

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO: uma ampliação do direito à educação?

Sabrina Moehlecke

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Resumo

A educação integral foi inserida na agenda das políticas educacionais brasileiras nos últimos anos, induzida por programas no âmbito do governo federal, particularmente pelo FUNDEB/2007 e pelo Plano Nacional de Educação/2014, que estabeleceu metas específicas de ampliação da jornada escolar para toda a educação básica, processo que influenciou as políticas nos estados e municípios. Esse artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento da educação integral no caso da rede estadual pública de ensino médio do Rio de Janeiro. Para tanto, foi utilizada a análise de políticas, focada especificamente nos seus processos de formulação, de modo a identificar: a) a concepção de educação integral que orienta essa política no estado; b) seus objetivos declarados; c) seus arranjos institucionais; d) suas influências sobre a garantia do direito à educação. O estudo abrangeu o período de 2007 a 2016, fazendo uso da metodologia de revisão bibliográfica e análise documental. Inicialmente, são sistematizadas as principais concepções e modelos de educação integral no Brasil; em seguida, reconstitui-se o processo de elaboração da política de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro; por fim, se discute as suas implicações para a ampliação do direito à educação.

Palavras-chave: política educacional; educação integral; direito à educação; ensino médio.

Abstract

Full-time education has been included in Brazilian's educational policies agenda in the last years, induced by federal government programs, and particularly by the National Fund for Basic Education (FUNDEB/2007) and the National Education Plan/2014, which establishes specific targets for full-time education in its basic level, process that has also influenced states and cities policies. This paper aims to analyze full-time education development at the public high school system in Rio de Janeiro. Therefore, we use policy analysis, focused specifically on policymaking processes, in order to identify: a) the conception which orientates this state policy; b) their declared goals; c) their institutional arrangements; d) their influence for guaranteeing the right to education. This study covered the 2007-2016 period, using bibliographic review and documental analysis methodology. Initially, the main conceptions and models of full-time education in Brazil are systematized; then, the elaboration process of full-time education at public high-school system in Rio de Janeiro is reconstructed; finally, we discuss its implications for increasing the right to education.

Key-words: educational policy; full-time education; right to education; high school.

Nas duas últimas décadas, tem-se observado um crescimento da relevância da educação integral na agenda das políticas educacionais no Brasil. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei no. 9394/96), define-se a perspectiva de ampliação progressiva do tempo integral nas escolas de ensino fundamental, possibilidade estendida também à educação infantil, no Plano Nacional da Educação de 2001 (Lei no. 10.721/01). Contudo, até então as experiências de educação integral e/ou de extensão da jornada escolar ainda eram tímidas e limitadas, especialmente pela ausência de uma vinculação de recursos para tais objetivos.

Esse cenário se altera em 2007, com a aprovação da lei que institui o Fundo Nacional para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - Lei no. 11.494/07), que passa a destinar um acréscimo de recursos aos estados e municípios que tenham alunos em tempo integral nas escolas, agora estendido a toda educação básica, inclusive ao ensino médio. No mesmo ano, também é lançado pelo governo federal o Plano Desenvolvimento da Educação (PDE), dentro do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº. 6094/07), ao qual estão associados diversos programas, dentre os quais se ressalta o Programa Mais Educação, voltado para a educação integral. A tendência de expansão da jornada escolar, de modo a abranger o nível médio de ensino, se mantém no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), criado em 2009 e incluído no PDE, com foco na educação não-profissionalizante, e se fortalece consideravelmente no novo Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei nº. 13.005/14) que traz, dentre as suas metas, a extensão da educação integral para ao menos 50% das escolas públicas e 25% dos alunos em toda a educação básica.

À primeira vista, tais orientações parecem indicar avanços em termos da ampliação do direito à educação, estendendo a jornada escolar, inclusive para o ensino médio. Contudo, é necessário analisar esse processo com mais cuidado, particularmente no que se refere a três questões recorrentes na literatura da área. Primeiramente, as pesquisas sobre o tema têm levantado ressalvas acerca do que se entende hoje por educação integral. Se este tem sido um conceito polissêmico desde a sua origem no Brasil, atualmente questiona-se até que ponto os novos sentidos a ele atribuídos não acabam por enfraquecer e limitar o direito de todos a uma educação de qualidade, ao invés do contrário. Alerta-se particularmente para uma concepção de educação integral esvaziada e indiferenciada em termos de seu currículo, significando apenas mais tempo de escolarização, com ênfase em atividades de reforço escolar (CAVALIERE, 2009; 2014; COELHO, 2009a; 2009b; 2013).

Outra questão diz respeito aos objetivos da educação integral e à ampliação do papel da escola na sociedade contemporânea. Nas últimas décadas, a defesa de uma escola pública de tempo integral tem sido justificada tanto como uma estratégia para aumentar a *qualidade* na educação, percebida no sentido de melhoria da aprendizagem, quanto para a *equidade*, pela possibilidade de diminuição dos efeitos das desigualdades sociais sobre as desigualdades educacionais. No entanto, sua abrangência tem sido por vezes reduzida apenas àqueles mais necessitados, dentro de uma política compensatória, que passa a privilegiar o aluno em tempo integral, com atividades que não são mais para todos dentro da escola, fazendo com que esta

deixa de ser o espaço privilegiado e diferenciado dessa ação pedagógica (CAVALIERE, 2014; SCHIMONEK, 2017).

Um terceiro aspecto presente na análise das políticas atuais de educação integral se refere às estratégias e aos arranjos institucionais utilizados para viabilizá-las. Se, por um lado, há uma clara orientação das políticas educacionais no sentido da expansão do direito à educação, inclusive atingindo o ensino médio, que historicamente em nosso país não tem sido objeto privilegiado da educação integral, por outro lado temos um contexto de restrição dos gastos públicos, especialmente após a lei responsabilidade fiscal (Lei Complementar nº. 101/2000) e uma forte influência da denominada “nova gestão pública”, particularmente no que se refere ao estímulo à maior participação do setor privado na educação, como no caso das parcerias público-privadas¹ (PERONI; ADRIÃO, 2005; GARCIA *et al*, 2009; CAVALIERE, 2014). Como equacionar as demandas trazidas pela expansão da educação integral, como o aumento do número de escolas, do número de professores e de sua respectiva formação, dentro desse cenário?

Diante dessas questões, o presente artigo tem como objetivo analisar se a expansão da educação integral, no caso do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro, tem possibilitado a ampliação do direito à educação para essa etapa da educação básica. Para tanto, pretende-se identificar: a) a concepção de educação integral que orienta as políticas e programas de educação integral no estado; b) os seus objetivos declarados; c) os arranjos institucionais utilizados; d) suas influências sobre a garantia do direito à educação.

Esse texto se situa no campo teórico da análise de políticas, particularmente dos seus processos de formulação, desenvolvidos no plano das orientações para a ação, de modo a reconstituir seus traços constitutivos. A análise de políticas educacionais, ao examinar os arranjos institucionais² e as configurações de uma dada política, se distingue da avaliação de políticas, centrada no uso de métodos e técnicas que visam estabelecer uma relação de causalidade entre um programa e um resultado específico (ARRETCHE, 1998). Ao reconstruir as diversas características do processo de elaboração e organização de uma política, pretende-se dar sentido e entendimento ao caráter muitas vezes errático e incerto da ação pública, de forma a apreendê-la em um todo mais coerente e compreensível (MULLER; SUREL; 2002).

Dentro dessa perspectiva de análise, deve-se ir além de uma leitura racional, linear e sequencial das políticas, identificando-se tensões e conflitos presentes no processo de construção de seus sentidos e significados (SOUZA, 2003; 2006). Isso requer que as diferentes declarações e decisões de um dado governo sejam reunidas em “um quadro geral de ação, que funcione como uma estrutura de sentido”, o que implica, dentre outras coisas, “em tomar consciência do caráter normativo de todo programa de ação pública”, identificando seus objetivos, que podem estar explícitos ou implícitos, coerentes ou ambíguos (MULLER; SUREL; 2002, p.16).

Como metodologia, foi utilizada a revisão bibliográfica e a análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), por meio das seguintes fontes: a) legislação (leis, decretos, portarias, resoluções); b) documentos oficiais (programas, manuais, orientações); c) boletins de notícias da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, disponível em seu site oficial. O

escopo da pesquisa abrangeu o período dos últimos dez anos (2007-2016) e as ações, experiências, programas e políticas, formuladas no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, direcionadas à educação integral para as escolas públicas de ensino médio da rede estadual.

Na primeira seção, por meio de uma revisão da literatura sobre o tema, identificam-se algumas das principais concepções e modelos de educação integral no Brasil. Em seguida, reconstitui-se o processo de configuração da política de educação integral para o ensino médio no estado do Rio de Janeiro, por meio das estratégias e dos arranjos institucionais adotados. Por fim, são analisadas as implicações desse desenho da política de educação integral para a garantia e ampliação do direito à educação.

As diferentes concepções e modelos de educação integral no Brasil

Na área da educação, apesar de ainda não termos vivenciado no país uma universalização da educação integral e/ou da escola em tempo integral, encontramos na literatura um conjunto razoável de trabalhos que se debruçaram sobre o tema, especialmente a partir de experiências realizadas em distintos momentos históricos. Por meio de uma revisão desses estudos, que muitas vezes partem de abordagens diversas sobre o tema, foi possível identificar as principais concepções de educação integral, traduzidas em diferentes modelos e experiências colocados em prática ao longo de nossa história que, por sua vez, implicaram em distintos modos de organização dos tempos e espaços escolares³.

