, há a expectativa com a melhoria dos indicadores educacionais como o Ideb.

Como vemos, na política de jornada em tempo integral na rede municipal de ensino de Itajaí reverbera a concepção da governança esposada nos documentos políticos nacionais, aliando em seu escopo as tecnologias da performatividade, do gerencialismo, da liderança e do empreendedorismo, como discute Ball (2001 e 2014).

Em 2010, constatei que as ações do Programa Mais Educação começaram a se desenvolver no âmbito da rede municipal de ensino de Itajaí. Até a data da entrevista, dezenove escolas municipais faziam parte do PME com expectativa de adesão de mais uma escola para o ano de 2016. A operacionalização do PME no âmbito local segue a lógica esposada nos documentos nacionais, ou seja, as escolas definem os macrocampos e as respectivas oficinas que serão desenvolvidas por oficineiros/voluntários identificados nas comunidades e com os respectivos saberes comunitários necessários. Os trabalhos são desenvolvidos no turno inverso ao período das aulas.

Com base no exposto, o ano de 2010 foi emblemático no âmbito da rede de Itajaí no que se refere à jornada em tempo integral no ensino fundamental. Nesta ocasião duas propostas consideradas ambiciosas pelos gestores locais passaram a ser operadas concomitantemente: o projeto CEDIN e o PME.

Em cada escola que fez a adesão ao PME há um coordenador específico. Neste aspecto, foi revelador constatar que na rede de Itajaí o coordenador do PME (denominado professor comunitário pelo PME) atua com uma carga horária de apenas vinte horas semanais, contrariando as diretrizes do PME que define uma jornada de quarenta horas semanais. As outras vinte horas ele atua como professor em sala de aula. Essa decisão foi tomada considerando a legislação municipal vigente, pois caso o professor atuasse quarenta horas como coordenador o seu vínculo funcional ficaria comprometido com a mantenedora, como destacou o gestor local.

No início, a adesão das escolas ao PME era restrita às escolas com baixo Ideb. Por esta razão, considerando o Ideb das escolas na rede de Itajaí, o município só foi incluído no referido programa a partir de 2010, considerando a “gradualidade” das ações ensejadas no escopo do programa. Assim, os estudantes contemplados nesse atendimento eram aqueles que apresentavam baixo rendimento escolar, vivessem em condição pobreza e/ou de vulnerabilidade social e que as famílias estivessem ou não sendo atendidas pelos programas nacionais assistenciais. Posteriormente, a partir de 2013, o MEC abriu esta oportunidade a todas as escolas, como também evidenciamos no caso de Florianópolis.

É oportuno ressaltar, a partir da entrevista com o gestor local, que a SMEI vem contratando e efetivando professores para o desenvolvimento de algumas oficinas que atualmente são desenvolvidas através do PME. Neste sentido, nas palavras do gestor local, “[...] eu tenho isso como um avanço também dentro da nossa proposta”, e acrescenta, “a ideia nossa é aos

poucos ir eliminando isso [os oficineiros], introduzindo professores que são parceiros mais sólidos”.

Como vemos, neste aspecto, a rede municipal de ensino de Itajaí vem buscando estabelecer, por meio da sua política local de jornada em tempo integral, um quadro de professores efetivos, tentando romper com a lógica dos oficineiros/voluntários propostos nas diretrizes do PME e, com isso, não ficar subordinada ao programa federal e ao descontínuismo presente nas políticas educacionais. Posicionamento similar foi observado na rede municipal de Rio do Sul. Contudo, essa estratégia política local tem produzido uma ampliação ainda tímida em razão da escassez de recursos orçamentários e financeiros, pois como já discutimos no capítulo anterior, a questão da readequação do financiamento da jornada integral se operou de forma insuficiente quando se consideram as demandas e insumos dela decorrentes.

Neste aspecto, em que pese a precariedade da infraestrutura física de algumas escolas para promover a jornada em tempo integral através do PME, uma dificuldade significativa e elemento desencadeador de resistências pelos profissionais da educação das escolas, é revelador nos relatos do gestor local, as resistências apresentadas pelos diretores escolares, equipes pedagógicas e professores no que se refere à incorporação da atuação dos oficineiros/voluntários na escola. Uma situação que foi também evidenciada nas entrevistas com os gestores locais das redes municipais de ensino de Florianópolis e Rio do Sul. Na tentativa de minimizar este quadro, foram realizadas discussões e intervenções pela SMEI nas escolas, ainda que tenham sido as escolas que tenham decidido pela adesão ao PME. Neste aspecto, a posição do gestor é emblemática:

[...] trabalhar mais com monitorias [...] não é legal. Tem prefeituras que trabalham, mas é difícil, até porque o monitor é um trabalho voluntário. Ele ganha um ajuda de custo para alimentação e transporte, né! E a maioria não

quer vim fazer esse trabalho, né, por esse valor tão baixo que é R\$ 300,00. É claro que se for trabalhar esse valor no Norte ou Nordeste isso tem outra conotação. Mas, aqui no Sul que temos um trabalho muito mais desenvolvido, isso se torna muito complicado e desafiador para as prefeituras.

Como vemos, tantos os profissionais da escola envolvidas no PME como o gestor local apresentam discordâncias e resistências a este modelo de desenvolvimento da jornada integral. Contudo, o esforço foi de se adequar ao instituído no PME e, paulatinamente, ir eliminando essa alternativa no âmbito da rede de Itajaí onde os recursos financeiros para o respectivo custeio tem sido o principal fator limitador.

Não por acaso, foi revelador constatar que a política prevista no PME de repassar recursos financeiros diretamente às escolas, exerceu junto às escolas da rede de Itajaí uma força bastante persuasiva para a adesão, mesmo nos casos em que havia a vontade de desenvolver uma proposta de educação integral, como vemos no relato do gestor local:

Elas [as escolas] olhavam lá o recurso que viria para a escola. Então, houve o encantamento: a minha escola vai receber tanto. E nesse momento, isso lá no início a escola não se preparou para ver e estudar o que ela poderia buscar de bom para ela. E no que ela poderia fazer a adesão.

Desse modo, o dinheiro direto na escola foi um elemento de grande sedução para que as escolas aderissem ao PME, muitas vezes, desconsiderando as reais condições existentes para desenvolvê-lo e as implicações dele decorrentes na gestão político-pedagógica. Assim, a questão do dinheiro atuou como uma lubrificante na engrenagem das decisões político-pedagógicas das escolas.

Em que pese às contradições e ambiguidades presentes nos pressupostos conceituais e operacionais do PME, o que podemos constatar na fala do gestor local é o fato de que, no contexto da prática da rede, este programa trouxe avanços significativos nos projetos políticos pedagógicos das escolas em termos de renovação das práticas curriculares, assim como, a disponibilidade de aquisição de materiais e equipamentos que contribuíram para qualificar os processos de ensino. Neste sentido, o gestor reconhece que o PME trouxe no cenário educacional uma repercussão “[...] muito forte. Hoje, [...] eu acho que nem o próprio Ministério está vendo a força que está na educação integral”. Para contextualizar essa assertiva, destaco que o gestor local está se referindo as debilidades evidenciadas, sobretudo, a partir de 2015 no que se refere à indefinição do MEC e do FNDE na continuidade do PME, e, mais especificamente, na realização dos repasses financeiros via PDDE Mais Educação. Isso tem criado no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação um clima de incertezas e apreensões quanto aos rumos da política de jornada integral no Brasil. Ademais, somam-se a isso os cortes na área da educação, em função do programa de ajuste fiscal do governo federal, o qual vem atingido diretamente o PME. Diante disto, a expectativa do tempo integral foi criada junto aos estudantes, famílias e comunidades que estão pressionando a continuidade das atividades, para as quais as secretarias de educação, em sua grande maioria, não têm as condições financeiras para dar continuidade.

Assim, o que se observa é que apesar da meta apresentada no PNE (2014-2024) indicar a necessidade de promover a jornada em tempo integral no ensino fundamental, a atual política de jornada em tempo integral, que tem no PME sua principal estratégia política de indução, encontra-se fragilizada, evidenciando uma situação que tem sido recorrente no Brasil: o descontinuísmo de políticas e programas educacionais que acabam ficando condicionadas às vontades

políticas de quem está de plantão nos cargos de decisão nos governos.

Em síntese, como base nas discussões realizadas até o momento, a rede municipal de ensino de Itajaí, no contexto da prática, tem como ator a ser atendido na jornada de tempo integral no ensino fundamental:

- 1) Crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 15 anos;
- 2) Crianças e adolescentes que se encontram em condição de pobreza ou de vulnerabilidade social e, comumente, atendidos em programas sociais do governo federal;
- 3) Crianças e adolescentes com baixo rendimento escolar, sobretudo àqueles atendidos através do PME, das ONG conveniadas e do Programa Integrar (concebido pela SMEI);
- 4) Crianças e adolescentes matriculados na rede municipal de ensino de Itajaí que tenham interesse em participar da jornada integral em tempo integral, com o aval das respectivas famílias, quando a oferta da jornada integral é realizada nos CEDIN, revelando a disposição da SMEI em universalizar este atendimento.

No que se refere aos atores que executam a política de jornada em tempo integral, evidenciei que o setor público e o setor privado (por meio das parcerias público-privadas) vêm promovendo a sua oferta de forma combinada. Assim, no que se refere ao provimento pelo setor público os atores apontados como responsáveis pela execução são:

- 1) Os diretores escolares e coordenadores pedagógicos: que tem a finalidade de articular e gerir as ações decorrentes do PME em cada escola;
- 2) Os professores de educação integral: contratados através de concurso público com formação nas

respectivas áreas que vão atuar com os estudantes através dos CEDIN;

- 3) Os agentes em atividade de educação: contratos através de concurso público, com formação mínima no magistério com o objetivo de cooperar e auxiliar com os professores no desenvolvimento das atividades educativas do PME;
- 4) Os oficineiros/voluntários do PME: alocados sob a lógica das diretrizes do PME, não vinculados ao plano de cargos e salários municipal e na forma de voluntariado, que irão desenvolver as respectivas oficinas nas escolas, com ou sem formação acadêmica.

Já os atores que executaram a política diretamente com os estudantes no setor privado são:

- 1) Professores: que irão desenvolver as diferentes oficinas propostas em cada termo de convênio, considerando-se, neste caso, a formação na área correspondente, com formação superior ou não, conforme definido no termo de convênio;
- 2) Voluntários: que desenvolvem atividades com os estudantes, sem perceber vencimento por este trabalho e sem a exigência da comprovação mínima de formação, neste caso, sendo suficiente o domínio dos saberes comunitários que lhes são inerentes.

4.2.3. Em Rio do Sul

Na RME de Rio do Sul, a política de tempo integral inicia-se no ano de 1994 com a criação do CAIC, construído através do programa federal de financiamento do MEC. Como destaca a gestora local:

[...] já previa, naquela época, o atendimento no contraturno às crianças voltadas à saúde, à educação. De lá para cá, se atendia não toda a

escola, então, mas as crianças que mais precisavam desse atendimento e que os pais não tinham aonde deixar e elas estavam ali para serem atendidas pela escola.

No trabalho desenvolvido no CAIC, as dimensões do educar e do cuidar foram agregadas, sob a égide da doutrina da proteção integral da criança e do adolescente. Os estudantes do entorno eram atendidos em tempo integral no sistema de turno e contraturno durante os cinco dias da semana. No turno eram desenvolvidas as aulas e no contraturno as oficinas de artes e esportes. Pelo relato da gestora local, a dimensão educacional se confundiu com a dimensão assistencial na proposta político pedagógica do CAIC que no decorrer do tempo passou a restringir o atendimento apenas aos estudantes cujos pais trabalhavam e não tinham onde deixar seus filhos, assumindo a função de custódia, como argumenta Karine de Souza Leandro (2014). Evidenciamos, ainda, pelos relatos da gestora local que todo o custeio da manutenção e desenvolvimento do CAIC era realizado com recursos próprios da SMERS.

Em 2005, segundo a gestora local entrevistada, a SMERS estabeleceu dois polos⁷⁴ para promover a jornada integral na RME de Rio do Sul. Em cada um destes polos haveria um centro de atendimento no contraturno visando ofertar a jornada em tempo integral para os seus estudantes. Contudo, no contexto da prática, só um polo foi efetivamente estabelecido. Neste caso, o polo onde estava instalado o antigo CAIC, transformado em Centro Educacional Prefeito Luís Adelar Soldatelli (CEPLAS) no ano de 2002. Em 2005, com a criação da Escola Modelo Arvino Walter Gaertner, junto ao CEPLAS, passou-se então a oferecer o atendimento de contraturno especificamente neste espaço. Assim, os estudantes

⁷⁴ Em relação aos polos, a gestora local argumenta: “A ideia era criar dois polos, nos dois cantos, em duas regiões da cidade, né. Também baseado em questões mais da situação econômica e social. [...] para atender todo o norte e todo o sul, e o leste e o oeste meio que se divide nas duas regiões, tá.”

das escolas municipais, de treze bairros diferentes do município, eram deslocados para esta escola modelo para serem atendidos. Segunda a gestora local, o atendimento era focado “[...] no esporte, no lazer, na saúde, na lógica e cálculo, no reforço escolar”. Neste cenário, o outro polo instituído permaneceu descoberto. Esta situação perdurou até o ano de 2014.

É relevante destacar que em 2009, um marco legal referente à jornada em tempo integral emerge no âmbito da municipalidade, a lei nº 4.894, de 28 de julho, que dispõe sobre a criação de escolas modelo de jornada de tempo integral na rede pública municipal de ensino de Rio do Sul. Os objetivos desta lei, nas palavras da gestora local foram: “[...] assistir o aluno integralmente nas necessidades básicas educacionais. [...] Uma educação, né, que preze pela cultura e a filosofia empreendedora, né. [...] incentivar a participação da comunidade escolar”. Esta foi a mesma percepção que obtive na análise do referido documento.

Segundo a gestora local, esta lei foi elaborada por um grupo diminuto de pessoas, sem a participação dos profissionais da educação da rede de Rio do Sul, considerando algumas experiências de jornada em tempo integral em curso no Brasil, destacando-se, neste caso, o formato das escolas-classe e das escolas-parque, como propunha Anísio Teixeira. Nessa tessitura, as reais condições e demandas da rede de Rio do Sul não foram consideradas, sobretudo pelo aporte em uma concepção empreendedora para conceber o currículo, que se revelou descolada e antagônica à concepção em curso nas práticas políticas e pedagógicas da respectiva rede. Assim a ênfase na questão da ampliação do tempo foi hipervalorizada em detrimento da qualidade do tempo para a formação dos estudantes. Neste sentido, é elucidativo o que argumenta Luiz Fernandes Dourado (2007, p. 926):

Tais constatações evidenciam limites estruturais à lógica político-pedagógica dos processos de proposição e materialização das políticas

educacionais, configurando-se, desse modo, em claro indicador de gestão centralizada e de pouca eficácia pedagógica para mudanças substantivas nos sistemas de ensino, ainda que provoque alterações de rotina, ajustes e pequenas adequações no cotidiano escolar, o que pode acarretar a suspensão de ações consolidadas na prática escolar sem a efetiva incorporação de novos formatos de organização e gestão. Isto não redundou em mudança e, sim, em um cenário de hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva. Vivencia-se, no país, um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que, de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa.

Como vemos, as mudanças preconizadas no escopo da referida lei, típicas dos procedimentos autoritários e centralizantes, no contexto da prática não alcançou efetividade, seja pela desarticulação com as condições e demandas locais no âmbito da rede municipal de ensino, seja pela falta de um debate que possibilitasse uma discussão mais aprofundada para traçar novos rumos a partir da trajetória política palmilhada localmente.

É importante destacar que esta lei trouxe para o currículo das escolas modelo de tempo integral a disciplina denominada “empreendedorismo”⁷⁵, do sexto ao nono ano

⁷⁵ Marival Coan (2012), em trabalho apresentado na IX Reunião da ANPED Sul, realizado na cidade de Caxias do Sul, argumenta que o ensino do empreendedorismo na educação básica vem se consolidando nos últimos anos, sobretudo pela adesão a projetos baseados na *pedagogia empreendedora* proposta por Fernando Dolabela (1999 e 2003), seja como disciplina ou conhecimento extracurricular transdisciplinar. Neste sentido, tem sido evidenciada a presença decisiva do Serviço Brasileiro de Apoio às

escolar. Essa decisão vem sendo discutida e alterada no contexto da prática, como vemos no relato da gestora local:

Por exemplo, temos o empreendedorismo com uma aula no oitavo e no nono ano. [...] Quando a gente assumiu em 2013, havia aulas do sexto ao nono ano. A escola fez discussões e solicitou para ficar apenas no oitavo e no nono anos. Hoje, a escola, a partir das discussões realizadas, percebeu que isso não cabe mais no currículo do CEPLAS. Nesta direção, ou se muda os conteúdos e a proposta pedagógica dessa disciplina ou não haverá mais. Isto implica na revisão da habilitação do professor - que é da área da Administração e que não possui licenciatura - e depois na conexão dessa disciplina com as demais disciplinas. Nesse contexto, o próprio Conselho Municipal de Rio do Sul vem questionando a prescrição estabelecida.

Referente à questão do empreendedorismo, Shiroma e Evangelista (2005) argumentam que nos primeiros anos do século XXI, observa-se a consolidação e o aprofundamento do projeto burguês de sociedade que propõe políticas com o

Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Organizações Não Governamentais (ONG) ou de entidades ligadas à divulgação do empreendedorismo, como a Junior Achievement (JA) e Empresa Junior dentro das escolas. Na perspectiva do autor, o empreendedorismo constitui-se uma ideologia que fortalece o modo de produção capitalista e, a partir disto, tenciona *formar* e *moldar* os indivíduos à ordem social vigente com a promessa de que, com o desenvolvimento de suas potencialidades empreendedoras, obter-se-á o sucesso na vida profissional e pessoal. Adensando a discussão, o autor destaca que o discurso sobre o empreendedorismo está carregado pelos valores liberais, primando em ocultar as reais causas dos problemas sociais, apresentando-os, nessa lógica, como desafios a serem superados com iniciativa e proatividade individual. A este discurso incorporam-se conceitos como cidadania ativa, responsabilização, empoderamento, capital social e sociedade do conhecimento como estratégias para educar o consenso, de modo especial, por meio da repolitização da política.

objetivo de “aliviar a pobreza” e, concomitantemente, o estímulo à realização de atividades empreendedoras que favorecem o individualismo e a competitividade que se consubstanciam como valores morais do pensamento liberal clássico. Nesse cenário, os discursos focados na responsabilidade social e no empreendedorismo ganham lugar de relevo na concepção e desenvolvimento de programas e projetos educacionais com viés comunitário. Estes programas e projetos, segundo as autoras, despolitizam as relações sociais contraditórias do sistema capitalista e responsabilizam as pessoas e a comunidade pelas soluções das problemáticas sociais. Em outras palavras, a pessoa empreendedora é o sujeito que se torna responsável pela produção da sua própria existência, agindo em concordância com as leis e as regras do mercado capitalista, adaptando-se ao novo mercado de trabalho marcadamente flexibilizado, mas, concomitantemente, preocupado com a diminuição da pobreza humana.

Considerando ainda o relato da gestora, anteriormente citado, é importante destacar que em 2013, com a mudança na administração municipal, a SMERS iniciou um processo de discussão em torno da política de jornada em tempo integral instituída no município. Neste momento, como nos relatou a gestora local, as críticas das famílias e dos profissionais da educação referente ao modelo de atendimento para a jornada em tempo integral eram asseveradas. Havia muitos conflitos em termos de gestão político pedagógica entre as escolas regulares e a escola modelo onde era oferecida o contraturno escolar. Ademais, o deslocamento dos estudantes dos seus respectivos bairros para este espaço representava um custo oneroso à SMERS e um problema logístico difícil de ser equacionado. Somava-se a isso o fato de que os resultados do trabalho em curso apontavam pouca efetividade do ponto de vista da aprendizagem (Ideb) e da formação dos estudantes envolvidos.

Assim, a partir de um processo de discussões e estudos, permeados por aceitações e resistências, em meados de 2013 a

oferta da jornada em tempo integral começou a ser oferecida no segundo polo educativo, mais especificamente, na Escola Modelo Ella Kurt. Neste ano, a Escola Modelo Arvino Walter Gaertner foi extinta, sendo incorporados os profissionais e os estudantes ao CEPLAS. Dessa forma, a partir de 2013, o CEPLAS (1º ao 9º anos do ensino fundamental) e a Escola Modelo Ella Kurt (1º ao 5º anos do ensino fundamental) passaram a desenvolver a proposta de jornada em tempo integral em turno único. O critério para a participação dos estudantes em ambas as propostas de tempo integral é serem moradores no entorno das respectivas escolas.

Verificamos, nos relatos da gestora local, que em 2010 a rede de Rio do Sul incorporou na sua oferta de jornada em tempo integral existente as ações do Programa Mais Educação (PME). Posteriormente, em 2013, mais duas escolas aderiram, totalizando quatro escolas municipais. Perquirida sobre os motivos da adesão ao PME, a gestora local argumenta:

Num primeiro momento foi contribuir na implementação da política de contraturno nas escolas que já vinham executando. Quer dizer, com o repasse dos recursos poderia se fortalecer o projeto em andamento. As outras duas foram em função de uma demanda vinda das comunidades que reivindicavam a educação integral. Nestes casos, nós não tínhamos como ofertar a jornada em tempo integral e pagar o ônibus para o deslocamento dos estudantes. Era um gasto significativo para alavancar a logística necessária. Assim, nas comunidades poderia iniciar-se um trabalho com um grupo menor e ampliá-lo gradativamente.

No caso da rede de Rio do Sul, segundo a ótica da gestora local, a motivação da adesão ao PME mesclou o desejo de qualificar e expandir a proposta de jornada em tempo integral em curso com vistas a promover a educação integral dos estudantes e a possibilidade de dispor de recursos financeiros para o custeio das atividades, neste caso, a

aquisição de materiais e equipamentos e o ressarcimento dos oficineiros/voluntários para desenvolver as oficinas considerando os macrocampos indicados por cada escola. Neste caso, a adesão ao PME implicou na possibilidade de ampliar a jornada de tempo integral na rede municipal de ensino de Rio do Sul sem que a SMERS tivesse que despende mais recursos financeiros. Na definição dos macrocampos e oficinas indicadas pelas escolas, a gestora local relata que “a escolha não foi muito democrática [...]. Foi mais os gestores e pedagogos que resolveram”.

Assim, a elegibilidade das escolas para a adesão ao PME e os estudantes a serem contemplados, seguiram os mesmos critérios já apresentados nos casos das redes municipais de ensino de Florianópolis e de Itajaí. Em 2015, foram atendidos 1200 estudantes por meio do PME em quatro escolas municipais. Neste sentido, é importante destacar que em duas destas escolas, todos os estudantes matriculados são atendidos em jornada de tempo integral onde as ações decorrentes do PME são combinadas com as ações emanadas da política de tempo integral local, denominada pela gestora local como “política pública de educação integral”. Nas outras duas escolas os estudantes atendidos na jornada em tempo integral são aqueles que preenchem os requisitos estabelecidos no escopo do PME.

Ademais, constatamos através dos relatos da gestora local que a SMERS vem enfrentando grandes dificuldades nos últimos anos no que se refere aos recursos orçamentários e financeiros para custear a manutenção, ampliação e qualificação de sua rede segundo as demandas apresentadas, sobretudo, no que se refere ao custeio da folha de pagamento. Um déficit que vem se acumulando no decorrer dos anos e que tem forçado as áreas pedagógicas a enxugar o pessoal necessário para o desenvolvimento de seus projetos e programas, na busca de evitar mudanças no plano de cargos e salários do magistério público municipal. Neste sentido,

constamos que não existe nas quatro escolas que desenvolvem as ações do PME o denominado professor comunitário, que deveria ser contrato em regime de quarenta horas semanais, como contrapartida das secretarias de educação para coordenar e operacionalizar as ações do respectivo programa. No contexto da prática, são os diretores escolares e os pedagogos⁷⁶ que desenvolvem as atribuições designadas àquele ator. Para colaborar neste processo, a SMERS disponibiliza apenas às duas escolas que seguem a política pública de educação integral um “monitor”⁷⁷ que fica mais centrado na supervisão dos estudantes no período das doze às treze e trinta horas - quando é servido o almoço e realizadas as atividades de higiene e recreação.

No que se refere às possíveis iniciativas de articulação entre as políticas sociais e as políticas educacionais para a promoção da jornada integral, naquilo que se define no escopo do PME como a intersetorialidade, verificamos com a gestora local, que as mesmas inexistem no âmbito da RME de Rio do Sul, embora se reconheça a sua importância para qualificar as ações do poder público local e um desafio ainda a ser enfrentado no futuro próximo.

Ademais, é importante destacar que embora os documentos da política da jornada em tempo integral local

⁷⁶ Supervisores escolares.

⁷⁷ Segundo a gestora local, “os monitores escolares são pessoas que tem a formação no ensino médio, no mínimo, e que vão auxiliar os professores da educação infantil em sala de aula e também no turno intermediário das escolas de tempo integral que é aquela uma hora e meia, ali do almoço. Nas duas escolas que a gente tem a política pública de educação integral.” É importante acrescentar que estes monitores foram instituídos no âmbito da RME de Rio do Sul através do programa denominado Programa de Qualidade Socioeducacional, aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores de Rio do Sul, para um período provisório - até que a questão do déficit financeiro seja equacionada – como forma de evitar a interrupção do atendimento às crianças e adolescentes matriculados nas instituições educativas pertencentes à rede municipal de ensino de Rio do Sul.

prevejam e autorizem a celebração de parcerias público-privadas com ONG para o oferecimento da jornada em tempo integral, esta é uma estratégia política que não vem sendo adotada pela SMERS, seja pela inexistência destas organizações no município, seja pelas limitações financeiras para promovê-las. O que existe são as parcerias firmadas entre as escolas e os oficineiros/voluntários que desenvolvem as oficinas previstas através do PME.

Com base no exposto, foi possível identificar que na rede municipal de ensino de Rio do Sul, os atores atendidos através da política de jornada integral segue a mesma lógica presente nas redes municipais de ensino de Florianópolis e Itajaí no que se refere à faixa etária, ou seja, a cobertura do atendimento atende a faixa etária entre dos 6 a 15 anos. Na jornada de tempo integral oferecida através do PME são observados os critérios de inclusão dos estudantes estabelecidos no referido programa, ou seja, estudantes pobres e/ou em situação de vulnerabilidade social atendidos em programas assistenciais nacionais e que apresentam baixo desempenho escolar. No caso da política pública de tempo integral proposta localmente pela SMERS há um diferencial em relação às demais redes pesquisadas. Neste caso, todos os estudantes que estão matriculados nas duas escolas de jornada em tempo integral existentes são atendidos, em turno único, independente de quaisquer requisitos.