Não se pretende tomar como referência para essa diferenciação dos conceitos de educação integral apenas suas orientações político-filosóficas, mas também os distintos desenhos e arranjos institucionais propostos em seus modelos práticos, quando essa informação se encontrar disponível. Essa seção também não almeja realizar uma reconstituição histórica de todo o debate e experiências sobre o tema, mas antes identificar as características dos principais modelos de educação integral que temos como referência em nosso país, de modo a auxiliar a compreensão dos rumos que as políticas de educação integral vêm assumindo no caso do ensino médio no estado do Rio de Janeiro. Como as experiências e a literatura que abordam especificamente o ensino médio integral ainda são muito escassas no Brasil⁴, nesse momento será realizada uma revisão da bibliografia sobre educação integral de modo geral.

Desse modo, dentro do escopo e dos objetivos delimitados nesse trabalho, foram identificados ao longo de nossa história seis principais orientações/concepções de educação integral, muitas vezes associados a programas, modelos ou experiências emblemáticas, que carregam em si uma síntese de sua concepção de educação e do modo de organização escolar. São elas: concepção integralista; concepção socialista/anarquista; concepção escolanovista; concepção dos centros integrados de educação; concepção das cidades educadoras; concepção do Programa Mais Educação.

A concepção de educação integral, compreendida como “uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais”, se faz presente no pensamento educacional brasileiro da primeira metade do século XX em diferentes correntes políticas (CAVALIERE, 2010).

Dentro do movimento *integralista*, consubstanciado na Ação Integralista Brasileira, transformada em partido político em 1935, a educação integral se associava à ideia de ampliação do controle social, a partir de uma visão autoritária, conservadora e elitista de sociedade. A educação ganhava forte papel moralizador e disciplinador, articulando Estado, família e religião por meio da escola, que assumia um lugar fundamental dentro de seu projeto político. Dentro desta orientação, à educação integral era atribuído um “sentido básico de ação doutrinária”, inclusive com a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar, entendendo a “formação como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida”, moldando o indivíduo aos interesses do Estado (Idem: p. 250). Com o lema “educação integral para o homem integral”, o movimento integralista defendia em seus documentos que

a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. (...) Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada. (CAVALIERE, 2010: p.249-250)

Com orientações político-ideológicas opostas às do movimento integralista, desde o final do século XIX se difundiram no Brasil movimentos *socialistas e anarquistas*, que questionavam a educação escolar voltada apenas para a formação de mão-de-obra para a indústria, percebida como uma aprendizagem parcial e limitadora do pleno desenvolvimento do ser humano. Pretendia-se superar “a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, que se expressa também na dualidade escolar, nas diferenças entre o que é ensinado às classes dominantes e ao proletariado, e contribui para a reprodução das desigualdades sociais.” (MORAES; CALSAVARA; MARTINS, 2012, p.1000). Sob influência dos movimentos oriundos da Europa, “a concepção de educação integral e igualitária foi assumida consensualmente como exigência prioritária pela Primeira Internacional, por Bakunin e Marx” (Idem, p. 998). Criticava-se a falta de acesso dos trabalhadores à educação e os métodos tradicionais de ensino, defendendo-se a instituição da escola primária pública e laica para todos e uma educação do homem completo, radicada na formação integral, abrangendo as dimensões físicas, intelectuais e morais dos indivíduos (COELHO, 2009a).

Essa nova concepção de educação integral aparecia como uma alternativa ao ensino reducionista e excludente, ao defender uma formação ampla do indivíduo, visando à consciência crítica e à emancipação humana. A educação também tinha uma importância estratégica, na medida em que era vista como um instrumento de transformação social, para se construir uma sociedade igualitária e/ou libertária. No caso do movimento anarquista, sob forte influência particularmente das Escolas Modernas de Francisco Ferrer y Gardia, foram inauguradas no Brasil a partir de 1912 escolas de educação integral em São Paulo, Rio de Janeiro, Pará e Rio Grande do Sul (MORAES *et.al*, 2012). Suas propostas educativas se propunham a articular várias dimensões humanas: intelectual, física (manual, esportiva e profissional/politécnica), moral e estética, sem hierarquia entre elas (GALLO, 2002; SILVA *et.al*, 2016). Desse modo, combinava-se o ensino teórico com o ensino prático, juntamente com a educação moral – esta, contudo, diferentemente dos integralistas, era baseada no

racionalismo científico (MORAES *et.al*, 2012). Em termos de sua organização escolar, tal modelo de educação integral dava especial ênfase também à educação não-formal ou não-escolar, com intervenções pedagógicas em diferentes espaços sociais como bibliotecas populares, centros de estudo, aulas ao ar livre, grupos de teatro, excursões educativas. Partia-se do pressuposto de que “a sala de aula tradicional ‘favorecia a passividade’; por isso, o professor deveria estimular os alunos a participarem de atividades diferenciadas, interagindo com pessoas, lugares, observando atividades profissionais na indústria, no comércio e no campo.” (Idem: p.1004).

Já dentro de uma orientação liberal igualitarista⁵, temos nos anos 20 e 30 o movimento escolanovista, articulado em torno da defesa de uma educação escolar pública, laica, obrigatória e de qualidade, como um direito de todos. A educação assumia ainda um papel estratégico dentro desse movimento renovador, onde é marcante a presença e influência, dentre outros, do pensamento educacional de Anísio Teixeira, particularmente no que se refere à ideia de educação integral. A ampliação das funções da escola era um dos pilares de suas reflexões acerca da educação, bem como a defesa do aumento da jornada escolar discente nos distintos níveis de ensino (CAVALIERE, 2010). Para Anísio Teixeira, a educação escolar deveria ser concebida para além da mera instrução, devendo alcançar “áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania.” (Idem, p.250).

Essa defesa de uma escola com um papel ampliado também já aparecia no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, lançado em 1932, onde a ideia de educação integral se traduz no “direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação” e na “necessidade de a escola aparelhar-se de forma a alargar os limites e o raio de ação”, por meio da criação de “instituições *periescolares* e *postescolares*, de caráter educativo ou de assistência social, que deveriam ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar.” (Idem, 253). Contudo, Anísio Teixeira não usa em seus textos a expressão “educação integral”, talvez por considerá-la pouco precisa e para se diferenciar dos integralistas (CAVALIERE, 2010).

Por oposição a uma educação escolar especializada e intelectualista, Anísio Teixeira defende a educação para a formação “comum”, isto é, democrática do homem, que se liga ao trabalho, à prática e à ciência, de modo a romper com o dualismo escolar. Há no seu pensamento uma forte ênfase nas potencialidades da educação escolar pública, seja no seu papel socializador, democratizador e criador de cultura. Dentro dessa perspectiva é que desenvolve sua concepção de uma educação escolar ampliada e com horário integral:

para uma educação primária efetivamente pública, seria necessário (a) manter e não reduzir o número de séries escolares; (b) prolongar e não reduzir o ano letivo; (c) enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; (d) preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola. (Idem, p.256)

No complexo educacional já idealizado por Anísio Teixeira nos anos 30 e materializado nas experiências dos anos 50 e 60, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a educação

integral era realizada nas escolas-classe e nas escolas-parque. Nas primeiras era ofertada a educação intelectual sistemática e no turno oposto os alunos freqüentavam a escola-parque, dividida em diferentes setores, com atividades complementares para o seu desenvolvimento artístico, físico, recreativo e iniciação ao trabalho. Essa experiência se caracterizava por uma jornada de trabalho e estudos em tempo integral, para professores e alunos, onde estes também se alimentavam e tomavam banho. Em seu projeto de educação integral, a ampliação do escopo de atuação da escola abrangia a “preocupação com o ensino de música, artes, desenho, artes industriais, educação física e saúde, recreação e jogos, rompendo com a visão estritamente utilitária da educação escolar.” (Idem, p.254).

Nos anos 80, no contexto dos vários movimentos pela redemocratização do Brasil, diversas experiências de educação integral reaparecem no contexto educacional, sendo a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro, a de mais longa duração e repercussão (CAVALIERE, 2007). Para alguns autores, o projeto dos CIEPs retoma e atualiza a concepção e experiência de educação integral de Anísio Teixeira, com quem Darcy Ribeiro trabalhou durante longos anos, com uma grande convergência entre os dois modelos (CAVALIERE; COELHO, 2003; CAVALIERE, 2007; MAURÍCIO, 2004). Apesar dos programas oficiais dos CIEPs incorporarem um discurso político que se insere no materialismo histórico e no pensamento de Paulo Freire, predominavam nos textos de Darcy Ribeiro argumentações associadas a Anísio Teixeira, particularmente em suas proposições concretas de materialização da educação integral (CAVALIERE, 2007).

Dentre as atribuições ampliadas da escola presentes no modelo dos CIEPs estava a possibilidade de proporcionar a experiência democrática e o enfrentamento das desigualdades sociais. Darcy Ribeiro atribuía à educação um papel fundamental no desenvolvimento e transformação social do país. Porém, compreendia que a escola brasileira ainda não era verdadeiramente pública, pois não estava preparada para receber os estudantes pobres que não tinham acesso a bens materiais e simbólicos que diretamente interferiam no seu aprendizado (BOMENY, 2009). Retomava particularmente a crítica de A. Teixeira à escola de três turnos, como um exemplo do fracasso de seu papel democratizador. Como contraponto, a escola pública em tempo integral, viabilizada na experiência dos CIEPs, seria novamente a resposta à escola excludente, elitista e desigual, fechada às classes populares.