Sob esta lógica, é possível inferir que no escopo da política educacional municipal há o compromisso em promover a universalização do acesso à jornada de tempo integral e, em decorrência disto, promover a educação integral para todos os estudantes.

No que se refere aos atores que executam a política de jornada integral nesta rede de ensino, é revelador o fato de que não existe a celebração de parcerias público-privadas para a expansão do atendimento em jornada de tempo integral, uma tendência evidenciada nas demais redes pesquisadas, tanto

quanto, em tantas outras redes municipais brasileiras, como já discutimos anteriormente. Neste caso, o poder público é o exclusivo provedor da oferta da jornada em tempo integral no ensino fundamental, utilizando-se dos seus equipamentos públicos disponíveis.

Contudo, é imperativo dizer que no âmbito da rede municipal de Rio do Sul atuam os oficineiros/voluntários do PME. Neste caso, as parcerias são firmadas entre as escolas e os referidos oficineiros, mas seguindo a normatização estabelecida pela SMERS em edital específico, como já mencionamos no capítulo anterior. Neste caso, os recursos financeiros destinados ao ressarcimento das despesas de locomoção e alimentação dos voluntários são transferidos diretamente pelas escolas, através dos repasses realizados pelo PDDE Mais Educação do governo federal e, em seguida, aos respectivos oficineiros.

Considerando o exposto, constatei que no âmbito da rede de Rio do Sul os estudantes contemplados, atualmente, no atendimento em jornada em tempo integral são aqueles que preenchem os seguintes requisitos, cumulativamente ou não:

- 1) Crianças e adolescentes na faixa de etária de seis a quinze anos;
- 2) Crianças e adolescentes com baixo rendimento escolar nas disciplinas curriculares;
- 3) Crianças e adolescentes beneficiários de programas sociais como o bolsa família;
- 4) Crianças e adolescentes em situação de pobreza ou de vulnerabilidade social;
- 5) Crianças e adolescentes que tenham interesse em participar da jornada em tempo integral, com aval das famílias, independentemente de atender os requisitos anteriores, nos casos onde é desenvolvida a política pública municipal de jornada em tempo integral local.

Referente aos atores que executam a política de jornada em tempo integral na rede municipal de ensino de Rio do Sul, evidenciei que são:

- 1) Os Diretores escolares e coordenadores pedagógicos: que acumularam no conjunto de suas atribuições a gestão e operacionalização do PME;
- 2) Os professores: contratados pela SMERS, através de concurso público para desenvolver as atividades educativas com os estudantes, neste caso, todos com formação em nível superior;
- 3) Os monitores escolares: contratados pela SMERS, através de concurso público para auxiliar e colaborar com os gestores escolares e professores no desenvolvimento das atividades da jornada integral;
- 4) Osicineiros voluntários do PME: que desenvolvem as oficinas estabelecidas a partir dos macrocampos indicados pelas escolas. Estes atores são selecionados através de um processo de seleção pública, com os quais, *a posteriori* as escolas estabelecem uma parceria pautada na lógica do voluntariado, sendo ressarcidas as despesas de alimentação e deslocamento através recursos financeiros realizados pelo governo federal.

4.3. NOVOS ATORES NO JOGO POLÍTICO

Com base no que foi apresentado e discutido nesse capítulo, minha intenção foi captar, por meio da análise dos documentos sobre a política de jornada em tempo integral em âmbito nacional e local, e das entrevistas realizadas com os gestores locais, quais são as prescrições, regulações e práticas que se encontram em curso no que se refere aos atores envolvidos. Nesse caso, busquei destacar quem são os estudantes atendidos, as formas de provimento da oferta da jornada em tempo integral (poder público e/ou setor privado) e,

por fim, os atores responsáveis diretamente pela execução da política.

A captura da historicidade da política de jornada em tempo integral no ensino fundamental, nas três redes municipais de ensino pesquisadas, revelou que esta é uma iniciativa política que se deu em momentos históricos distintos, com tensões, finalidades e estratégias específicas, todas anteriores à criação do Programa Mais Educação, mas que, de alguma forma, sempre estiveram concatenadas com políticas sociais nacionais, ora com inclinação para a assistência social, ora com inclinação para educação e, mais recentemente, buscando articular esses dois setores sob a égide da doutrina da proteção integral.

Foi revelador perceber o fato de que a atual política de jornada em tempo integral, no âmbito nacional e no âmbito local, está intimamente relacionada com a finalidade de promover propostas de educação integral, objetivando uma formação humanística e cidadã dos estudantes, ainda que se evidenciem contradições e ambiguidades nessa direção, onde as limitações orçamentárias e financeiras têm sido um grande óbice para o alcance de tal intento.

Ademais, foi possível perceber que, comumente, os estudantes a quem é destinada a jornada em tempo integral são os que se encontram em situação de pobreza e/ou vulnerabilidade social, cujas famílias são atendidas por meio de programas assistenciais dos governos federal e municipais, na faixa etária dos 6 a 15 anos, ainda agregando o critério do baixo rendimento escolar, explicitando, assim, o caráter compensatório, redistributivo e não universalizador dessa política. Contudo, ficou também evidente que, nas políticas de jornada integral localmente concebidas, ou seja, nas propostas construídas e desenvolvidas em moldes diferentes daqueles preconizados no Programa Mais Educação, como nas três redes municipais de ensino pesquisadas, há a intencionalidade

política de promover a oferta da jornada em tempo integral para todos, perspectivando assim a universalização do seu acesso.

Nessa tessitura, outro aspecto revelador foi a constatação de que nas três redes municipais de ensino pesquisadas, a política de jornada em tempo integral está fortemente relacionada à melhoria do Ideb, onde se combinam as tecnologias da performatividade, do gerencialismo, da liderança e do empreendedorismo na gestão educacional, explicitando a ênfase na governança como princípio conceitual e organizacional no escopo da política de jornada em tempo integral.

Na oferta da jornada em tempo integral, foi possível perceber que a presença do setor privado, pela celebração de parcerias público-privadas, firmadas por meio de convênios, é marcante na rede municipal de ensino de Itajaí e, sobretudo, na rede municipal de ensino de Florianópolis, onde atua uma grande diversidade de organizações. Organizações que, para desenvolverem suas atividades, recebem recursos financeiros destinados à educação pública, reduzindo investimentos voltados à ampliação e à manutenção dos sistemas públicos de ensino. Situação essa que não foi identificada na rede municipal de Rio do Sul. Nessa perspectiva, foi revelador constatar que a política nacional de jornada em tempo integral, no contexto da prática das redes municipais de ensino de Florianópolis e Itajaí, tem sido a alavanca que alarga as frestas para o setor privado adentrar no ensino fundamental, ofertando atendimento no contraturno escolar e captando recursos financeiros para a sua expansão, acompanhando a tendência que se apresenta na América Latina e no Caribe, como argumentam Adrião; Garcia (2015) e Fanfani (2015).

Concernente aos atores que executam a política de jornada em tempo integral, evidenciamos que há múltiplos atores que estão sendo mobilizados que, de forma genérica poderiam ser agrupados em duas categorias: atores públicos e atores privados. Os atores públicos aglutinam profissionais da

carreira pública, admitidos por concurso público, com formação superior ou técnica nas respectivas áreas de atuação na jornada integral (efetivos e substitutos), onde se aninham diferentes nomenclaturas: professores, professores de educação integral, monitores escolares e agentes em atividades de educação, desenvolvendo atividades na forma de aulas ou oficinas. Os atores privados aglutinam pessoas que realizam, comumente, oficinas específicas para as quais têm formação acadêmica (técnica ou em nível superior) ou possuem saberes que avalizam a sua atuação. Esses atores operam por meio de três modalidades de trabalho: 1) voluntários que não percebem quaisquer tipos de remuneração ou ressarcimento e não possuem vínculo empregatício; 2) oficinheiros/voluntários (nos moldes do PME) que não tem vínculo empregatício, mas recebem das escolas o ressarcimento das despesas de alimentação e locomoção, com recursos públicos federais repassados pelo PDDE Mais Educação; e 3) professores e técnicos, com formação específica nas áreas que atuam nas oficinas, com vínculo empregatício com as ONG que pagam o seu pró-labore por meios das subvenções sociais repassadas pelo poder público concedente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou investigar, no contexto da prática, como as redes municipais de ensino vêm promovendo jornada em tempo integral para estudantes do ensino fundamental a partir da política nacional de educação integral. Para tanto, adotei o “ciclo de políticas”, proposto por Ball e colaboradores (1992, 1994) como método de análise das políticas educacionais, pela compreensão de que as políticas não são lineares, fixas, imutáveis ou simplesmente implementadas no contexto da prática, mas que se configuram como um *continuum*. Como tais, as políticas estão sujeitas a traduções e (re)interpretações pelos atores envolvidos, em que processos de aceitação e resistência se aninham, configurando complexo jogo político que envolvem relações de poder e lutas. Nessa tessitura, a política foi entendida como mecanismo de resposta às demandas e problemas que emergem da realidade, o que implicou considerar como objetos de análise as proposições, prescrições e recomendações instituídas que entrelaçam determinantes globais e locais e as correspondentes (re)interpretações que lhes são atribuídas na prática. A partir dos contextos de análise propostos no ciclo de políticas, foi possível estabelecer um itinerário analítico que privilegiou o olhar sobre os atores envolvidos e suas influências (interesses e concepções) na produção dos textos políticos, assim como, na tradução desses textos no contexto da prática, vislumbrando as estratégias políticas adotadas e os efeitos alcançados. Compreender a política de jornada em tempo integral, nesse caso, implicou reconhecê-la como o produto de interconexões de influências e interdependências que resultam em hibridizações que combinam lógicas globais e locais nas práticas educativas.

Para desenvolver o estudo, inicialmente, realizei o estado da arte sobre a temática da educação integral e da jornada em tempo integral, no intuito de mapear e analisar os caminhos palmilhados de modo a estabelecer marcadores que

pudessem me orientar e localizar na investigação. Neste caso, os estudos de Ribetto e Maurício (2009), Gusmão e Calderón (2014) e Junckes (2015) foram considerados estratégicos. A partir do estado da arte foi possível perceber que a produção acadêmica em torno da temática tem crescido de forma significativa ao longo das últimas décadas, sobretudo após o advento do Programa Mais Educação em 2007. Esses estudos foram aglutinados nas seguintes categorias: jornada escolar, políticas educacionais, práticas educativas, democratização do ensino e formação de professores. Com isso, foi possível perceber que a questão da jornada em tempo integral tem sido objeto de múltiplos olhares que, em comum, comportam a ideia de que a educação integral é um ideal a ser perseguido e efetivado no contexto da prática para a consolidação de uma escola pública gratuita, universal, laica, democrática e de qualidade social, na qual a ampliação da jornada escolar se revela uma estratégia política de primordial importância.

Na sequência, realizei a pesquisa bibliográfica no intuito de definir as lentes de análise sobre as políticas educacionais na contemporaneidade, a educação integral e a jornada de tempo integral, considerando o problema da pesquisa e os objetivos estabelecidos. Nesta direção, busquei identificar, contextualizar e caracterizar os principais atores que tem exercido papel político, econômico e intelectual na produção de políticas educacionais globais, onde o Banco Mundial tem assumido historicamente lugar de relevo. Esses atores ensinam concepções, valores e estratégias políticas no campo educacional preservando forte relação e articulação com as políticas educacionais no Brasil, como apontam os estudos de Shiroma; Campos e Garcia (2005); Ball (2001, 2011, 2014); Mello (2015); Morgado et al. (2015), Pereira (2010, 2015); Pronko (2015) e Vilas (2015).

Nesse sentido, a incorporação do princípio da governança na reorganização do Estado foi evidenciada, com suas respectivas tecnologias de performatividade,

gerencialismo, liderança e empreendedorismo, revelando a reforma institucional e educacional que se encontra em curso, marcadamente assentada na lógica do mercado e na preservação dos interesses do sistema capitalista nesse período caracterizado pela globalização. Lógica que tem se centrado no fortalecimento da cultura de resultados - na qual o economicismo, o pragmatismo e o instrumentalismo no campo da educação são hipervalorizados - o que foi evidenciado nas diretrizes e orientações do Programa Mais Educação, principal estratégia política adotada pelo governo federal para indução da política de jornada em tempo integral no ensino fundamental no Brasil e que reverberou na sua tradução e execução no âmbito das três redes municipais de ensino pesquisadas. Com isso, foi revelador perceber que a gestão democrática, preconizada na década de 1980 pelos defensores da democratização da escola pública no Brasil, sofreu uma inflexão, de tal forma que a descentralização, a autonomia escolar e a participação têm sido largamente utilizadas para ocultar a desresponsabilização governamental diante do quadro educacional brasileiro, como apontam os estudos de Adrião e Peroni (2009).

No que se refere à educação integral, evidenciamos que esta é uma questão que tem sido recorrente na história da educação, desde a paideia grega na antiguidade, perpassando diferentes lugares e tempos históricos e, como tal, comportando concepções próprias, até chegar à contemporaneidade. Em linhas gerais, é um ideal humanístico que almeja o desenvolvimento integral dos indivíduos como condição *sine qua non* para uma vida plena, justa e emancipada e que tem balizado diversos pensadores nos diferentes campos do conhecimento. Assim, foi possível identificar que, no Brasil, a educação integral e a jornada de tempo integral tiveram nas experiências da escola-classe e da escola-parque, de Anísio Teixeira, a partir da década de 1950, e nos CIEP, inspirados em Darcy Ribeiro, na década de 1980, as manifestações mais contundentes para lograr tal intento, as quais inspiraram outras

experiências nas redes estaduais e municipais brasileiras, assim como, na própria concepção do Programa Mais Educação pelo governo federal.