Dentro de um esforço concentrado do governo para levar o social para dentro da escola, os CIEPs ofereciam, além da educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar. Organizadas em complexos escolares, foram construídas mais de 500 instituições equipadas com salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório, ginásio, biblioteca, áreas de recreação e residências para alunos internados, funcionando apenas em um turno, de oito da manhã às cinco da tarde (idem). Além disso, do mesmo modo que os centros educacionais de A. Teixeira, os CIEPs também foram localizados preferencialmente nas regiões mais pobres do estado do Rio de Janeiro, deixando clara sua função de combate à pobreza e ao abandono das crianças e adolescentes.

Por outro lado, os CIEPs também deveriam ser escolas de referência em educação, atrativas para as classes médias, com professores qualificados, que permanecem mais tempo nas escolas e com diversas atividades culturais, sociais e esportivas. Nas palavras de Darcy

Ribeiro, “tinha que ser tão bom que a classe média disputasse para colocar o filho lá dentro” (RIBEIRO, 1986). Contudo, acabaram estigmatizadas como escolas de estudantes pobres e marginais (BOMENY, 2009).

Já nos anos 90, se espalharam pelo Brasil experiências que propunham a ampliação dos processos educativos sob novos parâmetros, trazendo ao debate o conceito de *cidade educadora*. Esse movimento teve início em 1990, na cidade de Barcelona, quando da realização do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, onde um conjunto de cidades estabeleceu um pacto para melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes, por meio da participação ativa dos cidadãos no desenvolvimento da própria cidade (Carta das Cidades Educadoras, 2004). Dentre seus princípios está a concepção da cidade enquanto um espaço educador, ou seja, esta deixa de ser um lugar de passagem entre a escola e a casa, para ser resgatada enquanto espaço de exercício da cidadania.

Se nos discursos de Darcy Ribeiro um dos objetivos dos CIEPs era “tirar as crianças das ruas” e dos perigos que elas representavam, aqui a questão se desloca para um processo de redefinição e reapropriação dos espaços da cidade, ressignificando também a concepção de educação integral. Criticam-se os processos educativos circunscritos aos espaços escolares, isolados e desconectados da realidade externa do bairro e da cidade. Propõe-se que as práticas educativas em jornada ampliada explorem territórios “para além dos muros da escola”. Dentro dessa nova orientação, “a experiência urbana passa a tomar centralidade nos processos educativos” (LEITE; CARVALHO, 2016, p.2016).

Contudo, para que isso se viabilize, são necessárias transformações profundas nas cidades, com a ampliação e redefinição de espaços públicos, a melhoria da segurança viária, dos equipamentos e serviços públicos, entre outros (VILLAR, 2001 apud LEITE; CARVALHO, 2016). Além disso, uma cidade só pode ser considerada como intencionalmente educadora quando, além de suas funções tradicionais – economia, política e social – exerce também a função de formação para e pela cidadania, de forma ativa, promovendo e desenvolvendo o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na garantia de seus direitos, processo que abrange, ainda, uma renovação do papel e do lugar da escola.

Diversas experiências de educação integral inspiradas nesse movimento se difundiram pelo Brasil, dentre elas a Cidade Escola, em Porto Alegre (RS), o Programa de Educação Integral, de Belo Horizonte (MG) e o Bairro Escola, em Nova Iguaçu (RJ), muito citadas pela literatura na área. Ainda que tenham assumido distintas configurações em seus processos de implantação nos municípios, podem-se identificar algumas de suas características comuns: a) ampliação do tempo educativo; b) espaço educacional não mais restrito às instituições escolares; c) divisão das atividades entre turno e contraturno; d) ampliação das atividades educativas para além das disciplinas regulares, abrangendo geralmente oficinas nas áreas de cultura, artes, lazer e esportes, além de socialização e reforço escolar. Por fim, para a viabilidade destas atividades e a expansão do tempo escolar, recorre-se à participação da comunidade, seja por meio de ONGs, associações de bairro, centros de cultura, parques, clubes, igrejas, universidades, empresas ou outros. Essa participação/parceria ocorre de

diferentes formas, mas principalmente pela cessão de espaços para as oficinas realizadas no contraturno.

Em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, foi lançado pelo governo federal o *Programa Mais Educação* (PME), criado pela Portaria Interministerial no.17/2007 e regulamentado pelo Decreto no. 7.083/2010, dentro de uma ação conjunta de vários ministérios⁶. Com base nos princípios e experiências de educação integral articuladas ao movimento das cidades educadoras, incentiva-se no PME que as atividades complementares à escola sejam realizadas em espaços externos à escola. Pressupõe-se que, “para além do espaço específico da sala de aula e dos espaços da escola”, os espaços educativos também se fazem presentes na relação entre escola e comunidade, ou seja, “naqueles espaços significativos da vida do bairro e da cidade, de modo a recriar a experiência cultural e civilizatória da humanidade nas formas de cinema, teatro, música, museu, parques, vizinhanças e outros, vivenciados como ação curricular.” (LECLERC & MOLL, 2012: p.100-101).

Contudo, a estruturação do PME segue caminhos razoavelmente distintos daqueles propostos pelo movimento das cidades educadoras. Em primeiro lugar, os Estados e Municípios que queiram aderir ao PME e receber seus recursos devem assinar o Compromisso Todos pela Educação, pacto que traz princípios, concepções e orientações políticas, ideológicas e educacionais consideravelmente diferentes daqueles presentes na Carta das Cidades Educadoras (2004). Em segundo, diferentemente do movimento europeu, no Brasil a defesa da participação de instituições da sociedade civil no processo educativo é apresentada como uma “tecnologia educacional de baixo custo”, justificada em função da ausência de recursos e de infraestrutura nos prédios escolares (CAVALIERE, 2014). Por fim, há também um deslocamento e ressignificação da noção de participação da comunidade no processo educativo, que passa a assumir o sentido de parceria das escolas com o chamado “terceiro setor”, em direção do “público não-estatal” (COELHO; MARQUES; BRANCO, 2014; CAVALIERE, 2014).

O desenho institucional do PME, dentro desses marcos, também tem levado à difusão e consolidação de uma concepção particular de educação integral, baseada na oferta de atividades complementares ao turno escolar regular, voltadas aos alunos “mais necessitados” e ofertadas por instituições distintas da escola e mesmo fora de suas dependências, ainda que “sob sua responsabilidade”, abrindo inclusive a possibilidade de atuação de agentes voluntários, para além dos professores (CAVALIERE, 2014: 1209-1210). Paralelo a esse processo de dispersão dos espaços e dos agentes educativos, no PME ampliam-se consideravelmente as funções da escola: contribuir para a redução da evasão, reprovação e distorção idade/série; oferecer atendimento educacional especializado às crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças e adolescentes; estimular crianças e adolescentes a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer; aproximar escola, família e comunidade, entre outros (MEC, 2007).

Diante do exposto, percebe-se que foram vários os sentidos atribuídos à educação integral no Brasil ao longo do período estudado, com concepções e práticas muito distintas, dentro de um amplo leque de pensamento político-filosófico. Entretanto, podem-se identificar alguns eixos e questões que estruturaram o debate sobre o tema: a) *tempo*: ampliação ou não da jornada de atividades educacionais; b) *espaço*: centralidade do processo educativo na escola ou para além dos seus muros, envolvendo também a comunidade, o bairro e a cidade; c) *papel da escola*: restrita à instrução e aprendizagem cognitiva ou abrangendo os processos formativos dos sujeitos em suas múltiplas dimensões – cognitiva, afetiva, corporal, estética, emocional, ética, política.

Originalmente, a extensão da jornada escolar surgiu no Brasil articulada à necessidade de se viabilizar uma nova proposta pedagógica, embutida nos diferentes sentidos associados à educação integral, mas sempre dentro da ampliação das atribuições da escola, para além da mera instrução. Dentro dessa perspectiva, ao menos no plano formal, todas as distintas concepções de educação integral apresentadas anteriormente trazem uma visão das funções da educação e da escola distinta da simples aprendizagem cognitiva. Por outro lado, na análise de seus processos de implantação, especialmente em experiências mais recentes, alguns estudos têm questionado a ênfase excessiva nas atividades de reforço escolar/acompanhamento pedagógico, observada na distribuição das atividades complementares no interior das escolas. (CAVALIERE, 2014; ELISÂNGELA, 2017).

Com relação ao tempo educativo, há uma forte crítica à educação integral entendida como mera expansão da jornada escolar. Já na década de 80, Miguel Arroyo defendia que o tempo de escola não deveria ser ampliado apenas para que o aluno aprenda mais e melhor “do mesmo”, mas para que experimente relações e situações mais abrangentes, indo além da mera instrução (ARROYO, 1988). O autor alerta, inclusive, para o possível efeito reverso que essa simples expansão do tempo escolar poderia causar nas classes populares, intensificando os processos de exclusão e desigualdades educacionais ao invés do contrário. Até mesmo nas atuais pesquisas sobre eficácia escolar (BOOKE; SOARES, 2008) constata-se que não é possível estabelecer uma relação positiva ou negativa, de forma automática, que associe o melhor rendimento dos alunos apenas à ampliação do tempo escolar, sendo necessário considerar as particularidades da educação integral na escola e o uso qualitativamente diferenciado do tempo (CAVALIERE, 2007).

Um último ponto se refere à divisão do tempo educativo em turnos e contraturnos, com as disciplinas regulares sendo oferecidas em um desses momentos e as complementares no outro. Nas várias concepções e modelos de educação integral estudadas, isso existia tanto nas experiências realizadas exclusivamente nas escolas, mesmo nas especialmente projetadas, quanto naquelas que utilizavam outros espaços educativos além da escola. Essa separação da jornada educacional por turnos se dava por motivos práticos e logísticos e não pedagógicos, mas os vários estudos na área são unânimes em afirmar que essa escolha fragilizou a própria proposta pedagógica da escola, fragmentando-a e pulverizando-a em vários projetos paralelos e, às vezes, até contraditórios, funcionando no interior de uma mesma escola (CAVALIERE; COELHO, 2009a; CAVALIERE, 2014).

Com respeito aos espaços educacionais, até a década de 90 predominou nas várias concepções de educação integral a defesa da escola pública enquanto lócus privilegiado da ação educativa, com preocupações que abrangiam a ampliação física e a reconfiguração arquitetônica das escolas. Já nas duas últimas décadas, houve um deslocamento do território educativo e da centralidade atribuída à escola, estendendo essa ação para a comunidade, o bairro, a cidade, que são chamados a assumir uma intencionalidade educadora.

Na década de 30, Anísio Teixeira defendia a educação integral e a ampliação das atribuições da escola por entender que a sociedade moderna e suas instituições não davam mais conta de uma série de tarefas, já nos anos 90 o discurso se inverte, quando se passa a questionar o esgarçamento do papel da escola, indo além de suas funções educativas, cobrando-se da sociedade seu compromisso e envolvimento com o processo educativo.

Se, por um lado, essa ampliação do território educativo trouxe experiências de mobilização e participação coletiva dos estudantes, de melhoria de espaços no bairro/cidade e de processos educativos mais próximos das vivências cotidianas dos educandos (LEITE; CARVALHO, 2016), por outro a ênfase no envolvimento da sociedade civil como forma de viabilizar a educação integral também pode levar a uma desresponsabilização do Estado para com a educação (PERONI; ADRIÃO, 2005; COELHO; MARQUES; BRANCO, 2014), enfraquecendo-a enquanto direito. No caso do PME, Cavaliere (2014) alerta particularmente para dois pontos: o voluntariado e as parcerias, bases para o funcionamento das ações educacionais complementares do Programa. Nas análises sobre seus processos de implantação, tem observado condições precárias de trabalho, levando à alta rotatividade dos monitores voluntários, dificultando a articulação dessas atividades com as da escola regular. Com respeito às parcerias, utilizadas principalmente para a cessão de espaços para a realização das atividades complementares, percebe-se uma precariedade das instalações utilizadas, na maioria das vezes templos religiosos, quase sempre as únicas existentes além da escola. Cavaliere (2014) constata ainda a existência de parcerias com organizações de grande porte, com vinculação empresarial, que ofertam consultorias, materiais didáticos e formação de professores e gestores para os municípios. Um último aspecto presente nas orientações do PME se refere ao deslocamento da ideia da escola de tempo integral para a de alunos de tempo integral, pois o programa privilegia o atendimento aos estudantes mais necessitados dentro das escolas que aderem ao programa, mas não a escola como um todo (CAVALIERE, 2009b).

Com relação ao papel da escola, o debate acerca da ampliação ou não das suas funções para além da mera instrução se articula a dois grandes objetivos atribuídos à educação integral: igualdade e qualidade. Ainda que com significados variados dentro das diversas orientações/concepções, a defesa da educação integral enquanto uma estratégia para diminuir as desigualdades sociais e educacionais é um traço marcante dessas políticas em nossa história. Nessa perspectiva, podem-se identificar três sentidos atribuídos à ideia de igualdade: a) igualdade como o direito de todos a uma escola pública e laica de qualidade, que não deve ser reduzida a uma escola de pobres, ou seja, a educação integral percebida como possibilidade de romper a dualidade da escola brasileira; b) igualdade de condições sociais e culturais, incorporando uma política de assistência social à ideia de educação integral; c)

igualdade enquanto equidade, quando associada a políticas compensatórias permanentes, que perdem seu sentido de restituição de uma relação de igualdade ou de universalização de um direito, como é o caso de seu viés filantrópico e o assistencialista.

A ideia de qualidade, quando associada à educação integral, também assume múltiplos significados, mas dois sentidos são recorrentes nesse debate: a) qualidade como melhoria do desempenho do aluno, geralmente restrito às dimensões cognitivas da aprendizagem, com foco em aulas de reforço; b) qualidade como um processo formativo mais amplo, abrangendo não só as dimensões cognitivas, mas também as sociais, afetivas, estéticas, corporais, éticas, políticas – incluindo aqui a ideia de educação integral enquanto preparação para a democracia, tão relevante para o pensamento de Anísio Teixeira e a educação para a consciência crítica e a emancipação dos indivíduos, fundamental aos movimentos socialistas e anarquistas.

Na próxima seção, analisa-se o processo de implantação da educação integral na rede estadual do Rio de Janeiro e seus arranjos institucionais, de modo a dialogar com as experiências e modelos de educação integral aqui identificados e com as questões trazidas acerca da (re)significação dos tempos, espaços e papéis atribuídos à escola, refletindo-se particularmente sobre suas implicações para a garantia do direito à educação.

As configurações da educação integral no ensino médio do Rio de Janeiro

Em 2007, uma nova gestão assume o governo do Estado do Rio de Janeiro⁷, com um discurso de modernização da máquina estatal, transparência nos gastos e desburocratização, fortemente marcado pela ideia de “austeridade fiscal”, orientação que se difunde pelas várias secretarias do governo. Entretanto, na área da educação permanece uma alta rotatividade de secretários, com três diferentes dirigentes ao longo da primeira gestão do governo estadual⁸, com implicações para a elaboração e continuidade das políticas educacionais. No caso do ensino médio, vale ressaltar as repercussões geradas pela divulgação dos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em 2009, quando o ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro apareceu em penúltimo lugar no ranking nacional, fato largamente explorado pela mídia local. Para uma gestão que declarava prezar tanto a eficiência e os resultados, essa situação deixou transparecer suas contradições.

Por outro lado, dentro de um cenário mais amplo, o quadro do ensino médio do Rio de Janeiro não era tão diferente daquele do restante do país. Em termos nacionais, na década de 90 a ampliação do acesso a esse nível de ensino seguiu a expansão do ensino fundamental. Contudo, desde 2004, há uma estagnação das matrículas no ensino médio no Brasil, seguida por um crescimento negativo nos anos seguintes. Mesmo com o crescimento dos concluintes do ensino fundamental, essa situação não se altera. Apesar do aumento da taxa de escolarização da população de 15 a 17 anos, em 2005 apenas 51,9% dessa faixa etária estavam matriculados no ensino médio no Brasil (MEC/INEP, 2006). Duas principais hipóteses foram apresentadas para explicar/justificar esse cenário: a) dificuldades de aprendizagem dos estudantes, oriundas de um déficit anterior; b) desmotivação dos jovens,

devido a um currículo inadequado aos seus interesses – hipóteses estas que depois serviram como orientação à reformulação das políticas nacionais direcionadas ao ensino médio, como o Programa Ensino Médio Inovador (Portaria Interministerial nº 971/2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 02/2012).

As políticas e estratégias adotadas pelo governo do Rio de Janeiro e pela sua Secretaria de Educação (SEEDUC) também se orientaram por esse diagnóstico do ensino médio. Apesar de existirem experiências esparsas em 2007 e 2008, foi a partir de 2009 que se intensificaram as ações específicas para o ensino médio no estado, dentre as quais se ressaltam: o estabelecimento de parceria da SEEDUC com a Fundação Roberto Marinho para atuar no reforço escolar e na correção de fluxo dos alunos da rede; a elaboração de novas propostas pedagógicas por meio da educação integral; a elaboração de um currículo mínimo para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio.

No caso da política de educação integral para o ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro, sua construção se deu gradualmente, por meio da incorporação de diferentes projetos na área, acentuando o que Jobert & Muller (1987) definiram como o “caráter errático da ação pública”, onde o desenho de uma dada política nem sempre está dado *a priori*. A partir dessa perspectiva, foi possível identificar dois momentos distintos no processo de configuração dessa política: a) período de experimentações (2008-2013); b) período de consolidação (2014-2016).

O primeiro período (2008-2013) é marcado por um processo de elaboração de modelos e orientações diversas para a educação integral. As primeiras experiências se associavam a um modelo de educação integral integrado à educação profissionalizante, com o objetivo de ampliar a jornada de estudos oferecendo oportunidades de formação profissional para os estudantes, definidas a partir de demandas específicas do mercado. Em 2008, foi criado o Colégio Estadual José Leite Lopes, para abrigar o Núcleo Avançado em Educação (NAVE), estabelecido por meio de uma parceria da SEEDUC com o Instituto Oi Futuro, seguindo modelo semelhante ao implantado em Recife em 2006, com foco em inovação e tecnologias digitais. Já em 2009, surge o Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos e Gestão de Cooperativismo, no município de São Gonçalo, com uma parceria entre a SEEDUC, a Secretaria de Agricultura e o Grupo Pão de Açúcar, voltada para a tecnologia de alimentos, panificação e leite e derivados. Nos anos posteriores, outras experiências semelhantes se seguiram, vindo a se configurar no que depois foi definido pela Secretaria de Educação como Programa Dupla Escola.