Nesse sentido, foi revelador o fato de que a política de jornada em tempo integral está intimamente relacionada à ideia de promover a educação integral dos estudantes que convergem às escolas. Contudo, a política de jornada em tempo integral, seja no que dispõe os textos políticos analisados em âmbito nacional e local, seja no contexto da prática das redes pesquisadas, revela seu caráter não universalizador, na medida em que está dirigida a um universo restrito de estudantes (em sua maioria, em situação de pobreza ou de vulnerabilidade social, cujas famílias são atendidas em programas assistenciais nacionais e locais, e que apresentam baixo rendimento escolar, na faixa etária de 6 a 15 anos) e de escolas, o que de acordo com Fanfani (2015), permite inferir o seu caráter compensatório - uma “tendência forte” que está presente nas políticas educacionais nas últimas décadas na América Latina – e inscrita na terceira geração da escolarização, como argumenta Boto (2005). Ainda assim, foi possível constatar que, nas redes municipais de ensino de Rio do Sul e Itajaí, há ações em cursos que pretendem ofertar a jornada em tempo integral para todos os estudantes, independentemente de critérios de qualquer natureza.

No mapeamento das redes municipais de ensino catarinenses que oferecem jornada em tempo integral, constatee que das 295 redes existentes, 150 delas oferecem a jornada em tempo integral, o que corresponde a 54,54%. Nesses casos, 122 municípios ofertam jornada em tempo integral em percentual inferior a 25% dos estudantes matriculados – percentual esse previsto como mínimo na meta 6 do PNE para 2024 - e 33 redes municipais já oferecem a jornada em tempo integral para um quantitativo igual ou superior a 25% dos estudantes matriculados. Ademais, evidenciei que a oferta da jornada em tempo integral está com maior concentração de atendimento

nos anos iniciais do ensino fundamental, com 13,01% dos estudantes atendidos, sendo que, nos anos finais, o percentual de atendimento é de 8,54%, seguindo a mesma tendência observada na oferta, se comparada às demais redes municipais de ensino nos diferentes estados do Brasil. Desse modo, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino catarinenses, no ano de 2015, foram atendidos em jornada de tempo integral 11,45% dos estudantes matriculados. É revelador perceber que, nas redes municipais de ensino catarinenses, o percentual de atendimento em jornada de tempo integral está relativamente aquém da média nacional, que é de 33,03%. Diante desse quadro, é possível inferir que, nos próximos anos, ações e investimentos expressivos precisarão ser mobilizados no âmbito das redes municipais de ensino catarinenses para que a meta 6 do PNE possa ser efetivada.

No que se refere às formas de organização da ampliação da jornada escolar, nos textos políticos nacionais, foi possível identificar duas possibilidades: 1) a jornada em tempo integral ser oferecida exclusivamente nas escolas, agregando-se a outros espaços, com: visitas a museus, cinemas e outros espaços culturais, sob a supervisão escolar; e 2) a jornada em tempo integral ser oferecida em múltiplos espaços, além da escola, vinculando essa perspectiva ao movimento das cidades educadoras.

Assim, por meio da primeira possibilidade elencada, foi possível identificar, nas redes municipais de ensino de Itajaí e Rio do Sul, que novos atores estão sendo incluídos em seus quadros de carreira para a execução da política de jornada em tempo integral e a promoção da educação integral, como “professores de educação integral”, “agentes em atividades de educação” e “monitores”, no intuito de fortalecê-la e inscrevê-la como uma política de Estado. Esta situação não foi identificada no caso da rede municipal de ensino de Florianópolis. No entanto, é a única rede pesquisada que

disponibiliza, em regime de quarenta horas semanais, o coordenador do Programa Mais Educação nas escolas, o que nos permite inferir a inclinação da SMEF em fortalecer a governança na educação municipal.

No que se refere à segunda possibilidade identificada, é importante destacar que, concomitantemente, por meio dela, vem sendo celebradas parcerias público-privadas que explicitam o fato de que o setor público e o setor privado disputam recursos financeiros públicos para promover a expansão da oferta à escolarização em jornada de tempo integral, gerando, em muitos casos, a desresponsabilização dos governos locais de qualificar seus equipamentos e recursos humanos, pela entrada de outros atores como ONG, OSCIP, oficinas, voluntários, agentes comunitários, dentre outros no campo educacional, como observamos na rede municipal de ensino de Itajaí e, sobretudo, na rede municipal de ensino de Florianópolis. Uma situação já alertada por Cury (2002) como problemática, se considerarmos as finalidades da educação na formação e no exercício da cidadania. Ademais, evidenciei que por meio desta possibilidade tem se confundido, comumente, o viés assistencial e complementar com o educacional, o que vem reconfigurando o papel político da escola e a própria identidade dos profissionais da educação, produzindo a “dispersão” e a fragmentação do significado de identidade, tanto no que se refere à soberania do Estado como na autonomia do ser humano, como destaca Allemand (2014), na medida em que, no contexto da prática, vem se debilitando os sentidos que davam significação e pertencimento às instituições, estudantes e seus profissionais. Nessa perspectiva, como sinaliza Ball (2001), as relações profissionais no campo da educação vêm se esvaziando de solidariedade e reflexão e são cada vez mais guiadas por indicadores de resultados numéricos que pressionam o desempenho, alavancando comparações e competições, desfocando o papel político da escola como tempo-espço de formação cidadã.

Concernente à composição do tempo que configura a jornada em tempo integral no contexto das redes pesquisadas, evidenciei que essa jornada é de sete horas diárias, quando estão em curso atividades do Programa Mais Educação, e de até nove horas diárias, quando estão em curso atividades concebidas a partir das propostas locais. Além disso, nas três redes pesquisadas, evidenciei que a organização da jornada em tempo integral acontece preponderantemente no regime de turno e contraturno, excetuando-se a experiência desenvolvida na rede municipal de ensino de Rio do Sul, as “Escolas Modelo de Tempo Integral”, que são organizadas no regime de turno único.

Na organização das práticas curriculares na jornada em tempo integral, conforme proposto nos documentos políticos nacionais e locais e apontado nas entrevistas com os gestores locais, foi possível perceber que a pesquisa tem sido considerada um princípio educativo, buscando estabelecer o diálogo intercultural, aproximando conhecimentos escolares e saberes comunitários e, em decorrência disso, promovendo também a aproximação entre escolas e comunidades, como condições primordiais para a promoção da educação integral dos estudantes, na perspectiva defendida por Moreira (2011), Arroyo (2012), Moll (2012), Martín-Barbero (2014) e Fanfani (2015).

Sobre o financiamento da política de jornada em tempo integral constatei que são mobilizados recursos oriundos do Fundeb, do salário-educação, do Programa Nacional de Alimentação Escolar e do PDDE Mais Educação, todos repassados pelo governo federal, segundo o ordenamento legal, somando-se a esses, recursos próprios oriundos das receitas dos respectivos municípios pesquisados. Foi revelador o fato de que, em nenhuma das três redes municipais de ensino pesquisadas, há um programa orçamentário com rubrica própria para esse fim. Os recursos orçamentários e financeiros alocados para a execução da política de jornada em tempo integral estão

pulverizados nos programas de manutenção e expansão das respectivas redes. Nesse cenário, é impossível identificar com exatidão os investimentos públicos dirigidos especificamente para essa política no ensino fundamental o que se configura aspecto preocupante para os gestores locais que se sentem fragilizados para planejar e acompanhar as ações no âmbito de suas respectivas redes, pois ficam à mercê das decisões dos setores responsáveis pela administração financeira. Apesar disso, foi notório constatar, nas entrevistas com os gestores locais, que as fontes de financiamento existentes para a execução da política de jornada em tempo integral são insuficientes para alavancar os investimentos necessários, o que tem contribuído para a celebração de parcerias público-privadas, como se observou nas redes municipais de ensino de Florianópolis e Itajaí, ou mesmo na retração de sua oferta, o que permitiu inferir que se persistir esta conjuntura de financiamento, o alcance da meta 6 estabelecida no PNE (2014-2024) poderá ser prejudicada no âmbito do território brasileiro. Esse cenário descortina o desafio de que, em futuro próximo, a questão do financiamento público da política educacional e, mais especificamente, da política de jornada em tempo integral, exigirá a redefinição do pacto federativo, a revisão dos fatores de ponderação previstos no Fundeb e no PNE, tanto quanto, a ampliação dos recursos destinados à educação, sob-risco de não ser alcançada a sua efetividade no contexto da prática.

Ademais, foi possível inferir que a política de jornada de tempo integral no ensino fundamental ainda está inscrita no campo das políticas de governo, portanto, não consolidada como uma política de Estado, sendo que o Programa Mais Educação se revelou como uma estratégia política potente para alavancar a expansão da oferta da jornada em tempo integral nos últimos anos, tanto quanto para alavancar discussões, estudos e reorganização das práticas curriculares nas escolas de ensino fundamental, como foi evidenciado nas entrevistas com os gestores locais. Contudo, é também revelador que, por meio

da operacionalização do Programa Mais Educação, alargaram-se, significativamente, as brechas para a celebração das parcerias público-privadas e, com isso, a abertura para o setor privado adentrar na definição da política educacional e angariar para si recursos públicos que poderiam ser dirigidos para a melhoria dos sistemas educacionais públicos, debilitando a qualidade social da educação oferecida.

Por fim, é imperativo mencionar que essa investigação apresentou algumas limitações que pretendo relatar com a finalidade de contribuir para futuros estudos que objetivem problematizar a política da jornada em tempo integral no ensino fundamental.

A primeira limitação refere-se ao descompasso existente entre dados educacionais disponíveis em órgãos oficiais, como o INEP, e dados existentes nas redes municipais de ensino. Esse é um aspecto que dificulta significativamente a caracterização e a análise sobre o sistema nacional e os sistemas locais de ensino. Nesse sentido, seria oportuno repensar as atuais formas de coleta e divulgação de dados educacionais, com publicação em períodos de menor abrangência, tonando-se assim mais fidedignos para a realização de pesquisas.

A segunda, é a desatualização dos *sites* das secretarias municipais de educação no que concerne às suas formas de organização, documentos políticos produzidos, responsáveis pelas políticas e contatos disponíveis.

Como terceira limitação está a ausência de registros detalhados sobre a história das respectivas redes, sendo possível captar essa historicidade, apenas pela memória de alguns de seus sujeitos - que são atravessadas por concepções, valores e olhares muito particularizados. Isso exige dos pesquisadores complexas buscas que demandam tempo e energia que poderiam ser potencializados em outras ações investigativas. Nessa direção, parece oportuno investir em estratégias institucionais que valorizem e realizem o registro

das caminhadas de suas redes, bem como, a atualização de seus *sites* para fortalecer a transparência na gestão política e pedagógica do setor público.

Por fim, a quarta limitação está relacionada à dimensão do tempo disponível para a realização desse estudo. Essa contingência levou a um maior recorte da investigação, limitando-se a três redes municipais de ensino de diferentes regiões do estado de Santa Catarina como lugares da pesquisa e aos gestores locais da política de jornada em tempo integral como sujeitos da pesquisa. Nesse caso, seria oportuno investigar como a política da jornada em tempo integral vem sendo traduzida no contexto da prática nas demais regiões, não contempladas, perspectivando uma visão panorâmica no âmbito do território catarinense. Ademais, como os sujeitos desta pesquisa foram os gestores locais, seria interessante, em estudos futuros, contemplar outros atores como: diretores escolares, coordenações pedagógicas, professores, famílias e, sobretudo, estudantes envolvidos, como meio para analisar as relações de poder existentes, os processos de aceitação e resistência que se aninham no processo de tradução de políticas, bem como, os limites e possibilidades em torno da promoção da jornada em tempo integral e do desenvolvimento de uma proposta de educação integral. Embora não tivesse o objetivo de generalizar os dados obtidos nessa investigação, penso que as reflexões realizadas poderão contribuir para a compreensão de processos semelhantes que estão em curso em outras redes de ensino brasileiras.

Essa investigação evidenciou o desafio de que governos, gestores educacionais, pesquisadores, profissionais da educação e outros atores dedicados ao campo educacional precisarão lutar por novos ordenamentos políticos, institucionais e jurídicos para que, efetivamente, a educação integral e a jornada de tempo integral no ensino fundamental possam assumir a sua potência em favor da formação integral dos

estudantes e da promoção da emancipação humana, da justiça social e da democracia no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Sistemas apostilados de ensino em municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local.** In: Anais do Simpósio Internacional O Estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia: UFU, 2008.

_____.; PERONI, Vera Maria Vidal. **A educação pública e sua relação com o setor privado.** Implicações para a democracia educacional. In: Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun.,2009.

_____.: GARCIA, Teise de Oliveira Garanha. **Tendências da privatização da educação na América Latina e Caribe.** São Paulo: CLADE, 2014.

AFONSO, Carla Winter; ANDRADE, Gustavo Guberman. **Influência dos Organismos Internacionais na Política Nacional de Ensino Brasileira.** (2007) Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/3Es/3es_2007/2007_3ES182.pdf>. Acesso: 01 jul. 2015.

ALLEMAND, Cinara Martins Farina. **A regulação e seus novos modelos para as políticas educacionais.** In: CÓSSIO, Maria Fátima; RODRIGUEZ, Rita de Cássia. (orgs.) Novos modos de regulação das políticas educacionais no contexto da terceira via. Pelotas: UFPel, 2014. p. 32-52.