Nas palavras do então secretário de educação, Wilson Risolia Rodrigues, “Dupla Escola significa duas vezes escola: jornada dupla”, desenhando nesse primeiro momento um modelo de educação integral associado à educação profissional de nível técnico integrado (Decreto nº 5.154/2004). Há também uma forte ênfase no estabelecimento de parcerias público-privadas, por meio de termos de convênio, apresentadas como modo de viabilizar o Programa, mas operacionalizadas das mais distintas formas. A divisão das responsabilidades entre SEEDUC e parceiros nem sempre constavam dos convênios firmados. O que existia eram recomendações, por parte da SEEDUC, nas quais a esta caberia assumir os custos com

corpo docente e administrativo, infraestrutura e manutenção da escola regular, material escolar, merenda, entre outros; e ao parceiro caberia assumir custos com infraestrutura, equipamentos e insumos para os cursos técnicos, com os professores desses cursos, com formação de professores para o currículo integral e outras relacionadas às atividades extracurriculares. Ressaltam ainda os benefícios dessas parcerias, que para o aluno possibilitaria a profissionalização e a facilidade de ingresso no mercado de trabalho e para as instituições/empresas parceiras o acesso a mão de obra qualificada e específica aos seus interesses, além de redução de custos com recrutamento de funcionários.

Vale observar ainda o processo seletivo dessas escolas, diferente das demais escolas da rede estadual, em vigência até 2016. Os candidatos a uma vaga nas escolas desse Programa, que não poderiam ter qualquer reprovação no ensino fundamental, passam por um processo seletivo, que consiste em provas de redação, português e matemática, de caráter eliminatório e classificatório. As vagas são preenchidas de acordo com as seguintes cotas: 90% para alunos oriundos das escolas públicas, 5% deficientes, 5% escolas privadas, mas os candidatos que estudam na rede particular de ensino com bolsa integral (100%) há pelo menos seis meses, concorrem dentro dos 90% da rede pública de ensino. Na primeira seleção do NAVE, a relação candidato vaga chegou a 30/1, concorrência mais alta do que a de muitos cursos superiores.

Ao final de 2012, por meio de nova parceria firmada pela SEEDUC, agora com o Instituto Ayrton Senna, a empresa Procter & Gamble Industrial e Comércio Ltda (P&G) e a Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN), surge um novo modelo de educação integral para o ensino médio, denominado Solução Educacional. Centrado no desenvolvimento de competências socioemocionais, articuladas ao referencial das atitudes e valores necessários aos jovens para o século XXI (DELORS, 2012 [1999]), esse novo modelo de educação integral, não-profissionalizante, também é apresentado como uma proposta para reestruturar a política curricular do ensino médio no Estado do Rio de Janeiro (IAS; UNESCO, 2012). Surge inicialmente como “ensino médio experimental” (Resolução SEEDUC nº 4.842, 3/12/2012), com proposta pedagógica diferenciada, visando à formação plena do aluno e sua autonomia, mas que irá se estruturar efetivamente em 2013, na experiência piloto realizada no Colégio Estadual Chico Anysio, denominado de “modelo de referência”, como validação dessa nova proposta de educação integral.

Esse modelo de educação integral define como seus objetivos a educação para a vida, visando formar jovens autônomos e responsáveis, capazes de colaborar com a sociedade e modificá-la, o que será alcançado com a articulação da aprendizagem cognitiva à aprendizagem socioemocional. Sua proposta curricular é organizada em dois “macrocomponentes”: a) Áreas do Conhecimento (disciplinas regulares em 4 áreas); b) Núcleo Articulador (competências socioemocionais – projetos de vida, de pesquisa, de intervenção e estudos orientados). Ao final de 2013, divulgam que o desempenho de seus alunos no SAERJ foi melhor do que a média das outras escolas, o que evidenciaria o fato de que as habilidades socioemocionais melhoram a performance cognitiva (SEEDUC, 2015). Com isso, nos anos seguintes, o modelo se difunde para mais 53 escolas, que já participavam do PROEMI, mas onde a proposta do Solução Educacional é aplicada de modo parcial, sem

Quadro Síntese - Desenvolvimento dos Programas de Educação Integral no ensino médio - rede estadual do Rio de Janeiro

Programa de Educação Integral	DUPLA ESCOLA			SOLUÇÃO EDUCACIONAL	
	EM Integrado	EM Articulado	EM Intercultural	EM de Referência	EM Nova Geração
Data início	2008	2013	2013	2013	2014
Objetivos	Ensino médio regular e profissionalizante integrados. (Dec.5154/2004). Desenvolver habilidades para executar funções específicas demandadas mercado de trabalho.	Ensino médio regular e profissionalizante articulados. (Dec.5154/2004). Desenvolver habilidades para executar funções específicas demandadas mercado de trabalho.	Ensino Médio Regular, não profissional. Proficiência língua estrangeira, valorização cultural, interculturalidade.	Aprendizagem cognitiva associada às competências socioemocionais, dentro matriz séc. XXI, com foco protagonismo juvenil; aproximar escola do mundo e interesse dos jovens.	Incorpora partes do Ensino médio de referência, ampliando a dimensão não-cognitiva no currículo.
Concepção educação integral	Educ. profissional; jornada ampliada (10h); atividades só na escola.	Educ. profissional; jornada ampliada variada; atividades escola + fora (às vezes).	Escola bilíngue; atividades extras; jornada ampliada (10h); atividades na escola.	Aprendizagem socioemocional e projetos de vida; jornada ampliada (10h); atividades na escola.	Aprendizagem não-cognitiva e projetos de vida; jornada estendida; atividade na escola.
Cursos/ aprendizagens ofertadas	Multimídia, Roteiros para Mídias Digitais, Jogos Digitais, Panificação, Leite e Derivados, Administração, Edificações, Informática, Produção em Áudio e Vídeo, Química, Hospedagem, Agropecuária.	Metrologia, Biotecnologia, Logística e cursos livres (auxiliar de operações logísticas, mecânico de manutenção, atendente comercial, assistente de Modelagem, entre outros).	Ênfase ensino Francês, Espanhol, Inglês, Turco, Mandarim, ênfase em Ciências Exatas.	Foco aprendizagem socioemocional, por meio protagonismo jovens, projetos de pesquisa, intervenção e de vida.	Fortalece dimensão não cognitiva na matemática, língua portuguesa e ciências e projetos de vida.

Quadro Síntese - Desenvolvimento dos Programas de Educação Integral no ensino médio - rede estadual do Rio de Janeiro

Programa de Educação Integral	DUPLA ESCOLA			Solução Educacional	
	EM Integrado	EM Articulado	EM Intercultural	EM de Referência	EM Nova Geração
Data início	2008	2013	2013	2013	2014
Instituições envolvidas	Instituto Oi Futuro, Nissan, Microsoft, Grupo Pão de Açúcar, Univ.Gama Filho, ThyssenKrupp CSA, Lafarge, Fundação Xuxa Meneghel, Instituto Embratel Claro, EBX, Grupo Axis Biotec, Ministério Cultura & Esportes da Espanha, Instituto Bélgica.	INMETRO, FIRJAN, empresas Libra, Multiterminais, Enseada, Petrobras, SENAI, SENAC, Lojas Americanas (com aval BNDES).	Consulados da Argentina, China, França e Turquia, Académie de Créteil, Instituto Espanhol Cervantes, Instituto Confucius/PUC-RJ, Firjan, Univ.Hebei/China, Superintendência escolas públicas-Maryland/EUA.	Instituto Ayrton Senna, Procter & Gamble Industrial e Comércio Ltda, CODIN.	Instituto Ayrton Senna, Procter & Gamble Industrial e Comércio Ltda; incorporaram escolas do PROEMI (MEC).
Número de escolas	9 colégios.	5 colégios.	5 colégios.	1 colégio experimental, depois mais dois colégios.	51 escolas - programa em turno ampliado, mas ainda não pleno nem integral.
Número alunos	10 mil alunos (todo Dupla Escola)			3 mil alunos.	sem informações.
Local escolas	Tijuca, Pavuna, Santa Cruz, Saracuruna, Magé, Guaratiba, Campo Grande, Copacabana (todos bairros cidade do RJ), Petrópolis, Nova Friburgo, São Gonçalo.	Caju/RJ, Niterói, Volta Redonda, Duque de Caxias, Itatiaia, Campo Grande, Guaratiba, Nova Friburgo, São Conrado (rocinha), Mesquita, Queimados, Barra Mansa.	Nova Iguaçu, Niterói/Charitas (2), Méier/RJ, Duque de Caxias.	Andaraí/RJ.	Paty de Alferes, Pinheiral, Nova Iguaçu, Niterói, RJ, São Gonçalo, Japeri, Itaperuna, Sto. Ant. Pádua, Cachoeira de Macacu, S.Pedro Aldeia, Queimados, Caxias, Belford Roxo, Itaboraí.

turno ampliado, introduzindo o núcleo articulador de forma gradual nessas escolas, denominadas escolas de “Nova Geração”. Outras 760 escolas públicas do Rio de Janeiro também estariam sendo preparadas para trabalhar com essa concepção de educação integral, por meio do Projeto Jovens Leitores em Ação, também desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, com foco nas aprendizagens não cognitivas, mas dentro ainda do turno parcial nas escolas.

Ainda em 2013, treze novas parcerias do Programa Dupla Escola são anunciadas, momento em que se incorpora um novo modelo de ensino médio integral, definido como *intercultural*, além do modelo de educação integral *articulado*, voltado para a educação profissional técnica de nível médio, nos moldes do Decreto nº 5154/2004 (ver Quadro Síntese do desenvolvimento dos Programas de Educação Integral no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro). Em cerimônia de lançamento dessas parcerias, o então secretário da educação Wilson Risolia estabelece a meta de colocar, em dez anos, 100% da rede estadual do Rio de Janeiro dentro do Programa Dupla Escola.

Em sua vertente intercultural, de formação não-profissional, o novo modelo de educação integral tem como objetivo a proficiência em língua estrangeira, o intercâmbio cultural e a interculturalidade. O Liceu Francês, criado em 2013 como uma escola pública bilíngue, por meio de um Acordo de Cooperação entre a SEEDUC, o Consulado Francês e a Académie de Créteil, é a primeira experiência dentro desse modelo intercultural. Baseado no ensino das ciências da vida e da terra, o colégio recebeu a consultoria de uma professora francesa, para auxiliar no desenvolvimento de seu projeto pedagógico, material didático e na seleção e formação de professores. Foram ainda estabelecidos outros acordos de cooperação, seguindo configurações semelhantes, com os Consulados da Argentina, da China e da Turquia e com a Superintendência de escolas públicas do condado Prince George - Maryland/Estados Unidos.

Nos anos seguintes, particularmente no período de 2014 a 2016, a educação integral no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro se consolida, estruturando-se a partir das concepções, referenciais e modos de organização oriundos dos dois Programas: Dupla Escola e Solução Educacional. Em julho de 2014, o Conselho Estadual da Educação do Rio de Janeiro aprova a Deliberação CEE nº 344/2014, que define as diretrizes operacionais para a organização curricular do ensino médio da rede estadual, incluindo um capítulo específico para a educação integral. Percebe-se na normativa forte influência da concepção de educação integral difundida pelo Solução Educacional, com foco nas competências socioemocionais, estabelecidas inclusive dentro dos objetivos de toda a educação de nível médio do estado:

Art. 2º - Os currículos dos cursos de Ensino Médio devem objetivar o desenvolvimento, pelos estudantes, de saberes cognitivos e de saberes socioemocionais, necessários para o exercício da cidadania, o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta.

Conceituam saberes socioemocionais “como a incorporação de padrões duradouros de valores, atitudes e emoções que refletem a tendência para responder aos desafios de determinadas maneiras em determinados contextos” (art. 3º), que são subdivididos nas mesmas competências propostas no Solução Educacional, acrescidas de mais duas: autonomia, colaboração, comunicação, liderança, gestão da informação, gestão de processos, criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico e curiosidade investigativa (art. 5º). A partir desse momento, as dimensões desta particular concepção de educação integral se tornam objetivos de todos os demais modelos, inclusive aqueles direcionados à educação profissional.

Apesar de não citar nominalmente o Programa em nenhum momento, outra característica do Solução Educacional que se generaliza nessas diretrizes é sua organização curricular, dividida em dois macrocomponentes: Áreas do Conhecimento e Núcleo Articulador. Esses dois eixos passam a estruturar as matrizes curriculares dos oito modelos de ensino médio identificados na Deliberação, a partir das experiências em curso na rede estadual, que devem

visar todos à educação integral, “entendida qualitativamente como o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, quer a intelectual e cognitiva, quer a social, emocional e ética, assim como a corporal” (art. 9º). Os modelos são: a) modelo de tempo integral pleno; b) modelo de tempo integral; c) modelo de tempo integral articulado à educação profissional; d) modelo de tempo parcial; e) modelo de tempo integral intercultural; f) modelo de tempo integral de curso Normal de nível médio; g) modelo de tempo parcial de educação de jovens e adultos (art. 9º). Entretanto, elege-se o “modelo de tempo integral pleno” como referência para a rede, que deve estendê-lo às unidades escolares em cada município do estado, “de forma a atender no mínimo 50% do efetivo de alunos matriculados na rede pública estadual.” (art. 9º, §2º).

Em 2015, são estabelecidas as Diretrizes para a implantação das matrizes curriculares da educação básica da rede (Res. SEEDUC nº 5.330/2015, de 10/9/2015), que no caso da educação integral seguem os mesmos parâmetros, referências, conceitos e modos de organização do currículo já presentes na Deliberação CEE nº 344. Contudo, ampliam para toda a educação a ênfase nos saberes e competências socioemocionais, como objetivos da educação básica e eixos estruturadores de sua organização curricular (arts. 1º, 3º e 4º). Na parte referente à educação integral (Capítulo VI), apenas reafirma as orientações anteriores (CEE nº 344/2014), detalhando um pouco mais os oito modelos de ensino médio integral, estabelecendo as matrizes curriculares de cada um, às vezes definidas em específico para cada escola, com carga horária e respectivas disciplinas/módulos.

No mesmo ano, é criado o Programa de Educação Integral para o Ensino Médio e o Ensino Fundamental da rede estadual do Rio de Janeiro, por meio do Decreto nº 45.368/2015 (10/7/2015), com um texto bem enxuto, do qual merecem especial atenção a definição de educação integral como pressupondo “*inovação e enriquecimento curricular com possível extensão de carga horária* e oferta de componentes curriculares inovadores, com vistas ao desenvolvimento integral do aluno.” (art. 2º - grifo do autor) e a reafirmação das estratégias de Convênios entre a SEEDUC e instituições privadas, bem como de incentivos tributários e financeiros, como uma das formas para viabilizá-la no Estado (arts. 4º e 5º).

Esse programa é regulamentado pela Resolução SEEDUC nº 5.454/2016 (2/5/2016), que estabelece as bases para sua implantação em seus diferentes modelos. Em termos da concepção de educação integral, segue as orientações anteriores, com ênfase nas competências socioemocionais e no protagonismo juvenil: “compreende uma concepção contemporânea de educação que promove a formação plena do estudante, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades que contemplam tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais.” (art.2º). Essa formação deve “considerar os jovens em sua plenitude e diversidade, situá-lo no centro do processo educativo, para desenvolver com intencionalidade e evidências, um conjunto de competências essenciais para a vida em sociedade no século XXI.” (art.2º, §1º).

Percebe-se no texto uma intenção de generalização dessa concepção de educação integral, bem como de seus arranjos curriculares, que também seguem o modelo pedagógico já presente em normativas anteriores, que organizam o currículo em dois macrocampos: áreas do conhecimento (BNC) e núcleo articulador. Contudo, diferentemente das concepções e orientações sobre a educação integral até então, parece que a ampliação do tempo escolar não seria mais condição necessária para viabilizá-la, já que se afirma que ela poderia ser aplicada mesmo em escolas de tempo parcial. (art. 2º, §3º).

Nesse Programa, consolida-se também a estrutura da educação integral da rede estadual, definida a partir das experiências e modelos desenvolvidos até então, agora divididos no que se denominam como duas “vertentes”: Dupla Escola e Solução Educacional, que, por sua vez, terão duas “dimensões”, a Intercultural e Profissionalizante (Integrado ou Articulado), no caso do Dupla Escola e a Referência e a Nova Geração, na vertente Solução Educacional. Em termos

de sua concepção particular de educação integral, além daquilo que já foi apresentado no quadro que sintetiza cada um desses Programas, agora “vertentes”, vale observar a inclusão da ideia de uma educação para a vida e para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, como parte integrante de todos esses cinco modelos. Outro aspecto se refere à ausência, novamente, de uma explicitação da dimensão temporal da educação integral. Diferentemente da Deliberação CEE nº 344/2014, que dividia os modelos de educação integral a partir de seu marco temporal, agora estes aparecem sem essa denominação. Além disso, apenas no modelo Profissionalizante há menção a um “horário diferenciado”, nos demais não há qualquer menção à ampliação ou reorganização do tempo escolar. O modelo de “Nova Geração” aparece inclusive como uma versão reduzida do modelo de “Referência”, podendo incorporar apenas partes desta proposta. Isso significaria, também, a possibilidade de manter a partilha do tempo escolar em turnos? Estaria o Rio de Janeiro, nesses diferentes sentidos atribuídos à educação integral, desenhando novas estratégias para uma ampliação da educação integral? A seguir, são analisadas algumas das implicações dessas atuais configurações da educação integral no ensino médio na rede estadual para a garantia do direito à educação.

À caminho da ampliação do direito à educação integral?

A política de educação integral para o ensino médio no estado do Rio de Janeiro não se constituiu a partir de um único projeto, previamente definido e delimitado, mas sim foi se configurando ao longo de um período de quase dez anos, dentro de um processo nem sempre linear, coerente e coeso, aglutinando programas e concepções de educação muitas vezes contraditórias. Como nos lembram Bruno Jobert & Pierre Muller (1987), a ação pública é, em grande parte, o esforço em coordenar um conjunto de forças e disputas de poder que operam no interior da máquina estatal e na sociedade, onde a formulação de políticas

é com muita frequência marcada pelo fato de que os decisores não sabem exatamente o que eles querem, nem o resultado possível das políticas formuladas, bem como pelo fato de que as políticas adotadas são o resultado de um processo de negociação no qual o desenho original de um programa é substancialmente modificado. (JOBERT; MULLER, 1987, p.30)

Desse modo, para que se possam compreender os resultados da ação pública, é fundamental considerar o caráter muitas vezes ambíguo e incerto da política. Contudo “isso não impede que se defina o sentido das condutas governamentais” (MULLER; SUREL, 2002, p.16), ou seja, ao se reunir as diferentes decisões e orientações de um dado governo, organizadas em um quadro geral de ações, pode-se identificar a estrutura mais ampla dos sentidos da ação pública. No caso da política de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro, na reconstituição do seu processo de formulação e dos seus arranjos institucionais, foi possível observar alguns sentidos e significados comuns e recorrentes nessa política, quando analisada em seu conjunto, que podem ser sintetizados em duas orientações: a) a diversificação, dos modelos de educação integral e da rede de ensino; b) a privatização, por meio da difusão das parcerias público-privadas.