ALVES, Gilberto Luiz. **Quatro teses sobre a produção material da escola pública contemporânea.** In: Intermeio, Campo Grande, UFMS, v.1, n. 2, pp. 06-19, 1995.

_____. **A produção da escola pública contemporânea.** Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **O trabalho didático na escola moderna.** Formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

AMARAL SOBRINHO, José; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou problema?** Rio de Janeiro: IPEA, 1995.

ARROYO, Miguel González. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline. (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil**. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012. p. 33-45.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BAKUNIN, Mikail. **La instrucción integral**. Barcelona: José Olañeta Editor, 1979.

BALL, Stephen J. **Education reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. *In*: Currículo sem fronteiras, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez., 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf> Acesso: 22 set. 2015.

_____. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. *In*: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso: 02 ago. 2015.

_____.; MAINARDES, Jefferson. (org.) **Políticas educacionais**. Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Tradução Janete Bridon. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny.

Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. In: Estudos Avançados. São Paulo, v.15, n. 42, p. 103-140, mai./ago., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOBBIO, Norbert. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOTO, Carlota. **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos.** In: Educação & Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, out., 2005.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso: 03 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm> Acesso: 04 abr. 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 03 mar. 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.172**, 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (2001-2010). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso: 03 fev. 2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm> Acesso em 26 abr. 2016.

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

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso: 08 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm> Acesso: 12 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestão intersetorial do território**. Brasília: MEC/SECAD, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília : MEC/SECAD, 2009b.

BRASIL. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: MEC, 2009c.

BRASIL. Lei n 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, n. 113, 17 jun., 2009d.

BRASIL. Resolução FNDE n ° 67, de 28 de dezembro de 2009. Altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), nº 248, 29 dez., 2009e.

BRASIL. Resolução FNDE n ° 67, de 28 de dezembro de 2009. Altera o valor per capita para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), nº 248, 29 dez. 2009f.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 13 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: MEC/SEB, 2011.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 34, de 6 de setembro de 2013. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para

assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), nº 174, 19 set. 2013.

BRASIL. Resolução FNDE nº 40, de 16 de outubro de 2013. Altera o Parágrafo 5º do artigo 4º da Resolução nº 34, de 6 de setembro de 2013. **Diário Oficial da União**. Brasília (DF), nº 203, 17 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências (2014-2024). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso: 16 mar. 2015.

CASTILLO, Daniel Prietto. **Construir nossa palavra de educadores**. In: APARICI, Roberto. (org.) Educomunicação. Para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 45-58

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Ligia Marta. **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035. 2007.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. In: Em Aberto. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr., 2009.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo**. In: Anais da IX Anped Sul. Caxias do Sul (RS); ANPED, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação na revisão constitucional de 1926.** In: FAVERO, Osmar. (org.) A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996a. p. 81-107.

_____. **Legislação educacional brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **A Educação Básica no Brasil.** In: Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set., 2002.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo: Nacional, 1959.

DOMICIANO, Cássia Alessandra. **O programa ‘bolsa-creche’:** um estudo comparativo dos municípios paulistas de Hortolândia e Piracicaba. São Paulo: UNESP, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil:** limites e perspectivas. In: Educação & Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 921-946, out., 2007.

DUSSEL, Inés. **A montagem da escolarização:** discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. In: Revista Linhas, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun., 2014a.

_____. **¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital?** Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporânea. In: Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, n. 24, p. 1-26, abr., 2014b.

FANFANI, Emilio Tenti. **La escuela y la cuestión social.** Ensayos de sociología de la educación. 3. ed. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** In: Educação & Sociedade. São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso: 13 jan. 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para a Educação Básica de Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. Florianópolis: CGP Solutions, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Lei Complementar n. 546**, de 12 de janeiro de 2016. Formaliza o plano municipal de educação de Florianópolis. Florianópolis: PMF, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. São Paulo: Papirus, 1995.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel Fontes. **A Nova Gestão Pública e o contexto educacional brasileiro**. In: Anais do Congresso Internacional CIDInE. Vila Nova de Gaia: Universidade de Aveiro, 2009.

GATTI, Angelina Bernadete. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul., 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUSMÃO, Larissa Katsumata; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Educação em tempo integral**: Mapeamento e tendências temáticas de teses e dissertações (1988-2011). In: Revista @mbienteeducação, São Paulo, vol. 7, n. 1, p. 58-89, jan./abr., 2014.

HANFF, Beatriz Bittencourt Collere; BARBOSA, Raquel; KOCH, Zenir Maria. **Classes de Aceleração**: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão? In: Ponto de Vista. Florianópolis, n. 3/4, p. 27-46, 2002.

ITAJAÍ. Prefeitura Municipal de Itajaí. Controladoria Geral do Município. **Instrução Normativa CGM Nº 15/2010**, de 01 de fevereiro de 2010. Disciplina a celebração de Convênios, ou atos análogos, pelos órgãos e entidades da Administração Pública Direta e Indireta, do Município de Itajaí, cujo objeto seja a execução descentralizada de programas de governo, mediante transferência de subvenções sociais, auxílios ou contribuições, e dá outras providências. Itajaí: PMI/CGM, 2010.

ITAJAÍ. Prefeitura Municipal de Itajaí. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Norteador para a educação integral no município de Itajaí**. Itajaí: SMEI/DEIAE, 2015.

ITAJAÍ. Prefeitura Municipal de Itajaí. **Lei nº 6.674**, de 22 de julho de 2015. Aprova o plano municipal de educação - PME e dá outras providências. Itajaí: PMI, 2015.

ITAJAÍ. Prefeitura Municipal de Itajaí. Secretaria Municipal de Educação. **Tecendo juntos a rede de ensino e aprendizagem**. Itajaí: PMI/SME, 2016.

JAEGGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Escola de tempo integral e o direito à infância**: uma análise da produção acadêmica (1988-2014). Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2015.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: “Que é o Iluminismo?”** (1784) Trad. Artur Morão. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf> Acesso: 16 mar. 2015.

KIEFER, Sandra Filomena Wagner. **As parcerias público-privadas como alternativas na melhoria da qualidade da educação**. (2012). Disponível em:

<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=b7196f5fd0fce35c>>. Acesso: 03 jul. 2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo**. In: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.) Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249- 283.

LOPES, Alice Casemiro. **Discursos das políticas de currículo**. In: Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.33-52, jul./dez., 2006.

MAGENDZO, Abrahan. **Derechos humanos**: un desafío para los docentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

LUNARDI MENDES, Geovana Mendonça. **“Tecnologia é a resposta, mas qual era a questão?”**: sobre políticas de inserção de tecnologias nas escolas e mudanças curriculares. In: MORGADO, José Carlos et al. (orgs.). Currículo, internacionalização, cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. São Tirso (Portugal): De Facto Editores, 2015. p. 275-286

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006a.

_____. **A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas Contribuições para a Análise da Trajetória de Políticas Educacionais**. In: Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, mai./ago. 2006b. Disponível em:

<<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>> Acesso: 30 nov. 2014.

_____.; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>> Acesso: 10 mai. 2014.

_____.; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, César. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. In: BALL, Stephen. J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.) Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-175.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. Da antiguidade aos nossos dias. Trad. Gaetano Lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

MARTIN-BABERO, Jesús. **Colombia**: entre la retórica política y el silencio de los guerreiros. Políticas culturales de nación en tiempos de globalización. In: Número. Bogotá, n. 31, p. 28-37, 2001.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Educação pública de horário integral**: demanda expressa pelas representações sociais. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

_____. **Literatura e representações da escola pública de horário integral**. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, set./out./nov./dez., 2004. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03>> Acesso: 12 jan. 2015.

MELLO, Hivy Damásio Araújo. **O Banco Mundial e a reforma educacional no Brasil: a convergência de agendas e o papel dos intelectuais.** In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. (Orgs.) *A demolição de direitos. Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013).* Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015. p. 153-179.

MOLL, Jaqueline. (org.) **Caminhos da educação integral no Brasil.** Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Como financiar a educação em jornada integral?** In: Em Aberto. Brasília, v. 25, n. 88, p. 69-82, jul./dez., 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio. **A qualidade e o currículo na escola básica brasileira.** In: LEITE, Carlinda et al. (orgs.) *Políticas, fundamentos e práticas de currículo.* Porto (Portugal): Porto, 2011. p. 319-334.

_____. **Os princípios norteadores de decisões e políticas curriculares.** In: RBPAE, v. 28, n. 1, p. 180-194, jan./abr., 2012.

MORGADO, José Carlos. et al. (orgs.) **Currículo, internacionalização, cosmopolitismo.** Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. Santo Tirso (Portugal): De Facto Editores, 2015.

NETO, Alaim de Souza; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; MARQUES, Thiago Rafael Ferreira. **Inovação tecnológica e tensões curriculares:** a inserção do docente no processo de criação de artefatos culturais tecnológicos. In: CINTED-UFRGS. Porto Alegre, v. 12, n.1, p. 1-10, jul., 2014.

OLIVEIRA, Francisco. **A questão do Estado:** vulnerabilidade social e carência de direitos. In: Subsídios à Conferência Nacional de Assistência Social. Brasília: CNAS, out.,1995.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____.; PRONKO, Marcela. (Orgs.) **A demolição de direitos**. Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira**. In: Educação & Sociedade. Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out., 2009.

POLLACK, Michael. **Memória e identidade**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRONKO, Marcela. **O Banco Mundial no campo internacional da educação**. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. (orgs.) A demolição de direitos. Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015. p. 89-112.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Duas décadas de educação em tempo integral**: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. In: Em Aberto, Brasília, v. 22, p. 137-160, abr., 2009.

RIO DO SUL. Prefeitura Municipal de Rio do Sul. **Lei nº 4.894/2009**. Dispõe sobre a criação das Escolas Modelo em Jornada de Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Rio do Sul. Rio do Sul: PMRS, 2009.

RIO DO SUL. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Estabelece as

Diretrizes curriculares municipais para a educação básica. Rio do Sul: CMERS, 2010.

RIO DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **Edital SME nº 02/2014**. Dispõe sobre o processo de seleção de voluntário para o Programa Mais Educação – Rio do Sul. Rio do Sul: SMERS, 2014.

RIO DO SUL. Prefeitura Municipal de Rio do Sul. **Lei nº 5.614**, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. Rio do Sul: PMRS, 2015.

RIO DO SUL. Conselho Municipal de educação. **Resolução CME Nº 11/2015**, de 09 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a aprovação da alteração das Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal de Ensino, relativas ao currículo do Centro Educacional Prefeito Luiz Adelar Soldatelli (CEPLAS) e Escola Modelo Ella Kurth, do município de Rio do Sul – Santa Catarina. Rio do Sul: CMERS, 2015.

ROBERTSON, Suzan; VERGER, Antoni. **A origem das parcerias público-privada na governança global da educação**. In: Educação & Sociedade. Campinas, vol. 33, n.121, p. 1133-1156, out./dez., 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paula. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

_____; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. In: Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em:
<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>> Acesso: 12 jan. 2015.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. *In:* Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, ano I, n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

Disponível em: <

http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf> Acesso: 08 out. 2015.

SACRISTÀN, J. Gimeno. **Escolarização e cultura:** a dupla determinação. *In:* SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. (Orgs). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1997. p. 34-57.

SHAKESPEARE, Willian. **As you like it.** London: W.J.Craig; Magpie Books, 1992.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política:** subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *In:* Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005.

_____.; EVANGELISTA, Olinda. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global.** *In:* Quaestio Iuris. Rio de janeiro, vol.7, n. 2, p. 97-111, 2005.

THIESEN, Juares da Silva. **Deslocamentos de estratégias de mecanismos de controle do currículo:** implicações em contextos de gesto educacional e escolar. *In:* MORGADO, José Carlos. et al. (Orgs.). Currículo, internacionalização e cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. Santo Tirso (Portugal): De Facto Editores, 2015. p. 213-221.

VALLE, Ione Ribeiro. **Justiça na escola:** das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos! *In:* VALLE, Ione Ribeiro; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; DAROS, Maria das Dores

(orgs.). Educação escolar. Justiça social. Florianópolis: NUP, 2010. p. 19-48.

_____. **Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais.** *In:* Educar em Revista. Curitiba, n. 48, abr./jun., p. 289-307, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a escrita. *In:* Oliveira, Adriano; Araújo, Emília; Bianchetti, Lucídio. (orgs.) **Formação do Investigador:** reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação. Florianópolis: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho/CED - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. p. 63-73.

_____. **É preciso ir aos porões.** *In:* Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 267-282, mai./ago., 2012.

VILAS, Carlos M. **O Banco Mundial e a reforma do Estado na América Latina: fundamentos teóricos e prescrições políticas.** *In:* PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. (orgs.) A demolição de direitos. Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015. p. 65-85.

VIOR, Susasa; CERRUTI, María Betania Oreja. **O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012).** *In:* PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. A demolição de direitos. Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015. p. 113-152

YIN, Robert K. **Estudo de caso.** Planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUANTIDADE E PERCENTUAL DE MATRÍCULA EM PERÍODO PARCIAL E INTEGRAL NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DE SANTA CATARINA – 2015

MUNICÍPIOS CATARINENSES	QUANTIDADE DE MATRÍCULAS EM JORNADA INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL			PERCENTUAL DE MATRÍCULAS EM JORNADA INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL			NÚMERO DE MATRÍCULAS EM JORNADA PARCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL			TOTAL GERAL DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	% GERAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	TOTAL	
1. Abdon Batista	0	-	0	0	-	0	200	-	200	200
2. Abelardo Luz	0	0	0	0	0	0	1.144	1.053	2.197	2.197
3. Agrolândia	42	6	48	13,50	3,63	10,08	269	159	428	476
4. Agronômica	0	0	0	0	0	0	204	127	331	331
5. Água Doce	0	84	84	0	100	14,84	482	0	482	566
6. Águas de Chapecó	0	-	0	0	-	0	133	-	133	133
7. Águas Frias	3	-	3	1,98	-	1,98	148	-	148	151
8. Águas Mornas	0	-	0	0	-	0	289	-	289	289
9. Alfredo Wagner	0	-	0	0	-	0	534	165	699	699
10. Alto Bela Vista	0	0	0	0	0	0	109	10	119	119
11. Anchieta	0	0	0	0	0	0	279	32	311	311
12. Angelina	0	-	0	0	-	0	234	-	234	234
13. Anita Garibaldi	0	0	0	0	0	0	361	229	590	590
14. Anitápolis	39	-	39	19,59	-	19,59	160	-	160	199
15. Antônio Carlos	57	-	57	12,69	-	12,69	392	-	392	449
16. Apiúna	0	54	54	0	100	8,78	561	0	561	615
17. Arabutã	65	-	65	29,41	-	22,72	221	-	221	286
18. Araquari	71	-	71	2,84	-	2,84	2.425	-	2.425	2.496
19. Araranguá	1	0	1	0,07	0	0,04	1.324	722	2.046	2.047
20. Armazém	0	0	0	0	0	0	275	52	327	327
21. Arroio Trinta	47	-	47	26,55	-	26,55	130	-	130	177
22. Arvoredo	0	-	0	0	-	0	145	-	145	145
23. Ascurra	0	-	0	0	-	0	83	-	83	83
24. Atalanta	0	-	0	0	-	0	138	-	138	138
25. Aurora	0	-	0	0	-	0	216	114	330	330
26. Balneário Arroio do Silva	67	47	114	13,70	21,46	16,10	422	172	594	708
27. Balneário Barra do Sul	22	-	22	2,89	-	2,89	737	-	737	759
28. Balneário Camboriú	828	283	1.111	15,20	7,78	12,23	4.618	3.354	7.972	9.083
29. Balneário Gaivota	0	0	0	,0	0	0	478	351	829	829
30. Balneário Piçarras	355	162	517	25,79	15,86	21,56	1.021	859	1.880	2.397
31. Balneário Rincão	125	-	125	26,65	-	26,65	344	-	344	469
32. Bandeirante	38	13	51	18,81	8,78	14,57	164	135	299	350

33. Barra Bonita	0	0	0	0	0	0	56	20	76	76
34. Barra Velha	0	0	0	0	0	0	1.674	941	2.615	2.615
35. Bela Vista do Toldo	21	6	27	4,44	1,36	2,96	451	434	885	912
36. Belmonte	86	-	86	48,04	-	48,04	93	-	93	179
37. Benedito Novo	0	-	0	0	-	0	198	-	198	198
38. Biguaçu	0	0	0	0	0	0	1.230	858	2.088	2.088
39. Blumenau	1.021	378	1.399	9,40	4,29	7,11	9.830	8.425	18.255	19.654
40. Bocaina do Sul	27	0	27	11,84	0	6,26	201	203	404	431
41. Bom Jardim da Serra	125	72	197	74,40	64,86	70,60	43	39	82	279
42. Bom Jesus	0	-	0	0	-	0	212	-	212	212
43. Bom Jesus do Oeste	0	-	0	0	-	0	129	-	129	129
44. Bom Retiro	0	-	0	0	-	0	415	-	415	415
45. Bombinhas	0	0	0	0	0	0	1.034	655	1.689	1.689
46. Botuverá	0	-	0	0	-	0	176	-	176	176
47. Braço do Norte	0	0	0	0	0	0	1.137	492	1.629	1.629
48. Braço do Trombudo	0	0	0	0	0	0	291	85	376	376
49. Brunópolis	0	-	0	0	-	0	139	-	139	139
50. Brusque	27	4	31	0,70	0,15	0,47	3.805	2.654	6.459	6.490
51. Caçador	260	46	306	8,81	2,97	6,80	2.690	1.500	4.190	4.496
52. Caibi	0	-	0	0	-	0	236	-	236	236
53. Calmon	66	0	66	17,17	0	14,07	319	84	403	469
54. Camboriú	643	598	1.241	14,53	23,71	17,86	3.780	1.924	5.704	6.945
55. Campo Alegre	0	0	0	0	0	0	829	682	1.511	1.511
56. Campo Belo do Sul	35	103	138	12,45	50,49	28,45	246	101	347	485
57. Campo Erê	484	-	484	87,20	-	87,20	71	-	71	555
58. Campos Novos	60	115	175	4,04	14,28	7,64	1.424	690	2.114	2.289
59. Canelinha	0	-	0	0	-	0	731	-	731	731
60. Canoinhas	1.218	520	1.738	54,32	31,70	44,77	1.024	1.120	2.144	3.882
61. Capão Alto	0	0	0	0	0	0	221	165	386	386
62. Capinzal	9	65	74	0,64	11,86	3,82	1.379	483	1.862	1.936
63. Capivari de Baixo	21	2	23	2,00	0,38	1,47	1.024	516	1.540	1.563
64. Catanduvas	36	-	36	5,50	-	5,50	618	-	618	654
65. Caxambú do Sul	38	40	78	23,89	39,21	29,88	121	62	183	261
66. Celso Ramos	37	0	37	21,38	0	10,30	136	186	322	359
67. Cerro Negro	0	-	0	0	-	0	174	-	174	174
68. Chapadão do Lageado	0	0	0	0	0	0	218	50	268	268
69. Chapecó	1.461	437	1.898	23,66	13,12	19,96	4.714	2.893	7.607	9.505
70. Cocal do Sul	29	2	31	4,97	0,45	3,04	554	434	988	1.019
71. Concórdia	208	79	287	6,68	4,84	6,05	2.905	1.550	4.455	4.742
72. Cordilheira Alta	2	0	2	0,84	0	0,61	236	87	323	325
73. Coronel Freitas	172	-	172	39,26	-	39,26	266	-	266	438

74. Coronel Martins	0	0	0	0	0	0	74	55	129	129
75. Correia Pinto	80	95	175	10,33	19,87	13,97	694	383	1.077	1.252
76. Corupá	64	35	99	8,04	7,57	7,86	732	427	1.159	1.258
77. Criciúma	1.893	543	2.436	22,54	14,96	20,25	6.505	3.086	9.591	12.027
78. Cunha Pora	15	6	21	5,88	3,29	4,80	240	176	416	437
79. Cunjatai	0	-	0	0	-	0	45	-	45	45
80. Curitibaanos	100	5	105	7,61	0,66	5,07	1.214	749	1.963	2.068
81. Descanso	0	0	0	0	0	0	357	45	402	402
82. Dionísio Cerqueira	6	-	6	0,73	-	0,73	812	-	812	818
83. Dona Emma	0	-	0	0	-	0	54	-	54	54
84. Doutor Pedrinho	0	-	0	0	-	0	171	-	171	171
85. Entre Rios	0	-	0	0	-	0	162	-	162	162
86. Ermo	119	-	119	98,34	-	98,34	2	-	2	121
87. Erval Velho	0	-	0	0	-	0	285	-	285	285
88. Faxinal dos Guedes	0	0	0	0	0	0	862	479	1.341	1.341
89. Flor do Sertão	0	-	0	0	-	0	136	-	136	136
90. Florianópolis	2.136	1.323	3.459	24,73	18,27	21,79	6.498	5.917	12.415	15.874
91. Formosa do Sul	18	-	18	13,04	-	13,04	120	-	120	138
92. Forquilha	177	-	177	11,53	-	11,53	1.358	-	1.358	1.535
93. Fraiburgo	321	0	321	14,19	0	8,59	1.940	1.473	3.413	3.734
94. Frei Rogério	0	-	0	0	-	0	183	-	183	183
95. Galvão	0	0	0	0	0	0	178	69	247	247
96. Garopaba	6	-	6	0,47	-	0,47	1.255	-	1.255	1.261
97. Garuva	0	0	0	0	0	0	1.320	697	2.017	2.017
98. Gaspar	77	0	77	3,19	0	1,92	2.332	1.597	3.929	4.006
99. Governador Celso Ramos	68	31	99	7,96	5,95	7,20	786	490	1.276	1.375
100. Grao Pará	11	-	11	6,66	-	6,66	154	-	154	165
101. Gravatal	0	0	0	0	0	0	276	52	328	328
102. Guabiruba	75	9	84	5,38	0,89	3,50	1.317	999	2.316	2.400
103. Guaraciaba	42	10	52	8,01	6,89	7,77	482	135	617	669
104. Guaramirim	147	0	147	6,49	0	6,15	2.116	126	2.242	2.389
105. Guarujá do Sul	0	0	0	0	0	0	233	70	303	303
106. Guatambu	40	-	40	11,20	-	11,20	317	-	317	357
107. Herval D'Oeste	241	0	241	25,61	0	20,84	700	215	915	1.156
108. Ibiam	28	-	28	23,52	-	23,52	91	-	91	119
109. Ibicare	0	0	0	0	-	0	215	-	215	215
110. Ibirama	144	80	224	16,74	22,16	18,34	716	281	997	1.221
111. Içara	187	36	223	8,43	2,94	6,48	2.029	1.187	3.216	3.439
112. Ilhota	44	34	78	6,82	7,14	6,95	601	442	1.043	1.121
113. Imaruí	0	0	0	0	0	0	666	296	962	962
114. Imbituba	227	106	333	19,09	21,50	19,79	962	387	1.349	1.682

115. Imbuia	0	0	0	0	-	0	304	-	304	304
116. Indaial	510	94	604	18,92	25,34	5,01	2.185	1.779	3.964	4.568
117. Iomere	0	0	0	0	0	0	163	109	272	272
118. Ipira	0	0	0	0	0	0	283	243	526	526
119. Ipora do Oeste	60	54	114	22,55	22,31	22,44	206	188	394	508
120. Ipuacu	0	0	0	0	0	0	303	78	381	381
121. Ipumirim	0	0	0	0	0	0	499	182	681	681
122. Iraceminha	24	-	24	16,55	-	16,55	121	-	121	145
123. Irani	45	0	45	13,19	0	7,23	296	281	577	622
124. Irati	15	-	15	13,39	-	13,39	97	-	97	112
125. Ireneópolis	0	0	0	0	0	0	754	279	1.033	1.033
126. Ita	0	0	0	0	0	0	393	199	592	592
127. Itaiópolis	61	73	134	6,62	12,92	9,01	860	492	1.352	1.486
128. Itajaí	2.058	753	2.811	20,02	11,20	16,54	8.217	5.966	14.183	16.994
129. Itapema	342	0	342	10,12	0	5,99	3.035	2.324	5.359	5.701
130. Itapiranga	409	0	409	53,74	0	42,78	352	195	547	956
131. Itapoa	22	33	55	1,53	3,49	2,31	1.407	910	2.317	2.372
132. Ituporanga	0	0	0	0	0	0	676	222	898	898
133. Jaborá	0	0	0	0	0	0	212	133	345	345
134. Jacinto Machado	360	232	592	85,91	87,87	86,67	59	32	91	683
135. Jaguaruna	41	20	61	4,96	3,50	4,36	784	551	1.335	1.396
136. Jaraguá do Sul	430	173	603	5,90	3,44	4,90	6.846	4.848	11.694	12.297
137. Jardimópolis	21	-	21	24,41	-	24,41	65	-	65	86
138. Joaçaba	331	137	468	31,25	20,02	26,85	728	547	1.275	1.743
139. Joinville	2.619	1.326	3.945	9,57	7,15	8,59	24.738	17.214	41.952	45.897
140. José Boiteux	0	0	0	0	0	0	238	216	454	454
141. Jupiá	0	-	0	0	-	0	161	-	161	161
142. Lacerdópolis	0	-	0	0	-	0	113	-	113	113
143. Lages	1.045	467	1.512	20,07	17,04	19,03	4.160	2.273	6.433	7.945
144. Laguna	0	0	0	0	0	0	612	164	776	776
145. Lajeado Grande	0	-	0	0	-	0	111	-	111	111
146. Laurentino	0	-	0	0	-	0	299	-	299	299
147. Lauro Müller	0	0	0	0	0	0	768	287	1.055	1.055
148. Lebon Régis	69	35	104	8,19	9,16	8,49	773	347	1.120	1.224
149. Leoberto Leal	0	0	0	0	0	0	216	29	245	245
150. Lindóia do Sul	0	-	0	0	-	0	288	-	288	288
151. Lontras	545	-	545	100	-	100	0	-	0	545
152. Luiz Alves	0	0	0	0	0	0	492	107	599	599
153. Luzerna	0	0	0	0	0	0	300	209	509	509
154. Macieira	0	0	0	0	0	0	141	47	188	188
155. Mafra	78	204	282	4,37	16,05	9,23	1.705	1.067	2.772	3.054