Atualmente, existem cinco diferentes modelos de escolas integrais de ensino médio no Rio de Janeiro, aglutinados dentro de dois “eixos”: Dupla Escola (Integrado, Articulado e Intercultural) e Solução Educacional (Referência e Nova Geração). O primeiro surgiu claramente orientado para a educação profissionalizante, já o segundo trazia uma concepção de educação integral vinculada ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, orientação que depois irá se estender aos arranjos curriculares de todos os cinco modelos de educação integral. A inclusão do modelo Intercultural no primeiro “eixo” parece um pouco ambígua, já que não há uma ênfase na educação profissional; contudo, sua associação ao programa Dupla

Escola pode se articular mais à ideia, que se difundiu posteriormente, de Dupla Escola como “duas vezes escola”, por se associar à extensão da jornada escolar.

Em relação à rede de ensino, no período analisado, a escolha foi por criar “escolas de excelência”, constituindo o que poderia ser definido como uma “rede paralela” de escolas públicas, bem diferenciadas das demais. Seu número é pequeno, mas os investimentos que receberam, tanto do Estado quanto do setor privado, foi alto. Nesse sentido, não se observa uma precarização das escolas de educação integral criadas até então. Contudo, para a ampliação do direito à educação integral, será possível garantir “escolas de excelência” a todos? Como não cair na polarização desse debate, já criticada por Anísio Teixeira desde o início dos anos 20 do século passado, onde a questão tem se estabelecido em termos de “escolas de excelência para poucos ou educação simplificada para muitos”? É possível romper essa dicotomia, que tem marcado a história do sistema escolar brasileiro? Ou só poderemos pensar em qualidade para todos quando a questão da quantidade estiver razoavelmente equacionada?

A diversificação dos modelos de educação integral parece trazer uma nova flexibilização da concepção de educação integral, deslocando também os eixos desse debate. Dentro das configurações atuais dessa política na rede estadual de ensino médio do estado, não há uma ênfase na necessidade das parcerias para o uso de espaços fora da escola, como forma de viabilização da educação integral, como era o caso de algumas experiências do PME relatadas na literatura na área. Também não há um esvaziamento da concepção de educação integral, no sentido de “apenas mais do mesmo”, preocupação presente em diversos estudos sobre o tema. Em todos os modelos propostos, há uma concepção ampliada de educação, que vai além da mera aprendizagem cognitiva. No entanto, parece estar em curso, ainda que de forma embrionária, uma flexibilização de sua dimensão temporal, ao se dissociar a ideia de educação integral da necessidade de extensão da jornada escolar. Isso se faz presente nas orientações para a implantação da política de educação integral no estado (Res. SEEDUC nº 5.454/2016) quando indicam que essa política pode ser adotada também em escolas de tempo parcial (art. 2º, §3º) e também pelo fato de não apresentarem mais de forma explícita a vinculação dos cinco modelos à ampliação do tempo escolar, característica identificada apenas nos modelos profissionalizantes, que devem ofertar um “horário diferenciado”. Ao fazer esse deslocamento do debate e do significado atribuído à educação integral, agora associado fundamentalmente ao desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, teríamos encontrado, no Rio de Janeiro, um novo caminho e estratégia para universalizar a educação integral no ensino médio sem, contudo, ser necessário aumentar os recursos financeiros destinados à área da educação ou o número de escolas, de professores e os investimentos em infra-estrutura? Ainda que a nova reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) tenha estabelecido a universalização da educação integral para o ensino médio, com a ampliação da jornada para sete horas, essas orientações que começam a se delinear no estado do Rio de Janeiro merecem ser acompanhadas com maior atenção, inclusive porque a própria reforma tem sido muito criticada, dentre outras coisas, pela sua pouca viabilidade prática.

Outra estratégia recorrente na política de educação integral no ensino médio público do Rio de Janeiro foi o uso das parcerias público-privadas, firmadas por meio de termos de convênio, presentes em todas essas escolas até 2016, ainda que com formatos e atribuições distintas. Diferentemente do modelo de cidade educadora, que traz uma ideia mais ampla de participação e envolvimento da sociedade com a educação e a escola, no caso analisado a opção pelas parcerias está fortemente associada à lógica da “nova gestão pública”. A viabilização da expansão da educação integral no Rio de Janeiro se articula a essa estratégia seja pela justificativa associada à escassez de recursos e restrição dos gastos do Estado, seja por uma adesão *a priori* à participação do setor privado na educação, ao atribuir à iniciativa privada uma maior eficiência na gestão, transferindo assim partes das responsabilidades do estado para com

a oferta, gestão e currículo da educação ao setor privado, seja ele lucrativo ou não (GARCIA *et al.*; 2009; ADRIÃO, 2017).

No entanto, diferentemente do que ocorria em algumas experiências relatadas no PME, a demanda pelas parcerias não se deu pela cessão de espaços para a realização de atividades nos contraturnos. No caso do programa Dupla Escola, a articulação com o setor privado se deu pelo que poderíamos denominar de “parcerias difusas”, onde para cada escola havia um contrato e parceiro privado distintos. Geralmente, a empresa ou instituição conveniada assumia a responsabilidade pela parte da escola relativa ao curso técnico oferecido, abrangendo infraestrutura física, contratação de profissionais, formação, currículo e material didático. Já nas escolas vinculadas ao programa Solução Educacional, a articulação ocorreu por meio de uma “parceria exclusiva”, centrada no convênio com o Instituto Ayrton Senna (IAS), que atuava nas escolas com a formação de gestores e professores, a definição do currículo e a elaboração de material didático.

Com relação às implicações para a garantia do direito à educação integral, são necessárias algumas ressalvas. Primeiramente, a fragilidade que trazem para a ideia de direito quando se observa que os convênios estabelecidos são de curta duração, variando de um a cinco anos. Ainda que possam ser renovados, o que irá acontecer com as escolas e os alunos caso essa parceria deixar de ser interessante para as empresas e instituições? Em segundo lugar, há pouca transparência nessas parcerias. Até 2016, nos termos de convênio firmados, por exemplo, não se detalhava as responsabilidades de cada um, nem o montante de recursos a serem investidos por cada parte.

Vale observar ainda a inconsistência da justificativa em defesa das parcerias com o setor privado como solução diante da crise fiscal financeira do estado, quando identificamos que os recursos do IAS, investidos no programa Solução Educacional, por exemplo, se originaram de uma contrapartida da empresa P&G pelos benefícios fiscais e tributários recebidos do governo estadual (Decreto n.º 43.942/2012). Com respeito ao argumento de uma maior eficiência do setor privado na gestão da educação, foi largamente difundido na mídia os resultados da escola NAVE, 1ª. Unidade do Dupla Escola, que em 2011 e 2012 foi a primeira colocada no ENEM na rede estadual no Rio de Janeiro. Entretanto, o modo encontrado para alcançar esse melhor desempenho dos estudantes seguiu a estratégia já largamente difundida e seguida pelas escolas privadas tidas como de excelência: a opção por uma rígida seleção prévia dos alunos. Isso nos permite, por um lado, relativizar seu “efeito escola”. Por outro, nos leva a questionar o quanto a qualidade dessas escolas de excelência poderia ser mantida se esse modelo fosse estendido como um direito de todos, situação na qual não seria mais possível escolher os melhores alunos.

Com relação ao papel muitas vezes atribuído à educação integral na diminuição das desigualdades educacionais, isso aparece nos modelos analisados de modo mais implícito do que explícito. Não há uma preocupação em incorporar à escola a função de assistência social, como uma forma de diminuir os efeitos das desigualdades sociais sobre as oportunidades educativas, como havia no modelo dos CIEPs, mas também no escolanovista e no PME. Além disso, em nenhum dos documentos analisados houve menção à experiência dos CIEPs no Rio de Janeiro, nem mesmo aos ginásios experimentais - versão direcionada aos estudantes do ensino médio, ainda que várias escolas que participam atualmente do Dupla Escola ou do Solução Educacional funcionem em prédios dos CIEPs e ainda levem seus nomes. Também não há um foco nos alunos mais necessitados, como no PME, que privilegia, dentro da escola pública, por exemplo, aqueles alunos que recebem auxílio do Programa Bolsa Família (SCHIMONEK, 2017). Nesse sentido, os modelos de escola integral para o ensino médio no Rio de Janeiro não trabalham apenas com alguns alunos da escola, mas com todos, reafirmando a importância e centralidade da escola nesse processo, aspecto positivo do programa carioca e um avanço em relação ao PME. Mas sua identificação como uma política compensatória segue uma lógica distinta do que vinha sendo realizado até então. Se, por um lado, a grande maioria de suas escolas está localizada em regiões pobres e na periferia do Rio de Janeiro, por outro

lado escolheu-se privilegiar, dentre os residentes dessas regiões, aqueles alunos com melhor desempenho no processo seletivo realizado nas escolas, combinando uma lógica meritocrática com a destinação de uma cota de 90% das vagas para estudantes advindos das escolas públicas.