156. Major Gercino	80	-	80	43,95	-	43,95	102	-	102	182
157. Major Vieira	22	0	22	4,11	0	3,13	512	168	680	702
158. Maracaja	22	18	40	6,81	9,78	7,88	301	166	467	507
159. Maravilha	10	10	20	2,11	2,48	2,28	463	393	856	876
160. Marema	0	-	0	0	-	0	113	-	113	113
161. Massaranduba	47	0	47	8,49	0	4,86	506	414	920	967
162. Matos Costa	0	-	0	0	-	0	240	-	240	240
163. Meleiro	196	100	296	56,97	40,16	49,91	148	149	297	593
164. Mirin Doce	0	0	0	0	0	0	141	72	213	213
165. Modelo	0	-	0	0	-	0	244	-	244	244
166. Mondai	282	15	297	54,54	5,88	38,47	235	240	475	772
167. Monte Carlo	163	30	193	21,36	8,26	17,14	600	333	933	1.126
168. Monte Castelo	0	0	0	0	0	0	282	171	453	453
169. Morro da Fumaça	168	26	194	14,05	4,05	10,56	1.027	615	1.642	1.836
170. Morro Grande	98	14	112	84,48	17,50	57,14	18	66	84	196
171. Navegantes	1.180	392	1.572	24,36	12,78	19,87	3.664	2.673	6.337	7.909
172. Nova Erechim	54	-	54	21,86	-	21,86	193	-	193	247
173. Nova Itaberaba	0	-	0	0	-	0	230	-	230	230
174. Nova Trento	33	0	33	6,76	0	3,86	455	365	820	853
175. Nova Veneza	355	215	570	66,72	74,39	69,42	177	74	251	821
176. Novo Horizonte	0	0	0	0	0	0	203	36	239	239
177. Orleans	0	0	0	0	0	0	696	197	893	893
178. Otacílio Costa	254	92	346	25,55	15,56	21,82	740	499	1.239	1.585
179. Ouro	0	0	0	0	-	0	323	-	323	323
180. Ouro Verde	0	0	0	0	-	0	146	-	146	146
181. Paial	0	0	0	0	-	0	107	-	107	107
182. Painei	0	0	0	0	0	0	55	36	91	91
183. Palhoça	278	119	397	6,82	4,79	6,05	3.797	2.363	6.160	6.557
184. Palma Sola	0	0	0	0	-	0	512	-	512	512
185. Palmeira	67	-	67	33	-	33	136	-	136	203
186. Palmitos	110	90	200	26,37	34,09	29,36	307	174	481	681
187. Papanduva	0	-	0	0	-	0	906	-	906	906
188. Paraíso	0	0	0	0	0	0	282	43	325	325
189. Passo de Torres	0	0	0	0	0	0	606	380	986	986
190. Passos Maia	52	8	60	21,39	4	13,54	191	192	383	443
191. Paulo Lopes	0	0	0	0	0	0	359	124	483	483
192. Pedras Grandes	17	-	17	11,18	-	11,18	135	-	135	152
193. Penha	181	23	204	12,21	3,67	9,67	1.301	603	1.904	2.108
194. Piratuba	0	-	0	0	-	0	157	-	157	157
195. Pescaria Brava	0	0	0	0	0	0	478	182	660	660
196. Petrolândia	0	-	0	0	-	0	404	-	404	404

197. Pinhalzinho	32	12	44	7,01	3,83	5,72	424	301	725	769
198. Pinheiro Preto	0	-	0	0	-	0	217	-	217	217
199. Piratuba	2	2	4	0,58	0,65	0,61	339	305	644	648
200. Planalto Alegre	0	-	0	0	-	0	169	-	169	169
201. Pomerode	186	27	213	10,81	1,96	6,87	1.534	1.350	2.884	3.097
202. Ponte Alta	0	0	0	0	0	0	193	129	322	322
203. Ponte Alta do Norte	14	-	14	6,08	-	6,08	216	-	216	230
204. Ponte Serrada	0	0	0	0	0	0	367	252	619	619
205. Porto Belo	114	0	114	10,67	0	6,62	954	653	1.607	1.721
206. Porto União	330	240	570	49,62	45,11	47,61	335	292	627	1.197
207. Pouso Redondo	128	110	238	43,98	45,83	44,82	163	130	293	531
208. Praia Grande	192	183	375	74,41	82,43	78,12	66	39	105	480
209. Presidente Castello Branco	0	-	0	0	-	0	84	-	84	84
210. Presidente Getúlio	85	9	94	16,96	3,07	11,83	416	284	700	794
211. Presidente Nereu	0	-	0	0	-	0	159	-	159	159
212. Princesa	0	-	0	0	-	0	199	-	199	199
213. Quilombo	0	32	32	0	100	6,04	497	0	497	529
214. Rancho Queimado	0	-	0	0	-	0	131	-	131	131
215. Rio das Antas	0	0	0	0	0	0	452	358	810	810
216. Rio do Campo	0	0	0	0	0	0	103	39	142	142
217. Rio do Oeste	0	0	0	0	0	0	354	92	446	446
218. Rio do Sul	607	154	761	36,43	18,64	30,53	1.059	672	1.731	2.492
219. Rio dos Cedros	521	100	621	100	100	100	0	0	0	621
220. Rio Fortuna	0	0	0	0	-	0	261	-	261	261
221. Rio Negrinho	461	57	518	17,10	3,67	12,19	2.234	1.495	3.729	4.247
222. Rio Rufino	0	-	0	0	-	0	76	-	76	76
223. Riqueza	0	-	0	0	-	0	289	-	289	289
224. Rodeio	0	0	0	0	0	0	517	203	720	720
225. Romelândia	0	-	0	0	-	0	119	-	119	119
226. Saleté	0	0	0	0	0	0	267	173	440	440
227. Saltinho	37	-	37	14,45	-	14,45	219	-	219	256
228. Salto Veloso	36	0	36	13,74	0	7,80	226	199	425	461
229. Sangão	9	2	11	2,27	1,62	2,12	386	121	507	518
230. Santa Cecília	0	0	0	0	0	0	789	358	1.147	1.147
231. Santa Helena	0	-	0	0	-	0	141	-	141	141
232. Santa Rosa de Lima	4	0	4	3,88	0	2,81	99	39	138	142
233. Santa Rosa do Sul	206	180	386	74,90	97,29	83,91	69	5	74	460
234. Santa Terezinha	27	5	32	7,25	1,76	4,88	345	278	623	655
235. Santa Terezinha do Progresso	0	-	0	0	-	0	176	-	176	176
236. Santiago do Sul	0	-	0	0	-	0	107	-	107	107

237. Santo Amaro da Imperatriz	0	0	0	0	0	0	976	523	1.499	1.499
238. São Bento do Sul	705	76	781	18,82	2,97	12,34	3.041	2.504	5.545	6.326
239. São Bernardino	0	0	0	0	0	0	198	230	428	428
240. São Bonifácio	0	-	0	0	-	0	90	-	90	90
241. São Carlos	1	0	1	0,49	0	0,25	201	187	388	389
242. São Cristóvão do Sul	29	12	41	8,60	11,11	9,21	308	96	404	445
243. São Domingos	0	-	0	0	-	0	249	-	249	249
244. São Francisco do Sul	329	62	391	16,64	5,43	12,54	1.648	1.078	2.726	3.117
245. São João Batista	208	0	208	13,51	0	8,86	1.331	806	2.137	2.345
246. São João do Itaperiú	0	-	0	0	-	0	211	-	211	211
247. São João do Oeste	86	-	86	31,50	-	31,50	187	-	187	273
248. São João do Sul	237	31	268	50,64	14,35	39,18	231	185	416	684
249. São Joaquim	219	121	340	24,55	21,53	23,38	673	441	1.114	1.454
250. São José	657	29	686	11,57	0,60	6,54	5.021	4.768	9.789	10.475
251. São José do Cedro	79	0	79	14,36	0	11,53	471	135	606	685
252. São José do Cerrito	0	52	52	0	80,0	11,76	377	13	390	442
253. São Lourenço do Oeste	113	117	230	7,98	9,80	8,81	1.303	1.076	2.379	2.609
254. São Ludgero	47	-	47	8,49	-	8,49	506	-	506	553
255. São Martinho	0	-	0	0	-	0	101	-	101	101
256. São Miguel da Boa Vista	0	-	0	0	-	0	113	-	113	113
257. São Miguel do Oeste	1	0	1	0,07	0	0,05	1.411	336	1.747	1.748
258. São Pedro de Alcântara	0	0	0	0	0	0	164	114	278	278
259. Saudades	50	-	50	12,37	-	12,37	354	-	354	404
260. Schroeder	0	0	0	0	0	0	993	196	1.189	1.189
261. Seara	0	0	0	0	0	0	532	138	670	670
262. Serra Alta	0	-	0	0	-	0	165	-	165	165
263. Siderópolis	0	0	0	0	0	0	341	190	531	531
264. Sombrio	475	124	599	35	14,40	27,00	882	737	1.619	2.218
265. Sul Brasil	10	-	10	6,62	-	6,62	141	-	141	151
266. Taió	0	-	0	0	-	0	713	405	1.118	1.118
267. Tangará	128	181	309	41,15	100	62,80	183	-	183	492
268. Tigrinhos	0	-	0	0	-	0	120	-	120	120
269. Tijucas	613	6	619	32,69	0,65	22,21	1.262	907	2.169	2.788
270. Timbé do Sul	1	0	1	0,41	0	0,35	240	44	284	285
271. Timbó	132	0	132	9,94	0	5,73	1.195	974	2.169	2.301
272. Timbó Grande	0	0	0	0	0	0	643	395	1.038	1.038
273. Três Barras	18	0	18	1,70	0	0,95	1.037	827	1.864	1.882
274. Treviso	24	-	24	13,11	-	13,11	159	-	159	183
275. Treze de Maio	0	-	0	0	-	0	422	-	422	422
276. Treze Tilias	0	0	0	0	0	0	496	301	797	797
277. Trombudo Central	0	0	0	0	0	0	447	97	544	544

278. Tubarão	992	456	1.448	51,69	54,02	52,40	927	388	1.315	2.763
279. Tunapólis	30	-	30	13,45	-	13,45	193	-	193	223
280. Turvo	233	16	249	58,25	12,59	47,15	167	112	279	528
281. União do Oeste	0	-	0	0	-	0	177	-	177	177
282. Urubici	0	-	0	0	-	0	556	-	556	556
283. Urupema	0	-	0	0	-	0	69	-	69	69
284. Urussanga	32	42	74	5,81	18,66	9,54	518	183	701	775
285. Vargão	0	0	0	0	0	0	266	41	307	307
286. Vargem	0	-	0	0	-	0	220	-	220	220
287. Vargem Bonita	0	-	0	0	-	0	270	-	270	270
288. Vidal Ramos	0	-	0	0	-	0	464	-	464	464
289. Videira	408	18	426	29,94	1,43	15,38	1.106	1.237	2.343	2.769
290. Vitor Meirelles	63	-	63	16,27	-	16,27	324	-	324	387
291. Witmarsun	0	-	0	0	-	0	139	-	139	139
292. Xanxerê	108	21	129	6,63	7,31	6,73	1.519	266	1.785	1.914
293. Xavantina	0	-	0	0	-	0	219	-	219	219
294. Xaxim	156	36	192	9,04	4,53	7,62	1.569	758	2.327	2.519
295. Zortea	0	0	0	0	0	0	272	231	503	503
TOTAL SANTA CATARINA	36.041	12.695	48.736	13,01	8,54	11,45	240.774	135.957	376.731	425.467
TOTAL BRASIL	3.932.590	1.123.587	5.056.177	33,44	31,67	33,03	7.827.373	2.423.758	10.251.131	15.307.308

Fonte: Elaborador pelo autor a partir dos dados do Censo Escolar (INEP/2015)

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM OS GESTORES MUNICIPAIS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

PARTE 1
Perfil do entrevistado

1. Nome: _____
2. Data: _____
3. Local: _____
4. Idade: _____
5. Sexo: _____
() Masculino () Feminino
6. Tempo de atuação no magistério: _____
7. Formação acadêmica:
() Graduação Área: _____
Instituição: _____
- () Especialização Área: _____
Instituição: _____
- () Mestrado Área: _____
Instituição: _____
8. Qual o cargo que ocupa como gestor?

9. Quais as atribuições do cargo?

10. Qual o tempo em exercício no cargo?

11. Como chegou ao cargo?

12. Ocupou outros cargos?
() Sim () Não
13. Se sim, quais e quanto tempo?

PARTE 2
Formação e participação em entidades relacionadas à
educação integral

1. Participou de cursos, reuniões técnicas, seminários ou outros eventos de formação sobre a educação integral?

() Sim () Não

2. Se sim: Quais? Onde? Quem promoveu? Carga horária?

3. O que você destaca como mais relevante em termos de conteúdo?

4. Faz parte de algum fórum, associação ou entidade ligada à gestão municipal?

5. Faz parte do Fórum catarinense de educação integral e do programa mais educação?

() Sim () Não

6. Se sim: O que você pensa a respeito do fórum? Qual sua importância? Como avalia a metodologia de trabalho desenvolvido? Quais os eventos realizados? Quais as temáticas? Quais os palestrantes? Quais as contribuições para o seu trabalho como gestor municipal da política de educação integral?

PARTE 3
Política Municipal de Educação Integral

1. O seu sistema de ensino possui Plano Municipal de Educação?

() Sim () Não

2. Se sim: Como ele aborda a questão da educação Integral? Fale a respeito.

3. Se não: Por que a educação integral não foi abordada?

4. O seu sistema de ensino possui Conselho Municipal de Educação?

() Sim () Não

5. O seu sistema de ensino possui Resolução que normatize a educação integral no Ensino Fundamental?

() Sim () Não

6. Se sim: Como foi o processo de elaboração (atores, tempo, metodologia desenvolvida, etc.)?

7. Qual a sua percepção a respeito do que está previsto sobre a política de educação integral no Ensino Fundamental para a rede municipal de ensino?

8. Se não: Por que não houve normatização por parte do Conselho Municipal de Educação?

9. No seu sistema de ensino existe alguma Portaria que normatize a educação integral no âmbito do Ensino Fundamental?

() Sim () Não

10. Se sim: Quando foi instituída? Número da Portaria? Como foi o processo de elaboração (atores, tempo, metodologia, etc.)?

11. Do que ela trata?

12. Qual sua avaliação a respeito?

13. Quando o seu sistema de ensino começou a oferecer a jornada ampliada no Ensino Fundamental?

14. Como foi o processo de implantação? Quais as finalidades? Quais as estratégias adotadas? Quais os atores envolvidos?

15. Quais as principais propostas e encaminhamentos adotados na área de Educação integral que você destacaria durante o período em que está atuando como gestor?

16. Quais as principais dificuldades atualmente enfrentadas?

17. Como vem sendo desenvolvida a ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental?

18. Qual o número/percentual de escolas que oferecem a ampliação da jornada escolar? Quais foram os critérios para essa definição?

19. Qual o número/percentual de estudantes do Ensino Fundamental atendidos em jornada integral? Quais foram os critérios para essa definição?

20. Quais os principais efeitos/resultados alcançados com a implantação da ampliação da jornada escolar?

21. O projeto político pedagógico das escolas de Ensino Fundamental sofreu alguma alteração com a implantação da política de educação integral? Fale a respeito.

22. Com relação à proposta curricular da rede municipal de ensino, houve alguma alteração?

() Tempos educativos: Quais? _____

() Espaços educativos: Quais? _____

() Conteúdos: Quais? _____

() Metodologias: Quais? _____

() Tecnologias: Quais? _____

() Contratação de profissionais: Quais? _____

() Outros: Quais? _____

23. A rede municipal de ensino possui parcerias público-privadas para o atendimento de estudantes em jornada integral no Ensino Fundamental?

() Sim () Não

24. Se sim: Como acontece essa parceria? Quais as Entidades envolvidas? Como são firmadas as parcerias? Quais os critérios para celebração da parceria? Quais as contrapartidas?

25. A Secretaria Municipal de Educação possui um programa de formação continuada para os profissionais da educação com ênfase na educação integral no Ensino Fundamental?

() Sim () Não

26. Se sim: Como é desenvolvido? Quem coordena? Quem realiza? Quem custeia? Quem participa? Qual a organização anual? Qual a carga horária? Quais as modalidades desenvolvidas?

27. A educação integral faz parte da agenda de formação continuada de todos os profissionais da educação da rede de Ensino Fundamental? De que forma?

28. A Secretaria Municipal de Educação possui orientações pedagógicas sistematizadas para o desenvolvimento da educação integral no Ensino Fundamental?

() Sim () Não

29. Se sim: Sobre o que elas tratam? Como você as avalia do ponto de vista da sua eficiência e eficácia? Como foram estabelecidas? Como são disseminadas? Como são acompanhadas?

30. Existe no âmbito da rede municipal de ensino algum programa ou plano de ação intersetorial? Como ele foi construído? Como é regulamentado? Como é desenvolvido? Como é acompanhado? Como você avalia essa estratégia política em termos de eficácia e eficiência?

PARTE 4

A escola Ensino Fundamental e a política de educação integral

1. Na sua avaliação, como se deu a receptividade das escolas em relação à política de educação integral por parte:

1.1. Dos diretores escolares?

1.2. Dos Coordenadores pedagógicos?

1.3. Dos Professores?

1.4. Dos estudantes?

1.5. Das famílias?

2. Com relação à avaliação do processo ensino-aprendizagem houve melhorias? Quais são?

2.1. () IDEB. Justifique:

2.2. () Evasão. Justifique:

2.3. () Aprovação. Justifique:

2.4. () Desvio idade-ano escolar. Justifique:

2.5. () Redução das violências e incivildades. Justifique:

2.6. () Egressos continuaram seus estudos. Justifique:

2.7. () Nível de letramento. Justifique:

2.8. () Formação cidadã. Justifique:

2.9. () Outros. Fale a respeito:

PARTE 5

Política Nacional de Educação Integral

1. Você tem acompanhado as discussões nacionais sobre a política de educação integral no Ensino Fundamental? Fale a respeito.

2. Qual sua opinião/percepção sobre a política de educação integral no Ensino Fundamental no Brasil?

3. O que você entende por educação integral? Quais as suas finalidades? A quem se destina no âmbito do Ensino Fundamental? Como se dá o seu financiamento? Existe previsão de recursos orçamentários específicos no Plano Pluri-Anual e no Plano Anual de Trabalho?

4. O seu sistema aderiu ao **Programa Mais Educação**?

() Sim () Não

5. Se sim: Quais os motivos que levaram à adesão? (financeiro, desenvolver as múltiplas dimensões humanas, pressão do MEC, demandas socioeducativas, compromisso de governo, etc.) Fale a respeito.

6. Como se deu o processo de implantação do **Programa Mais Educação**?

7. Como se dá o processo de acompanhamento por parte da Secretaria Municipal de Educação referente à execução do **Programa Mais Educação**?

8. Se não: Por que não houve a adesão?

9. O que motivou, na sua opinião, que a LDB previsse a ampliação gradativa da jornada escolar no Ensino Fundamental?

10. Qual sua opinião sobre o que prevêem as Diretrizes Curriculares Nacionais Operacionais para a Educação Básica no que se refere à educação integral?

11. Quais os pontos fortes da política de Educação Integral no Ensino Fundamental?

12. Quais os pontos fracos da política de Educação Integral no Ensino Fundamental?

13. Como você avalia a repercussão nacional da política de Educação Integral no Ensino Fundamental?

14. O que você pensa sobre a “meta 6” do Plano Nacional de Educação?

15. Como se dá o repasse de verbas para o desenvolvimento da educação integral por parte do:

15.1. Governo Federal?

15.2. Governo Estadual?

15.3. Governo Municipal?

PARTE 6

Informações adicionais

Existe alguma informação que você considera relevante destacar e que não foi abordada nesta entrevista? Se houver, fale a respeito.

ANEXO

ANEXO 1 – MODELO DA CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO PESQUISADOR



CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ACADÊMICO PESQUISADOR

Florianópolis, 05 de dezembro de 2015.

Ilustríssimo(a) Senhor(a)
Secretário(a) Municipal de Educação

Por meio desta apresentamos o acadêmico VÂNIO CESAR SEEMANN, do Curso de Mestrado em Educação, na Linha Educação, Comunicação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que está realizando a pesquisa relaciona à Dissertação de Mestrado intitulada: “O QUE SIGNIFICA MAIS TEMPO NA ESCOLA? Sobre as políticas de jornada em tempo integral nos microcontextos das redes municipais de ensino”. O objetivo da pesquisa é “investigar no contexto da prática, como as redes municipais de ensino vêm promovendo a jornada em tempo integral para os estudantes do ensino fundamental a partir da política nacional de educação integral”. Assim, vimos convidar a sua Secretaria Municipal de Educação para a participação nesta pesquisa através da coleta de dados, que tem como instrumento uma entrevista estruturada, bem como solicitar a autorização de uso para fins de amostragem.

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas, bem como garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da pessoa

entrevistada. A referida pesquisa já foi aprovada no Colegiado de Pós-Graduação e aprovada na banca de qualificação realizada no dia 08 de dezembro de 2015, sendo que não será submetida especificamente ao Comitê de Ética da UDESC por estar vinculada ao Observatório de Práticas Escolares (OPE) da UDESC que já conta com autorização nos termos da Resolução 466/2012/CNS/MS/CONEP.

Ainda queremos dizer-lhe que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador em possibilitar, aos entrevistados, o retorno dos resultados da pesquisa. Por outro lado, solicitamos-lhes, aqui, permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa preservando o sigilo e a ética, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelo participante/entrevistado. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste futuro profissional e da pesquisa científica no campo da educação.

Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Orientadora da Pesquisa
Professora do Programa de Pós-Graduação –
PPGE/FAED/UDESC

ANEXO 2 - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: O QUE SIGNIFICA MAIS TEMPO NA ESCOLA? Sobre as políticas de jornada em tempo integral nos microcontextos das redes municipais de ensino.

Orientadora Responsável: Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Pesquisador Responsável: Vânio Cesar Seemann

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: PPGE/FAED/UDESC

Telefone para contato: (48) 9968.9720

Nome _____ do _____ entrevistado:

Idade: _____ anos

R.G. _____

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “O QUE SIGNIFICA MAIS TEMPO NA ESCOLA? Sobre as políticas de jornada em tempo integral nos microcontextos das redes municipais de ensino”, desenvolvido como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) sob a orientação da Professora Doutora Geovana

Mendonça Lunardi Mendes, tendo como pesquisador/entrevistador Vânio Cesar Seemann.

1. Justificativa

A educação integral é uma questão que tem assumido lugar de relevo no âmbito das políticas educacionais do Ensino Fundamental no Brasil e na gestão político-pedagógica dos sistemas de ensino, bem como, no âmbito da produção científica, em especial, nos cursos de pós-graduação. As discussões em torno da educação integral têm revelado um complexo grau de polissemia e polifonia, onde concepções conservadoras/assistencialistas e emancipadoras/democráticas disputam entre si o estatuto de verdade num cenário político, social, econômico e cultural complexo com relações sociais marcadamente turvas. Neste cenário, as oportunidades sociais, a ideia de democracia e igualdade, o conceito de Estado e o próprio sentido e significados das práticas curriculares no âmbito da escolarização vêm se alterando significativamente. Para tanto, será utilizado o “Ciclo de Políticas”, proposto por Stephen J. Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992) como método de pesquisa, através do estudo bibliográfico, análise de fontes documentais e a realização de entrevistas com gestores de educação integral das redes municipais de ensino.

2. Objetivo Geral:

Investigar no contexto da prática, como as redes municipais de ensino vêm promovendo a jornada em tempo integral para os estudantes do ensino fundamental a partir da política nacional de educação integral.

3. Objetivos específicos:

- 3.1. Mapear as redes municipais de ensino catarinenses que oferecem a jornada em tempo integral no ensino fundamental;
- 3.2. Analisar como a organização dos tempos e espaços educativos vem sendo desenvolvida para a oferta da jornada em tempo integral;

3.3. Identificar as formas de financiamento da política de jornada em tempo integral;

3.4. Identificar nas propostas de jornada em tempo integral nas redes municipais de ensino pesquisadas quem são os estudantes atendidos e quem são os atores envolvidos na sua execução.

Eu,

_____, RG nº _____ declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito e estou de acordo com a divulgação dos dados e informações apresentados.

_____, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do entrevistado

Assinatura do entrevistador

A educação integral e a jornada de tempo integral são questões que tem assumido lugar de relevo no âmbito das políticas educacionais. Diante disto, este estudo teve como problemática central: como a política da jornada em tempo integral no ensino fundamental vem sendo desenvolvida no contexto da prática e que problematizações são possíveis perceber na relação com os pressupostos e políticas da educação integral? O objetivo geral foi analisar a política nacional de educação integral e sua tradução nas redes municipais de ensino catarinenses no âmbito do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram: mapear as redes municipais de ensino catarinenses que oferecem a jornada em tempo integral no ensino fundamental; analisar como a organização dos tempos e espaços educativos vem sendo desenvolvida para a oferta da jornada em tempo integral; identificar as formas de financiamento da política de jornada em tempo integral; e identificar nas propostas de jornada em tempo integral nas redes municipais de ensino pesquisadas quem são os estudantes atendidos e quem são os atores envolvidos na sua execução. Por meio do “ciclo de políticas”, proposto por Stephen J. Ball e colaboradores (1992, 1994), como método de análise de políticas, foi realizado o estudo de caso (YIN, 2001) que envolveu pesquisa bibliográfica e documental e a realização de entrevistas com os gestores locais das redes municipais de ensino de Florianópolis, Itajaí e Rio do Sul no estado de Santa Catarina. Para tanto, esta pesquisa foi financiada com uma bolsa de mestrado com recursos do OBEDUC da CAPES e como subprojeto do projeto “Tablets, computadores e laptops: análise sobre políticas, infraestrutura e aspectos pedagógicos da inserção de novas tecnologias na escola” vinculado ao grupo Observatório de Práticas Escolares e desenvolvida no PPGE da UDESC no âmbito da linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia. Como resultados do estudo, evidenciou-se que no âmbito das redes municipais de ensino catarinenses a jornada em tempo integral é oferecida em 52,54% das redes existentes, sendo atendidos no ensino fundamental 11,45% do total de estudantes matriculados. Constatou-se que os estudantes atendidos são preponderantemente aqueles na faixa etária de seis a quinze anos que vivem em situação de pobreza ou vulnerabilidade social e que apresentam baixo desempenho escolar. Neste sentido, foi revelador o seu caráter não-universalizante, o que nos permitiu inscrever esta política no campo das “políticas compensatórias” (FANFANI, 2015) e na “terceira geração da escolarização” (BOTO, 2005). Na oferta da jornada em tempo integral nas redes pesquisadas identificou-se que são combinadas ações que derivam de propostas locais e das diretrizes do Programa Mais Educação, sendo desenvolvidas em espaços escolares, comunitários ou em ONG através da qual as parcerias público-privadas têm encontrado um campo fértil para sua proliferação no campo educacional. Com isso, novos atores têm adentrado na oferta da escolarização, gerando dispersão e fragmentação das identidades dos estudantes, dos profissionais e das instituições e a fragilização da garantia do direito à educação pelo poder público, sobretudo pela sua forte inclinação à melhoria da performatividade sob o princípio da governança. Sobre o financiamento da política analisada percebeu-se a insuficiência de recursos e a necessidade de se redefinir o atual modelo do pacto federativo, bem como, do sistema de financiamento do ensino fundamental.

Orientador: Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Florianópolis, 2016