Diante das questões expostas, percebe-se um movimento de avanços e recuos no modo como a educação integral vem sendo formulada e configurada no âmbito das políticas educacionais. No caso da rede estadual de ensino médio do Rio de Janeiro, os processos e programas analisados, ainda que oriundos de concepções e objetivos distintos de educação integral, indicam sentidos e significados compartilhados, particularmente em termos das estratégias adotadas para viabilizar a política de educação integral no estado. A institucionalização dessa política contribui para fortalecer a demanda por educação integral, inclusive para o nível médio de ensino, inserindo-a na agenda pública. Contudo, o modo como foi estruturada e implementada traz uma série de limitações para a ampliação da garantia do direito à educação integral. Nesse sentido, essa é uma política que precisa ser revista e reformulada, sob o risco de se consolidar um modelo excludente de educação e escolas no estado, reforçando as velhas dualidades que vêm marcando nosso sistema de ensino, ainda que sob novas roupagens.

Notas

1. Para conhecer o desenvolvimento histórico das parcerias entre o setor público e privado na educação, ver: Robertson & Verger, 2012.
2. “Os arranjos institucionais são aqui compreendidos como regras específicas que os agentes estabelecem para suas transações econômicas ou nas relações políticas e sociais e que definem a forma de coordenação de processos em campos específicos, delimitando quem está habilitado a participar de um determinado processo, o objeto e os objetivos desse e as formas de relação entre os atores.” (PIRES; GOMIDE, 2014).
3. Para conhecer outros estudos que discutem os conceitos de educação integral, ver: LECLERC; MOLL, 2012; CAVALIERE, 2009a.
4. Como nos informa Ana Maria Cavaliere, nos países europeus desenvolvidos, as crianças ficam menos tempo na escola e as maiores tendem a permanecer por mais tempo. No Brasil, isso se inverte. A educação integral se concentra na educação infantil e, mais recentemente, tem se expandido para o ensino fundamental, enquanto que as escolas de ensino médio têm horários exíguos. A autora menciona o funcionamento de duas escolas de ensino médio de tempo integral, em Manaus (AM), em 2007, casos raros à época (CAVALIERE, 2007).
5. Expressão utilizada por Cavaliere (2010) para se referir à orientação político-filosófica atribuída a Anísio Teixeira.
6. Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente e Secretaria Nacional da Juventude.
7. Durante o período analisado, tivemos a 1ª. gestão do então Governador Sérgio Cabral (PMDB), de 2007 a 2010; governador reeleito para uma 2ª. gestão (2011-2014); seguido do Governador Luiz Fernando Pezão (PMDB) – (2015-2018).
8. O primeiro secretário de educação foi Nelson Maculan Filho (jan.2007-fev.2008); depois Tereza Cristina Porto Xavier (fev.2008-out.2010); em seguida Wilson Risolia Rodrigues, que permaneceu no cargo por mais tempo (out.2010-dez.2014); depois Antônio Veiga Neto (jan.2015- maio2016); e, por fim, Wagner Victor (maio-2016-até o momento atual).

Referências

- ADRIÃO, Theresa. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios da educação básica. In: MARINGONI, Gilberto. **O negócio da educação**. São Paulo: Olho d'Água, 2017. P.129-144.
- ARRETCHE, Martha T.S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICCO, E. (org.) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais. 1998. p.29-40.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 3-10. 1988.
- ASSOCIAÇÃO Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. 1ed. Barcelona: 2004.
- BLANCO, Rosa. **Eficacia escolar y factores asociados: em America Latina y el Caribe**. Santiago,

- LLECE/OREALC/UNESCO. 2008.
- BOMENY, Helena. A Escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, nº 8, p. 109-120, abr. 2009.
- BOOKE, Nagel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte, UFMG, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Caderno Educação Integral**. Série Mais Educação. 1 ed. Brasília: 2008. p. 55.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154/2004**. Brasília/DF, Diário Oficial. 2004.
- BRASIL. Decreto nº 5154, de 23 de Julho de 2004. Brasília/DF, Diário Oficial. 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília/DF, Diário Oficial. 2007a.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, Diário Oficial. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.172 de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010). Brasília/DF, Diário Oficial. 2001.
- BRASIL. **Lei nº 13.005 de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Brasília/DF, Diário Oficial. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico** do Censo Escolar da Educação Básica 2005. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.494 de 2007**. Regulamenta o FUNDEB. Brasília/DF, Diário Oficial. 2007b.
- BRASIL. **Portaria Interministerial nº 971/2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília/DF, Diário Oficial. 2009.
- BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília/DF, Diário Oficial. 2007c.
- CAVALIERE, Ana Maria V. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez. 2014.
- CAVALIERE, Ana Maria V. Anísio Teixeira e a educação integral. Ribeirão Preto, **Paidéia**. v. 20, n. 46, p.249-259, maio-ago. 2010.
- CAVALIERE, Ana Maria V. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP&A, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a. p. 41-51.
- CAVALIERE, Ana Maria V. Escola de tempo integral versus aluno de tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, vol.22, n.80, p.51-63, abr.2009b.
- CAVALIERE, Ana Maria V. Tempo de escola e qualidade na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1015-1035, out. 2007.
- CAVALIERE, Ana Maria V. Escolas de tempo integral: Uma idéia forte, uma experiência frágil. In: A. M. Cavaliere & L. M. C. Coelho (Orgs). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.93-111.
- CAVALIERE, Ana Maria V.; COELHO, Lígia Martha C. (Orgs). **Educação brasileira em tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CAVALIERE, Ana Maria V.; COELHO, Lígia Martha C. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.
- CEE/RJ. CONSELHO Estadual da Educação do Rio de Janeiro. **Deliberação CEE nº 344/2014**. Rio de Janeiro, Diário Oficial. 2014.
- COELHO, Lígia Martha C. (Org.). **Educação integral**: história, políticas e práticas, Rio de Janeiro: Rovellet, Faperj, 2013.
- COELHO, Lígia Martha C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.83-96, abr. 2009b.
- COELHO, Lígia Martha C.; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: avaliação de pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão

- Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012 [1999].
- FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões Sobre a Educação em Tempo Integral no Decorrer do Século XX. **Educere et Educare, Revista de Educação**, v. 2, n. 3, p. 123-138, jan/jun, 2007.
- GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GADOTTI, Moacir; PADILHA Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.
- GALLO, Sílvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M.C da C; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e (em) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.13-42.
- GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco: Experiências anarquistas em educação**. São Paulo: Papirus, 1995.
- GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel. A nova gestão pública e o contexto brasileiro. In: MARTINS, A. M. (Org.). **Instituições educacionais: políticas, gestão e práticas profissionais**. Santos: Ed. Universitária Leopoldianum, 2009. p.9-23.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Solução Educacional para o Ensino Médio – resumo executivo**. Vol.1, Coleção Azul. IAS/UNESCO, 2012.
- JOBERT, Bruno; MULLER, Pierre. **L'État en action: politiques publiques et corporatismes**. Paris, PUF, 1987.
- LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul-set. 2012
- LEITE, Lúcia Helena A.; CARVALHO. Paulo Felipe L. de. Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, out./dez. 2016.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, Representações e Pressupostos da Escola Pública de Horário Integral. **Em Aberto**. Brasília, v.22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**. v.27, p. 40-56, set-dez. 2004.
- MORAES, Carmem Silva Vidigal; CALSAVARA, Tatiana; MARTINS, Ana Paula. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 997-1012, out-dez, 2012.
- MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise de políticas públicas**. Pelotas, EDUCAT, 2002.
- PERONI, Vera Maria; ADRIÃO, Theresa (Org). **O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.
- PERONI, Vera Maria; OLIVEIRA, Regina T; FERNANDES, Maria Dilnéia. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p.761-778, out. 2009.
- PINTO, José Marcelino R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665. 2011.
- PIRES, Roberto R. & GOMIDE, Alexandre A. *Burocracia, democracia e políticas públicas: arranjos institucionais de políticas de desenvolvimento*. **Texto para discussão**, nº 1.940. Brasília: IPEA. 2014.
- RIBEIRO, Darcy. **O livro dos Cieps**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- RIO DE JANEIRO. **Decreto Estadual nº 45.368/2015**, de 10 de julho de 2015. Rio de Janeiro, Diário Oficial. 2015.
- ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A Origem das Parcerias Público-Privada na Governança Global da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n.121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.
- SCHIMONEK, Elisângela Maria P. Programas governamentais para a educação em tempo integral no Brasil e Portugal: implicações sobre as desigualdades educacionais. 2017. 443p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas/SP. 2017.
- SEEDUC. **Resolução nº 4.842/2012**, 3 de dezembro de 2012. Rio de Janeiro, Diário Oficial. 2015.
- SEEDUC. **Resolução nº 5.330/2015**, de 10 de setembro de 2015. Rio de Janeiro, Diário Oficial. 2015.
- SEEDUC. **Resolução nº 5.454/2016**, de 2 de maio de 2016). Rio de Janeiro, Diário Oficial. 2016.
- SILVA, Luiza Lana; SOUZA, Maria Celeste R.F.; SIMÕES, Regina; MOREIRA, Wagner W. Reflexões sobre

- corporeidade na educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.1, p. 185-209, jan-mar. 2016.
- SOUZA, Celina. “Estado de campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *RBCS*, vol.18, no.15, 2003.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v.16, p. 20-44, jul-dez. 2006.
- TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiz Rodrigues e CONZATTI, Marli. **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.
- VILLAR, Maria Belén Caballo. **A Cidade Educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal**. Portugal; Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

Correspondência

Sabrina Moehlecke: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

E-mail: sabrina.moehlecke@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora
