



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC  
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA ESCOLA  
DE TEMPO INTEGRAL EM CAICÓ/RN**

MARCOS BATISTA DE SOUZA

**MOSSORÓ/RN**

**2021**

MARCOS BATISTA DE SOUZA

POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA ESCOLA  
DE TEMPO INTEGRAL EM CAICÓ/RN

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – POSEDUC/UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Betânia de Oliveira

MOSSORÓ/RN

2021

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

### Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S729p Souza, Marcos Batista de  
Políticas de financiamento da escola de tempo integral em Caicó-RN. / Marcos Batista de Souza. - Mossoró, 2021.  
132p.

Orientador(a): Profa. Dra. Marcia Betânia de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. Escola de tempo integral. 3. Financiamento. 4. Discussão da política. 5. Ciclo de políticas. I. Oliveira, Marcia Betânia de. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

MARCOS BATISTA DE SOUZA

POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA ESCOLA  
DE TEMPO INTEGRAL EM CAICÓ/RN.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – POSEDUC/UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Betânia de Oliveira - Presidente  
UERN

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Edgleuma de Andrade – Membro Interno  
UERN

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Hugo Heleno Camilo Costa – Membro Externo  
UFMT

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira – Membro Interno Suplente  
UERN

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Nubia Regina Moreira – Membro Externo Suplente  
UESB

**À minha mãe**, Maria Batista, por sempre incentivar o estudo dos seus filhos. **Ao meu pai**, Antonio Pereira (em memória) que acompanhou o início da nossa trajetória nesse mestrado. **Às minhas irmãs**, Marcia e Magna, pelo incentivo. **À minha amada filha**, Julia Mileni, pela sua maturidade e compreensão. **A Deus**, que sempre está ao meu lado em todas as horas. Sem vocês nada disso teria sentido.

## AGRADECIMENTOS

**Agradeço primeiramente a Deus**, o Grande Arquiteto do Universo, que é a fonte fecunda de luz, felicidades e virtudes, responsável pela minha existência, pela minha família, pelo meu trabalho e por me permitir iniciar e concluir esta pesquisa.

**À minha mãe**, Maria Batista da Mota Sousa, pessoa que sempre incentivou os seus filhos na carreira educacional. Oriunda do município de Apodi, foi criada em um tempo em que a educação era privilégio de poucos. Sempre ao meu lado, seus conselhos me fizeram crer que a superação dos nossos problemas seria feita através da educação.

**Ao meu pai**, Antonio Pereira de Sousa (*in memoriam*), comerciante de poucas palavras, mas que sempre apoiou integralmente os seus filhos.

**À minha filha**, Julia Milene de Medeiros Souza. É por ela que procuro me tornar sempre uma pessoa melhor, incentivando-a sempre no sentido do seu crescimento e conseguir seus objetivos de vida.

**Às minhas irmãs**, Marcia e Magna, que sempre me incentivaram nesse projeto.

**À minha esposa**, Benigna Souza, por entender as minhas ausências e por cuidar da minha filha Julia.

**À Márcia Betânia**, minha orientadora, pessoa espetacular e paciente, que tem um acolhimento excepcional com todos os orientandos. Meus agradecimentos pelas discussões e por acreditar nesse projeto me incentivando a seguir em frente.

**Aos Professores membros da banca** Dr. Hugo Heleno Camilo Costa e Dra. Maria Edgleuma de Andrade, por terem aceito o convite de me ajudarem nessa construção acadêmica, pois com suas valorosas contribuições podemos enriquecer o conteúdo dessa obra.

## RESUMO

A presente dissertação tem por objeto de estudo a política de financiamento em escolas de tempo integral no Município de Caicó/RN e suas possíveis implicações nas dinâmicas escolares. Para isso, analisa a temática implantação e funcionamento da escola de tempo integral no Município de Caicó/RN, a partir da ótica do seu financiamento. Define como objetivo geral: analisar a política de financiamento em escolas de tempo integral no Município de Caicó/RN, e suas possíveis implicações nas dinâmicas escolares. Tem por objetivos específicos: investigar como ocorre a discussão da política de alocação dos investimentos na formação dos profissionais de escola de tempo integral; analisar a infraestrutura das instituições e suas possíveis implicações no contexto de escolas de tempo integral; pesquisar como os sujeitos que compõem a gestão da escola percebem o financiamento escolar na relação custo-aluno-ano das escolas de tempo integral no Município de Caicó/RN. Com isso, há a pretensão de contribuir para uma melhor percepção de como acontece a política de financiamento da escola pública de tempo integral, ressaltando a importância do maior tempo de permanência do estudante na escola, como meio aglutinador de conhecimentos que o mesmo pode trazer para a sociedade que o cerca. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, utilizando-se como estratégia de investigação a pesquisa bibliográfica, documental e empírica com base no ciclo de políticas e na teoria da atuação de Ball e colaboradores. Além disso, há a realização de entrevistas semiestruturadas e com um alicerce fundamental metodológico tendo referências autores como Gil, Bogdan e Biklen, Lakatos e Marconi, Minayo. A abordagem teórica foi embasada em autores de corte crítico como Saviani, Libâneo, com entrada em estudos pós-críticos a partir de Ball; Bowe; Gold, Ball; Maguire; Braun, Ball, Lopes, Lopes e Oliveira, Lopes e Macedo, Mainardes, Mainardes e Marcondes, dentre outros. Os resultados mostram que houve um imediatismo e conseqüentemente uma fragilidade na implantação das duas unidades de tempo integral no Município de Caicó/RN, deixando os gestores trabalhando somente com os conhecimentos prévios adquiridos com suas experiências vividas no ensino regular.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola de tempo integral; Financiamento; Discussão da política; Ciclo de políticas.

## ABSTRACT

This dissertation aims to study the financing policy in full-time schools in Caicó/RN and its possible implications on school dynamics. It analyzes the implementation and operation of the full-time school in Caicó/RN from the perspective of its financing. General Objective: analyze the financing policy in full-time schools in Caicó/RN and its possible implications on school dynamics. Specific Objectives: investigate how the discussion of the investment allocation policy occurs in the training of full-time school professionals; analyze the infrastructure of full-time schools and their possible implications; research how the school administration staff perceive school funding in the cost-student-year ratio of full-time schools in Caicó/RN. Thus, there is the intention of contributing to a better comprehension of how the financing policy of full-time public schools works, highlighting the importance of the longer school schedules for students, as a factor of gathering knowledge for the society. For the methodological aspects, it is a qualitative and exploratory study. It uses bibliographic, documentary, and empirical research as an analysis strategy based on the policy cycle and the theory of enactment from Ball and collaborators. Moreover, semi-structured interviews were conducted, using a fundamental methodological foundation referenced from Gil, Bogdan and Biklen, Lakatos and Marconi, and Minayo. The theoretical approach was based on critical authors such as Saviani and Libâneo, with entry into post-critical studies starting from Ball; Bowe; Gold, Ball; Maguire; Braun, Ball, Lopes, Lopes and Oliveira, Lopes and Macedo, Mainardes, Mainardes and Marcondes, among others. The results show an immediacy and a following fragility in the implementation of two full-time schools in Caicó/RN, leaving the administration staff working only with its previous knowledge acquired from the regular education.

**KEYWORDS:** Full-time school; Funding; Policy discussion; Policy cycle.

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Relação dos trabalhos analisados nos periódicos CAPES/BDTD .....      | 29 |
| Quadro 2 – Dissertações do POSEDUC/UERN que abordam financiamento educacional .. | 38 |
| Quadro 3 – Relação das dissertações – Site POSEDUC/UERN .....                    | 39 |
| Quadro 4 – Distribuição das Escolas de Caicó/RN por nível de ensino .....        | 46 |
| Quadro 5 – Características das políticas de Estado e de Governo.....             | 63 |
| Quadro 6 – Investimentos na educação – Portal do Tesouro Nacional.....           | 68 |
| Quadro 7 – Caracterização dos sujeitos.....                                      | 82 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |  |
|--------|--|
| BDTD   | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular   |
| CAIC   | Centro de Atenção a Criança e ao Adolescente   |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                      |
| CAQ    | Custo Aluno Qualidade  |
| CF     | Constituição Federal   |
| CIEP   | Centros Integrados de Educação Pública   |
| CNPq   | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico                                    |
| CONAE  | Conferência Nacional de Educação   |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação   |
| ECA    | Estatuto da Criança e do Adolescente   |
| ENEM   | Exame Nacional do Ensino Médio   |
| FNDE   | Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional  |
| FPE    | Fundo de Participação dos Estados  |
| FPM    | Fundo de Participação dos Municípios   |
| FUNDEB | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e 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  |
| ICMS   | Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços   |
| IDEB   | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica   |
| INEP   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                           |
| IPlexp | Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações                             |
| IPVA   | Imposto Sobre a Propriedade de Veículos Automotores  |
| ITCMD  | Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação   |
| ITR    | Imposto Territorial Rural  |
| LDBEN  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| MCTIC  | Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações                                      |
| MEC    | Ministério da Educação   |

|          |   |
|----------|---|
| OMS      | Organização Mundial da Saúde  |
| PAR      | Plano de Ações Articuladas  |
| PAGUE    | Programa de Autogerenciamento das Unidades Escolares  |
| PDDE     | Programa Dinheiro Direto na Escola  |
| PEC      | Proposta de Emenda à Constituição   |
| PIB      | Produto Interno Bruto   |
| PNE      | Plano Nacional de Educação  |
| POSEDUC  | Programa de Pós-Graduação em Educação   |
| PROEJA   | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos |
| PRONAICA | Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego   |
| SAEB     | Sistema de Avaliação da Educação Básica   |
| SEB      | Secretaria de Educação Básica   |
| SEDUC/GO | Secretaria da Educação do Estado do Goiás   |
| SEE      | Secretaria Estadual de Educação   |
| SEEC/RN  | Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte                        |
| SIGEDUC  | Sistema Integrado de Gestão da Educação   |
| SINTE/RN | Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Rio Grande do Norte  |
| SUS      | Sistema Único de Saúde  |
| TIC      | Tecnologia da Informação e Comunicação  |
| UERN     | Universidade do Estado do Rio Grande do Norte   |
| UFG      | Universidade Federal de Goiás   |
| UFRRJ    | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>11</b>  |
| <b>2 FINANCIAMENTO DA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL</b> .....   | <b>25</b>  |
| 2.1 CONTEXTO PESQUISADO .....  | 27         |
| 2.2 FINANCIAMENTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: REVISÃO DE LITERATURA EM BASE DE DADOS .....                                      | 28         |
| 2.3 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO COMO OBJETO DE ESTUDO NO POSEDUC/UERN .....  | 38         |
| 2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUANTO À PESQUISA EM PAUTA .....   | 44         |
| <b>3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA</b> .....  | <b>46</b>  |
| 3.1 LOCAL DA PESQUISA .....  | 46         |
| 3.2 PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO .....   | 48         |
| 3.3 EDUCAÇÃO GLOBALIZADA .....   | 51         |
| 3.4 MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO .....  | 56         |
| 3.5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....   | 58         |
| 3.6 DO FUNDEF AO FUNDEB: COMPREENDENDO AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....                                | 63         |
| 3.7 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL .....   | 69         |
| 3.8 ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICA E DA TEORIA DA ATUAÇÃO DE BALL E COLABORADORES..... | 70         |
| <b>4 NO CONTEXTO DA PRÁTICA, O FINANCIAMENTO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM CAICÓ/RN</b> .....                                 | <b>79</b>  |
| 4.1 INVESTIMENTO NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS .....   | 83         |
| 4.2 INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS PESQUISADAS .....   | 91         |
| 4.3 PERCEPÇÃO DA RELAÇÃO DO CUSTO-ALUNO-ANO EM CAICÓ/RN PELOS GESTORES .....   | 97         |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>108</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>115</b> |
| <b>APÊNDICE 1</b> .....  | <b>126</b> |
| <b>APÊNDICE 2</b> .....  | <b>127</b> |
| <b>APÊNDICE 3</b> .....  | <b>129</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 previa a obrigatoriedade da educação básica pública e gratuita para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Com a Emenda Constitucional nº 059/2009, a lei foi modificada, ampliando esse atendimento para o público de 4 a 17 anos. Dessa forma, essa cobertura abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. É necessário destacar que, mesmo com essa ação plausível, a educação pública brasileira ainda é foco de inúmeras contendas em torno de seu aparelhamento e garantia de acesso e permanência do aluno na escola.

Dentre as discussões, está o ensino de tempo integral na educação básica brasileira, que tem sido preconizado pela legislação nacional desde a Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96, até o atual Plano Nacional de Educação, lei nº 13.005/2014, sendo considerado como uma opção para o avanço da qualidade e dos indicadores de desenvolvimento da educação básica. Tal ensino, pode ser desenvolvido em vários modelos, ora com a jornada expandida na própria escola, ora com a parceria de outros ambientes que ofereçam atividades para completar a formação dos estudantes no contraturno escolar.

No intuito de balizar a importância do financiamento e conseqüentemente da prospecção da educação de tempo integral, em outubro de 2016, o Ministério da Educação (MEC) implantou o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo integral através Portaria MEC Nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, a qual destaca:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com as diretrizes apresentadas pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal.

§ 1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos sócio emocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (BRASIL, 2016).

Com base nessas considerações, o trabalho em questão faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o qual tem como área de concentração Processos Formativos em Contextos Locais, tendo como uma das linhas de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Nesse sentido, tal tema constituiu-se como o principal desta pesquisa, pelo nosso envolvimento com a área de gestão e consequentemente financiamento, considerando a nossa formação acadêmica no curso de Ciências Contábeis, e ocupamos por nove anos a coordenação de apoio acadêmico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Caicó/RN. Também, por nos deparamos diversas vezes com os desafios de gerir recursos financeiros durante o tempo que fizemos parte do Colégio Gestor dessa instituição de ensino. Saber gerir e aplicar os recursos tornam-se tarefas primordiais, principalmente, com a redução, a cada ano, dos valores repassados desses recursos. Além disso, propomos conhecer outros aspectos relacionados, como a origem e a política que envolve a manutenção desse tipo de receita.

Optamos por desenvolver esta pesquisa por essas perspectivas, por entendermos que é importante a compreensão das relações de poder que existem na sociedade, especialmente, sobre a política de financiamento e suas possíveis implicações em escolas de tempo integral no Município de Caicó/RN.

A discussão proposta faz parte do projeto da Chamada Universal MCTIC/CNPq 2018, denominado de: políticas curriculares e de gestão em escolas de tempo integral<sup>1</sup>, o qual propõe investigações em torno de políticas curriculares e de gestão em escolas de tempo integral. O referido projeto entende que esse modelo de escola se apresenta como uma política educacional que interfere nas dinâmicas escolares, incidindo, por vezes, em políticas curriculares e de gestão, buscando compreender como escolas locais de tempo integral são geridas, considerando dentre outros fatores, o seu financiamento. Com isso, pretende-se analisar como as escolas lócus de investigação se apropriam, reinterpretam e recriam a política de implantação dessa modalidade de ensino.

---

<sup>1</sup> Projeto coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcia Betania de Oliveira, onde contém quatro categorias de investigação: Financiamento e gestão; Formação docente; Processos didático-pedagógicos; Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Financiada pelo CNPq através da chamada MCTIC/CNPq N.º 28/2018 Universal/Faixa A (Processo nº 425776-2018/2).

Nessa perspectiva, a presente investigação focaliza na seguinte questão-problema: como a equipe gestora das escolas pesquisadas constrói e percebe a política de financiamento de suas unidades de tempo integral? Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a política de financiamento em escolas de tempo integral no Município de Caicó/RN, e suas possíveis implicações nas dinâmicas escolares. Como objetivos específicos, propomos: investigar como ocorre a discussão da política de alocação dos investimentos na formação dos profissionais de escola de tempo integral; analisar a infraestrutura das instituições e suas possíveis implicações no contexto de escolas de tempo integral; pesquisar como os sujeitos que compõem a gestão da escola percebe o financiamento escolar em relação ao custo-aluno-ano. das escolas de tempo integral no Município de Caicó/RN.

Dessa forma, é relevante mencionar que as relações políticas identificam a educação como parte de uma política social. Conforme Saviani (2011), as relações políticas estão ligadas a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública. Nessa linha de raciocínio, a administração da sociedade seria dividida em grandes setores, sendo o setor social, o político, o econômico e o militar. Ao longo da história, notamos que a política social tem caminhos divergentes com os setores políticos e econômicos, pois esses dois aglutinam e protegem a classe social que detêm os meios de produção.

No que diz respeito ao percurso metodológico, o presente trabalho ancora-se nas abordagens qualitativa e bibliográfica, a partir de referenciais de Gil (2008), Bogdan e Biklen (1994), Lakatos e Marconi (2010), Minayo (2000). Luna (2002) assevera que por mais ampla que possa ser uma pesquisa qualitativa ela sempre terá um recorte, seja ele temporal, espacial e ou teórico de uma amostragem de um fato para análise. Partindo dessa premissa, o pesquisador irá guiar o seu trabalho de procura e investigação dos fatos. Já a pesquisa bibliográfica, ela está fundamentada na literatura acadêmica, em livros e demais materiais bibliográficos. Segundo Cervo, Bervian e da Silva (2007, p.61), a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”.

A pesquisa bibliográfica é uma das melhores formas de iniciar um estudo, buscando-se semelhanças e diferenças entre os artigos levantados nos documentos de referência. A compilação de informações em meios eletrônicos é um grande

avanço para os pesquisadores, democratizando o acesso e proporcionando atualização frequente. O propósito geral de uma pesquisa bibliográfica é reunir conhecimentos sobre um tópico, ajudando nas fundações de um estudo significativo, essa tarefa é crucial para os pesquisadores (GIL, 2008).

Gil (2008) assevera que uma pesquisa bibliográfica é desenvolvida com material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos. Entendemos que a pesquisa bibliográfica é o instante que compreende também o momento de nos situarmos enquanto pesquisadores, e nos posicionarmos enquanto atores políticos. Tendo em vista que, o posicionamento em relação à pesquisa se estabelece também como uma atitude política.

A concretização da pesquisa realizou-se através de entrevistas semiestruturadas com questões abertas, que foram efetivadas após o contato e o consentimento com os gestores das escolas do município de Caicó/RN, que trabalham em tempo integral e lidam com o setor financeiro.

Para Triviños (1987), a entrevista é a forma de contato com o sujeito para recolher as informações que o mesmo tem relevantes ao estudo. Triviños reforça que a entrevista semiestruturada tem como propriedade gerar questionamentos basilares que são ancorados em teorias e hipóteses que se pautam ao tema da pesquisa. Na última etapa do caminho metodológico, quanto a análise das informações, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que na investigação qualitativa, a meta principal do pesquisador é o de construir informações e não dar opinião sobre algum contexto.

A abordagem teórica foi embasada em autores de corte crítico como Saviani (2011), Libâneo (2012), com entrada em estudos pós-críticos a partir de Ball; Bowe; Gold (1992), Ball; Maguire; Braun (2016), Ball (2001, 2002, 2005, 2011, 2012, 2014), Lopes e Oliveira (2011), Lopes e Macedo (2011), Lopes (2006, 2016), Mainardes e Marcondes (2009), Mainardes (2006), dentre outros.

Para embasamento teórico, empregamos as discussões sobre o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação de Ball e colaboradores, para entendermos o contexto envolvido na pesquisa. Esse Ciclo de Políticas foi proposto pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e denominado como “Policy Cycle Approach”, traduzida como “Abordagem do Ciclo de Políticas”. Mainardes (2006, p. 49) assevera que “Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional”.

Paralelo ao Ciclo de Políticas, adotaremos como referência a Teoria da Atuação (theory of policy enactment) de Ball, Maguire e Braun (2016), pois procuraremos trabalhar com as nuances pontuais que acontecem no cotidiano escolar. Nessa abordagem, os contextos são entendidos como ambientes onde têm início os processos políticos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) por meio de um cenário que pode ser objetivo e ou subjetivo.

A abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Ball e colaboradores foi realizada a partir de uma discussão que considerou a caracterização dos sujeitos, seus embates e seus interesses, a qual discutiremos no capítulo 3, entende que as etapas de elaboração, da criação do texto oficial da política e a sua consolidação (contexto da prática) são entendidas como um ciclo contínuo, formado por três contextos inter-relacionados em que cada contexto não essencialmente antecede ou advém do outro.

Na construção desse método, Ball partiu da premissa que as políticas são construídas em contextos distintos: contexto de influência, da produção de textos e da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006). O Ciclo de Políticas vem sendo adotado no Brasil por pesquisadores como Mainardes (2006), Mainardes e Marcondes (2009), Lopes e Oliveira (2011), Lopes e Macedo (2011), dentre outros que trabalham em pesquisas de políticas sociais.

A teoria da atuação proposta por Ball e colaboradores ocorre na conectividade de um olhar sobre a política de forma voltada para a execução das atividades escolares cotidianas. Lopes (2016) considera essa noção como a de colocar a política em ação. Para chegar a essa teoria, as unidades escolares estudadas por Ball e colaboradores, não foram equiparadas por seus resultados e nem balizadas por um padrão desejado, elas foram analisadas de acordo com o seu jeito de produzir suas próprias relações políticas que envolvem os atores e seus procedimentos cotidianos.

Segundo Lopes (2016), a teoria da atuação avança na compreensão de questionamentos em toda obra de Ball, pois diverge diretamente dos processos performativos nas políticas, suas ligações com dispositivos de regulação das práticas em direções restritivas de aportes educacionais mais amplos. Questiona, ainda, os processos pelos quais a educação é reduzida às finalidades instrucionais e a crescente valorização dos objetivos instrucionais de primeira ordem em detrimento de finalidades de segunda ordem relacionadas à justiça social e à igualdade.

A compreensão da abordagem do ciclo de políticas e da teoria da atuação nos possibilita compreender como funciona a produção do discurso e da prática na sociedade capitalista no que diz respeito à política educacional. A ideologia se sustenta no esteio da realidade, ou seja, na necessidade de encobrir as relações sociais tal como se apresentam. Concebe-se que a ideologia, fundamentalmente, não é uma ilusão que mascara o verdadeiro estado das coisas, mas se apresenta enquanto uma fantasia que estrutura a realidade social. Assim, a ideologia representa um complemento necessário para a realidade social, mas atua enquanto um instrumento de exclusão.

Nesse sentido, o ser humano está constantemente construindo relações políticas. Com base no estudo das obras da nossa fundamentação teórica, citamos Mainardes (2006), onde o mesmo discorre sobre as ideias de Stephen J. Ball, como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais com ênfase na educação, destacando que sua teoria não é estática, ela é dinâmica e flexível.

Lamentavelmente, verificamos na atualidade brasileira um exercício de poder para beneficiar ou favorecer os segmentos capitalistas, transformando a política em uma mera distribuição de força e controle do aparato estatal, a perseguir os inimigos imaginários, que supostamente seriam opositores ao progresso da nação, ceifando vorazmente os espaços democráticos daqueles que lutam por políticas sociais.

Historicamente, percebemos que as mudanças nas políticas sociais acontecem à mercê de uma política de governo e não uma política de estado, sendo que as tensões que acontecem na economia e na política afetam todo o planejado no âmbito social. Arendt (2002) afirma que a política é necessária para a vida humana, tanto para a vida do indivíduo, como da sociedade, tendo como objetivo principal a garantia da vida no sentido mais amplo.

Saviani (2011) enfatiza que no nosso país no período pré-1964 (antes do golpe militar), existia a predominância da ideologia nacional-desenvolvimentista, onde a política social convivia em aberto conflito com a política econômica, pois pregava a abertura da economia ao capital externo e o campo da política social lutava para a nacionalização da nossa economia. Já no período de 1964 a 1985, período em que fomos governados pelos militares, as políticas sociais foram exorcizadas como questão de segurança interna, pois segundo os militares, quem desenvolvesse ações nessa área eram tidos como subversivos.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a partir da década de 1980, o cenário socioeconômico brasileiro caminha para a minimização do Estado, acenando que o mesmo não seria mais o mantenedor exclusivo dos serviços públicos, relacionados à assistência básica como saúde e educação. Nesse momento, acirra-se o questionamento sobre a política da educação no ensino médio, se ela tem a função de formar mão de obra para o mercado de trabalho ou fazer a formação de um cidadão apto a interagir na sociedade.

No atual cenário, onde o mercado financeiro dialoga perigosamente com o segmento educacional, verificamos que a globalização é o grande propulsor desse fato, uma vez que ela reflete os ditames da política educacional nos diversos países. “Notamos que está ocorrendo uma mobilidade e um empréstimo de políticas” (BALL, 2014), que se apresentam como o recurso para enfrentar a crise educacional que ocorre nos países em desenvolvimento, a partir de padrões utilizados na iniciativa privada que ganham com os seus programas de gestões implantados nas instituições de ensino público. Esses nichos de mercado geram oportunidades de negócios em que a meta principal é o lucro e não o crescimento social do educando.

Geralmente no âmbito global, há, também, para os governos nacionais, especialmente para os Estados pequenos e frágeis, uma redução da sua capacidade para orientar os seus sistemas de ensino. Agências multilaterais, ONGs, interesses e influências de empresas podem constituir, separadamente ou em conjunto, uma poderosa alternativa de política para o fracasso do Estado (BALL, 2014, p. 34).

Para Ball (2005), a compreensão do embate pelo poder é essencial para percebermos a transformação educacional causada pelo gerencialismo, que é a adaptação gradual do serviço público para uma estrutura empresarial de competitividade, alterando a forma de como as políticas são selecionadas e criadas, colocando os interesses privados acima dos interesses da sociedade.

A Carta de 1988, em consonância com os documentos que garantem conquistas aos cidadãos, tais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), dispõem, assim, como as Constituições que a advieram, que a educação deve se estabelecer como um direito do cidadão, tendo como uma de suas conjecturas o fato de a cidadania ser acatada fundamento da República (CF 88, art. 1º, inciso II).

No que diz respeito ao direito à educação, a Constituição Federal de 1988, além de apresentá-lo como o primeiro direito social (art. 6º), especifica que, na qualidade de “direito de todos e dever do Estado e da família”, visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205), conduzindo à compreensão de que esse direito está associado a uma Educação Integral. Nesse sentido, observa-se que, segundo Rios (2006, p.52), a expressão “Educação Integral” constitui-se pleonasma, pois “ou a educação é integral ou ela não pode ser chamada de educação”, ponderação esta que vai ao embate do fato de a Carta de 1988 não fazer menção direta a essa expressão.

Saviani (2011) ratifica que de 1985 a 1989, período de transição para uma chamada “Nova República” e que tinha como slogan “Tudo pelo Social”, não houve aceno de mudanças consideráveis no que já vinha sendo mantido nos anos anteriores. Desse modo, acontecendo a primeira eleição direta para Presidente do Brasil em 1989, sendo eleito o alagoano Fernando Collor de Melo. Durante esse governo, verificou-se que o país tencionou a adotar a estrutura do mundo capitalista, com uma política social subordinada e dependente dos interesses da política econômica.

O empenho dos atores neoliberais dos anos 1990, nas políticas sociais, com ênfase na educação, demonstravam o interesse em priorizar a economia de mercado privado como dominante na oferta de educação por parte das escolas públicas. Sobre isso, Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 150) explicam

Os neoliberais criticam o fato de a escola pública manter o monopólio do ensino gratuito. Sugerem que o Estado dê aos pais vale-escolas ou cheques com o valor necessário para manter o estudo dos filhos, cabendo ao mercado de escolas públicas e particulares disputar esses subsídios. Assim as escolas públicas não receberiam recursos do Estado, mas manter-se-iam com os recebimentos desses valores em condições iguais às particulares, alterando-se assim, o conceito de instituição pública.

Para Saviani (2011), esse cenário sofre alterações entre os anos de 2003 a 2016, quando o Brasil foi governado pelos Presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, tendo como foco principal, a implantação de programas de políticas sociais nas mais diversas áreas. Dessa maneira, contextualizando esse trabalho,

citamos a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a partir da Emenda Constitucional número 53, de 19/12/2006.

Conhecermos o funcionamento do financiamento educacional é importante para acompanharmos os embates políticos que acontecem em torno do assunto. Segundo Santos (2016), é importante entender que, no Brasil, existem dois fundos que regulam esse recurso: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE). Para compreendê-los, temos que investigar suas origens fundamentos legais, características estruturais e as implicações políticas quando da sua adoção. Abordaremos melhor esse ponto no item 3.8 desta pesquisa.

Segundo Libâneo (2012), no ano de 2001 foi aprovado pelo Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre os anos de 2001 e 2010, o qual tinha como metas erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, a formação e promoção científica e tecnológica em todo país. Nesse período, o plano continha metas para a educação em todos os níveis, mas as mesmas não foram bem avaliadas. O então Presidente Fernando Henrique Cardoso vetou justamente as metas relacionadas aos recursos financeiros, com destaque para as que ligam os repasses da educação vinculados ao Produto Interno Bruto (PIB).

Nos anos de 2009 e 2010, criou-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que entre outras atribuições, foi responsável pela elaboração do segundo PNE, que compreendia o período de 2011 - 2020, o qual foi aprovado tardiamente, vindo a ter sua vigência alterada para o período 2014 - 2023. Esse plano propõe metas audaciosas que requeriam o aporte financeiro maior que o PNE anterior para manter a educação pública. A meta de número 06 visa a “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014), foi considerada como sendo um grande passo para a consolidação dessa política educacional.

Em relação à implantação dessas políticas educacionais, segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), em análises de documentos em pesquisas realizadas na América Latina, constataram-se algumas similaridades: entre os aspectos

priorizados nas recomendações dos organismos multilaterais e implantadas por governos locais, nas questões relacionadas a financiamento, gestão, currículos, avaliação e formação de professores. Isso nos aponta elementos que possibilitam refletir as produções de políticas na perspectiva proposta por Ball (2011), quando analisa o contexto da influência, ou seja, onde essas políticas são produzidas.

O FUNDEB, considerado o principal meio de financiamento da educação básica, compreendendo suas três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), teve duração prevista de 14 anos, com início em 2007 e término em 2020. Na atualidade, seguimos com a luta incansável dos atores que labutam na educação, exigindo a manutenção do mesmo, para que não ocorra a paralização/extinção de programas educacionais, como por exemplo, a escola de tempo integral.

Entretanto, as principais normatizações que regem a educação e estão em consonância com a Constituição de 1988 (dentre elas, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990 (ECA); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB); o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010), Lei 10.172/2001) foram unânimes em garantir o direito à educação (integral). Ainda que a implantação da Educação Integral se encontre em constante movimento, pode-se assegurar que, no momento atual, entre outros aspectos, é acatada a ação estratégica direcionada à garantia da atenção e do desenvolvimento integral de crianças e jovens.

Dessa forma, é importante frisar que o Estatuto da Criança e do Adolescente contribui com discussões sobre a proteção social e Educação Integral. Como o assunto leva a vários debates, temos por objeto de estudo desta pesquisa, a política de financiamento em escolas de tempo integral no Município de Caicó/RN e suas possíveis implicações nas dinâmicas escolares. Essa política é expressa pelo Programa Mais Educação, inserida durante os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2006, 2007/2010).

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um

público focalizado entre os mais vulneráveis (OLIVEIRA, Dalila, 2009, p. 198).

Entendemos que os desafios de alavancar o crescimento da educação no Brasil, é influenciada pelo contexto internacional e pelo advento da globalização, que trouxeram conflitos expressivos para as políticas públicas, especificamente, na área social, trazendo uma discussão voltada muitas vezes para a inserção de instituições de financiamento que propagam novos modelos a serem adotados nas políticas educacionais. Ball, Maguire e Braun (2016) destacam que nos escritos sobre política educacional não se dá o valor necessário ao significado de política, sendo esse termo definido como uma tentativa de “resolver um problema” (grifo dos autores). Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13)

Lopes e Oliveira (2011) verificam que a política educacional, até meados de 1970, é voltada para a prática e intervenções de cunho administrativo, sendo que o pesquisador nessa época tem que lidar somente com uma política capitalista em que não existe o direito de questionar o sistema. Após esse período, a política passa a ser encarada pelos pesquisadores de forma não exclusiva dos órgãos governamentais, e sim de forma processual, envolvendo negociações, contestações e lutas.

Com os embates ideológicos que remetem às influências marxistas, surgem as teorias pós-estruturais que trazem um enfoque discursivo marcado na concepção do poder político centralizado. Para Lopes e Macedo (2011), o pós-estruturalismo entende que deve existir relações de poderes que formam uma estrutura social, econômica e administrativa, além disso, os órgãos governamentais são parceiros das discussões com a sociedade, desse modo, o Estado não detém o poder absoluto.

Partindo do ponto de vista da compreensão pós-estruturalista, o poder de decisão nas políticas educacionais tramita entre diferentes agentes, sendo essa ação o aspecto primordial para o entendimento das políticas, deixando claro o trânsito do poder entre os diversos atores políticos, enaltecendo o valor de se analisar o discurso das políticas que são constantemente produzidas. Mainardes,

Ferreira e Tello (2011) atribuem a Stephen J. Ball e colaboradores as maiores contribuições da perspectiva pós-estruturalista.

Ball propõe que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso. A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156-157).

Ball (2011) faz um debate sobre a inclusão das pessoas na política. Ele aponta que o método predominante é a de que a política é algo “feito” para os indivíduos. Como favorecidas em primeira ordem, pois são elas que implementam as políticas, se forem favorecidas em segunda ordem, elas poderão ser afetadas positiva ou negativamente pelas políticas.

Entendemos que é uma tarefa desafiadora o trato com uma geração de jovens, antenados nas redes sociais e adeptos ao mundo digital, tanto para as políticas públicas quanto para o financiamento da educação em tempo integral, fundamentalmente para a escola de ensino médio; pois, ao se tratar de adolescentes e jovens, um cuidado específico e diferenciado deve-se ter quanto ao tratamento destas “juventudes” e das nuances pedagógicas oferecidas nesta etapa, de forma a colaborar para a formação integral e para o estímulo à continuidade dos estudos e preparo ao mundo do trabalho, próprios desta etapa.

Por outro lado, os atores da educação estão em uma batalha, para a renovação e ampliação do FUNDEB, com vigência prevista para até 31 de dezembro de 2020, como também, a necessidade do mesmo ser permanente na Constituição Brasileira. Sendo assim no dia 25 de agosto, confirma-se no Congresso Nacional a aprovação do Novo Fundeb – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Com a promulgação da Emenda Constitucional 108/2020, tornando-se um dia histórico para a educação Brasileira com a constitucionalização dessa política que foi debatida democraticamente ao longo dos últimos anos. Um grande incremento para a Educação, pois o FUNDEB permanente tem papel fundamental para que tenhamos condições de aumentar o desenvolvimento da sociedade por meio da educação.

Durante sua tramitação, houve forte embate entre diferentes concepções de educação, envolvendo intelectuais, governos e organizações da sociedade civil. Questões como a ampliação da complementação da União, o financiamento do ensino privado com recursos do Fundeb, a adoção de estímulos por desempenho, o fim da vinculação de recursos para o pagamento de salários de professores, a possibilidade da utilização de recursos para o cumprimento de despesas previdenciárias fizeram parte das discussões. Ao fim, o relatório proferido pela deputada Professora Dorinha Seabra (DEM/TO) conseguiu contemplar as principais questões trazidas à discussão. O texto ampliou a complementação da União de 10% para 23%, democratizou ainda mais a distribuição desses recursos, incluiu critérios de eficiência e ampliou a vinculação de recursos para o pagamento de salários de professores para 70%, ante os 60% existentes, incluindo os demais profissionais da educação (CASTONI; CARDOSO; CERQUEIRA, 2021, p. 288).

Assim com a promulgação do Novo Fundeb, a União ganha definitivamente responsabilidades na esfera da educação básica, fazendo com que o tema financiamento da educação ganhe cada dia mais relevância no contexto Brasileiro.

Dessa forma, o arcabouço desta pesquisa abrange três (03) capítulos incluindo esta introdução e contextualização, na qual foi exposta a temática da investigação, os objetivos, e a definição da metodologia e do referencial teórico.

No segundo capítulo, tratamos do financiamento da escola pública de tempo integral, fazendo o estudo bibliográfico do que já foi publicado nessa temática entre os anos de 2008 a 2018 nas plataformas do Portal de Periódicos da CAPES e no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES). Realizamos também uma pesquisa no âmbito do POSEDUC/UERN, com recorte temporal no período de 2013 a 2019, com o intuito de verificar o que foi discutido/investigado em relação ao financiamento educacional. Esse capítulo nos ajuda a compreender de que maneira e em quais dimensões vêm sendo destacada e estudada, em diferentes épocas e lugares, a temática do financiamento da educação, como também de que formas e em que condições essas estão sendo produzidas.

No terceiro capítulo apresentamos o caminho metodológico, com uma visão sobre a pesquisa qualitativa na área da educação, a análise das políticas públicas a partir do ciclo de políticas, um recorte da análise da pesquisa educacional e o contexto em que se dá a pesquisa.

No quarto capítulo, fazemos uma análise da política de financiamento em escolas de tempo integral no Município de Caicó/RN, e suas possíveis implicações

nas dinâmicas escolares, a partir da vivência dos atores que trabalham com as finanças das duas escolas no Município de Caicó/RN. Como alicerce para a apreciação, dividimos a análise em três eixos: formação profissional, infraestrutura e custo-aluno-ano.

Nas considerações finais são apontadas de forma sintética as principais contribuições da presente pesquisa, dentre elas: a mutação e resignificação da implantação da política de financiamento das escolas de tempo integral no Município de Caicó/RN, a política educacional na perspectiva do ciclo de políticas e na teoria da atuação de Ball e colaboradores. Além disso, notamos que alguns elaboradores de políticas educacionais procuram receitas de como a política deve atuar na escola; constatamos, a partir dos referenciais estudados, que não existem receitas prontas, do tipo “guias de implementação” para o desenvolvimento das escolas. Bem como, reconhecemos que esta pesquisa poderá gerar possíveis inquietações que levará a desdobramentos para pesquisas posteriores.

## 2 FINANCIAMENTO DA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL

No presente capítulo apresentamos, em quatro subtópicos, o estado da arte acerca de pesquisas que tratam sobre a escola de tempo integral. O objetivo é apreciar, com essas revisões, produções acadêmico-científicas que se ocupam do tema escola de tempo integral, por quais caminhos traçam, de maneira geral, seus objetivos e como distinguem suas diretrizes, procurando problematizar as definições da política que envolve a escola de tempo integral com ênfase no seu financiamento.

Tendo isso em vista, a Educação é um direito constitucional que auxilia não só no crescimento de um país, como na vida de cada indivíduo. Sua relevância vai à frente do crescimento da renda pessoal ou das oportunidades de se conseguir um emprego. O financiamento da educação é artifício fundamental para o aparelhamento e a manutenção das políticas públicas educacionais e, sendo assim, para consolidação da Educação Brasileira. Ainda que não seja fator satisfatório, é qualidade necessária para o direito à educação pública de excelência. Algumas unidades escolares não têm as condições físicas apropriadas para o aprendizado, o que é avaliado pelos especialistas como um dos pilares que colaboram para o desinteresse dos alunos.

A pesquisa em educação integra e acompanha as modificações sociais ocorridas no Brasil em todos os seus momentos históricos. Sendo os estudos, sobretudo, em dissertações e teses, passando a ser uma ampla fonte de pesquisa científica. Assim, teremos como objetivo deste capítulo apreciar, com essas revisões, produções acadêmico-científicas que se ocupam do tema escola de tempo integral.

A pesquisa chamada de estado da arte é uma revisão de literatura de um determinado recorte temporal. Lakatos e Marconi (2010) afirmam que esse tipo de pesquisa é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados em um determinado tema, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema.

A finalidade da confecção desse estado da arte, que em algumas publicações a chamam de estado do conhecimento, é construir, a partir de um referencial teórico, pesquisas que foram feitas no âmbito científico, através de autores que pesquisaram sobre o tema proposto (BALL, 2012; MAINARDES, 2006).

[...] A “Revisão da Literatura” é parte da “Introdução”. Entende-se que ninguém pode propor algo novo sem explicar o que já é conhecido na área. O argumento que se usa para exigir que um aluno de curso de pós-graduação escreva todo um capítulo dedicado a revisão de literatura é o fato de ser essa a maneira de mostrar muita leitura de conhecimento especializado sobre o assunto tratado (VIEIRA, 2008, p. 18-19, grifos do autor).

A busca dos trabalhos acadêmicos, relacionada à temática do financiamento da escola pública de tempo integral, foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES). A pesquisa ocorreu entre os meses de novembro de 2019 e maio de 2020, com recorte temporal de onze anos. De imediato, percebemos um campo restrito de pesquisa. Um dos nossos desafios enquanto pesquisador é filtrar as investigações que irão agregar conhecimentos ao nosso trabalho, trilhando um caminho que se alinhe com as nuances científicas propostas e as características a que pertence a linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação do POSEDUC/UERN.

Essa unidade tem o intuito de situar o leitor sobre o percurso feito nas plataformas do Periódicos da Capes e da BDTD, para filtrar os trabalhos acadêmicos que podem contribuir com essa pesquisa. Visto que esses dois repositórios têm abrangência nacional.

Realizamos uma busca avançada por “assunto” e o entrelaçamento entre as palavras chaves “Escola de tempo integral” e “Fundeb”, com a marcação do “qualquer” para os campos de título, autor ou assunto, sendo marcado o campo “artigos” como forma de refinamento da busca. Encontramos dezenove trabalhos: quatorze, no Portal de Periódicos da CAPES; e cinco, no Banco de dados de Teses e Dissertações (BDTD). -

Desse total, selecionamos cinco trabalhos que tiveram uma maior aproximação com o tema a ser discutido, sendo dois artigos acadêmicos da plataforma de periódicos da CAPES e três dissertações de mestrado do Banco de Dados de Teses e Dissertações. Em face do exposto, percebemos que os estudos sobre a temática do financiamento da escola pública de tempo integral no Brasil, é bem recente.

Dessa forma, eliminamos os trabalhos que discutem questões diversas como: Sistema de proteção social no Brasil, Reformas do Ensino Médio, Vinculação

orçamentária para as políticas sociais, Impacto do uso da tecnologia da informação e comunicação (TIC), Políticas públicas e programas sociais no ensino superior, Relação educação/legislação, Reformas institucionais implantadas nos anos 1990, Formação de professores, Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa nacional de acesso ao ensino técnico e ao emprego (Pronatec), Análise da Lei 13.415/2017, Investigar e avaliar como as atividades realizadas no estágio e as atividades práticas de experimentação desenvolvidas no Trabalho de Conclusão Estágio. Interrelações políticas e práticas curriculares no cotidiano escolar.

## 2.1 CONTEXTO PESQUISADO

Uma meta da investigação qualitativa das ações de desenvolvimento do indivíduo é o de simular acontecimentos em processo de mutação, ou seja, o de abordar de modo dinâmico os fatos em análise, buscando conservar a originalidade da extensão do tempo na composição do objeto de estudo. Sendo assim, nos debruçaremos no nosso contexto a ser pesquisado.

De posse dessas informações, segundo Barros e Lehfeld (2007), passamos à fase da interpretação dos dados, na qual o pesquisador analisa os trabalhos obtidos e depois incide o processo de classificação e categorização, sendo necessária por parte do pesquisador uma análise crítica sobre possíveis falhas ou distorções.

Tendo isso em vista, Oliveira (2016) mostra que a permanência do aluno na escola em tempo integral enfrenta dificuldades relacionadas ao financiamento e, também, sobre a necessidade dos alunos têm de exercer alguma atividade laboral para complementar a renda familiar, levando a uma complexidade a realização plena dessa política educacional.

A propósito da discussão sobre o acréscimo do tempo de permanência do aluno na escola, destacamos a abordagem de Kohan (2019) quando o mesmo discorre sobre a concepção do sentido de tempo, que os filósofos Gregos classificavam de três maneiras: *chrónos*, *kairós* e *aión*. Sendo *chrónos*, o tempo de relógio, ou seja, o tempo que passa e não se detém, classificado em duas partes: passado e futuro, e o presente, o limite entre esses dois, é o tempo científico. *Kairós* é o tempo da oportunidade, o momento preciso, um momento único e insubstituível.

Já *aión*, é o tempo da infância, do eterno retorno, do presente, do pensamento, de entrega, do amor, saber amar é o saber principal, primeiro e radical da educação.

Além disso, o amor como sentimento capaz de modificar a educação é difundido mundo a fora desde a década de 1960, contagiando os atores envolvidos na construção do saber. Souza (2019) mostra em cordel, quando fala da professora mossoroense, Celina Guimarães (primeira mulher a votar na América Latina), que quando um educador se entrega de corpo e alma à sua missão, será um diferencial na sociedade.

Professora inigualável  
De grande discernimento  
Conseguia transmitir  
Todo o seu conhecimento  
Era conhecido o seu  
Maravilhoso talento

(...) A força de um professor  
Apenas com um giz na mão  
Com a ideia na cabeça  
E paz no seu coração  
Com o pensamento crítico  
São os heróis da nação

Mas sabemos que não apenas a dedicação e afetividade do educador não são suficientes para garantir a oferta de educação de boa qualidade na esfera pública. O investimento monetário é primordial nesse assunto, por isso, compreendemos e lutamos para que aconteça, de forma eficaz, a política de financiamento para a escola de tempo integral.

## 2.2 FINANCIAMENTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: REVISÃO DE LITERATURA EM BASE DE DADOS

Para complementar o Programa de fomento que trata a Portaria MEC Nº 1.145, no mês seguinte à criação deste, o Ministério da Educação e Cultura publica a Resolução Nº 7, de 3 de novembro de 2016, estabelecendo os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Em abril de 2017, lança o manual de execução financeira que consta nessa resolução com o

objetivo de orientar os entes da federação na execução dos recursos que consta na Portaria e são destinados a essa política educacional.

Os valores transferidos só podem ser usados pelos estados e pelo Distrito Federal em despesas para a implantação do Programa naquelas escolas de ensino médio selecionadas no plano de implementação que cada SEE apresentou à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). As transferências de recursos, a utilização deles pelos entes e a devida prestação de contas estão regulamentadas na Resolução FNDE nº 7, de 3 de novembro de 2016 (BRASIL, 2017b).

Posteriormente, a Resolução Nº 16 do MEC, datada de 7 de dezembro de 2017, vem sendo adotada pelo Governo Federal. Seus capítulos tratam de: Agentes e suas responsabilidades; a adesão e do cálculo dos valores; a transferência dos recursos; a utilização; movimentação e aplicação dos recursos; a fiscalização da aplicação dos recursos; a denúncia; o bloqueio; a suspensão e do restabelecimento dos repasses; o acompanhamento e controle social sobre a utilização dos recursos; a prestação de contas; das devoluções, e as disposições finais (BRASIL, 2017a).

Além dessas informações, tomamos como apoio teórico, como já foi dito anteriormente, trabalhos publicados na última década sobre a educação de tempo integral, coletados em plataformas de periódicos, dissertações e teses.

Dentre as possibilidades surgidas na busca, selecionamos cinco publicações que, nas quais, faremos uma análise nos aspectos abordados conforme apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1:** Relação dos trabalhos analisados nos periódicos CAPES/BDTD.

| <b>PLATAFORMA</b> | <b>INSTITUIÇÃO/ANO</b> | <b>TÍTULO</b>   | <b>AUTOR(A)</b>            |
|-------------------|------------------------|---|----------------------------|
| BDTD              | UFRRJ/<br>2010         | Resgate da história de implantação do Centro de Atenção Integral à Criança “Paulo Dacorso Filho” na UFRRJ e a perspectiva de sua transformação em um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação Agroecológica. | Marilia Massard da Fonseca |
| BDTD              | UFG/<br>2011           | Escola de tempo integral: uma análise da implantação na Rede estadual de Goiás (2006 – 2010).   | Flávia Osório da Silva     |

|               |   |   |                                     |
|---------------|---|---|-------------------------------------|
| BDTD          | UFG/<br>2013  | Os caminhos da educação integral em Palmas – Tocantins.   | Roneidi<br>Pereira de Sá<br>Alves   |
| Per.<br>Capes | Revista<br>Educação<br>e<br>Cultura<br>Contemp<br>orânea/<br>2016 | Condições e interesses pela educação em Tempo integral no Brasil  | Lúcia Velloso<br>Maurício           |
| Per.<br>Capes | Holos/<br>2018  | A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. | Ronaldo<br>Marcos de<br>Lima Araújo |

**Fonte:** Autoria própria.

Fonseca (2010) relata o processo de transformação de um Centro de Atenção a Criança e ao Adolescente (CAIC), para um Centro de Ensino e Pesquisa, ligado à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, seguindo os moldes de tempo integral, cujas unidades eram muito comuns no cenário brasileiro na década de 1990. Sua pesquisa aborda programas educacionais de tempo integral de maior visibilidade nas décadas de 1980 e 1990.

A autora enfatiza que a Educação Integral e Tempo Integral estavam muito presentes no meio acadêmico em função das políticas de implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, durante o primeiro governo de Leonel Brizola, sob a orientação de Darcy Ribeiro, e os Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs), depois implementados a nível nacional.

No governo do Presidente Fernando Collor, foram realizadas discussões que estimularam em nível nacional a maior permanência do aluno na escola, com a proposição do Governo Federal de acontecer num formato administrativo a ser geridos em parceria - União – Estados - Municípios e sociedade civil. De acordo com a autora, para nos situarmos em relação ao panorama brasileiro, entre os anos de 1980 e 1990, verifica-se a urgência em adotar políticas que anexassem qualidade à nossa educação, num contexto em que o país saía de um regime ditatorial que durou quase 21 anos. Fonseca (2010, p. 12) destaca que

Os programas educacionais implantados em diversos estados da federação atendiam aos dispositivos constitucionais e aos

compromissos assumidos pelo governo brasileiro em diferentes fóruns internacionais. O quadro da educação era de baixos salários, baixa qualidade da formação do professor, excesso de alunos nas salas de aula, ausência de condições de infraestrutura, inadequação curricular, dentre outros. A realidade nacional era de crescente pauperização da população escolar devido a razões socioeconômicas.

Fonseca (2010) verifica que, nessa década, a educação no Brasil era muito mal avaliada, em decorrência da precariedade das estruturas físicas das unidades escolares, e do descaso com uma adequação do currículo e formação de mão de obra. Para mudar esse cenário, o Governo Federal planejou o financiamento que tinha como meta a construção de cinco mil CIACs, para atender a seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de 1º Grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas.

Nesse cenário, Fonseca (2010) analisa que a educação de tempo integral era trabalhada somente no então primeiro 1º grau. Posteriormente, com o impedimento do Presidente Fernando Collor de Melo em 1992, foi extinta a Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, criada em sua gestão, órgão responsável pela política de expansão educacional inovadora.

Na época, o então Ministério da Educação instituiu a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais para dar continuidade ao Projeto dos CIACs. Sendo assim, modificou-se a sua concepção, passando a denominar-se Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993, para trabalhar de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio de órgãos federais, estaduais, municipais, organizações não governamentais e com a cooperação de organismos internacionais, fazendo com que pensasse nas outras as fases educacionais.

Fonseca (2010) explica também que quando houve a implantação dos CIEPs e dos CIACs, há três décadas, existia euforia da população com a elevação da autoestima dos alunos, pais e a esperança de um futuro educacional mais promissor. Em contrapartida, existia a desconfiança dos educadores, pois o projeto inibia a autonomia dos agentes para criarem, inovarem e descobrirem novas alternativas.

A pesquisa de Fonseca (2010) nos deu uma base para entendermos como essa política educacional tomou corpo em solo brasileiro. Percebemos que, mesmo

com um projeto e uma ideia que tinham tudo para dar certo, a comunidade escolar sabia que sem uma ampla discussão, esse projeto poderia ser somente um projeto de governo e não um projeto de Estado.

Prosseguindo à análise do que se tem pesquisado na academia em relação às nuances da escola de tempo integral, observamos que Silva (2011) em seu trabalho, faz uma análise da implantação da escola de tempo integral na Rede Estadual de Goiás entre os anos de 2006 e 2010, considerando os atores envolvidos, características da gestão, e financiamento da proposta. Ela considera que:

Para nós, a ampliação do tempo escolar configura-se como uma possibilidade de reorganização do tempo e do espaço na escola e implica numa sistemática política-organizacional-pedagógica diferenciada, haja vista que seu funcionamento não pode estar condicionado ao aumento de tempo de permanência do educando na escola, mas que, principalmente, esse aumento represente ampliação de saberes, de novas oportunidades de aprendizagens e de novos horizontes a todos que dela participam. Requer, portanto, um sistema de gestão articulado e capaz de resolver desafios inesperados (SILVA, 2011, p. 20).

No seu texto, Silva (2011) explicita que a educação integral começou o seu debate no Brasil em 1932, e tem como premissa o desenvolvimento máximo do ser humano através do desenvolvimento de múltiplas habilidades lúdicas, tendo a sua concretização no chão da escola e vê a mesma como uma unidade sem distinção de turnos matutino/vespertino, pois a Escola é de turno único e diário. A autora nos alerta que nem sempre a ampliação do tempo do aluno na escola é sinal que o mesmo está recebendo uma educação integral, que esteja agregando qualidade à sua formação enquanto cidadão. Para isso, deve-se observar o currículo ofertado e que todas as atividades se relacionem e sejam realmente uma proposta curricular integrada.

A autora afirma se surpreender com a ausência de um marco legal, no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, entre os anos de 2006 e 2010, em relação à implantação de escolas de tempo integral; para ela, essa ausência de legislação específica a preocupa, pois teme a fragilidade do financiamento do programa e que ao invés da construção de uma política pública de Estado se torne apenas uma política de governo.

As experiências de ampliação do tempo escolar como proposta de oferta de educação integral continuaram a se desenvolver no país e percebemos no curso da nossa pesquisa que elas se configuram em projetos especiais. Muitas vezes esses projetos especiais são impostos às escolas e tem a mesma duração que o governo que os criou (SILVA, 2011, p. 40).

De acordo com as observações de Silva (2011), um dos fatores que impulsionaram a Secretaria da Educação do Estado do Goiás (SEDUC/GO) a adotar a ampliação do tempo escolar foi a crescente redução do número de matrículas na rede estadual, decorrente da municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental, como também uma forma de atrair o contingente que procurava as escolas privadas, pois nesse período o Brasil passava por um momento econômico estável na administração do Governo Lula.

Silva (2011) destaca alguns fatores que contribuíram positivamente para a implantação dessa modalidade de ensino, dentre eles, a democratização da gestão escolar que se deu no estado de Goiás a partir do ano 2000 e a descentralização dos recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola (Proescola – Goiás), como também do Fundeb, onde tem fatores de ponderação de 20% a 30% superior do valor, quando a escola tem aluno de tempo integral, também, visto que, ao receber esses recursos cada unidade pode planejar os seus gastos com autonomia e baseado na realidade local.

Silva (2011) assevera que a instituição da democratização escolar e a descentralização dos recursos financeiros, mesmo com todas as contradições que as duas têm em suas constituições e finalidades, foram a base para a ampliação do tempo escolar no estado de Goiás. Considera que a implantação da escola de tempo integral, em Goiás, foi imediatista e eleitoreira, visto que não existiu um marco legal para o seu início anteriormente, e que, por ser imediatista, não houve um debate e uma preparação da comunidade escolar para compreender essa nova forma educacional.

Na mesma perspectiva da pesquisa de Silva (2011), encontramos o trabalho de dissertação de mestrado de Alves (2013), o qual analisa a experiência da educação em tempo integral, implantada na Rede Municipal de Ensino de

Palmas/TO, no período de 2005-2011. Na época da pesquisa em Palmas, existiam treze escolas de tempo integral, sendo que a pesquisa se delineou em três delas.

Alves (2013) observa que os estudos sobre a escola de tempo integral no Brasil começaram a ser aprofundados na década de 1980, que a sua implantação não se deu por motivação educacional e sim por problemas sociais, onde a escola seria a redentora da marginalidade. Já em Palmas-TO, esses estudos sobre a implantação de escolas de tempo integral foram iniciados nos anos de 2003 e 2004. Destacando-se que, preliminarmente à sua implantação, foram feitas visitas aos estados de São Paulo e Rio de Janeiro para conhecer as experiências que esses estados tinham nessa modalidade, verificar como eram as propostas pedagógicas e o projeto arquitetônico dessas unidades.

Para efetivação da proposta de educação integral em Palmas, Alves (2013) aponta que a gestão municipal implantou cinco propostas diferentes: O Projeto Salas Integradas (ampliando o currículo de 800 para 960 horas anual, com instalação de laboratórios de línguas e informática e espaços destinados às práticas esportivas, artísticas e culturais, cujo projeto posteriormente foi incorporado ao Projeto Mais Educação do Governo Federal); os Centros Municipais de Educação Infantil (Para atendimento de crianças de 4 meses à 3 anos e 11 meses com jornada de 10 horas diárias); a Escola de Tempo Integral do Campo (ofertado a alunos em aulas de 2ª a 5ª feira, em uma jornada escolar de 8 horas); a Escola de Tempo Integral de Jornada Ampliada (modalidade semelhante ao Programa Mais Educação no que se refere as atividades artísticas, esportivas, cognitivas e culturais, no contra turno escolar); e a Escola Padrão de Tempo Integral (Com organização curricular de jornada diária de 9 horas e meia, por meio de um currículo formado por um núcleo comum, enriquecido por uma parte diversificada, com um projeto arquitetônico de 8.200m<sup>2</sup> de área construída).

Em relação ao financiamento educacional, Alves (2013) destaca que o financiamento é fortemente derivado da arrecadação de impostos.

A LDB apresenta, em seu artigo 68, as fontes do financiamento da educação, provenientes de: receitas de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; receita de transferências constitucionais e outras transferências; receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; receita de incentivos fiscais e outros recursos previstos em lei (ALVES, 2013, p. 102).

O autor observa, com embasamentos em documentos e analisando outros pesquisadores, que a emenda constitucional que criou o FUNDEF, minimizou as diferenças na distribuição dos recursos financeiros, sendo que 15% das suas receitas de impostos e transferências são destinados à educação e a união tem compromisso de complementar os recursos do FUNDEF, sempre que o valor não alcançar o mínimo nacional. Com o fim da vigência do FUNDEF, o Congresso Nacional aprovou em dezembro de 2006, a Emenda Constitucional n. 53/2006, substituindo este fundo por outro mais abrangente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que é ampliado de 15% para 20% o percentual de impostos destinados para a educação.

Em relação ao financiamento escolar, Alves (2013) constata que na cidade de Palmas/TO o mesmo é baseado no parâmetro de gasto/aluno, onde são enfatizados os custos educacionais de acordo com as disponibilidades orçamentárias. Assevera, ainda, que a Rede Municipal de Ensino de Palmas/TO também conta com recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para descobrir o custo aluno/ano, a pesquisa levou em conta as quantidades de recursos utilizados por alunos no período de um ano, em três das treze unidades de tempo integral de Palmas.

Os custos na pesquisa resultante dos seguintes insumos: salário de pessoal (docente e não docente – inclui encargos do empregador); bens e serviços (água, energia, telefone, material de limpeza, de escritório e didático, conservação predial, manutenção e reposição de equipamentos); alimentação; transporte e custos na administração central (ALVES, 2013, p. 119, grifos do autor).

Ao final de sua pesquisa, Alves (2013) pontuou algumas fragilidades na implantação da escola de tempo integral no município de Palmas/TO: o não diálogo com a comunidade sobre a proposta de ampliação do tempo do aluno na escola; a falta de estrutura física adequada para o funcionamento da escola em dois turnos, nas escolas que foram adaptadas para esse fim; a dificuldade de ter professores dedicados somente a essa escola para a construção de uma identidade integral; o número considerável de servidores temporários; a falta de clareza nos dados

financeiros por parte da Secretaria Municipal de Educação de Palmas/TO; a maior parte dos repasses financeiros foi destinado à manutenção da estrutura e pouco foi destinado às ações pedagógicas.

Dando continuidade às nossas questões, o artigo publicado por Maurício (2016), traz uma discussão sobre a viabilidade de alcance e os limites da implantação da meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que prevê oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender 25% dos alunos da educação básica. Como também, uma análise sobre a relação público-privado na ampliação da jornada escolar no Brasil.

Maurício (2016) faz críticas à Meta 6 do PNE (2014) quando a mesma prioriza atendimento da educação de tempo integral para os “pobres e vulneráveis”, deixando de fora as pessoas com deficiência ou participantes de outros grupos considerados minoritários. A autora aponta que deve haver um comprometimento para que haja um financiamento adequado de cooperação entre municípios, estados e a União, pois esta é uma política pública de longo prazo e que deve ser bem elaborada para cumprir o seu real objetivo.

Como é uma política, no mínimo, de médio prazo, seja pelos recursos necessários, seja pela disponibilidade e preparação do profissional que ela requer, os critérios de prioridade para professores e alunos devem considerar, sempre que possível, a opção dos atores envolvidos – profissionais, alunos, pais e comunidade. A opção favorece a satisfação da expectativa, possibilitando que o oferecimento de vagas cresça com a demanda. Favorece também a interlocução imprescindível da escola com a comunidade (MAURÍCIO, 2016, p. 87).

As interpretações que Maurício (2016) faz dos dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) é que o aumento das matrículas da educação em tempo integral, entre os anos de 2009 a 2013, foi fruto do acréscimo do FUNDEB e a presença do Programa Mais Educação, financiado pelo Governo Federal. A autora alerta para o vácuo deixado no PNE para a entrada de parcerias público-privadas, aonde essas empresas acharam um nicho para imprimir a vontade do mercado em um campo de atuação dos atores que compõem a comunidade escolar.

São inúmeras as parceiras privadas de grande porte que vão oferecendo soluções especiais para a omissão do estado em suporte financeiro, técnico e político. Muitas escolas, abandonadas e desassistidas, em contato com estas grandes parceiras, se sentem impotentes para diagnosticar seus problemas e fortalecidas por poder contar com o apoio. Terminam por contratar estas empresas (MAURÍCIO, 2016, p. 95).

Nesse cenário da parceria entre o público e o privado, Maurício (2016) destaca que, enquanto prioridade, deixou de ser adotada uma educação de tempo integral e passou a ser um tipo de educação integral excludente, com foco no público mais vulnerável socialmente e não mais a educação de tempo integral como direito de todos. Dessa forma, percebe-se uma visão mercantilista para maquiar com números a falsa noção de qualidade integral que essas organizações estão vendendo os seus serviços ao setor público. Com esse artigo, Maurício (2016) alerta para o fato de termos de nos preocupar com essa “boa vontade” que o setor privado está tendo com o público, pois como sabemos ela visa o lucro acima do bem-estar social.

Concluindo a análise do que foi produzido entre os anos de 2008 e 2018, sobre escola de tempo integral e o seu financiamento, nos debruçamos sobre o artigo de Araújo (2018), que aborda a reforma do ensino médio no Governo do Presidente Michel Temer, a qual editou a Medida Provisória Nº 746 no ano de 2016, instituindo uma “Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. O autor problematiza as pretensas finalidades de melhoria da qualidade da educação, por meio da considerada flexibilização curricular e da ampliação das escolas de tempo integral que essa medida traz embutida também o caminho para estimular a participação do mercado financeiro na gestão educacional pública.

Trata-se, portanto, de uma reforma construída sem debates com os principais protagonistas da educação básica, quais sejam: professores, alunos e pais de alunos, e que teve como interlocutores principais grandes grupos empresariais, como os que compõem o Movimento Todos Pela Educação, e o CONSED, que tinha como uma de suas principais demandas a flexibilização do trabalho docente. Os interesses desses dois interlocutores, que têm assumido na história recente brasileira um protagonismo de cunho conservador na área de educação, foram atendidos no conteúdo da Reforma (ARAÚJO, 2018, p. 221-222).

Com essa Medida Provisória, que teoricamente era para ampliar a educação de tempo integral, Araújo (2018) constata que a mesma retroage as metas do Plano Nacional da Educação em relação ao aumento de matrículas nessa modalidade de ensino, como também, a não obrigatoriedade nas formações específicas dos docentes vem de encontro a uma política que estava sendo construída no Brasil, levando o autor a crer que essa medida veio para agradar pontos específicos do mercado neoliberal.

Dentre as críticas a essa reforma do ensino médio, Araújo (2018) aborda a mudança do currículo. Neste foi formado um itinerário formativo integrado sem o devido debate com os atores que compõem a comunidade escolar, de forma abrupta, reduziu a carga horária de disciplinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e humano que se fazem necessárias para formação de um cidadão autônomo, transformando a educação voltada para o mercado e colocando o Ensino Médio a serviço das forças produtivas. Dessa forma, ele se posiciona contrário a utilização do uso dos recursos do FUNDEB para financiar empresas de serviços educacionais administrarem unidades públicas.

### 2.3 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO COMO OBJETO DE ESTUDO NO POSEDUC/UERN

Para ampliar a nossa revisão de literatura, realizamos durante o mês de maio de 2020, uma pesquisa sobre as questões discutidas a respeito de financiamento nas dissertações publicadas no Portal do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

De maneira geral, verificamos 154 publicações no portal do POSEDUC, distribuídas nas turmas que ingressaram entre os anos de 2011 e 2017. Considerando-se que o formato dos arquivos das dissertações está em PDF, utilizamos o comando Ctrl + f para a busca pelo descritor “financiamento”, cujos resultados estão apresentados no Quadro 2 abaixo.

**Quadro 2:** Dissertações do POSEDUC/UERN que abordam financiamento educacional.

| ANO DE INGRESSO | TOTAL DE DISSERTAÇÃO | DISSERTAÇÕES QUE FALAM EM FINANCIAMENTO | DISSERTAÇÕES QUE CONTRIBUÍRAM COM ESSE |
|-----------------|----------------------|---|--|
|-----------------|----------------------|---|--|

|              | <b>S</b> |    | <b>TRABALHO</b> |
|--------------|----------|----|-----------------|
| 2011         | 20       | 3  | 2               |
| 2012         | 13       | 1  | 1               |
| 2013         | 18       | 2  | 2               |
| 2014         | 14       | 1  | 0               |
| 2015         | 30       | 4  | 2               |
| 2016         | 40       | 2  | 2               |
| 2017         | 19       | 5  | 1               |
| <b>TOTAL</b> | 154      | 18 | 10              |

**Fonte:** Autoria própria.

Após uma leitura cuidadosa para avaliar o conteúdo das dissertações selecionadas no Portal do POSEDUC/UERN, selecionamos os dez trabalhos que atendiam aos critérios da busca, os quais serão apresentados em ordem cronológica de tempo, conforme apresentado abaixo no Quadro 3.

**Quadro 3:** Relação das dissertações – Site POSEDUC/UERN

| <b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b> | <b>TÍTULO</b>   | <b>AUTOR</b>                               |
|--------------------------|---|--|
| 2013                     | O gestor entre as dimensões administrativa e pedagógica: um estudo sobre a organização do trabalho escolar.                                   | Elaine Cristina Carlos da Silva            |
| 2013                     | O que é feito dos dados do IDEB: um estudo sobre o processo de legitimação das estatísticas oficiais  | Gilneide Maria de Oliveira Lobo            |
| 2014                     | A rotatividade de professores na escola pública de ensino médio do Município de Aracati-CE: sentidos construídos.                             | Maria Theresa Costa Zaranza                |
| 2015                     | Qualidade em educação no ensino médio inovador: o entendimento dos professores e dos autores sob a ótica da contextualização de Stephen Ball. | Érica Renata Clemente Rodrigues            |
| 2016                     | Política de responsabilidade educacional: gestão de recursos para o sistema Municipal de Ensino de Mossoró/RN.                                | Maria Márcia de Oliveira                   |
| 2017                     | Respira-se a meta: os professores e a performatividade na educação municipal de Mossoró.  | Maria Marleide da Cunha Matias             |
| 2017                     | Programa Mais Educação: Um estudo da implementação na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias no município de Mossoró-RN.                       | Plícia Mara de Negreiros Félix Albuquerque |
| 2018                     | O processo de execução das ações financiadas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) no Município de Currais Novos/RN.                          | Fábia Pereira de Medeiros Lira             |
| 2018                     | Organização do sistema municipal de   | Marecilda Bezerra de                       |

|      |   |                     |
|------|---|---------------------|
|      | educação de Jardim do Seridó – RN: tensões entre o legal e o real.  | Araújo              |
| 2019 | Políticas de avaliação em larga escala e sua recontextualização na Escola Estadual Gilberto Rôla - Mossoró/RN | Aída Maria da Silva |

**Fonte:** Autoria própria.

O Trabalho de Silva (2013), analisa a organização do trabalho escolar nos âmbitos administrativo e pedagógico, mostrando que no Brasil intensificaram-se as ações políticas e as reformas educacionais com adoção de políticas de descentralização do financiamento educacional, entre os anos de 1980 e 1990. Além disso, aborda a entrada do Banco Mundial no cenário educacional Brasileiro nos anos de 1990, como órgão financiador, intermediado pelo Governo Federal no Projeto Nordeste, que durou até o ano de 1998. A autora assevera a importância da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), privilegiando o ensino fundamental em detrimento da universalização do amplo direito à educação. Ao final de sua pesquisa, percebeu que a autonomia da gestão está diretamente relacionada com a descentralização, com a gestão democrática e com a participação. Silva (2013) chega à conclusão que a formação do gestor escolar é um fator que pode ajudar a fazer da prática administrativa uma prática também pedagógica.

A dissertação de Lobo (2013) tem como objetivo investigar as estratégias da política educacional do município de Mossoró/RN; definidas e executadas com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O trabalho destaca que a política de avaliação da educação teve influência internacional e começou a ser implantada no Brasil, após a entrada de financiamentos do Banco Mundial na nossa educação, nos anos de 1990. Assim, deixando claro que a descentralização do financiamento educacional cria uma cadeia de responsabilização pela qualidade do ensino que abrange toda a esfera da educação. Lobo (2013) considera que é pelos discursos que circulam no próprio campo educacional e que mostram as estatísticas como necessárias e positivas, e pela incorporação, nos agentes das escolas, da crença na legitimidade que os dados representam por serem produzidos pela ciência e pelo Estado.

Zaranza (2014) fez uma pesquisa com o intuito de investigar a existência de um determinado número de professores que iniciam o ano letivo numa escola, mas

não chegam ao seu término. A pesquisadora constatou que a proposta de reforma educacional dos anos 1990 colocou um financiamento educacional precário e fora do contexto social cearense, não contribuindo para a melhoria da escola pública no que se refere à infraestrutura, manutenção de equipamentos, dentre outros. Zaranza (2014) concluiu que a escola necessita de uma maior autonomia para operacionalizar questões relacionadas à contratação de professores, e a burocracia é considerada um elemento que dificulta ações dessa natureza.

Rodrigues (2015) construiu sua pesquisa tendo como objetivo compreender o entendimento dos professores a respeito da qualidade em educação. A pesquisa verificou que os municípios estão deixando de construir seu próprio conceito para aderir ao nacional em troca de maior assistência técnica por parte do MEC, para obter um maior financiamento. A autora ressalta a importância da criação do FUNDEF e posteriormente do FUNDEB, para que ocorra um financiamento de forma perene na educação. O referido trabalho alertou ainda sobre o perigo que a globalização nos traz, ou seja, a ideia da redução de financiamento realizado pelo Estado nas políticas sociais, o que afeta principalmente o ensino superior. Por fim, diz que os principais fatores para a qualidade da educação são: o bom trabalho em equipe e a motivação dos alunos.

Oliveira (2016) tem como objetivo investigar a política de financiamento da educação na cidade de Mossoró/RN. O trabalho aponta que o financiamento da educação passa necessariamente pela interação dos entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios), bem como fundos nacionais como: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A autora analisa o financiamento da educação sobre dois princípios: o da equidade e o da qualidade, pois estão relacionados aos valores de liberdade e igualdade. Para a autora, a política de financiamento da educação é de caráter afirmativo, contribuindo para minimizar as desigualdades e corrigindo situações de direitos negados socialmente. Oliveira (2016) concluiu que a Política de Responsabilidade Educacional do Município de Mossoró/RN precisa ser melhor avaliada, bem compreendida por todos os profissionais da educação e da sociedade civil, além disso, existem muitos planos e projetos que são inoperantes.

Matias (2017) investiga como os professores reagem às exigências da política educativa que leva a competitividade e mensuração de resultados enfatizou ainda que, a partir de 1995, a grande novidade no campo das políticas públicas foi o financiamento da educação a partir da criação do FUNDEF e FUNDEB. No estudo, a autora analisou a necessidade da criação de um mecanismo de responsabilidade educacional, em que os responsáveis pelo financiamento da educação possam ser penalizados nos âmbitos federal, estadual, ou municipal, se não cumprir o estabelecido nas Constituições Federais. A autora conclui que, enquanto a política educacional municipal estiver aprisionando as escolas em lógicas meritocráticas, classificatórias, o objetivo principal dela será aumentar as pontuações no sistema de avaliação, e não trabalhar a complexidade da formação cidadã.

Albuquerque (2017) trabalha com a análise das ações implementadas do Programa Mais Educação (financiado pelo Banco Mundial). O estudo mostra que mesmo com o cenário de cortes orçamentários na educação, no ano de 2016, no Município de Mossoró/RN, 21 das 56 escolas estaduais foram contempladas com recursos para esse programa, que tem como objetivo a ampliação da jornada escolar. Para a autora, as reformas educacionais da década de 1990 no governo FHC foram cruciais para as novas formas de financiamento da educação básica, centrada pela regulação da descentralização e pela flexibilidade e autonomia local. Sendo que, o ápice da política de financiamento da educação ocorreu no final do primeiro mandato do presidente Lula, com a criação do principal mecanismo de financiamento da educação básica em suas três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que foi o FUNDEB. Albuquerque (2017) conclui que ficou claro que o Estado configurou o Programa Mais Educação como uma grande meta para alavancar a educação. Entretanto, relacionando o tema da pesquisa ao quadro histórico, político e social, destaca que a reforma e reorientação do ensino assumidas na década de 1990 tiveram continuidade nos anos 2000, persistindo medidas de desresponsabilização do Estado, mesmo que, por vezes, de forma disfarçada.

O estudo de Lira (2018) analisa os processos de execução financeira no Município de Currais Novos-RN, do Plano de Ações Articuladas (PAR), com foco na dimensão da infraestrutura e recursos pedagógicos. A pesquisadora relata que para obter avanço na política educacional do Brasil, devemos ter conhecimentos sobre o financiamento da educação, necessários ao planejamento estratégico levando a

uma melhor avaliação das políticas educacionais. Lira (2018) assevera que o financiamento da educação brasileira se baseia no prisma da organização da gestão no modelo gerencial, no qual o poder central propõe a descentralização das políticas públicas como forma de democracia. A autora percebe que a adesão do município ao PAR foi uma forma de captar financiamento perante o MEC, ressaltando a importância da implementação do FUNDEF e FUNDEB como primordiais para a manutenção do bom financiamento das atividades da educação básica. Observa, ainda, o quanto financiamento atual não é suficiente para efetivação do cumprimento das propostas fixadas nas legislações. Em contrapartida, as políticas de financiamento adotadas pelo governo do presidente Michael Temer (2016) demonstram a falta de compromisso com a educação implementada pelo MEC.

Araújo (2018) explica que os profissionais da educação desejam que 10% do Produto Interno Bruto (PIB) seja destinado ao financiamento da educação. A pesquisadora detectou que o recurso destinado à educação é insuficiente para atingir as metas do PNE 2014-2024, sendo necessárias novas fontes de renda que venham fortalecer o FUNDEB. A autora demonstra que o recurso disponibilizado para as unidades educacionais é vinculado ao Custo Aluno Qualidade (CAQ). Nessa lógica, os aspectos de infraestrutura da unidade escolar não são levados em consideração, mas o que é necessário para a manutenção de um aluno em sala de aula sem ter uma avaliação da real necessidade de alocação de recursos. Por fim, Araújo (2018) diz que no atual cenário do regime de colaboração, os municípios como menor ente federado, apresentam arrecadação tributária ineficiente mediante suas responsabilidades com os serviços públicos.

A pesquisa de Silva (2019) discute uma percepção do atual cenário da reforma educacional brasileira, que está ocorrendo como uma forma de gerencialismo, sob financiamento e influência de organismos internacionais. Para estas organizações, o investimento em uma reforma da educação resulta em novos conceitos e práticas educacionais dentro dos parâmetros mercadológicos e gerenciais. Essas práticas nem sempre se traduzem em qualidades educacionais. A autora concluiu que a escola não está, supostamente, presa às amarras da performatividade ou ao controle do Estado. Suas práticas são, até certo ponto autônomas, o que potencializa a possibilidade de recontextualização dessa política e de outras.

## 2.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES QUANTO À PESQUISA EM PAUTA

A partir das leituras das publicações selecionadas dos Periódicos da Capes e da BDTD, destacamos poucas publicações sobre o financiamento da escola de tempo integral. Entretanto, percebemos que ao inserirmos na busca somente a palavra “financiamento”, no repositório do POSEDUC–UERN, temos um número bem significativo de trabalhos, mesmo não tendo nenhum que aborde/destaque nuances do maior tempo de permanência do aluno em sala de aula.

Todas as produções/pesquisas aqui destacadas, que abordam a temática do financiamento, são unânimes em afirmar que a manutenção do FUNDEB é primordial para o fortalecimento educacional de maneira geral, e conseqüentemente, gerar uma política pública de valorização dos profissionais envolvidos com o fazer escolar. A infraestrutura de todas as unidades deve ter um padrão considerado de qualidade, necessário para o desenvolvimento dos alunos, com espaços pedagógicos, esportivos e culturais que esses jovens necessitam para obterem uma educação integral, que implique no aumento de conhecimento agregado primordiais para o seu convívio no mundo cada vez mais refém do mercado.

Em relação à implantação dessas unidades de tempo integral, verificamos a partir das pesquisas, a falta de um planejamento de médio prazo para a sua implantação, pois a comunidade escolar, de maneira geral, não participa dos debates e as mesmas não são preparadas para a chegada dessa modalidade de ensino. Esse imediatismo é considerado como excludente, pois os agentes não opinam na formação dos currículos adotados como também essa “pressa”, pode trazer os parceiros do mercado financeiro com a falsa promessa de trazer o seu “know-how”, deixando de fora o dever social que a escola tem na formação humana. A escola de tempo integral, pelas leituras feitas, tem que ser um programa de estado e não um programa eleitoreiro de um governo.

Frente à pesquisa realizada, consideramos a nossa pesquisa como potencial produtivo para discutir a política de financiamento da educação pública, tendo em vista que a política de educação no Brasil sofreu ao longo do tempo várias reformulações, sendo historicamente marcada por avanços e recuos.

Na conjuntura atual, momento de aprofundamento da crise do capital, alerta-se que, entre o anúncio da política pública e sua realização de fato, existem múltiplas interpretações que são realizadas pelos atores que as implementam,

sendo primordial discutir o que induz à realização da política na voz dos envolvidos no chão da escola de tempo integral.

Concluimos, assim, que, entre os trabalhos analisados, houve pertinência na preocupação com a implantação e conseqüentemente o financiamento da escola de tempo integral, pois notamos que não teve uma padronização nacional das ações quando do início dessa modalidade. Com isso, investigaremos como esse processo ocorreu no Município de Caicó/RN, levando um olhar distinto sobre como ocorreram os diálogos para a produção dessa política, permitindo também ver aspectos macro e micro dos contextos, as atuações, os obstáculos e o próprio processo na sua produção atual; com também, fatores preponderantes, tais como: os investimentos na formação dos profissionais envolvidos nas escolas de tempo integral de Caicó, as condições da infraestrutura das escolas e o Custo Aluno Qualidade.

### 3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este capítulo apresenta o delineamento da pesquisa, apresentando os caminhos metodológicos que irão ser percorridos para a construção do conhecimento de como a política do financiamento da escola pública de tempo integral ocorre no Município de Caicó/RN.

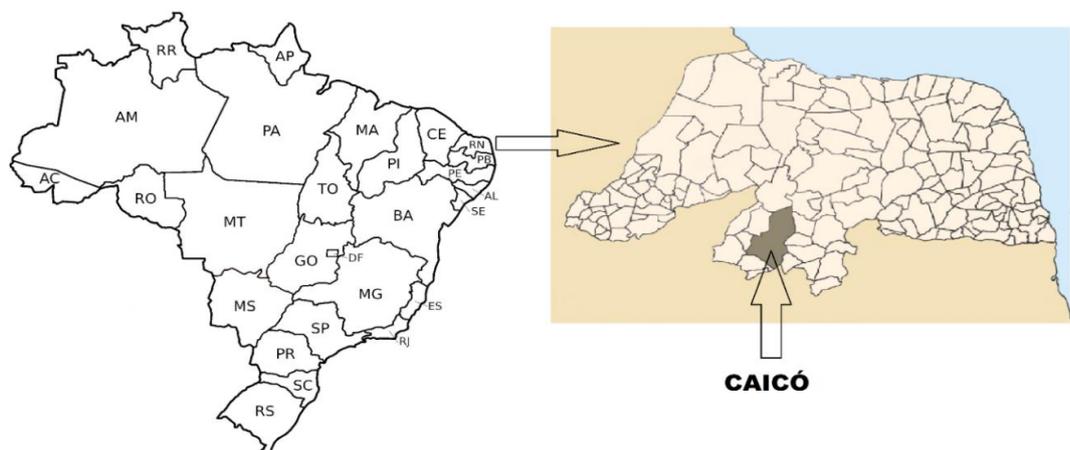
Destaca elementos que nos possibilitam compreender a construção da política, com ênfase nas contribuições do ciclo de políticas e da teoria da atuação proposto por Stephen J. Ball e colaboradores, como abordagem teórica que dá apoio à perspectiva de averiguação a interpretação desta dissertação.

Na subseção a seguir, apresentamos temas que dão embasamento à pesquisa, tais como: análises das políticas educacionais, financiamento educacional, fundos de financiamento da educação, e a escola de tempo integral. E por fim, a contextualização do lócus a ser pesquisado.

#### 3.1 LOCAL DA PESQUISA

O Município de Caicó está localizado no centro-sul do estado do Rio Grande do Norte, na Microrregião do seridó potiguar, situado no Nordeste do Brasil, distante aproximadamente 280 km da capital Natal. Conta com uma população de 67.952 habitantes. Segundo dados estimados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, o censo demográfico de 2010 atestou a taxa de escolarização de 97,3%, entre crianças de 6 a 14 anos.

**Ilustração 1:** Mapa da localização do Município de Caicó no território potiguar.



Fonte: elaborada pelo autor, 2020.

Na área educacional, o Município de Caicó/RN exerce influência em municípios circunvizinhos, potiguares e paraibanos, como, por exemplo, Brejo do Cruz, São Bento e Catolé do Rocha. Tornando-se um polo regional, conta com (04) quatro escolas públicas e (05) cinco instituições privadas, que ofertam o Ensino Médio. Além disso, há aproximadamente outros (50) cinquenta estabelecimentos escolares da rede municipal, estadual e privada, que oferecem o Ensino Infantil e Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, conforme a tabela abaixo, que foi construída a partir dos dados do Portal Educa Mais Brasil.

**Quadro 4:** Distribuição das Escolas de Caicó/RN por nível de ensino

|           | ENS. FUND. E MÉDIO | SOMENTE ENS. INF. OU FUNDAMENTAL | SOMENTE ENSINO MÉDIO | ENSINO FUND. TEMPO INTEGRAL | ENSINO MED. TEMPO INTEGRAL |
|-----------|--------------------|----------------------------------|----------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Federal   | -                  | -                                | 1                    | -                           | -                          |
| Estadual  | -                  | 7                                | 2                    | 1                           | 1                          |
| Municipal | -                  | 34                               | -                    | -                           | -                          |
| Privada   | 4                  | 9                                | -                    | -                           | -                          |
| TOTAL     | 4                  | 50                               | 3                    | 1                           | 1                          |

**Fonte:** Pesquisa do autor no Portal Educa+Brasil, ano 2020.

Conforme o quadro acima, verificamos que no Município de Caicó existem duas unidades de ensino (uma com oferta do ensino fundamental e a outra com oferta do ensino médio), que trabalham com a modalidade de tempo integral, ambas mantidas pelo Governo do Estado.

A escola que trabalha com educação de tempo integral, no ensino fundamental, está localizada em um Bairro periférico da cidade, utilizando a antiga estrutura do Centro de Atenção Integrado a Criança (CAIC). De acordo com dados extraídos do Portal Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), do Governo do RN, a mesma conta com 143 alunos matriculados no ano de 2020, e 19 professores.

A unidade de ensino que funciona em tempo integral, atendendo os alunos do ensino médio, fica localizada no centro da cidade em um amplo prédio do ano de 1960, sendo considerada a maior unidade educacional pública da cidade. A escola

conta no ano de 2020, conta com 172 alunos matriculados, e 15 professores, segundo dados do SIGEDUC.

Na subseção a seguir, apresentamos discussões sobre a pesquisa qualitativa na educação.

### 3.2 PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO

As pesquisas de cunho qualitativo nos permitem compreender a complexidade e as minúcias das informações obtidas durante a pesquisa empírica. Elas são mais utilizadas na área das ciências humanas por serem descritivas, apresentando narrativas, ideias e experiências individuais dos participantes, tratando os dados de diferentes maneiras, ou seja, ao recolher esses dados o pesquisador aproxima-se do objeto de pesquisa de forma meticulosa, analisando diferentes aparências do fato pesquisado com a intenção de compreender o que está sendo estudado.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa em educação tem o ambiente adequado como fonte para a coleta de dados. Os dados são delineados em forma de palavras e não de algarismos, como nas pesquisas quantitativas. Além do mais, a pesquisa busca a compreensão e os significados dos eventos vivenciados pelos sujeitos, impondo importância ao processo e não ao resultado.

Para Minayo (2000), a análise qualitativa responde a assuntos específicos, focaliza um nível de realidade que não pode ser quantificado e trata de um universo que contém significados, motivos, crenças, valores e atitudes. Qualquer averiguação social deveria considerar uma característica básica de seu objeto de pesquisa que é o aspecto qualitativo.

Em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador deposita dúvidas que vão sendo debatidas durante o próprio desenrolar da averiguação. Ele ordena e desordena as hipóteses, buscando entender as intervenções e conexões entre os objetos da análise. Assim, as proposições deixam de ter uma função comprobatória para servir exemplos na comparação com a realidade estudada. Além do mais, é normal o uso do termo "pressupostos" para falar de parâmetros básicos que permitem conduzir a investigação qualitativa (MINAYO, 2000).

Sendo assim, a ampliação do enfoque qualitativo na área educacional tem base no pressuposto de que nada na pesquisa científica é por acaso; cada novo

dados, cada novo achado que permite a compreensão do objeto de estudo tornam-se indícios alvo a ser pesquisado.

Partindo desse sentido, utilizamos uma entrevista semiestruturada com os gestores e responsáveis financeiros das escolas que praticam a modalidade de tempo integral no Município de Caicó/RN, levando em consideração o seu contexto da prática.

Nas entrevistas semiestruturadas, são intercaladas perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado pode discorrer sobre o tema proposto possibilitando a livre declaração do entrevistado. O pesquisador deve adotar um questionário com perguntas antecipadamente definidas, propiciando um ambiente similar ao de uma conversa informal, para assim extrair o máximo de informações possíveis.

Para Triviños (1987), na entrevista semiestruturada o entrevistado tem a possibilidade de relatar sobre os seus conhecimentos, a partir da provocação proposta pelo entrevistador, sendo as respostas livres e espontâneas, dando crédito ao desempenho do entrevistador. Nessa ótica, as questões organizadas para a entrevista levam em consideração o fundamento teórico da investigação e os conhecimentos que o pesquisador previamente levantou sobre o fenômeno a ser estudado.

Como já foi pontuado, nas escolas colhemos as falas dos sujeitos através de uma entrevista semiestruturada; a escolha dessa ferramenta foi feita com o objetivo de ouvir as vozes dos diretores e responsáveis financeiros, para compreender como eles analisam o financiamento da escola de tempo integral. Como mostram Bogdan e Biklen (1994, p. 68):

As entrevistas tem o intuito de colher informações descritivas na linguagem do entrevistado, admitindo o entrevistador desenvolver de acordo com a sua intuição um conceito sobre a maneira como os sujeitos veem certos aspectos do ambiente.

Esse tipo de investigação compreende um dos caminhos da pesquisa qualitativa. É um artifício em que as informações surgem do processo de vivência do sujeito com o objeto da pesquisa. Sendo assim, não temos a intenção de colher respostas a perguntas específicas, temos o intuito de promover uma produção de diálogo com os assuntos propostos. Antes de iniciarmos as entrevistas, explicamos que a mesma seria dividida em três blocos, sendo dividido da seguinte maneira:

formação profissional, infraestrutura e custo-aluno-ano. Explicamos que essa pesquisa não tinha o interesse em saber o quantitativo de numerários utilizados na manutenção da escola, como também, não temos o interesse de que venha detectar e trazer denúncias em relação as práticas boas ou más que a instituição venha desenvolvendo no seu dia a dia.

Como já falamos antes, as entrevistas foram efetivadas empregando o plano de uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE 2), que constituiu o alicerce para o diálogo ininterrupto entre o pesquisador e o entrevistado, guiado através das questões estabelecidas. Para isso, foram realizadas oito perguntas sobre a política de investimento na formação profissional, seis perguntas sobre infraestrutura e cinco, sobre o financiamento custo-aluno-ano. Porém, em virtude das medidas sanitárias, como o isolamento social, através do Decreto n. 29.524, de 17 de março de 2020, por parte do Governo do Estado do Rio Grande do Norte, em decorrência do enfrentamento da pandemia provocada pelo novo coronavírus, que causa a COVID-19. Essa situação que imaginávamos que seria por pouco tempo, prolongou-se por todo o restante do ano de 2020, sendo que até meados de agosto de 2021 as escolas ainda estavam trabalhando de forma remota. Isso inviabilizou o fluxo planejado para a construção da empiria desta pesquisa.

Portanto, a trajetória metodológica necessitou ser replanejada, e assim que as unidades escolares começaram os trabalhos presenciais e internos, com as devidas precauções, como os distanciamentos entre as pessoas e a ventilação natural das salas administrativas, realizamos uma visita nas duas escolas que trabalham com a modalidade de tempo integral no Município de Caicó/RN. No contexto, explicamos aos gestores das escolas investigadas o nosso intuito, traçamos as estratégias de tornar o contato com os pesquisados de maneira segura, para realizarmos a produção das informações que culminaram com a conclusão desta pesquisa.

Além da abordagem qualitativa, empregamos também como estratégia de investigação, a pesquisa bibliográfica, documental e empírica com base no ciclo de políticas e na teoria da atuação de Ball e colaboradores, com o intuito de desconstruir ideias em torno de análises que tenham o Estado como o centro dos acontecimentos, e que põem os sujeitos como simples executores das políticas públicas que lhes são impostas.

A pesquisa foi pensada em uma perspectiva descentrada, em que os atores são percebidos como elaboradores de políticas, independente do ambiente em que

os mesmos atuam. Nesse difícil campo de embates políticos, procuramos seguir a sugestão de Bogdan e Biklen (1994). Estes asseveram que o relato das fontes deve ser posto em dúvida e o principal cuidado do pesquisador é o de não se deixar seduzir pela aparente evidência do sentido que nele se manifestava.

A pesquisa qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 81).

Esse trecho citado nos leva a uma situação corriqueira, e Gonzalez Rey (2005) assevera que esse tipo de situação pode ser interpretado como uma característica inerente ao espaço social que envolve os participantes da pesquisa.

Em relação a investigação educacional, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a abordagem qualitativa aprecia o modo como as expectativas se demonstram nas atividades, procedimentos e interações diárias do objeto da pesquisa.

### 3.3 EDUCAÇÃO GLOBALIZADA

Na atualidade, o termo globalização está cada vez mais presente no nosso dia a dia. Essa inserção não está restrita a um pequeno grupo de nações, e sim a toda comunidade mundial de forma direta e/ou indireta. Observamos que com o advento da globalização estamos passando por um período da história em que os aspectos da construção política de uma nação estão desaparecendo e havendo um direcionamento para um viés de competitividade econômica na seara educacional. Isso vem causando um fenômeno em constante ascendência no movimento das políticas educacionais a nível mundial. Ball (2001, p. 36) denomina isso de “convergência de políticas, transferência de políticas, ou ainda empréstimo de políticas”, e ainda, “o termo transferência de política refere-se a um amálgama de ideias diversificadas que tentam capturar e modelar as formas pelas quais o conhecimento de política circula globalmente”.

O poeta popular enxerga a globalização da seguinte maneira.

Com a globalização  
O mundo vira mercado

E tudo mercadoria  
 Isso eu tenho observado,  
 A propaganda é intensa  
 E muitos alienados.  
 [...]

A propaganda enganosa  
 Faz a verdadeira trama  
 Oferecendo beleza  
 A fortuna e a fama  
 E o povo enganado  
 Sempre termina na lama  
 [...]

Humildade e consciência  
 Neste campo não tem vez,  
 Pois o que vale é o lucro  
 Que se tem no fim do mês,  
 Enganando o ser humano  
 E conquistado o freguês.  
 (RIBEIRO, 2004)

A ideia de ter a iniciativa privada como um autêntico organizador de todas as relações sociais e aceitar a globalização como a salvação que vai tirar os países subdesenvolvidos do atraso financeiro, acadêmico e cultural, abrange na educação, uma oportunidade de negócios rentáveis para os investidores que vendem uma falsa ideia de que o intuito das suas organizações são a construção de uma escola melhor para todos.

Cabral Neto e Castro (2005, p. 7) asseveram que

As reformas educativas em desenvolvimento em países da América Latina fazem parte do processo de reformas estruturais em curso nesse continente nas últimas décadas. São, portanto partes integrantes do projeto neoliberal que coloca como central a necessidade de refuncionalizar o Estado, situando-o no âmbito de um movimento que inclui a liberalização, a privatização e a desregulamentação.

Nessa perspectiva, observamos que a função do Estado, que antes era o mantenedor da estrutura educacional, agora passa a ser a de um avaliador da política neoliberal que é imposta nas escolas, fruto dos parceiros da área privada, que vê a oportunidade de lucro na parceria com o poder público. Power (2011, p. 57) afirma que essas teorias centradas no Estado servem a um “propósito ideológico poderoso” de tirar ainda mais o poder dos sujeitos.

Essa tendência mundial que alguns países vêm adotando e tentando padronizar, é fruto dos compromissos acordados por governos e agências multilaterais de desenvolvimento, apresentados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia, em 1990. Organizado pela UNICEF, esse evento é considerado o marco inicial para compreendermos como surgiu a participação do setor privado na gestão pública educacional, e teve o foco em recomendações direcionadas aos gestores de políticas educacionais. Essa conferência gerou como documento, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cujo Art. 07, destaca como sendo necessário o fortalecimento das alianças entre a iniciativa privada e o setor público, levando a uma tendência de abertura para uma nova forma de se fazer política educacional, em consonância com a política neoliberal.

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias [...] (UNICEF, 1990).

A partir dessa Conferência ficou mais evidente no cenário educacional o espaço para a construção de uma política antidemocrática, de cunho mercantilista, contando com o apoio do Banco Mundial que começa a alocar recursos no financiamento e assessoramento técnico em diversos países. O Banco aportou incrementos de recursos na modernização do ensino, porém com uma forma de gerir o material humano privilegiando mais os meios que as pessoas, sempre com o foco na produtividade e não na qualidade do processo educativo (CABRAL NETO; CASTRO, 2005).

Conforme disponível em site próprio<sup>2</sup> o Banco Mundial tem como missão lutar contra a pobreza e elevar o nível de vida dos habitantes das nações em desenvolvimento, considerando-se uma das principais organizações do mundo, com o objetivo de proporcionar financiamento, assistência técnica, serviços de assessoramento em matéria de políticas e intercâmbio de informações (BANCO MUNDIAL, 2003). Nesse contexto, notamos a atenção para a ação “aparentemente desinteressada” do Banco Mundial no auxílio aos projetos dos países em desenvolvimento, que adotaram o neoliberalismo como política norteadora de suas políticas educacionais.

O Banco Mundial transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial. Nos próprios termos do Banco Mundial: “No plano internacional, O Banco é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor” (TORRES, 2000, p. 126, grifos do autor).

Cabral Neto e Castro (2005) ressaltam que mesmo com o aporte financeiro investido pelo Banco Mundial, o resultado que eles buscam é de curto prazo, e não representa uma construção de uma educação de qualidade comprometida tanto com o processo de ensino-aprendizagem, quanto com a valorização dos profissionais envolvidos no ato educativo.

Nesse sentido, Ball detalha, em entrevista concedida a Avelar (2016, p. 10 - 11) como se dá a participação do Banco Mundial nesse processo.

Em algumas partes do mundo o Banco Mundial é um ator enormemente influente. Se você quiser emprestado dinheiro do BM, ele irá estabelecer condições muito frequentemente, as quais vão demandar que você faça certas coisas a fim de lhe qualificar para o recebimento do dinheiro. [...] Então o BM tem claramente um impacto muito diretivo em alguns locais. [...] Agora existe todo este conjunto de novos atores – empreendimentos sociais, organizações de caridade globais, ao lado de ONGs já bem estabelecidas, que estão agora desempenhando seu papel na elaboração da política educacional, oferta de serviços e deslocando a política. Então, novamente, isto quer dizer que precisamos pensar sobre políticas diferentemente. Não podemos utilizar velhos conceitos, velhos quadros referenciais, velhos pressupostos de pesquisa para

---

<sup>2</sup> <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>

pesquisarmos novos métodos de política. A política pública mudou, e nós precisamos mudar se quisermos fazer pesquisa efetivamente.

Verificamos que as relações políticas relativas ao financiamento da educação brasileira têm tendência de serem centralizadas. Para Lebrun (1981), não existe sociedade sem o exercício do poder, sendo a política a atividade social, a qual visa a garantia pela força fundada no direito, e alerta que a política de cunho neoliberal não utiliza mais o estilo dominador de dois séculos atrás, e sim um modo que manipula as pessoas. Para Power (2011) essa tendência centrada no Estado é como se fosse utilizado para esconder uma confusão, em vez de clarificar o processo que existe nessa política de centralização do poder, a preocupação para que as coisas não ocorram como o planejado indica quão complexo e contraditórios são os problemas que o Estado cria tentando impor essa centralização.

Para a análise das políticas educacionais de maneira geral, precisamos ponderar o que vem ocorrendo em vários países da Europa

A situação mais radical encontra-se na Inglaterra, onde se verifica uma política voluntarista de criação de um “quase-mercado” educativo. O controle central e a lógica mercantil reforçaram-se em detrimento da capacidade de intervenção das autoridades locais. Neste país, a partir do início dos anos 80 do século passado, por iniciativa dos governos conservadores, retomada pelos governos trabalhistas, o poder central desenvolveu uma política substancial de intervencionismo incitando a competição entre as escolas e favorecendo a “livre escolha” pelos pais, nomeadamente por meio do alargamento dos dispositivos de avaliação externa e maior informação dos resultados às famílias (BARROSO, 2005, p. 740 grifos do autor).

Vivenciando esse conjunto de problemáticas conceituais e um panorama de questões empíricas pertinentes com o surgimento de um novo paradigma de governo educacional, Ball (2001) relata que os seus estudos pretendem examinar até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos esses campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica. Ou seja, o crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação, o que está acarretando o afastamento da sociedade da participação das práticas educativas que se dizem modernas.

As políticas educacionais no sistema neoliberal estão em constante movimento de readequações. Ball (2014) ao prefaciar o Livro Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal, afirma que o processo de mudança na política é muito rápido, e que grande parte do que ele está escrevendo agora estará desatualizado no momento da publicação do livro. O movimento operacional da lógica neoliberal na educação embasada pela produtividade quantificada, está implícito na procura de se produzir maneiras da iniciativa privada ganhar mercado no ramo educacional.

O neoliberalismo não é simplesmente, como alguns escritores retratam-no, um processo de privatização, de individualização e de desgaste do Estado, embora sejam componentes importantes. O neoliberalismo também atua nas instituições do setor público e no Estado – de fato, o Estado é importante para o neoliberalismo como regulador e criador de mercado [...] A educação é apenas uma manifestação de uma reformulação global das bases econômicas, sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas a desvantagem social (BALL, 2014, p. 42 – 43).

Verificamos que o sistema neoliberal propõe mudanças no funcionamento da máquina estatal, que segundo os seus argumentos, viabilizariam uma “ação” mais ágil às exigências do mercado, que a cada dia está mais competitivo, aproximando as políticas de estado com as do mercado. Com isso, fica evidente o confronto entre o projeto político neoliberal para a educação elaborado por técnicos e diretores executivos das grandes empresas com o projeto pedagógico que foi construído pelos atores que militam na escola pública há anos.

Ball (2014) analisou vários modelos de gerenciamento privado da educação destacando que, mesmo revestidos de supostas boas ideias, tais modelos se apresentam como um padrão gerencialista, que têm avançado em nossas sociedades e se incorporado no meio educacional de tal maneira que tenta parecer ser a redenção da melhoria da oferta de educação das escolas públicas. Exemplo disso, são as ponderações que o autor exhibe sobre o “Todos pela Educação”, do Brasil, e outros projetos similares que de maneira suposta simulam o progresso do mundo por intermédio de um conglomerado de entidades ligadas ao setor mercadológico.

### 3.4 MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

O movimento Todos Pela Educação (TPE) é uma organização oriunda da sociedade civil, criado no ano de 2006, fomentado por empresários, que segundo os seus organizadores, tem como objetivo primordial alavancar a qualidade da educação brasileira. Assim, o Todos Pela Educação é um movimento que mobiliza todos os setores da sociedade para a defesa de uma educação básica de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009). Verificamos que esse movimento está voltado a aglutinar ações voltadas para que a administração das escolas públicas alcance melhores resultados de qualidade.

O Todos Pela Educação atua consciente de que o Estado tem o dever primordial de oferecer educação de qualidade a todas as crianças e jovens, mas também entende que a ação do poder público, sozinha, é insuficiente para resolver um problema de tal envergadura e com um passivo histórico de tão grandes proporções. Daí a certeza de que só o envolvimento e a participação de diversos segmentos da sociedade – engajados ao redor das mesmas metas e bandeiras e alinhados com as diretrizes das políticas públicas e educacionais – poderão encontrar as melhores soluções e as efetivas condições para que sejam implantadas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2011, p.12-13).

Com esse discurso, verificamos a entrada dos princípios da iniciativa privada no setor público. Essas abordagens “de bons samaritanos” promovem ações que não satisfazem ao princípio da gestão democrática que a escola pública propõe. A iniciativa privada, no nosso entender, compreende ser um modelo contrário ao desenvolvimento democrático que o setor público busca, sendo que historicamente o verdadeiro objetivo da iniciativa privada na educação, está direcionado para as demandas advindas da política neoliberal. “Na prática, o currículo neoliberal consiste de um conjunto de tecnologias morais que trabalham em, dentro e por meio de instituições do setor público e de trabalhadores” (BALL, 2014, p.65).

Conforme Ball (2014), o neoliberalismo é uma palavra vaga e que precisa ser contextualizada quando utilizada.

O neoliberalismo é também polimórfico e evolutivo, ele se transforma e se adapta, assumindo características locais das geografias de circunstâncias econômicas e políticas existentes e de arcabouços institucionais, em que variabilidade, constituição interna, influências sociais e organismos individuais desempenham o papel de

(re)produzir, circular e facilitar o seu avanço. Ele pode materializar-se em formas mutantes e híbridas (BALL, 2014, p. 64 – 65).

Na concepção de Ball (2014), as mudanças advindas do neoliberalismo impõem influências locais e globais nas políticas educacionais e nas reformas que estão em curso na educação. Com esse contexto, a percepção de educação pública, com ênfase no bem comum e na proteção social, é colocada à disposição exclusivamente dos interesses do mercado, tornando a educação um investimento com o único interesse de gerar lucros.

Esse movimento da sociedade civil em querer participar das “reformas” do modelo de ensino público, vem ganhando envergadura nos últimos anos trazendo uma ideia de que venceria a crise que o mercado enxerga no setor público, por meio de soluções sugeridas pela iniciativa privada, que comercializa seus modelos de administração como exemplo de eficiência, visando uma suposta diminuição de gastos do poder público.

Para Ball (2001), a complexibilidade dessas reformas é impressionante. Elas abordam um conjunto de políticas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado. É importante dizer que, ver esses processos de reforma como simplesmente uma estratégia de desregulação, é interpretá-las de forma errada. Na verdade, eles são processos de re-regulação e representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas o estabelecimento de nova forma de controle.

### 3.5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A apreciação de políticas sociais, além de envolver a reflexão das características e particularidades de determinadas políticas, seus conflitos na realidade local e sua semelhança com o período histórico a qual está contextualizada, promove também a afirmação dos julgamentos nelas utilizados.

As políticas educacionais e as atividades apresentadas pelos governos recentes estão centralizadas e seguem as regras dos ditames da globalização, ou seja, da ampliação dos mercados e da reorganização do mundo do trabalho levando a política educacional a um alinhamento com as orientações educacionais neoliberais. As maneiras e recursos específicos utilizados para a implantação dos

sistemas nacionais são desenhados, de forma geral, pelos acontecimentos temporais e as conexões de poder vigente em cada país.

Ball, Maguire, Braun (2016), discutindo sobre o conceito de política que assumem, asseveram que:

[...] será tomado como textos e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 13, grifo dos autores).

Para tanto, segundo os autores, não basta implementar uma política, mas colocá-la em prática de diferentes maneiras, pois em cada contexto social e econômico, a política demanda respostas diferentes. Faz-se necessário esclarecer que os que implementam a política educacional, ou seja, os gestores, professores e funcionários, além de implementá-la, terão que reinterpretá-la de forma criativa, pois o contexto definirá o processo de atuação, o qual é entendido com espaço de

[...] atuação de política como um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política é apenas uma parte. Políticas “começam” em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas. Algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da “moda” na prática sem um início claro (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 18-19, grifo dos autores).

A política educacional não é restringida somente à Lei que a decreta, mas está integrada nas ações daqueles que a (re)interpretam. Dessa forma, “o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 37).

Com base na abordagem desses autores sobre o contexto, entendemos que, quando se analisa o financiamento educacional, há que contextualizar os aspectos, classificando-se da seguinte forma: contexto situado, o qual é pertinente à realidade da escola, como o número de matrículas, sua localização, história; contexto de

culturas profissionais: cultura e valores de todos os envolvidos no seio escolar; contextos materiais: aspectos físicos, financeiros, estado de conservação do prédio, número de funcionários, materiais pedagógicos, acessibilidade tecnológica; contextos externos: pressões que a escola vivencia em virtude da implementação das políticas.

Consideramos que somente analisando os contextos citados anteriormente, será desvelada a materialidade da política que se diferencia em cada escola. No entanto, as políticas são criadas a partir da concepção de que existem escolas perfeitas, o que não condiz com a realidade (BALL, MAGUIRRE, BRAUN, 2016).

Sendo assim, os atores sociais que estão no contexto escolar e que, além de implementar, também (re) interpretam a política, atuam nas escolas categorizados por meio de dois conceitos: interpretação e tradução. No que se relaciona à interpretação, se consubstancia a partir de uma decodificação da política a partir de “um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional [...] que envolve vender a política para a equipe” (BALL, MAGUIRRE, BRAUN, 2016, p. 69).

Sobre a tradução “é um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política” (BALL, MAGUIRRE, BRAUN, 2016, p. 69). A tradução se materializa quando a política se transforma “em materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações” (BALL, MAGUIRRE, BRAUN, 2016, p. 70).

Através desses conceitos, se observa que, em relação ao financiamento da educação de tempo integral, objeto de estudo dessa investigação, existe o narrador (diretor da escola) que filtra a política por meio de uma análise integrada ao contexto da escola, objetivando que a política aconteça. “Ideias de políticas não se movem no vácuo, elas são criações sociais e políticas que são contadas e recontadas em micro espaços de políticas” (BALL, 2014, p. 120).

No cerne dessa questão, o diretor de escola irá usar estratégias da política para unir o grupo, tendo em vista alcançarem os resultados esperados. Para Ball, Maguire e Braun (2016) na leitura dos materiais oficiais, os atores da política se incumbem de descrever e montar as estratégias a serem adotadas na escola. Ball e colaboradores alertam para a convergência de muitas interpretações de políticas botarem todos os atores com funções iguais nesses trâmites, não o sendo! Eles têm

distintas posições de atuação nas escolas e se distribuem de maneira diferente em relação à política.

Dentre os principais atores elencados por Ball, Maguire e Braun (2016), temos o “empreendedor” uma pessoa carismática que defenderá a atuação política que a escola terá quando receber os recursos financeiros. O “negociador”, composto por membros externos, que interpretam e traduzem a política, vendendo-a como o sucesso educacional garantido. Os “entusiastas” que defendem algumas políticas, influenciando outras pessoas para a apoiarem. Os “críticos”, representados por meio dos sindicatos, fazem um contradiscurso sobre as políticas estabelecidas. Os “receptores” (professores e funcionários novatos) que não compreendem o contexto em que atuam, são os defensores das políticas educacionais.

Essas atuações e funções se unem para edificarem as políticas. Compreendemos ainda que a escola, com sua heterogeneidade, não é feita somente de política; em todo momento ela é carregada de incoerências. Isso a transforma em um ambiente para além da política.

Observar a escola com um formato social, quer dizer decifrá-la a partir de sua relação com a sociedade capitalista, o que nos faz analisar o caráter centralizador do capital que tende a reprimir todas as categorias que vão de encontro ao seu projeto de gerir a economia e as pessoas que militam no movimento social, pois as ações indutoras das políticas públicas não são neutras; têm relação com a probabilidade de êxito em todos os campos da vida, com um sistema de eliminação dos fracos, assim não há preocupação de inseri-los no contexto educacional e, nem tampouco, ;a sociedade.

Ball (2011, p. 25) afirma que a crítica ao planejamento e à provisão estatal e a defesa da forma de mercado, fundamentais às políticas de reforma do setor público, sustentam-se diretamente na filosofia e na economia do neoliberalismo. A partir dessa observação, nota-se que os pesquisadores educacionais atentaram para o fato de que nessa eterna competição de espaços que o mundo capitalista nos impõe, as instituições de ensino também produzem suas políticas, sendo essas muitas vezes antagônicas ao sistema detentor do poder. Então, os estudos começaram a focar nas investigações da execução de políticas com resultados para a sociedade, com um olhar para a justiça social.

Kohan (2019) descreve que na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, o que prevalece é a crítica dos princípios políticos norteados pelo poder econômico,

sendo que a obra nos leva a construção de uma nova política educacional sem o protagonismo de opressores e oprimidos, no embate do mundo capitalista.

Serpieri (2019) descreve o capitalismo a partir do relato do filósofo anticapitalista Karl Marx, que ao estudar esse sistema construiu a central de suas análises o estudo da dinâmica que o capitalismo tem de destruição do que lhe opõe, assim, como sua capacidade de reestruturação. Harari (2018) mostra a ideia de capitalismo a partir das ideias do neoliberal Smith, como uma dinâmica em que todos ganham e que meus lucros são também seus lucros.

Diante do antagonismo sobre o que seria o capitalismo na visão de Marx e Smith, que ideologicamente estão em campos opostos, citamos a visão política detectada por Ball (2001, p. 108, grifo do autor) sobre as economias de mercado livre, as quais “baseiam-se em duas premissas. A primeira é que o mercado, por sua vez, valoriza a competição entre as pessoas, e considera que seja uma condição natural humana. A segunda é que a humanidade é composta por indivíduos, que em essência, são egoístas.”

Para Ball (2014), o sistema capitalista vem se infiltrando na educação pública, seja como patrocinadores, consultores ou prestando serviços, vendendo soluções políticas como no caso de instituições transnacionais (Banco Mundial, OCDE, etc.), ONGs, empresas internacionais de venda de “soluções infalíveis” de educação, ao qual os discursos ganham engajamento por manipularem a opinião social de que o conhecimento em uma sociedade tem que ser competitivo. Essa tendência leva a desprivilegiar os atores que constroem a política escolar. Diante de um cenário onde a iniciativa privada tem o intuito de gerir os serviços públicos, o avanço das pesquisas em políticas educacionais é muito importante para conhecer essa relação que o capitalismo está realizando na educação contemporânea.

Nesse embate da edificação do conhecimento sobre a construção da política educacional, por parte daqueles que vivem o seu contexto na prática, verificamos o antagonismo entre a política neoliberal e a política voltada para a construção do social, observando que suas diferenças históricas sempre serão evidentes, e reescritas por aqueles que a vão executar.

Lopes e Macedo (2011) apontam que o autor Inglês Stephen J. Ball, vê essa disputa política travada por todos que compõem a estrutura educacional como um ciclo contínuo. Constatamos, portanto, que o ciclo de políticas de Ball, contempla teoricamente o processo de reconstrução das políticas educacionais nos espaços de

construção das políticas públicas voltadas para a educação, por meio da ação dos atores envolvidos, e os sentidos construídos e atribuídos nos métodos utilizados. Para Mainardes e Marcondes (2009, p. 305)

O principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las.

Daí a nossa opção por essa abordagem como perspectiva para compreendermos a política de financiamento em escolas de tempo integral no Município de Caicó/RN, e suas possíveis implicações nas dinâmicas escolares.

### 3.6 DO FUNDEF AO FUNDEB: COMPREENDENDO AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O debate a respeito do financiamento para a área de educação está relacionado com condições estruturais e com os recursos financeiros que sustentam a formulação, implementação e avaliação das políticas. Nessa ótica, adquirir dados sobre o financiamento da educação é de suma importância, para poder acompanhar as formas de relação da produção das políticas educacionais produzidas e nos fazer distinguir o que seria uma política educacional de governo ou uma política educacional de estado.

Santos (2016, p. 10) nos mostra um quadro que exemplifica essa prática:

**Quadro 5 – Características das políticas de Estado e de Governo**

| <b>TIPO DE POLÍTICA</b> | <b>CARACTERÍSTICA</b>   | <b>EXEMPLOS</b>  |
|-------------------------|---|--|
| Política de Governo     | Duração condicionada a um mandato governamental. Projetos educacionais estritamente ligados a determinada perspectiva política. | Provão (governo Fernando Henrique Cardoso).  |
| Política de Estado      | Programas educacionais incorporados à estrutura do Estado. Sua continuidade está colocada para além das mudanças                | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb e Enem), pois duraram todo o governo Fernando Henrique Cardoso, |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | ocorridas na transição de governo. Projetos de longo prazo. | permaneceram no governo Lula e também no governo Dilma Rousseff. |
|--|---|--|

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no Decreto nº. 2026, de 10 de outubro de 1996, Brasília (2016).

Compreender a dinâmica de como essa política de financiamento no setor educacional funciona é uma oportunidade para poder conhecermos como acontece a lógica dos governantes brasileiros, em especial ao zelo com que os mesmos empregam os recursos públicos destinados à educação.

O projeto da educação no Brasil transcorre pelo processo de transformação ocorrido na esfera nacional, composto na política de Estado. É necessário analisar que a execução das políticas sociais no país e a gestão da educação é caracterizada ao longo do tempo pela tendência da descontinuidade das ações, precisando de um efetivo controle e acompanhamento.

Entendemos a política educacional como uma ciência social que tem foco na investigação, sendo suas pesquisas voltadas para a comunidade acadêmica e não para os órgãos de governo tomarem decisões específicas. Nessa ótica, reportamos a Lopes e Costa (2018, p.241), quando tratam da política de currículo no ensino médio.

Na política de currículo para o Ensino Médio, as transformações científicas, comportamentais e sociais contemporâneas são projetadas como forma de respaldar uma visão de mundo suposta como dada, como algo com o qual temos de lidar de forma transparente e direta. Tal perspectiva é afirmada como latente, devendo ser apropriada por meio de um conhecimento integrado, via interdisciplinaridade/temas integradores, capaz de realizar a inclusão social, a preparação para o mundo do trabalho, a formação ética, flexível, autônoma e crítica do sujeito, para que possa atuar e adaptar-se aos mais distintos contextos sociais.

Com essas leituras decidimos nortear nossa pesquisa no segmento das políticas em contextos. Essa metodologia tem muito a colaborar com as pesquisas sobre políticas educacionais, pois são cobertas de características e diferenças culturais, construídas e vivenciadas em suas diversas arenas, construindo diversas interpretações e experiências.

Nesta concepção, Lopes e Macedo (2011) enxergam a política como um processo que envolve negociações, embates, discussões, lutas e hegemonias, atentando que estas hegemonias não são estáticas, ao contrário, elas são resultados de lutas e negociações, ou seja, variáveis. As autoras abordam perspectivas pós-estruturais, nas quais o poder não é conduzido de cima para baixo; ele é difuso, derivado de diferentes lugares e, neste caso, a escola é tida como um espaço de poder e de legitimação para as políticas, pois sem a prática, uma política não é executada.

Para termos noção de como as políticas educacionais se constituem, devemos conhecer os tipos de políticas públicas, as quais não serão exploradas neste trabalho. Para Santos (2016), existem quatro tipos: Política pública distributiva, que concede direitos à população, é uma política ampla e de grande aceitação (por exemplo, gratuidade do SUS – Sistema Único de Saúde); Política pública redistributiva, que tem como característica a redistribuição de direitos à sociedade (por exemplo, sistema de cotas raciais para acesso à universidade pública); Políticas públicas regulatórias, as quais consubstanciam-se em leis e decretos (por exemplo, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); Políticas públicas instituintes, que determinam o regime político (por exemplo, Constituição Brasileira).

O redirecionamento da função do Estado, a partir da Constituição de 1988, atribuiu responsabilidades à União, Estados e Municípios. Dessa forma, concebendo uma melhoria significativa, não somente pelo caso de distinguir a importância do direito à educação e das obrigações do Estado, como também porque iniciou-se um ciclo onde é exigido uma maior transparência no emprego de recursos públicos. No cenário atual, a política de financiamento está concernente nas relações entre os entes federados União, Estados e Municípios através do sistema de fundos onde o principal é o FUNDEB que atuando de forma redistributiva, torna-se capaz de aumentar o valor mínimo de investimento por aluno no Brasil.

A Constituição de 1988, que foi resultado do extenso procedimento de redemocratização do país, prevê que o ensino público e gratuito deve se estender da educação infantil ao ensino superior. A nossa Carta Constitucional, rege em seu Art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Junqueira (2019) afirma que as Políticas de Fundos na educação ganharam força com a redemocratização do Brasil, que trouxe no seu bojo a proposta de educação de qualidade para todos, como forma de acabar com a exclusão social. Nesse cenário foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Para França (2007), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) foi o primeiro grande programa de descentralização financeira desenvolvido pelo Governo Federal em 1997, cuja duração expirou em 2006 (vigência de dez anos). O FUNDEF era constituído por 15% de subsídios de Estados, Distrito Federal e Municípios, dos seguintes impostos e transferências: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações — (IPIexp); e Desoneração de Exportações.

Esse fundo foi instituído pela Emenda Constitucional nº. 14 de 1996 e foi a principal política pública educacional estatal na década de 1990. Seu limite legal de validade foi de dez anos, terminando em 31 de dezembro de 2006. Tinha como principal novidade a descentralização do ensino fundamental e de recursos para sua conservação, vindo da esfera federal e estadual para os municípios. O rateio dos recursos para os Estados era realizado mensalmente e levava em proporção a quantidade de matrículas no ensino fundamental das redes de ensino públicas de cada unidade da federação do ano anterior ao exercício, obtido através do censo escolar.

Contudo, por acolher apenas o ensino fundamental, o FUNDEF foi substituído, em dezembro de 2006, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído a partir da admissão da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. O FUNDEB tem o intuito de melhorar a qualidade e universalizar a educação básica além de valorizar os profissionais da educação.

Ao discutir o FUNDEB, Fernandes (2005) destaca que houve deficiências na elaboração do FUNDEF, pois não ocorreu um atendimento universal de todas as etapas do ensino que compõem a educação básica, assegurando um progresso qualitativo da educação oferecida e a valorização dos profissionais do magistério. Com o intuito de completar esse vazio, surgiu no cenário nacional, o FUNDEB, como

política de fundo que almeja democratizar e afiançar a promoção de todo esse seguimento educacional.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a grande inovação do FUNDEB é que ele pode ser utilizado em todas as modalidades da educação básica, desfazendo o considerado erro de não contemplar uma grande parcela de adolescentes em idade escolar que ficaram à margem dos ensinos infantil e médio.

Junqueira (2019) apresenta o FUNDEB como um fundo especial de natureza contábil e de natureza estadual, sendo um fundo por Estado, totalizando 27 fundos mais o Distrito Federal. Ele é formado, na quase totalidade, por recursos dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios. A União precisa obrigatoriamente aplicar 18% dos seus recursos na educação, enquanto os Estados e Municípios pelo menos 25%, e esse montante pode ser complementado por uma parcela de recursos federais nos estados onde o valor por estudante não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

A constituição dos recursos do FUNDEB acompanhou a mesma estrutura do FUNDEF, e realocou ao fundo parte dos impostos e transferências já atrelados pela Constituição Federal para a conservação e incremento do ensino, com o incremento de três novos impostos, que entraram gradativamente nos três primeiros anos: Imposto Territorial Rural (ITR), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) e Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD).

Abreu (2018) afirma que, para compreender a origem dos recursos do FUNDEB tem que entender mais de estrutura tributária que de educação. Ela ressalta que a Constituição Brasileira tem o que se chama de vinculação de impostos para a educação, sendo que 25% dos impostos dos Estados e Municípios têm que ser destinados à educação, ressaltando que antes da política de fundos, era gerada uma desigualdade entre os municípios, pois o ente que arrecada mais sempre tinha um montante maior para investir na sua rede educacional, e a grande maioria dos municípios brasileiros ficariam às margens de uma educação de qualidade. Sendo que o estudante não pode ser penalizado a ter um ensino precário por ter nascido em um município que não tem uma grande arrecadação de impostos, por isso a importância da redistribuição dos recursos financeiros através do FUNDEB.

Santos (2016) assegura que o governo tenta passar para a população que esse fundo faz parte de uma política distributiva, mas na verdade ela é de cunho

redistributivo, pois se caracteriza pelo fortalecimento da redistribuição de um direito cristalino do cidadão de ter consagrado o seu acesso à educação pública e gratuita, alocando recursos para garantir a efetivação desse benefício social.

Como sabemos, a validade do FUNDEB estava prevista para até o dia 31 de dezembro de 2020, sendo que a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 15, de 2015, que torna esse fundo permanente foi colocada em pauta, para votação no mês de julho de 2020, em um cenário de dados oficiais que mostram os investimentos do governo com educação vêm anotando queda nos últimos anos, conforme números da Secretaria do Tesouro Nacional.

**Quadro 6 – Investimentos na educação – Portal do Tesouro Nacional**



**Fonte:** Compilação dos autos a partir de dados do Portal do Tesouro Nacional Transparente (2020).

Foi amplamente noticiado pela imprensa nacional<sup>3</sup> que o Governo do Presidente Bolsonaro, em seu mandato, não imprimiu esforços para a aprovação do novo FUNDEB. Nesse contexto, o Ministério da Educação, não manteve diálogo com os agentes políticos sobre a constitucionalização do FUNDEB, mesmo sabendo que Estados e Municípios não têm autonomia financeira de gerir o sistema educacional a partir de 2021 sem essa aprovação.

No dia 21 de julho de 2020, estava marcada a votação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 15 de 2015, que regulamenta o FUNDEB de forma permanente e constitucional, sendo aprovada de acordo com o relatório apresentado

<sup>3</sup> \* <https://www.cut.org.br/noticias/derrota-de-bolsonaro-e-vitoria-da-educacao-camara-aprova-novo-fundeb-f410>

\* <https://exame.com/brasil/mais-brasil-menos-brasilia-as-mudancas-do-fundeb-aprovado-em-5-pontos/>

em plenário na Câmara dos Deputados. Essa PEC teve como Relatora a Deputada, Professora Dorinha Seabra Rezende, a qual destacou, em parecer, um artigo para prever que o padrão mínimo de excelência do ensino, garantido pela União, por meio de assistência a estados e municípios. Tal padrão deve ter como referência o custo aluno qualidade (CAQ).

O CAQ é um parâmetro de financiamento educacional contido no Plano Nacional de Educação (PNE). Essa proposta foi contestada pelos deputados governistas, pois como prevê a Meta 20 do PNE (2014), cabe à União na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQ. Atualmente, o Governo Federal trabalha fazendo o corte de investimentos na área educacional, dentre eles, o financiamento da escola de tempo integral.

### 3.7 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

De acordo com Trindade e Menezes (2009), a ideia de implantação da escola de tempo Integral no Brasil surgiu com o movimento da Escola Nova na década de 1930. O movimento defendia a expansão da escola pública sem influência religiosa que acompanhasse as mudanças da sociedade, sendo ela integral e patrocinada pelo Estado. Entre o grupo de intelectuais que participava desse movimento destaca-se Anísio Teixeira, que foi considerado o desbravador na implantação de escolas públicas de tempo integral no Brasil.

Teixeira (2006) faz severas críticas à escola tradicional que não propiciava ao aluno um modo que fizesse relação com o seu dia a dia e que faz parte do seu cotidiano. Para ele, a dinâmica da escola tradicional não facilitava o aprendizado, considerando-se que o tempo era utilizado mecanicamente para escolher, planejar, distribuir tarefas e julgar os resultados.

O ensino em tempo integral é um processo mais complexo que simplesmente trazer o estudante por mais horas para o ambiente escolar. Essa modalidade deve incentivar a promoção social, a integração de saberes e incitar a aprendizagem no ambiente escolar voltado para a melhoria da coletividade. Para isso, o financiamento dessa modalidade deve ser mais bem estudado.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 349)

Quanto à ampliação da carga horária, há que considerar que isso implica significativo aumento dos recursos financeiros a ser destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, uma vez que pressupõe a construção de novas escolas e salas de aula, a elevação do número de professores e de outros profissionais, além de outros custeios, de forma que atendam à demanda por período integral. Sem a devida atenção a esse alerta, alguns sistemas de ensino acabam destinando auxílios financeiros às escolas de tempo integral apenas no início, frequentemente em razão de motivações político-partidárias, logo deixando as escolas sem os recursos necessários.

Contudo, as distintas maneiras de prática dessa política em instituições brasileiras, indicam que elas possam ser provenientes de diferentes interpretações sobre a verdadeira função da maior permanência do aluno na escola.

O estudo do método da elaboração e operacionalização da modalidade de escola de tempo integral no Município de Caicó-RN, além de colaborar com os profissionais envolvidos no contexto da prática, beneficia a sociedade com conhecimentos dessa política educacional, tornando-se uma ação importante para a compreensão dos aspectos característicos da educação em tempo integral.

Segundo o Portal da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – (SEEC/RN), a Rede Estadual de Educação ganhou em 2020 mais 15 novas unidades de ensino médio em tempo integral. É previsto que, com esse crescimento, o Estado do RN chegará à marca de 74 unidades de ensino em tempo integral. No ano de 2019, 59 unidades de ensino ofertaram tempo integral, sendo 39 no ensino médio e 20 no ensino fundamental, atendendo a 13.845 jovens. Com as novas escolas, a expectativa é que esse número supere a marca de 15 mil alunos matriculados. Dentre as principais metas do governo, estão as que elevam o número de escolas estaduais em tempo integral, que devem chegar aos 50% da rede até 2024.

### 3.8 ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICA E DA TEORIA DA ATUAÇÃO DE BALL E COLABORADORES

Na abordagem do referencial metodológico deste trabalho, utilizamos a abordagem do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação de Ball e colaboradores. Os pesquisadores Bowe, Ball e Gold (1992) se dedicaram a analisar a semelhança entre o micro e o macrossocial, relativo às políticas educacionais. Tendo como

enfoque o “ciclo de políticas”. Segundo Mainardes (2006, p. 50), os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão interrelacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares.

Seguindo o enfoque do ciclo de políticas, o contexto macro se refere às influências gerais de nível global e o micro tem relação ao contexto local, onde realmente se tem a prática dessa política, ou seja, a sala de aula (MAINARDES, 2006). Sendo esse o local onde se pensam, se produzem e se executam as políticas no âmbito educacional.

O ciclo de políticas tem sido utilizado em diversos países como referência em estudos e em análises de políticas educacionais, Ball, em suas análises, enfatiza as analogias de poderes esmiuçadas nos contextos que abarcam a produção da política que é produzida em cada arena de poder.

Ball (2012) discorre que foram geradas políticas educacionais globais que se embasam na ambição do neoliberalismo, o qual transforma as formas e modalidades do Estado em relação ao neoliberal, quebrando as fronteiras entre o social, o econômico e o político. No cerne dessa questão, a integração entre o social, o econômico e o político se imbricam à racionalidade política e às formas de regulação e governança atualmente em jogo.

Baseado nas concepções de Beck de “sociologia cosmopolita”, Ball apreende a dinâmica de uma realidade cosmopolita, identificando que essa abordagem se institui como “um processo não-linear e dialético no qual o universal e o particular, o similar e o dissimilar, o global e o local estão para ser concebidos, não como polaridades culturais, mas como princípios interligados e reciprocamente interpenetrados” (BALL, 2012, p. 10).

Ball e Mainardes (2011), analisam que as políticas educacionais são entendidas como mercadorias, existindo uma tendência global em inseri-las na lógica do mercado no âmbito educacional. Associada a essa questão, a circulação das políticas obedece a uma fluidez de discursos e de novas narrativas, constituindo-se como instrumentos de retórica. Nesse sentido, a política não se consubstancia somente no limite dos Estados-Nação, pois circula e ramifica-se para outras fronteiras de ordem internacional.

Para tanto, as políticas não são fixas e nem imutáveis, sendo comumente alçadas a objeto de interpretações e traduções em um processo de tornar-se permanente. Ball (2012) não concorda com as análises binárias, as quais consideram as políticas como claras e fixas, pois se imbricam a um jogo permanente de sentidos diversos. Para ele, as análises binárias negligenciam o processo histórico em que as políticas foram constituídas, integradas ao espaço e contexto temporal, sendo importante considerar a abordagem da trajetória política para poder analisá-las, uma vez que suas fragilidades, evoluções e modificações podem ser captadas.

Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305, grifos dos autores) afirma que

O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação. 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.

Seguindo essa linha de raciocínio, analisamos as nuances dos variados contextos envolvidos nesse embate político e buscaremos compreender como em cada uma dessas etapas (as relações de poder, as tomadas de decisões e as afinidades entre os atores) motivam os métodos de produção dessa política. Seguindo o caminho por meio do ciclo de políticas, podemos notar e avaliar criticamente a direção de programas e políticas educacionais, desde sua formação até o seu desempenho nas instituições de ensino.

Mainardes (2006) destaca que todos os contextos apresentados por Ball e colaboradores estão interrelacionados, não tendo dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates em seus locais específicos.

O contexto da influência é onde geralmente as políticas públicas são começadas e onde os interesses políticos são postos em discussão. De acordo com Mainardes (2006, p. 51):

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.

Nessa perspectiva, podemos observar que o contexto de influência é um ambiente em que são travadas as lutas pela implantação de opiniões e formação da estrutura dos conceitos das políticas que de forma hierarquizada chegam à sua base.

Segundo Mainardes (2006), o contexto da produção de texto está conexo ao contexto da influência, uma vez que o contexto da influência está unido a interesses reservados às ideologias que estão no poder, o contexto da produção de texto está em consonância com a linguagem da coisa pública de uma forma geral. Dessa maneira, os textos de cunho político representam a política nas suas mais diversas formas (textos oficiais, pronunciamentos, vídeos, etc.).

Para Mainardes (2006), o contexto da prática é a arena na qual a política está sujeita à interpretação, remodelagem, recriação é onde a política produz efeitos e consequências que podem representar modificações e transformações expressivas na política traçada originalmente.

Devemos compreender as políticas educacionais como método que se dão por intermédio da reinterpretação de um processo mutante de reorganização, inventividade, união e oposição, para só assim chegarmos a sua composição final. Discutindo a esse respeito, Ball (2012), afirma que as políticas educacionais devem estar conectadas à arena geral da política social. Nesse contexto, não devem ser criadas de forma isolada, mas atendendo aos clamores sociais. Ainda, argumenta que as políticas colocam problemas para a sociedade, os quais precisam ser resolvidos de forma criativa e contextualizada.

Nesse sentido, “as políticas normalmente não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias” (BALL, 2012, p. 45), exigindo uma ação social criativa, de tradução e interpretação criadora, que deverá atender às multiplicidades e interfaces que apresentam, enfatizando a luta por justiça social. A política pública educacional deve se configurar como a expressão de um processo público, atendendo a todos os interessados, pois à medida que os cidadãos participam da tomada de decisões

acerca da instituição de programas e projetos públicos em educação, suas vidas serão diretamente influenciadas.

Em paralelo ao Ciclo de Políticas, adotamos como parâmetro a Teoria da Atuação (Policy Enactment) de Ball, Maguire e Braun (2016), como possibilidade de compreendermos questões em torno do financiamento da escola de tempo integral. Nesse ponto, os contextos são percebidos como ambientes que iniciam e tornam ativos os processos relativos as políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) de forma objetiva e subjetiva.

Por intermédio dessa teoria, Ball aprofunda aspectos que vêm merecendo sua atenção sistemática desde o livro *Education Reform em 1994: a contextualização da política em ação*, a interpretação discursiva das políticas, o questionamento às usuais compreensões sobre política educacional que reduzem a escola ao espaço da implementação. Para tal, aprofunda a noção de “colocar a política em ação”, focalizando o processo iterativo de interrogar significados e símbolos. Atuação, interpretação, tradução e contexto são assim noções centrais para entender as políticas educacionais em uma perspectiva discursiva e a elas Ball se dedica teórica e empiricamente (LOPES, 2016, p. 4).

A Teoria da Atuação de Ball e colaboradores (2016) é um estudo mais recente que o Ciclo de Políticas. Entretanto, os dois mantêm um entrelaçamento. Acreditamos que o emprego dessas duas abordagens nesta pesquisa seja salutar, visto que as mesmas nos possibilitam compreender situações relacionais, próprias do contexto em que as escolas estão inseridas.

De modo geral, com a teoria da atuação, os autores reforçam o questionamento da implementação de políticas, indicando que elas são interpretadas e traduzidas para contextos específicos, a partir de dimensões contextuais. Dessa forma, as políticas são colocadas em ação diante de compromissos existentes, valores e experiências com outras atividades já realizadas (SANTOS, 2016b, p. 275).

Para Ball, Maguire e Braun (2016) fica evidente que a Teoria da Atuação se estabelece com uma forma de analisar a política de uma maneira dinâmica e não linear de todo o conjunto que forma o processo da política, sendo que a política que acontece na escola é apenas uma parte dos acontecimentos diários, tornando a atuação dos atores uma parte intrínseca de sua própria atividade profissional.

No que tange ao financiamento da educação brasileira, compreendemos que as ações das políticas públicas educacionais se relacionam aos interesses da classe dominante, se constituindo no arcabouço estatal que formaliza, organiza e operacionaliza os interesses sociais, descaracterizando o atendimento a todos os cidadãos. Nesse sentido, Shultz (2012) mostra que necessitamos admitir que a política educacional não é um conjunto da aspiração dos atores educacionais ou dos executivos do Ministério da Educação, e sim de uma política educacional que se fundamenta em políticas globais de cunho neoliberal”.

A partir da década de 1990 foram implementadas reformas educacionais, no Brasil, dentre as quais destacamos que, “no ano de 1995 no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso foi apresentado o que seria o primeiro Plano Nacional de Educação como continuidade do Plano Decenal de 1993 (governo do Presidente Collor) que não vingou” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Levando em consideração as orientações provenientes dos organismos internacionais, os quais tinham como objetivo mais ampliado adaptar os sistemas educacionais às mudanças contextuais da reorganização do capital, nesse contexto, se pregava que a organização dos sistemas escolares deveria ser semelhante à organização do trabalho na empresa (BALL, 2014).

Assim, deveriam ser priorizados os indicadores de desempenho, descentralização, autonomia, eficiência, qualidade e orientações para uma formação de recursos humanos. As diretrizes provindas dos organismos internacionais tinham como objetivo fundamentar os governos latino-americanos no sentido de alicerçar uma transformação produtiva com equidade.

Nesse aspecto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apontam que a reforma educacional se deriva de uma série de mudanças na regulação das políticas educacionais. Para tanto, se criou um marco legal para regular as novas políticas e estabelecer novos padrões de controle e avaliação para o campo. Dessa forma, tendo como referência a Lei de Diretrizes da Educação nº 9.394/96 foi normatizado o sistema educacional brasileiro.

Muitas das orientações anunciadas nessa Lei repercutiram na organização das escolas, no trabalho e na formação docente, pois modificou a estrutura e a composição da organização escolar, influenciando no seu funcionamento. As reivindicações provenientes do campo educacional no viés da redemocratização do Brasil clamavam pelo fornecimento de insumos de ordem educacional aos

estudantes das camadas mais pobres. A educação, como política social, é palco de embates e interesses que se contradizem.

Tais interesses são manipulados pelo capital, o qual transforma todas as esferas da vida social em áreas lucrativas. Nesse sentido, mesmo a educação sendo considerada como direito social, conforme descrito e anunciado tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na LDB nº 9.394/96, as políticas educacionais têm que se adaptar aos ditames do capital (LIMA, 2013).

Portanto, não se pode refletir acerca da política de educação dissociada dos apelos da conjuntura atual, ou seja, mesmo que as ações das políticas públicas anunciem o atendimento às classes menos favorecidas da população, sua materialização segue voltada para corroborar com os interesses do capital.

Porém, devido ao estreitamento da proteção aos direitos sociais, o Estado institui novas políticas educacionais que visam, somente, à formação de executores. Tal fato se alicerça na dualidade estrutural da sociedade brasileira, cujas políticas públicas educacionais sempre estiveram pautadas na perspectiva de formação diferenciada para as classes sociais.

As sucessivas reformas da política devem ser entendidas como necessidade do mercado, que exige constantes alterações ideológicas e operacionais para garantir a competitividade e produtividade necessários à manutenção da ordem capitalista. Logo, tomando a realidade na perspectiva da totalidade, veremos que na sociedade do capital todas as formas de sociabilidade humana são por ele apropriadas num amplo processo de alienação.

### 3.9 ANÁLISE DE DADOS VIA TRIANGULAÇÃO

Os elementos encontrados no decorrer do percurso desta pesquisa foram trabalhados de acordo com a perspectiva metodológica da triangulação. Com essa análise dos dados pretendemos compreender, a partir das falas dos partícipes da pesquisa, processos em torno da ideia de construção e reconstrução ocorridas na política do financiamento das escolas de tempo integral. A construção dos dados nas entrevistas semiestruturadas nas duas escolas foram pensadas para serem analisadas através da triangulação. De acordo com Minayo (2010), essa técnica permite que se construa um diálogo interdisciplinar em um sentido amplo e genérico por se tratar de um método de análise que se propõe a se unir com outras

perspectivas no transcorrer da investigação, e assim obtermos vários olhares de um mesmo fenômeno.

Minayo (2010) que a primeira dimensão da triangulação é utilizada para avaliação aplicada a programas, projetos, disciplinas. Portanto, no processo avaliativo, conceituar a triangulação envolve abrangência e complexidade, pois abrange diferentes variáveis. Dentre essas variáveis, se destaca a necessidade de se ter presente avaliadores tanto externos, quanto internos, com formações distintas, possibilitando “combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista” (MINAYO, 2010, p. 29). No mesmo olhar, a análise do “contexto, da história, das relações, das representações [...], visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação” (MINAYO, 2010, p. 28-29).

No que diz respeito à coleta de dados, a triangulação permite o lançamento de três técnicas com o objetivo de ampliar o universo informacional acerca do objeto de pesquisa, podendo ser usada a técnica do grupo focal, entrevista, questionário, dentre outros. A triangulação também poderá ser usada para análise das informações coletadas, prevendo dois momentos distintos articulados de forma dialética para que se possa perceber a totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos.

No primeiro momento ocorrerá a preparação dos dados empíricos coletados, mediante os procedimentos escolhidos para organizar e tratar as narrativas. O segundo momento se caracteriza pela análise de determinada realidade, refletindo sobre os processos que atravessam as relações estabelecidas no interior dessa estrutura, recorrendo à bibliografia sobre o assunto em questão e as estruturas que permeiam a vida em sociedade (MINAYO, 2010).

A análise por triangulação de métodos envolve um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para realizar a análise, sendo o primeiro aspecto relacionado às informações concretas da pesquisa, (dados empíricos, narrativas dos entrevistados), o segundo, se relaciona ao diálogo com os autores e o terceiro se refere à análise do contexto amplo e abstrato da realidade.

Portanto, a triangulação pode ser utilizada como uma ferramenta para validar ainda mais a informação obtida através dos métodos qualitativos. Dentre os tipos de

triangulação, temos quatro tipos: triangulação de dados, triangulação do investidor, triangulação da teoria, e triangulação metodológica (MINAYO, 2010).

Nesta pesquisa utilizamos a triangulação de dados, na qual as informações são confrontadas de diferentes fontes. Com essa abordagem pretendemos aprofundar a discussão sobre a política de financiamento em escolas de tempo integral no Município de Caicó/RN, e suas possíveis implicações nas dinâmicas escolares.

#### **4 NO CONTEXTO DA PRÁTICA, O FINANCIAMENTO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM CAICÓ/RN**

Neste capítulo, pretendemos analisar a política de financiamento em escolas de tempo integral no Município de Caicó/RN, e suas possíveis implicações nas dinâmicas escolares, vivenciada pelos atores que trabalham com as finanças das duas escolas no Município de Caicó/RN. Como alicerce para a apreciação, dividimos a análise em três eixos: formação profissional, infraestrutura e custo-aluno-ano.

São duas as escolas aqui analisadas, ambas no Município de Caicó/RN (circunscritas à 10ª DIREC): uma trabalha com o ensino fundamental e a outra com o ensino médio, as quais serão citadas/referenciadas como Escola “Acauã” (ensino médio), e a outra Escola “Cuó” (ensino fundamental), em referência a uma das teorias sobre a origem do nome Caicó, sobre a qual destacamos que

Existem várias versões sobre a origem e adoção do nome do município de “Caicó”. No dicionário da língua tupi-guarani, Lemos Barbosa diz que a palavra Caicó deriva da língua cariri e que significa “mato ralo”. Acredita-se que a região fosse habitada pelos índios caiacós, da família dos cariris e que os mesmos denominaram a região de Cai-icó, que significaria “macaco esfolado” por causa dos serrotes pelos quais a vegetação era desmatada. Segundo o pesquisador Olavo de Medeiros Filho, o topônimo vinha de uma ave agourenta, comedora de cobras e que havia em abundância no curso d’água que passava próximo a casa-forte do cuó, chamado Rio Acauã. Os topônimos “acauã” e “cuó” seriam sinônimos, sendo a primeira forma em tupi e a segunda em tarairiu e ambas as formas designavam o pássaro que dava nome ao rio e à região. Considerando a partícula “quei” como sendo “rio”, Rio Acauã seria o mesmo que “Queicuó”, posteriormente Caicó (CÂMARA MUNICIPAL DE CAICÓ, 2019, grifos nosso).

A escolha das duas escolas como locus de pesquisa se deu por elas serem as únicas a ofertarem a modalidade de tempo integral no Município de Caicó/RN, representando a totalidade das unidades de tempo integral da cidade. Como critério para a escolha dos participantes da pesquisa, foi feito o convite àqueles que se achavam de forma concomitantemente na gestão e tivesse contato direto com a administração dos recursos financeiros da escola. Com isso, realizamos uma entrevista semiestruturada em cada uma das escolas, com o gestor escolar e o responsável financeiro da mesma e, a partir dessas falas, construímos informações

a serem articuladas com a abordagem teórica escolhida para subsidiar as análises das questões abordadas.

A opção pelo procedimento investigativo com entrevistas semiestruturada se deu pelo fato desse método se alinhar à pesquisa qualitativa, conforme definido por Triviños (1987) que assevera que esse tipo de entrevista tem o poder de encontrar os significados que as pessoas dão aos fenômenos. Para tanto, estabelecemos contatos de forma virtual e presencial com os sujeitos da pesquisa.

Como forma de organização do conteúdo a ser citado no decorrer do texto, quanto ao uso das conversas com os participantes da pesquisa, fazemos o uso dos seguintes nomes fictícios: Escola Acauã e Escola Cuó, seguido das iniciais maiúsculas da função que o ator social ali desenvolve, DIR – Diretor; RF – Responsável Financeiro, e do ano de realização das entrevistas (2021). Vale destacar que, na transcrição das falas foram excluídos vícios de linguagem e palavras que não faziam sentido, quando houve a da oralidade para a escrita formal. Nas falas, foram consideradas unicamente os elementos que viriam a somar para identificar os objetivos da política de financiamento aqui trabalhado.

Uma vez feita a identificação das escolas que trabalham na modalidade de tempo integral no Município de Caicó, visitamos cada uma delas para nos apresentarmos, bem como, apresentar os objetivos e a metodologia da pesquisa, afim de promover uma política de confiança entre os participantes da pesquisa e, sobretudo, conhecermos o ambiente de cada escola no tocante à implementação do tempo integral.

No dia 14 de abril de 2021, tivemos o primeiro contato com a equipe gestora da Escola Acauã, e no dia 16 de abril de 2021, com a equipe gestora da Escola Cuó, período que antecedeu o retorno das atividades letivas do ano de 2021. Nessa ocasião, apresentamos os objetivos da pesquisa e a sugestão da investigação a ser ali desenvolvida, com as entrevistas semiestruturadas para os envolvidos diretamente com as finanças da escola, e de como o trabalho de pesquisa seria executado. Destacamos, ainda, como seria a metodologia adotada na entrevista, e discutimos uma proposta de cronograma que se adequasse às atividades dos sujeitos, e definimos as datas para os encontros presenciais. Vale destacar que

foram seguidos todos os protocolos de segurança sanitária em relação à pandemia do Covid-19<sup>4</sup>.

Essas foram as atividades desenvolvidas preliminarmente nas duas unidades escolares. Abordamos com nitidez as questões éticas envolvidas nesta pesquisa, explicitando o anonimato dos nomes dos sujeitos pesquisados, como também, demonstrando que firmaríamos documentalmente por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o cumprimento dos rigores éticos. Com isso, foi possível contar com a participação de quatro profissionais, sendo os dois diretores e os dois responsáveis financeiros das duas escolas contactadas.

Tivemos uma boa receptividade nas duas escolas, com boa adesão dos sujeitos para a participação na pesquisa. No decorrer desse primeiro contato, os gestores enaltecem a relevância deste trabalho, pois é a primeira vez, desde que essas unidades passaram a trabalhar na modalidade de tempo integral, houve uma pesquisa acadêmica sobre essa experiência vivida por eles. Nesse contato, ratificamos com a gestão das escolas que a pesquisa em educação é essencial para a construção do saber e engrandecimento dos conhecimentos na área educacional, e para uma melhor compreensão e entendimento das políticas públicas.

A entrevista semiestruturada realizada na Escola Acauã ocorreu no dia de 30 de abril de 2021, na sala da responsável financeira. Inicialmente explanamos os objetivos e as temáticas a serem questionadas e que o participante podia abertamente expor a sua opinião sobre as questões ali propostas, todas elas voltadas para a política de financiamento da escola de tempo integral. Realizamos primeiramente a entrevista com a responsável financeira e depois com a diretora da unidade escolar, pedimos a autorização para executar a gravação de ambas as entrevistas, comprometendo-nos, que na semana seguinte, a transcrição das mesmas seria enviada via e-mail para a validação das falas proferidas.

A entrevista semiestruturada realizada na Escola Cuó, ocorreu no dia de 07 de maio de 2021, depois de fazermos a explicação de como seria a metodologia da entrevista, os dois entrevistados dessa escola queriam que o questionário fosse aplicado simultaneamente no mesmo ambiente, pois segundo eles, havia uma sintonia muito grande entre ambos. Explicamos que para obter um melhor resultado

---

<sup>4</sup> 1 – Realização da entrevista em um ambiente com ventilação natural; 2 – Uso adequado da máscara; 3 – Distanciamento mínimo de 2 m entre os participantes; 4 – Higienização das mãos com álcool em gel; 5 – Checagem da temperatura corporal ao entrar no estabelecimento escolar.

sobre a visão dos mesmos sobre o ambiente do financiamento da escola de tempo integral, seria melhor que a entrevista fosse realizada em momentos distintos. Conforme destacado por Fraser e Gondim (2014), a entrevista individual é uma interação de díade, indicada quando o objetivo da pesquisa é conhecer em profundidade os significados e a visão da pessoa. Sendo assim, realizamos a entrevista na biblioteca da escola, pelo fato do local ser amplo e propício ao distanciamento exigido em virtude da pandemia da Covid-19.

As conversas foram gravadas em áudio, pelo celular, com o intuito de registrar as falas dos diretores e responsáveis financeiros das escolas durante as entrevistas semiestruturadas, as quais foram norteadas em três eixos: formação profissional, infraestrutura e custo-aluno-ano.

No processo de transcrição das entrevistas fomos fazendo nossas primeiras tentativas de análises. Verificamos que esse é um momento essencial do trabalho, situação em que começamos a fazer conexões com o nosso referencial teórico e percebemos o valor das disciplinas por nós cursadas durante o mestrado, para a construção desse texto através dos achados da nossa entrevista semiestruturada; com isso, vemos os nossos objetivos se concretizando.

Consideramos a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa importante no procedimento de análise, pois suas experiências e formações nos auxiliam na percepção do grau de comprometimento com o objetivo que a escola está traçando. Organizamos o quadro abaixo com as características dos entrevistados.

**Quadro 7:** Caracterização dos sujeitos.

| ENTREVISTADO | IDADE   | FORMAÇÃO                                   | TEMPO QUE ATUA NA EDUCAÇÃO | TEMPO NA ATUAL FUNÇÃO |
|--------------|---------|--|----------------------------|-----------------------|
| DIR ACAUÃ    | 55 anos | Licenciatura em pedagogia (especialização) | 35 anos                    | 4 anos                |
| RF ACAUÃ     | 53 anos | Licenciatura em pedagogia (especialização) | 31 anos                    | 10 anos               |
| DIR CUÓ      | 58 anos | Licenciatura em geografia                  | 27 anos                    | 2 anos                |
| RF CUÓ       | 59 anos | Licenciatura em geografia                  | 35 anos                    | 1 ano                 |

**Fonte:** elaborado pelo autor a partir de informações fornecidas pelos gestores entrevistados (2021).

Com essas informações, podemos notar que os gestores entrevistados demonstram ter conhecimentos suficientes para falarem sobre os assuntos pertinentes ao financiamento dessas instituições de tempo integral, ou seja, todos estão aptos a relatar como ocorre essa política na sua unidade escolar.

Considerando o que foi construído pelas entrevistadas, elaboramos abaixo uma avaliação das informações colhidas em campo, com o intuito de analisar os principais assuntos apanhados nas falas dos sujeitos. Faremos cortes de trechos das falas dos entrevistados, procurando materializar, nessa subseção, dados que nos façam atingir os objetivos iniciais deste nosso trabalho científico, como também, conseguir um satisfatório entendimento dos caminhos percorridos para se chegar na política realizada na construção com ênfase no financiamento da escola de tempo integral no Município de Caicó/RN.

#### 4.1 INVESTIMENTO NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Quando se fala em ampliação das políticas públicas de educação em tempo integral não podemos focar somente no acesso e na permanência dos alunos, em detrimento da construção dos conhecimentos variados que o profissional da educação tem que obter. A formação desses profissionais para a atuação nas unidades de tempo integral lhes auxiliará para que a sociedade perceba a seriedade do papel da escola na comunidade, e na formação de cidadãos voltados para uma cidadania plena.

Num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade. Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

É imprescindível que os profissionais da educação vivenciem processos formativos de aperfeiçoamento contínuo de sua formação acadêmica. Sabemos que a formação inicial, em âmbito universitário não é suficiente para o tornar pedagogicamente preparado para as constantes mudanças que ocorrem na seara educacional.

A Resolução nº 7, de 3 de novembro de 2016, que traz o Manual de execução financeira do programa de fomento à implementação de escolas em tempo integral, destina verba de custeio para a “formação continuada de profissionais da educação vinculados às escolas participantes do Programa”, com previsão de despesas separadas nas/para as seguintes categorias: contratação de instituição formadora; pagamento de formador; aquisição de material de consumo; aquisição de material didático-instrucional; hospedagem; transporte; alimentação; contratação de serviços gráficos e de impressão etc. (BRASIL, 2017b).

Sabemos que o contexto da prática é o ambiente no qual os atores interpretam e recriam as políticas, pois nessa etapa parte dos documentos podem ser conhecidos, interpretados e ou recriados pelos agentes escolares (MAINARDES, 2006). Nessa perspectiva, verificamos que os diretores das escolas pesquisadas, ao serem questionados sobre a realização de treinamento para executarem a educação de tempo integral nas suas instituições, tiveram opiniões distintas: “Sim, nós passamos por capacitação em Natal, e semanalmente a gente tem encontros com a DIREC, a gente tem um grupo do financeiro que a gente lida quase que diariamente” (ESCOLA ACAUÃ, DIR, 2021). Já a fala da gestora da outra escola pesquisada deixa uma lacuna em relação a essa preparação:

Quanto a essa formação para trabalhar na escola de tempo integral, esse projeto eu tenho conhecimento dele porque participei das primeiras decisões juntamente com o secretário na época. Isso ficou muito amarrado que nós teríamos formações para trabalhar com esse tempo integral, só que a gente esperou e até agora a gente não teve essa formação de como trabalhar no tempo integral. Nossa DIREC juntamente com a nossa técnica da escola é que nos repassa alguma formação, mas que também não é uma formação completa (ESCOLA CUÓ, DIR, 2021).

Afirmção essa ratificada também pelo outro membro da escola que foi entrevistado:

A princípio, não! Quando implantaram aqui simplesmente só falaram que a escola ia ser em tempo integral [...] ordenaram essa escola de tempo integral e jogaram para a gente, simplesmente eles pegaram a coisa e jogaram para a gente resolver. Alguns treinamentos que tiveram em Natal, para a gente ver como era, mas a questão de chegar aqui e dizer que a escola vai melhorar, simplesmente nada! (ESCOLA CUÓ, RF, 2021).

Ficou evidente que no quesito preparação das escolas para adequação ao regime de tempo integral, a Escola Cuó apresentou mais dúvidas em relação ao novo formato. Mesmo assim, a escola aceitou a proposta, e encarou a então nova política educacional que a SEEC/RN estava lhe apresentando. O contexto da influência é compreendido como sendo o local de formação inicial das políticas e dos discursos políticos (BALL; BOWE; GOLD, 1992). De acordo com Macedo e Araújo (2009, p. 53 – 54).

Estas instâncias constituem o lócus coordenador de políticas educacionais, tanto em nível estadual como municipal e são responsáveis pela gestão dos sistemas o que implica na produção de diretrizes curriculares, de programas pedagógicos, de orientações para a prática docente. Observa-se, que mesmo quando os gestores atuam de forma pró-ativa no planejamento de políticas, é a burocracia quem detalha e coloca em prática os programas propostos.

Assim, notamos que a lacuna existente entre os atores da SEEC/RN, aqui entendida como o contexto da influência, e da escola, entendida como contexto da prática, faz com que a reinterpretação dos textos seja necessária na efetividade da política em prática. Observamos aí a importância de tratar as nuances da escola de tempo integral, no Município de Caicó/RN, com o cuidado de entendermos o processo de atuação do contexto da influência contido na política de financiamento com suas formas de atuação utilizadas nas duas escolas pesquisadas. Dessa forma, o que os atores sociais envolvidos pensam e acreditam tem implicações no processo de implantação das políticas (VIEGAS, 2014, p. 194).

No tempo que houve a migração [para a escola de tempo integral], como foi novo, e como tudo que é novo a gente fica com medo, com aquela ansiedade, aconteceu isso também com essa migração com os professores e funcionários. Na primeira reunião que participamos na cidade de Natal fomos esclarecidos que todos os funcionários desde o porteiro iam ter uma formação e uma gratificação, então isso deixou um medo para funcionários e professores, mas mesmo assim foi aceito, e a gente não tem uma gratificação extra para os professores e funcionários de uma escola de tempo integral (ESCOLA CUÓ, DIR, 2021).

Nessa fala verificamos o ressentimento da gestora em relação à promessa de uma gratificação financeira para toda a equipe da escola a qual não se concretizou;

fica demonstrado, ainda, que a implementação dessa política tinha um caráter imediatista. Vale destacar que a principal preparação que esses profissionais tiveram sobre a escola de tempo integral foi nos encontros formativos promovidos pela SEEC/RN e intermediados pela DIREC em Natal/RN.

Costa (2020) nos possibilita compreender parte desse processo formativo, assim descrevendo:

No início de 2017, no Estado do Rio Grande do Norte, a secretaria de educação. (SEEC/RN), por intermédio de suas DIREC's, passava a convocar os servidores, das escolas escolhidas para o tempo integral, a participarem do processo de formação em Natal/RN. Todo esse processo de formação ficou a cargo do ICE que organizava toda a parte técnica e pedagógica do modelo. Todo esse processo formativo veio junto com um incentivo financeiro para as escolas passassem ao tempo integral, foram organizadas jornadas de três a quatro dias em conjunto entre SEEC e ICE, para a formação dos professores, coordenadores e gestores das escolas, para a atuação e no desenvolvimento das novas metodologias propostas pelo modelo (COSTA, 2020, p. 67).

As escolas de tempo integral significam uma modalidade nova e de cunho inclusivo na educação do Brasil. O acréscimo do tempo para a permanência dos alunos na escola propõe a promoção de um melhor aproveitamento do tempo ocioso dos estudantes e conseqüentemente os afasta dos riscos sociais. Acreditamos que deva existir um desenvolvimento contínuo no quadro de funcionários como trabalho intrínseco e necessário no desenvolvimento das atividades cotidianas em uma unidade de tempo integral. Quando perguntamos aos entrevistados se havia recursos financeiros destinados para a manutenção de um programa de formação dos profissionais eles foram unânimes em dizer que não.

Não, nós não recebemos recursos para isso... Eu só queria dizer que quando há uma capacitação, quando há um encontro, qualquer coisa desse nível sempre é elaborada e organizada pela DIREC (ESCOLA ACAUÃ, DIR, 2021).

Não, para formação não, nós não recebemos recursos para formação, a formação é dada via secretaria de educação, nós não recebemos nenhum recurso para formação não (ESCOLA ACAUÃ, RF, 2021).

Essa parte do financeiro deixa muito a desejar aqui na escola, porque não é compatível nem com as despesas da escola, tem o PAGUE, o PDDE, PNAE, isso tudo são programas que entram

recursos na escola, mas para uma formação de profissionais não (ESCOLA CUÓ, DIR, 2021).

Eu diria que não, deveria ser muito mais, deveria ser uma cota bem maior que as que vem...é insuficiente (ESCOLA CUÓ, RF, 2021).

Os entrevistados ressaltam a ausência de recursos necessários para assegurar uma formação continuada aos profissionais em ambas as escolas pesquisadas, sendo que a qualificação profissional que os mesmos têm atualmente dependem exclusivamente de iniciativas da DIREC. Essa falta de autonomia financeira é reforçada quando perguntamos sobre os recursos que as escolas destinam para cumprir o projeto político pedagógico proposto. “Essa autonomia nunca parte direto da escola, para dizer assim: a escola vai fazer isso. Pelo menos aqui a gente sempre procura ajuda no financeiro da 10ª DIREC; eles estão sempre nos orientando” (ESCOLA CUÓ, DIR, 2021). Assim notamos a boa parceria existente entre a DIREC e a direção das escolas, e entendemos que mesmo sem uma descentralização de recursos para que a escola tenha condições de escolher qual tipo de formação eles necessitam, existe um canal de diálogo compreensivo entre essas instâncias.

A diretora da Escola Cuó citou que recebe recursos do Programa de Auto Gerenciamento das Unidades Escolares - PAGUE. Esse programa foi regulamentado a partir da Resolução nº 005/2017 – SEEC/RN, e com ele é possível fazer aquisição de materiais, pagamento de bolsas e ajuda de custo para deslocamento, contratação de serviços, hospedagem e alimentação.

O Governo do Estado do Rio Grande do Norte implantou nas Unidades Escolares e DIREC, os Programas de Autogerenciamento (PAGUE E PAGD), com o objetivo de fortalecer a autonomia dos entes acima mencionados, descentralizando os recursos financeiros a esses destinados em nossa Rede de Ensino. Assim, transferindo verbas para tais órgãos administrativos, bem como a responsabilidade pela execução dos Programas em epígrafe em todas as suas fases; como: planejamento, recebimento e execução dos recursos, aquisição de bens e/ou prestação de serviços, pagamentos diversos (bolsas, ajuda de custo, serviços, produtos, etc.), controle, avaliação e prestação de contas (RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

Os recursos do PAGUE são oriundos do Governo Federal e Estadual, por intermédio, sobretudo, do salário Educação, podendo, também, ser de recursos

ordinários, quando houver disponibilidade financeira (RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

Outro importante programa que foi citado é o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, que tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com conseqüente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar. Sendo os seus recursos advindos do FNDE (PORTAL FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO).

Entendemos que todo o investimento financeiro aplicado nas escolas tem uma relação direta com questões didático-pedagógicas, com fins de melhoria para o processo ensino-aprendizagem; implicando diretamente sobre o currículo. Dessa forma, entendemos que o currículo adotado pelas escolas deve surgir a partir dos diversos discursos educacionais com pensamentos das mais variadas ideologias políticas e teóricas, passando a ser uma das principais ferramentas para se atingir a qualidade prática do trabalho a ser desenvolvido na escola. Para Pacheco (2018, p. 19)

A referência mais remota ao termo currículo remonta ao século XVII. E são várias as concepções de currículo, associadas a diversas formas de se conceber a educação. Tradicionalmente, currículo é a seleção cultural de determinados conhecimentos e práticas. Mas não é só isso. É também o conjunto de experiências, vivências, procedimentos, opções metodológicas, modos de avaliação... Currículo é, pois, um conceito de vasto espectro semântico, de difícil unanimidade.

Lopes e Macedo (2011) mostram que os estudos pós-estruturais sobre currículo datam de fins dos anos 1970, e no Brasil a partir de 1990. Na ótica dessa perspectiva teórica, as autoras destacam que

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos postos por tais discursos e os recria (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Assim o currículo torna-se, nesse ponto de vista, status de privilégio no alicerce de pesquisas educativas e da vivência na seara educacional, pois torna-se uma certeza do desenvolvimento dos sujeitos precisamente como sugere a teoria e os planos traçados previamente. Pensamos que o currículo de uma escola adota esse espaço de formação coletiva do conhecimento. Os sujeitos pesquisados compreendem o currículo como algo que é imposto pela secretaria de educação e que, não necessariamente eles têm que dominar esse assunto, sendo que no contexto da prática os mesmos ajudam a moldar esse mecanismo. “Currículo eu acho que é toda uma vida, quando se refere ao currículo profissional é tudo aquilo que você estudou” (ESCOLA ACAUÃ, DIR, 2021). Sendo que a diretora da Escola Cuó e os responsáveis financeiros das escolas Acauã e Cuó, não se sentiram confortáveis em responder o que achava seria o currículo.

Todos os entrevistados tiveram uma visão semelhante no sentido que a passagem de suas escolas do modelo tradicional para a modalidade de tempo integral, seria o divisor de águas para o crescimento da escola, e conseqüentemente, o aumento do número de matrículas de alunos e de recursos financeiros para a manutenção dessa nova modalidade que estava sendo proposta para essas duas escolas do Município de Caicó. “Foi uma salvação para a escola, porque a escola vinha de perda de alunos, de momentos difíceis pra formação de turmas e o ensino de tempo integral veio dar assim [...] uma força para escola sobreviver” (ESCOLA ACAUÃ, DIR, 2021).

Ball, Maguire e Braun (2016, p.141) destacam que “As escolas sempre tiveram uma preocupação premente e pragmática com a gestão do comportamento dos alunos”. Para os autores, a política de comportamentos é um local onde as diferentes abordagens tornam-se um solo rico para as investigações de atuações de políticas, como também o comportamento é uma arena para se observar oportunidades de negócios

Como todo e qualquer discurso, não são fenômenos apenas linguísticos, mas se articulam com as práticas e as identidades dos sujeitos, bem como estão sujeitos a mudanças e constituem um repertório que pré-configura possibilidades para as relações sociais. Dessa forma, esses discursos, estão imbricados com instituições, processos econômicos e culturais, normas e técnicas que constituem as relações sociais (LOPES, 2006, p. 8).

Sobre os fatores que dificultaram o início da implantação do tempo integral, os gestores das escolas comentaram que, após aceitar o convite para a modificação da modalidade de ensino, começou um estudo de análise das cargas horárias dos professores, e verificaram que muitos não conseguiriam ficar o tempo necessário nas unidades de tempo integral. “Quando nós decidimos pelo integral, teve alguns professores daqui da escola que não puderam permanecer, uns por opção, outros porque tinham por exemplo 60 horas e na época quando foi implantado o professor tinha que ficar integral” (ESCOLA ACAUÃ, RF, 2021).

Percebemos que as escolas podem ser tratadas como arenas conflituosas de produção política, com posicionamentos múltiplos que se unem aos discursos dos sujeitos, e para isso notamos que nas escolas de tempo integral do Município de Caicó/RN, os sujeitos pesquisados demonstraram que tiveram que fazer interpretações e traduções de políticas educacionais, mesmo não percebendo que estavam fazendo esse importante processo.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), interpretações e traduções são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas, mas interagem em pontos que relacionam diretamente as prioridades práticas, assim na fala seguinte sentimos em tom de desabafo que os problemas também podem ser interpretados por quem está passando pela gestão da escola como de falta de auto estima ou compromisso com a causa.

O que dificulta em uma escola de tempo integral na parte de recursos humanos é a falta de dedicação dos próprios funcionários, dos professores [...] Eu tenho certeza que uma escola de tempo integral com toda dificuldade que a gente está passando era para a escola trabalhar de mãos dadas, começando do menor ao maior, e a gente nota essa dificuldade de trabalhar na escola, apesar também que nós temos funcionários de outras cidades que trabalham em mais de duas escolas, então isso também dificulta o professor se dedicar, ele não teve a opção de ficar só na nossa escola e isso dificulta demais (ESCOLA CUÓ, DIR, 2021).

Compreendemos que as falas dos entrevistados podem construir uma realidade subjetiva sobre a política de investimento inicial na formação dos profissionais que vão trabalhar com a educação de tempo integral. Os relatos apontam para o fato de que os sujeitos envolvidos nesses processos tiveram (e ainda têm) dúvidas e dificuldades para fazer valer a escola de tempo integral, mas apostaram na perseverança e encararam o desafio na perspectiva de atingir uma

melhor performance dos colaboradores no processo de construção e manutenção da escola de tempo integral no Município de Caicó/RN.

#### 4.2 INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Entendemos que a infraestrutura das escolas é essencial para uma melhor realização das atividades complementares ao ensino, como também é um atrativo para se criar um bom entrosamento da comunidade com questões educativas desenvolvidas pela escola, sendo primordial um bom ambiente estrutural para que todos se sintam confortáveis em desenvolver o saber educacional.

Para Ball e Mainardes (2011), as políticas educacionais geralmente são escritas para contextos que possuem infraestrutura e qualidades de trabalho apropriadas, sem considerar as variações de contexto, de recursos, de disparidades regionais ou das capacidades locais.

Ball, Maguire e Braun (2016) descrevem que as políticas são moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam como restrições. Assim notamos que a ausência de uma infraestrutura adequada para receber e alojar um aluno de tempo integral no Município de Caicó/RN, pode ser o diferencial para o êxito na sua permanência e obtenção de bons resultados educacionais. Na formulação da teoria de atuação da política, Ball e colaboradores analisaram esse ponto sob o título de contexto materiais.

O contexto material refere-se aos aspectos “físicos” de uma escola: edifícios e orçamento, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e à infraestrutura. Edifícios, a sua disposição, qualidade e amplitude (ou não) podem ter um impacto considerável sobre atuações de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 48, grifo dos autores).

Assim, nesse tópico temos o objetivo de analisar a infraestrutura das instituições e suas possíveis implicações no contexto de escolas de tempo integral. “Às vezes, tecnologia simples, pequenos investimentos podem fazer uma diferença considerável para ambientes de aprendizagem” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 53). Perguntamos aos gestores se houve alguma mudança na infraestrutura das suas unidades escolares quando da mudança para a modalidade de tempo integral e obtivemos as seguintes respostas:

Não houve nenhuma mudança física na escola. A escola dispõe de diversos ambientes muito propícios para a escola de tempo integral. [...] mas a gente tem déficit com relação a mobiliários, tipo, foi dito pela equipe de implantação que a escola teria um ambiente para repouso, porque eles fazem refeições na escola e após o almoço teria um ambiente de descanso (ESCOLA ACAUÃ, DIR, 2021).

Nem começou... Tudo que precisava ser feito nessa escola para o tempo integral. Adequar a escola para começar o tempo integral, não foram feitos absolutamente nada, simplesmente jogaram o tempo integral e ele está aí (ESCOLA CUÓ, RF, 2021).

Observamos que em cada uma das unidades analisadas os contextos eram diferentes, com realidades, também distintas. Cada uma avaliando a política sob sua visão e, portanto, também fabricando sua própria política de encarar a realidade prática. Ao contrário da Escola Acauã, a qual conta com uma boa infraestrutura para acolhimento de alunos em tempo integral, na Escola Cuó, locais improvisados são utilizados para a prática de outras atividades, tais como reuniões, apresentações culturais, e atividades de apoio a aprendizagem, estando esses espaços em constante mudanças visando a sua melhor utilização. Ou seja, diante da insuficiência de locais propícios para o acolhimento aos alunos em tempo integral, essas escolas vão conseguindo arrumações por meio da utilização da criatividade em desenvolver suas atividades em espaços que não foram planejados para a realidade atual.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), colocar a política em atuação também depende da aproximação da política em questão com a cultura da escola e com a infraestrutura local. Perguntamos se na escola teve algum local adaptado que possa ter ajudado a melhorar o desenvolvimento das atividades extra sala de aula, sendo que os quatro entrevistados foram unânimes em dizer que não, sendo que eles expuseram que uma das maiores dificuldades vem sendo em relação ao mobiliário necessário para apoio.

Nós adaptamos os banheiros [...] Quando eles vêm oferecer o “integral” disseram que vinha isso, que vinha aquilo, armários... o material dos alunos fica na escola, como eles passam o dia aqui, esses armários do corredor a gente todo ano fica espremendo. Sobra um armário daqui, tira um armário de um professor e dá uma estante para ele, para que o aluno tenha um armário fechado para guardar o material. Não chegou armário para a gente, teria que ter armários,

colchonetes, coisas que não chegaram [...] (ESCOLA ACAUÃ, RF, 2021),

Não foi construído nada. Algumas adaptações que fizeram para a sequência do tempo integral, mas por exemplo o que houve foi uma pequena melhora dentro da biblioteca, que foi um sofá com uma televisão, outro espaço que foi adaptado para essas aulas e para uma recreação foi no auditório que tem outra televisão se não me engano de 70 polegadas, mas tirando isso não mudou mais nada (ESCOLA CUÓ, RF, 2021).

O local de aprendizagem escolar, em seu conjunto macro, está relacionado a todos os fatores envolvidos, sejam eles de ordem física ou social, que geralmente tem função primordial nas práticas de construção do conhecimento. Esse ambiente pedagógico em uma escola de tempo integral tem que propiciar uma dose de fascinação na edificação do saber. “Precisamos reintroduzir na escola o princípio que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional”. (ASSMANN, 1998, p.29). Sendo assim indagamos aos entrevistados sobre se eles consideravam a infraestrutura da escola adequada para receber bem um aluno de tempo integral.

Acho que o que falta é um ambiente para repouso após o almoço. Para mim é só o que falta, muito embora, a gente por exemplo disponibiliza o auditório que eles podem diminuir a luz, e na época a gente ligava o ar e eles deitavam em almofadas [...] (ESCOLA ACAUÃ, DIR, 2021).

Não, eu não considero que a estrutura dessa escola seja a ideal [...] pois ainda falta muito, nós temos uma quadra que é onde as crianças gostam, a quadra está precisando de uma reforma, e na hora do intervalo a gente não pode levar os meninos para a quadra, pois ela não está em condições de dar um acolhimento. A entrada da nossa escola não é bonita, isso na minha opinião dificulta, eu acho que uma escola de tempo integral tem que ser uma escola atrativa, uma escola bonita que a comunidade se sinta acolhida dentro da escola (ESCOLA CUÓ, DIR, 2021).

Nessas falas, notamos que a preocupação em relação à infraestrutura ideal para acolher um aluno de tempo integral é relacionado ao conforto que o mesmo vai ter durante a sua estadia na escola. Mas o que nos chamou a atenção foi o trecho da fala da Diretora da Escola Cuó, onde ela enfatiza que o fato da aparência externa da escola não ser atrativa faz com que a mesma não atraia a quantidade de alunos

que a escola propõe. Ball, Maguire e Braun (2016) identificam esse sentimento como uma atitude típica de um dos atores que podem interagir com a escola, que são os narradores. Esses desempenham um aspecto da narração; o que os escritores chamam de “visão”, que é uma articulação de empenho coletivo em torno da ideia de que tipo de escola “nós” queremos ser. Para isso, deve-se cultivar o entusiasmo.

Perguntamos se os recursos financeiros recebidos pela escola são suficientes para a manutenção da sua estrutura física. Abaixo, seguem as respostas.

Da estrutura física de jeito nenhum; se a gente tiver algum problema a gente tem que pedir recursos extras para resolver, isso se o problema for de um montante menor, se for de um montante maior a gente tem que recorrer à secretaria através da DIREC (ESCOLA ACAUÃ, DIR, 2021).

Para estrutura física a gente recebe o recurso que é o da secretaria [...] quando vem. Toda escola tem um dinheiro de aproximadamente R\$ 32.000,00 [anuais] que a escola recebe, e a gente chama de pequenos reparos; [...] vem um engenheiro e faz aquele trabalho todo [...] da estrutura física do dia a dia não é suficiente. A gente trabalha aqui na escola, vem um dinheiro, a gente coloca o dinheiro em uma loja da cidade e a gente pega aquele material [...]. E como você paga? Para a gente pagar esse dinheiro a uma pessoa que tem toda aquela documentação, que vai na prefeitura e paga uma parcela que eu nem sei quanto é que é, então o que a gente faz na nossa escola? Nós temos grupos da família, os amigos da escola, quando é um serviço pouco eu pago com o meu dinheiro, e a escola trabalha o São João que é justamente para adquirir esse dinheiro para a gente já ter na nossa caixinha para pagar esses pequenos reparos [...] então, não é suficiente (ESCOLA CUÓ, DIR, 2021).

A estruturação física das escolas é importante para o desenvolvimento de um sistema educacional de qualidade, e pode ser um empecilho que impossibilite seu acontecimento, diante dos espaços disponíveis. É importante seu mapeamento para que possam ser debatidos com a comunidade escolar e serem utilizados de forma planejada.

Perguntamos sobre a garantia das condições didático-pedagógicas no trabalho escolar nesse período de pandemia. As respostas foram as seguintes:

Bom, a gente tenta ofertar aula todos os dias, mas a gente sabe que tem alguns alunos que não têm internet ou não tem computador ou o celular, não têm capacidade para ter o acesso as aulas, para armazenar as atividades, mas é também através do SIGEDUC a

gente consegue algumas coisas, e os alunos que por um motivo ou outro não conseguiram assistir a aula, não tiveram acesso; nós disponibilizamos a impressão de todo o material. Desde março, quando teve início as atividades remotas até o final do ano, então esses alunos eles tiveram a possibilidade de passar para a série seguinte através da entrega dessas atividades, a escola providenciou, imprimiu e entregava por semana as atividades (ESCOLA ACAUÁ, DIR, 2021).

Muito difícil. Nossa clientela é quase toda de baixa renda, a maior parte de baixa renda, então foram trabalhadas essas aulas on-line e impressas; esses trabalhos impressos a gente fez para toda a escola, imprimiu muito trabalho, a resma que comprávamos para um mês só dava para um dia, então foram feitos esses trabalhos impressos, o aluno que não tinha a tecnologia, ou um celular ficaram sem fazer o trabalho, por sinal esse ano a gente adotou um documento que a criança que não fosse fazer essas atividades pelo celular a mãe vinha e preenchia aquele documento, isso foi uma orientação que a gente recebeu das escolas EEITs, nas escolas EEITs nós temos um grupo que a equipe é muito dedicada. A gente recebe muitas propostas, muitas ideias e na hora da execução parece que a escola fica de mãos atadas, porque a gente não tem recursos, então a gente fica trabalhando com o pouco que tem na escola (ESCOLA CUÓ, DIR, 2021).

Baseado nas falas dos gestores, ficou perceptível que para os alunos que não tem acesso à internet, foram disponibilizados material impresso, entregue semanalmente aos estudantes, com recursos advindos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse material impresso serviu de embasamento para a avaliação dos estudantes. O que também auxiliou nessa etapa foram o material postado na plataforma do Sistema Integrado de Gestão da Educação – SIGEDUC, evitando o deslocamento do aluno para a escola durante as aulas *online*, realizadas no período da pandemia da Covid-19.

A diretora da Escola Cuó cita como órgão orientador de suas ações o termo “EEITs”, que segundo ela são as “Escolas Estaduais de Tempo Integral”, onde por meio de um aplicativo de mensagens ocorre a troca de experiências entre os gestores das escolas de tempo integral e representantes das DIREC.

A educação em tempo integral deve acontecer em uma escola, levando em consideração que o aluno tem uma carga horária diária estendida na escola, e não como em uma escola que funciona por turnos, ou melhor, uma escola que possa superar o conceito de turno/contraturno e de currículo fracionado, transformando-se

em uma instituição de movimento, repleta de vida, voltada para as diversas aprendizagens, onde exista a articulação entre o saber formal e informal, com a vivência de atividades integradas nos múltiplos espaços e tempos disponibilizados.

Devido à Pandemia da Covid-19, a escola não pode abrir suas portas, tendo que se adequar ao ensino remoto, que não deve se confundir com educação à distância. Na ausência dos estudantes para frequentarem a escola *in loco*, as atividades estão sendo impressas para serem disponibilizadas aos discentes, considerando o tempo que elas venham a ter para respondê-las.

Perguntamos aos gestores sobre as condições infraestruturais da escola para receber os alunos em tempo integral com a devida segurança sanitária exigida após a pandemia da Covid-19, seguem as respostas abaixo

Após, não. Nós ainda estamos vivendo [essa pandemia]; nós recebemos recursos extras: do PAGUE que é o programa de auto gerenciamento da escola que é estadual, são recursos do estado, e nós recebemos PDDE extra, que também a gente fez adaptação de pias no refeitório que era uma coisa que faltava, a gente sentia que o nosso refeitório não tinha onde lavar as mãos e a gente através desse recurso a gente colocou dispenser de álcool, dispenser de sabonete, demarcação nas salas de aula, compramos termômetro, inclusive esse ano já impedimos através do termômetro que fica lá fora, que duas pessoas fossem impedidas de entrar porque estavam com febre, e a gente providenciou o que elas tinham que fazer aqui na escola e entregamos lá fora. Os recursos para organizar a escola vieram! Veio e foram aplicados, houve até um erro, eles disponibilizaram o valor e depois pegaram de volta, quer dizer, a gente teve que rever o nosso planejamento de acordo com o nosso plano de biossegurança que nós elaboramos com toda a comunidade, mesmo de forma remota nós fizemos e construímos e colocamos em prática. Recursos chegaram, como eu disse, foram retirados parte que eles alegaram que tinha sido um erro, mas a gente replanejou e hoje com relação à biossegurança para um retorno a gente está ok[...] Eu só queria salientar que talvez você nem vá precisar disso mas, o nosso plano de biossegurança devido a estrutura física da escola o que veio para seguir de modelo as outras escolas iriam trabalhar com 30% mas como a gente tem uma estrutura física privilegiada a gente colocou no nosso plano trabalhar com 50% da turma caso aconteça a volta das aulas híbridas, e já colocamos para a DIREC nós elegemos três espaços, que são os três maiores espaços para absolver os três primeiros anos, e essas turmas frequentarem a escola diariamente e não de forma híbrida (ESCOLA ACAUÃ, DIR, 2021).

Para Mainardes (2018), abordar infraestrutura das escolas, requer apresentar evidências de naturezas diversas: análise de estatísticas, de relatórios oficiais; entrevistas com os responsáveis pelas políticas; entrevistas com sujeitos envolvidos na política; análise de observações do contexto da prática, etc. Assim percebemos que pesquisas acadêmicas que têm o intuito de discutir esse contexto, precisam reunir informações amplas tanto no que se refere às mudanças na estrutura e na prática cotidiana que as escolas têm que ir se adaptando.

Fizemos um documento na escola. Por sinal, esse documento está em avaliação, um documento de retomada da escola, nós ainda estamos adequando a escola, já tem alguns setores que tem algumas coisas, e entrou um dinheiro na escola que foi justamente para a compra desse material, para isso não faltou dinheiro, se faltou ainda foi a própria escola se adequar a situação, compramos álcool, compramos máscaras [...] do jeito que o protocolo exige, nós vamos trabalhar (ESCOLA CUÓ, DIR, 2021).

A ampliação do tempo escolar imposto pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 está contido no manual de orientação da educação integral como sendo de fundamental importância para execução do programa, permitindo a formação completa dos alunos. Nesse aspecto, se a escola não garante o atendimento integral, a Lei não é cumprida.

A educação integral exige mais do que compromissos: impõe principalmente um projeto pedagógico bem elaborado e capaz de ser executado, em suas ações contemplar a formação de seus agentes, organizar e planejar a utilização de sua infraestrutura, além de dispor de recurso financeiro e de pessoal necessários para a sua execução. A educação será o resultado de todas essas condições, com a participação dos educadores, educandos, pais e comunidade escolar, que deverão envolver-se em todas as atividades oferecidas pela escola, contribuindo para ampliação do tempo e espaço de formação das crianças, adolescentes e jovens, na busca do acesso à educação pública de qualidade com sua permanência e aprendizagem com uma melhor visão de mundo.

#### 4.3 PERCEPÇÃO DA RELAÇÃO DO CUSTO-ALUNO-ANO EM CAICÓ/RN PELOS GESTORES

Quando entramos em contato com os gestores das escolas e falamos que iríamos abordar temas que remetem ao financiamento educacional, em um primeiro momento eles ficaram com receio de não saber os valores de imediato, onde explicamos que não seria uma pesquisa quantitativa, e sim uma pesquisa qualitativa sobre a política do financiamento da escola de tempo integral, notamos que questionamentos do tipo: quanto custa um estudante de ensino na modalidade de tempo integral no Brasil? E o quanto seria o ideal? Seria difícil de obtermos as respostas. Porém essa não é uma conta simples de realizar, porque há diversas coisas a serem analisadas e realidades bem distintas pelo Brasil adentro. Os números sempre terminam acertados a partir do Censo Escolar anual. Portanto, é de suma importância as escolas manterem atualizados esses indicadores: pois sem ter noção da dimensão da rede educacional, nunca conseguiremos saber qual seria o valor real.

Entendemos que os conhecimentos sobre custo têm muita importância, não somente para o procedimento de preparação de orçamento, serve também para vermos o que está sendo delineado na política de financiamento da escola pública, como também, sabermos sobre o custeio anual, tem também a função de auxiliar a demonstrar o custo-aluno-ano e o desempenho financeiro da escola, dando elementos norteadores que ajudam a identificar parâmetros dentro do sistema de ensino. Nesse sentido, concordamos com Ball (2014) quando ele sugere que devemos seguir o dinheiro. “Isto é, entre outras coisas, os pesquisadores de políticas têm de tornarem-se leitores regulares do *Financial Times* e do *Wall Street Journal*, e de relatórios do mercado de ações, e devem aprender a ler as contas da empresa” (BALL, 2014, p. 221).

Trazendo essa preocupação por compreender que na grande maioria dos trabalhos acadêmicos relacionados às políticas educacionais, o dinheiro raramente é estudado.

No entanto, na maioria das pesquisas sobre política educacional, o dinheiro é raramente mencionado e é substituído por foco nas ideias e nas práticas. Mesmo quando submetido à mercê misteriosa da economia da educação, questões de financiamento são tratadas como abstrações. Contudo, na interface entre política educacional e neoliberalismo o dinheiro está em toda parte (BALL, 2014, p. 222).

Entendemos a relação custo-aluno-ano como o resultado da divisão do valor financeiro do custeio anual da escola pelo número de alunos matriculados. Indagamos aos quatro entrevistados como era constituído o valor do custo-aluno-ano das suas escolas. Vejamos a seguir.

Eu procuro nem saber o valor custo-aluno, porque se eu me detiver a isso, as coisas não caminham, uma coisa assim que é absurda é o custo-aluno para a merenda escolar, a gente recebia para ter o aluno em tempo integral dois reais e “alguma coisa”, e agora para vir de forma híbrida nós vamos ter trinta e seis centavos para dar merenda para esses meninos (ESCOLA ACAUÃ, DIR, 2021).

Sei não, eu só sei da merenda; eu sei que vem o PAGUE e o PDDE vem em cima do número de alunos, mas eu não sei lhe dizer o custo-aluno[...] eu sei que o da merenda é R\$ 4,66, com os recursos do estado e federal (ESCOLA ACAUÃ, RF, 2021).

Eu não sei informar bem, mas sei que por merenda se eu não me engano é R\$ 1,20, eu estou em dúvida com essa resposta [...] Esse dinheiro é muito pouco com relação a um aluno que passa na escola um tempo integral, porque esse dinheiro é para um café, um almoço e um lanche, e a gente sabe que aqui tem crianças que passam necessidades (ESCOLA CUÓ, DIR, 2021).

Eu não tenho esse número exato, eu não sei responder exatamente quanto custa o aluno (ESCOLA CUÓ, RF, 2021).

As falas acima confirmam o quanto é complexo para os gestores mensurarem o valor do custo-aluno-ano, tendo em vista que todos entendem que esse valor é o destinado para a merenda escolar. Para Ball, Maguire e Braun (2016) a atuação dos sujeitos nessa fase da produção da política escolar são as de “negociantes”, esses geralmente são professores e ou administradores designados para conduzir os dados financeiros das escolas, onde em uma visão leiga o que importa é a prestação de contas, a performance e os dados, desempenhando um papel nas escolas de serem fabricante de respostas sobre as políticas, sendo que seu trabalho faz a política ser visível.

Notamos que, além de não conhecerem o indicador custo-aluno-ano, os entrevistados o confundem com o valor destinado à merenda escolar que faz parte do Programa nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Sobre isso, Menezes (2001) explica:

A partir do final dos anos 90, considera-se que o processo que mais evoluiu foi o de escolarização da merenda, pois as secretarias estaduais e municipais de educação recebem os recursos do MEC e transferem-nos direto para as escolas, que assumem todas as operações do programa. A experiência mostrou que a participação da comunidade e da direção escolar na gestão dos recursos reduz a margem de corrupção e melhora a qualidade da alimentação servida aos alunos. Com novo nome, PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), o programa de merenda escolar tem atualmente a meta de garantir que o cardápio da alimentação escolar seja programado de modo a fornecer cerca de 350 quilocalorias e 9 gramas de proteínas por refeição, ou seja, 15% das necessidades diárias de calorias e proteínas dos alunos beneficiados. Os gestores do PNAE são o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e os Conselhos de Alimentação Escolar (CAE) (MENEZES, 2001, p. 49).

Para Ball, Maguire e Braun (2016) os responsáveis pelo setor financeiro (negociante) têm que saber interpretar a política em relação aos recursos e definir limites abrindo possibilidades para o trabalho de tradução dessa política. Para Ball (2005), os profissionais da educação têm que estar dispostos a lutarem e fazerem concessões, planejarem e agirem espontaneamente, improvisarem dentro de expectativas e papéis contraditórios, e, portanto, precisam ter criatividade e imaginação. Nesse sentido, foi nos relatado pelas diretoras de ambas as escolas pesquisadas que um importante recurso que entra anualmente nas escolas vêm de uma iniciativa dos funcionários em organizar os festejos juninos, convidando a comunidade para dentro da escola.

Em 2019 nós fizemos um “São João” exclusivo para que o aluno não tenha que adquirir alguns materiais didáticos, e o professor possa desenvolver o trabalho planejado, então nós guardamos os recursos do “São João” exclusivamente para isso, nós fizemos um caixa e quando não tem o que precisamos nos nossos fornecedores pegamos o dinheiro no caixa do São João e compramos (ESCOLA ACAUÃ, RF, 2021)

A escola trabalha o “São João” que é justamente para adquirir esse dinheiro para a gente já ter na nossa caixinha para pagar esses pequenos reparos. (ESCOLA CUÓ, DIR, 2021)

Notamos que a atuação desses gestores mostra a criatividade que existe no contexto da prática, em que existe um procedimento de recontextualização, a partir da negociação para a realização de eventos com fins financeiros para o bem comum

da escola, com o auxílio de todos os agentes que atuam nesse cenário de criatividade na adequação da política a realidade local.

Questionamos sobre o valor custo-aluno que se destinava ao estudante de tempo integral, perguntando se era suficiente para custeá-lo. Eles responderam o seguinte:

Não. A gente não recebe por aluno por ser integral, a gente recebe recurso do PAGUE que é estadual dobrado, porque ele vai estar aqui nos dois horários, então para o estado ele conta duas vezes; agora, com os recursos federais é a mesma coisa de eles estarem aqui de 7h20m as 17h ou se eles estiverem aqui de 7h as 11h, quer dizer, é uma distorção muito grande. E o custo que cada aluno é dobrado então não vem...no estado vem, já conseguimos um avanço a partir do ano passado não era, era igual aos recursos federais, vinha só como se o aluno estivesse na escola só um horário (ESCOLA ACAUÃ, DIR, 2021).

É não, devia ser melhor (ESCOLA CUÓ, DIR, 2021).

Os gestores responderam que o recurso que vem é pouco, sendo que do governo federal recebem o recurso como se o estudante ficasse na escola somente um turno, embora seja tempo integral; quanto aos recursos advindos do Governo do Estado, através do Programa de Autogerenciamento das Unidades Escolares PAGUE, recebem o recurso dobrado.

Seguindo com a entrevista, questionamos como acontece a participação da comunidade escolar nas discussões sobre otimizar os recursos financeiros, os entrevistados responderam o seguinte.

É uma busca assim [...] muito grande da gente ter a comunidade escolar principalmente pais aqui na escola, por mais que a gente tenha um acolhimento diário, a gente tem grupos de conversas diárias com eles, a gente tem a presidente do conselho da escola, que é um conselho atuante, graças a deus porque uma gestão ela só caminha bem e com segurança quando ela tem um conselho atuante apoiando e tomando decisões juntas. O que estou falando não é aquele conselho que assina as prestações de contas, mas o conselho da escola. Tudo isso a gente tenta, a gente faz, quando a gente fala, quando a gente divide as nossas angustias com a falta disso, falta daquilo, aparece uma sugestão, aparece outra, mas é muito difícil envolver a comunidade... é muito difícil (ESCOLA ACAUÃ, DIR, 2021).

A participação desses atores define a presença de representatividade da comunidade nas deliberações e decisões de interesse da escola. Isso é importante para a atuação de um Conselho Escolar atuante em todos os segmentos. O Conselho é formado pelos pais dos alunos e também por membros da própria comunidade que tenham interesse em contribuir com a escola; sua eleição acontece a cada três anos. Com essa mentalidade, teremos uma escola democrática e participativa, de todos participaram da política a ser gerada para essa unidade educacional, pois a escola na concepção de Ball, Maguire e Braun (2016) é composta por diversos atores, que se relacionam em lugares diferentes, em diferentes épocas do ano, tornando a escola produto do seu contexto – perfil de pessoal, matrículas e aspirações dos pais, tudo isso influenciando no aspecto prático.

Através do conselho, no conselho nós temos representantes dos pais, e por exemplo entrou um recurso, nós sabemos que o material de limpeza, livreria, tem que comprar e se tem um recurso... A gente está precisando de um ventilador ou dois ventiladores a gente vai para a reunião com os componentes do conselho e a gente decide: são mais necessários os ventiladores ou tal coisa? E a gente decide em conjunto com o conselho. Os demais gastos que a gente precisa com o dia a dia a gente mostra que entrou um recurso, e como exemplo que no ano passado a gente estava de forma on-line e mostrávamos que entraram os recursos e precisamos de X valor para higiene e X para livreria e sobra X que vai ser gasto com que? Vamos investir em que? Na sua maioria só dar para esses consumos é difícil sobrar recurso para investir. Quando vem um recurso capital aí a gente decide o que é prioridade e decide em conjunto (ESCOLA ACAUÃ, RF, 2021).

Quando a Diretora da Escola Cuó fala sobre a comunidade escolar, é possível perceber um certo ressentimento que a mesma tem, em virtude da escola que ela dirige já ter passado por momentos áureos quando da sua instalação, em virtude da sua arquitetura fugir dos padrões locais e seguir um modelo que estava sendo instalado em várias partes do Brasil, e hoje, a comunidade tem a concepção de que seja uma escola de crianças pobres. Ela nos indagou se conhecíamos uma escola de ensino fundamental que fica próximo à Escola Cuó, que a estrutura física é bem menor e em uma localização menos privilegiada e possuir um número bem maior de alunos matriculados. “Nós já tivemos na nossa escola 800 alunos, caiu para 600, e

hoje lhe digo com a maior tristeza que nós temos 144 alunos, então a presença da família da comunidade escolar fica muito a desejar” (ESCOLA CUÓ, DIR, 2021).

Na escola existe um conselho escolar que é composto por pais, alunos, professores, então graças a esse conselho escolar que a gente vem atingindo um relacionamento melhor... reuniões de pais aqui na escola a gente fazia e era uma minoria, porque a gente vai repassar esses recursos para eles terem noção do que a escola ganhava e gastava, e a gente notava que eles não tinham muito interesse, chegavam até a falar que se fossem para eles importava (ESCOLA CUÓ, DIR, 2021).

Com relação à comunidade escolar [...], os que representam e assinam alguns documentos aqui, eu não sei o quanto eles avaliam. Eu sei que é insuficiente, agora eu não sei se os pais ou a comunidade tem esse conhecimento (ESCOLA CUÓ, RF, 2021).

Observamos a importância dada pelos entrevistados ao Conselho Escolar das suas unidades de ensino. Essa instância de gestão democrática e participativa é regulamentada no nosso estado pela Lei complementar Nº 585, de 30 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a gestão democrática e participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte.

Art. 2º Entende-se por gestão democrática o processo intencional e sistemático, transparente e compartilhado de chegar a uma decisão de construção coletiva e fazê-la funcionar, mobilizando os segmentos, meios e procedimentos para se atingirem os objetivos da unidade escolar, envolvendo de forma efetiva e participativa os seus aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Percebemos que os entrevistados validam positivamente a participação do conselho escolar nas decisões da escola, e entendem que a existência desse colegiado, é fator indispensável para a efetivação de uma gestão democrática, pois é o responsável por representar os anseios da comunidade escolar, por meio dos segmentos dos docentes, técnicos administrativos, alunos, comunidade, familiares ou responsáveis pelos discentes. Como também tem o seu papel fiscalizador conforme o Art. 21, inciso II, da Lei complementar Nº 585, de 30 de dezembro de 2016, que dentre suas competências está “examinar todas as prestações de contas referentes às receitas e despesas da unidade escolar” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

A gestão democrática, é considerada uma importante condição para a qualidade da educação, as escolas que adotaram essa proposta de gestão e mantem projetos pedagógicos bem elaborados, tem grande probabilidade de obter boas avaliações institucionais e boas notas no IDEB. Isso demonstra que a participação social se constitui como um ótimo método de avaliação e de fiscalização do desempenho escolar e que a eficiência da gestão não se limita à racionalidade e à potencialização dos recursos financeiros e administrativos.

Não havendo adesão do coletivo, um projeto pode ser elaborado pela equipe de direção, tanto para cumprir uma exigência, quanto para ter alguns elementos de referência para o próprio trabalho, mas entendendo que não é o da escola como um todo (VASCONCELOS, 2004, p. 41).

No que diz respeito ao valor do custo-aluno quando o período pós pandemia da Covid-19, as respostas foram as seguintes

Não existe perspectiva de melhora. Os recursos são os mesmos. Eu acho que se houve uma economia, essa economia foi para o estado, como água, luz, porque os funcionários são a mesma coisa, recursos a gente gastou quase a mesma coisa, claro é diferente de ter alunos aqui, mas a gente gastou muito mais com impressão, muito mais com papel, muito mais com tinta, então, praticamente a gente [...] Mesmo aqueles alunos que assistiam as aulas eles vinham buscar o material impresso. Então o que a gente poderia ter economizado e ter saído em com uma situação melhor a gente gastou tudo que a gente tinha, então não teve assim [...] dizer assim o custo-aluno ficou sobrando dinheiro porque eles não estavam na escola (ESCOLA ACAUÃ, DIR, 2021).

Olhe, a gente não recebeu nenhuma informação que tivesse aumentado; porém, em 2020 recebemos um PAGUE emergencial que foi extra, nós recebemos dois PAGUE por ano e dois PDDE, em 2020 veio um extra do PAGUE que é do estado e um emergencial de PDDE que é o federal, então teve esse dois extras, que era justamente para fazer essas adaptações de pias, de dispenser de álcool, do totem de álcool, de produtos de higiene, mascaras, no plano que o governo mandou nós colocamos três mascaras por aluno, nós já adquirimos e estão guardadas as máscaras (ESCOLA ACAUÃ, RF, 2021).

O PAGUE - Programa de Autogerenciamento das Unidades Escolares, é normatizado pela Resolução nº 05/2017 – SEEC/RN; esse recurso financeiro é depositado diretamente na conta das Escolas Estaduais, e destinado a aquisição de material de custeio (material de expediente e limpeza) e serviços de pessoas físicas

e jurídicas. O programa foi criado em 2003, beneficia os alunos das escolas estaduais do ensino fundamental e médio, observando-se que as transferências dos recursos financeiros são feitas para as unidades executoras independentemente da formalização de termos de ajustes ou convênios. Os recursos do PAGUE são provenientes do Governo Federal e Estadual, esses recursos são creditados em duas parcelas, sendo a 1ª (primeira) no 1º semestre e a 2ª (segunda) no 2º semestre do ano em curso, não podendo ser reprogramado de um para o outro (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2017). Pela fala da entrevistada, essa parcela extra foi primordial para a preparação da escola para o retorno das atividades presenciais.

O valor que entrou para a escola, entrou mais, entrou um dinheiro a mais. Por sinal foi a compra desse material; para esse ano a gente ainda está gastando, eu sou muito segura para gastar esse dinheiro, tenho medo de gastar um dinheiro sem se programar, como a gente não está tendo aluno não precisa a gente está enchendo todos os materiais, de álcool ou de papel, então a gente economizou esse material, e hoje é o último dia para fazermos mais compra, se não o dinheiro volta (ESCOLA CUÓ, RF, 2021).

Em 2020 o que veio desse aluno que sustentava a permanência dele na escola durante o dia foi doado em cesta básica para as famílias, eu não sei como a comunidade avaliou, mas eu acredito que foi uma boa ajuda para eles, esse ano de 2021 até o presente momento não chegou esse recurso (ESCOLA CUÓ, RF, 2021).

A fala da diretora da Escola Cuó ressalta a importância da escola na vida da família dos estudantes nesse momento crítico causado pela pandemia da Covid-19, em que vários pais ficaram sem rendimento para o sustento familiar. A gestão da escola reverteu em cesta básica os valores que tinha disponíveis, oriundos do PNAE, para a compra da merenda diária dos alunos. Paralelo a essa campanha da escola, o Governo do Estado fez uma ação de grande porte que contemplou todos os 217 mil alunos matriculados, fazendo a doação de cestas básicas, sendo distribuídas mais de 670 mil delas, em 2020. O Governo do RN retomou as entregas no ano de 2021, as cestas, que têm cerca de 10 kg e um preço médio de R\$ 70. A previsão é que até o final dessa entrega (iniciada em 28/04/2021), cerca de R\$ 16 milhões sejam investidos, oriundos do PNAE (PORTAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RN).

O recurso destinado ao plano de atendimento da educação de tempo integral é repassado diretamente para o conselho escola da instituição de ensino, através do PDDE/integral (Programa dinheiro direto na escola). O recurso da educação integral é designado a compra de materiais pedagógicos, sejam de custeio ou de capital, o ressarcimento dos voluntários/monitores, que desenvolve as oficinas com os alunos e aos pagamentos de pequenas adequações da estrutura física da escola (BRASIL, 2013).

O aporte financeiro da educação de tempo Integral é destinado às escolas públicas, que têm alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio; o valor total dos recursos alocados para cada escola é enviado diretamente para conta corrente em nome da escola. Esse recurso pode ser utilizado nas categorias econômicas de custeio (aquisição de materiais de consumo ou contratação de serviços) e de capital (aquisição de materiais permanentes) (BRASIL, 2013). Sua prestação de conta é normatizada conforme a Resolução Nº 10, de 23 de julho de 2021 do ministério da Educação.

Art. 19. Os recursos executados serão objetos de prestação de contas, nos termos da Resolução CD/FNDE nº 2, de 18 de janeiro de 2012, e Resolução CD/FNDE nº 15, de 10 de julho de 2014, que será recepcionada por meio do sistema de Gestão de Prestação de Contas – SiGPC/Contas Online, até o dia 30 de abril do ano subsequente ao do repasse (BRASIL, 2021).

Encerramos a entrevista deixando os participantes à vontade para fazerem suas considerações finais e relatarem algo que não tivesse sido questionado no roteiro prévio que fizemos; ainda, pedimos que eles mostrassem a sua percepção sobre o financiamento da escola de tempo integral Município de Caicó.

A Diretora da Escola Cuó respondeu o seguinte:

Deixa a desejar porque a gente tem algumas necessidades Como eu disse a você, os recursos federais não vêm para a escola de tempo integral. Eles vêm para a escola de tempo regular, seria para um horário só. Então é isso. Deixa a desejar. Se a gente tivesse um recurso, a gente deveria contar dobrado porque a gente tem esse mesmo aluno em dois horários diferentes, e a gente recebe recurso federal como se fosse num horário só (ESCOLA ACAUÃ, DIR, 2021).

Nessa fala, percebemos a insatisfação da diretora em relação ao fator de ponderação de transferências de recursos do FUNDEB. Segundo Santos (2016, p. 72) “quanto as transferências de recursos operada pelo fundo, o mecanismo de repasses aos entes federativos a uma base de cálculo estipulada de acordo com um custo anual por aluno”. Sendo que esse valor estipulado é multiplicado por um fator de ponderação, que a diretora queria que fosse 2 (dobrado), sendo que segundo a Nota Técnica Conjunta Nº 2277104/2021 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação o fator de ponderação para o Ensino Médio em tempo integral é 1,30, e para o Ensino Médio urbano é de 1,25. Por isso entendemos como justa a reclamação dela em relação a esse repasse.

Eu acho escasso [o financiamento] [...] para o que o modelo propõe eu acho insuficiente (ESCOLA ACAUÃ, RF, 2021)

Em Caicó, e aqui na minha comunidade, como ela é super carente, deveria ter um olhar diferenciado. Era para ser uma escola que desse caminhos para esse aluno quando saísse daqui fosse com uma profissão, não estou dizendo que fosse uma escola técnica, mas esses alunos ficassem na escola menos ociosos, sem ser só com aquelas disciplinas, ter uma oportunidade para um pai também na escola, que quando fala escola de tempo integral, escola e família e comunidade, está faltando isso (ESCOLA CUÓ).

Com base na escola em que trabalho, pelo que tenho conhecimento, o financiamento é muito pequeno, pouco. Deveria ter mais estrutura financeira, porque no âmbito atual não tem como dizer que está bom. Tem que melhorar, e muito (ESCOLA CUÓ, RF, 2021).

Todas reclamam que o dinheiro não comporta a real necessidade dos gastos. Sabemos que na escola de tempo integral há pontos que devem ser verificados de uma maneira diferente, como as condições de formação dos agentes que vão trabalhar com um público que passará boa parte do seu dia em um ambiente escolar, tendo que conhecer e desvendar os interesses dos alunos, para vencer suas dificuldades fora dos muros da escola.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, analisamos como vem se concretizando a política de financiamento das escolas de tempo integral, no Município de Caicó/RN, nas duas unidades que adotaram essa modalidade de ensino. Avaliamos ser salutar essa temática, desde antes de ingressar no mestrado, tendo em vista a nossa relação com a formação acadêmica no curso de ciências contábeis, e paralelamente à nossa trajetória profissional, que incluiu trabalhar em um cargo de gestão escolar, tendo que lidar e fazer política de financiamento, mesmo sem saber que estávamos praticando esse ato político.

Na busca de atingirmos os nossos objetivos previstos, escolhemos uma abordagem qualitativa por beneficiar uma melhor visão do objeto de pesquisa. Assim, optamos por realizar esse estudo com base no Ciclo de Políticas e na Teoria da Atuação de Ball e colaboradores, por ter propriedades que se propõe com o que acreditamos que possa ajudar na reflexão da verdadeira política que acontece no âmbito escolar. Com a definição do tipo de estudo, definimos como método principal de organização das informações, a confecção de entrevista semiestruturada com os gestores que lidam com os recursos financeiros das duas unidades de ensino do Município de Caicó/RN, que funcionam na modalidade de tempo integral.

Com a intenção de dar uma leveza ao conteúdo da pesquisa e ao mesmo tempo divulgar e incentivar a Literatura de Cordel, fizemos algumas inserções com esse gênero literário que tem no Nordeste Brasileiro muitos admiradores. O poeta ao falar do cordel no contexto educacional diz.

Em qualquer educandário  
Com ensino verdadeiro,  
Ser criada a condição  
No real, no financeiro,  
Da cultura Brasileira,  
Do cordelista à rendeira,  
Serem visto o ano inteiro.  
[...]

A poesia de Cordel,  
Pura arte nordestina,  
Feito a merenda escolar,  
Deveria ser rotina.  
Nos colégios da nação  
Ela serviria então  
De literatura fina.

[...]

Quero que os governantes  
Tenham sonhos mais profundos,  
Ao olharem o Brasil  
Com os olhos de outros mundos.  
Desse jeito perceberem,  
Não serão uns vagabundos...  
(AMARAL JÚNIOR, 2015)

No intuito de alcançar nossos objetivos, conseguimos compreender como funciona a metodologia administrativa da escola em tempo integral, e o seu método de trabalho nas duas escolas pesquisadas, percebemos, em consonância com os autores referenciados nesta pesquisa, que, em todos os contextos a política passa por mutações e reinterpretações, pois é na escola que se materializam as transformações. O ciclo de políticas focaliza a formação do discurso de uma política, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas, no contexto das práticas. (SANTOS, 2014, p. 265). Assim observamos a distância existente entre os contextos da influência e o contexto da prática.

Os sujeitos pesquisados trabalham com uma perspectiva voltada para o Município de Caicó/RN, de uma política a nível nacional, com interpretação passada por uma equipe que fica sediada na Capital do Estado, fazendo com que seja inevitável a mutação e ressignificação dessa política implantada no Sertão do Seridó.

Observando a política educacional na perspectiva da teoria da atuação de Ball e colaboradores, notamos que alguns elaboradores de políticas educacionais procuram receitas de como a política deve atuar na escola. Compreendemos, a partir dos referenciais estudados, que não existem receitas prontas, do tipo “manual do usuário”, ou “guias de implementação” para o desenvolvimento das escolas, que a atuação da política não é um processo simples e racional e os seus resultados não são fáceis de se ler fora das origens da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Analisando o conteúdo das falas dos entrevistados, encontramos os confrontos de posicionamentos, que é comum no procedimento de construção/desconstrução do campo político, ao tempo em que ocorre a sua recontextualização, no instante em que é a mesma é posta na sua arena de atuação. Nesse cenário, a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, com essa quebra do paradigma para os profissionais e alunos, local onde

passam grande parte do seu dia no ambiente escolar, contrastam com as dificuldades percebidas pelos gestores que foram entrevistados, ao tempo que os mesmos acham insuficientes as condições financeiras que os mesmos dispõe para gerir suas unidades escolares de tempo integral.

Tentamos observar como primeiro objetivo específico desta pesquisa, como ocorre a discussão da política de investimento na formação profissional dos agentes que trabalham na educação de tempo integral no Município de Caicó/RN, compreendemos que não é aceitável indicar modelos genéricos e engessados a serem adotados na formação profissional da escola de tempo integral, tendo em vista que cada unidade tem suas especificidades, como também não se trata de moldar o trabalho que já vinha sendo realizado adaptando à uma carga horária escolar expandida. Entendemos, que os conhecimentos educacionais precisam ser atualizados, e periodicamente rediscutidos, se tornando, um grande desafio, que é melhor superado quando se tem a participação ativa de todos que compõem a comunidade escolar.

Mesmo que este trabalho não tem o intuito de trazer denúncias de procedimentos adotados nas unidades estudadas, identificamos uma carência de apoio por parte da Secretaria Estadual de Educação para com os profissionais que veio a atuar nos primórdios da modalidade de tempo integral no Município de Caicó – RN. Verificamos que os gestores são bem intencionados e que levam a educação a sério, mesmo não tendo experiência anterior, ou um treinamento em sua plenitude de excelência, aprenderam e continuam aprendendo na prática, faltando-lhes uma formação e um documento norteador. Para Santos (2014), os textos produzem um sentido, estabelecem padrões e fornecem uma análise de execução das políticas educacionais, pois se constituem como intervenção textual que carrega a expressão de limitações e possibilidades.

Na escola de tempo integral, o desempenho dos atores e a sua formação devem estarem ligados espontaneamente a sua unidade específica de atuação profissional, por isso, o primeiro passo para se fazer um projeto de formação profissional é debater a importância dessa escola na comunidade em que ela está inserida. A escola é uma arena de disputas políticas e social, que tem função primordial no projeto de uma sociedade melhor, podendo ser progressista ou conservadora, é um ambiente aberto ao contraditório. Para Ball, Maguire e Braun (2016), a escola nem sempre é sensata como unidade de análise para a pesquisa

de políticas, pois ela é parcial e negligente. Em contraposição a isso, há poucos espaços nela em que não tenha política.

Sentimos nas falas dos sujeitos entrevistados que houve um imediatismo desde que foi feito o convite para as escolas trabalharem em tempo integral, sendo que não percebemos que a pressa ou sugestão de migração para essa modalidade fosse para a prospecção de uma política eleitoral, e sim de uma tímida expansão desse tipo de política educacional que já há algum tempo já vinha sendo trabalhada em outros estados da federação. Os gestores das escolas pesquisadas viram com a novidade dessa implantação da escola de tempo integral como sendo um atrativo para o aumento de matrículas, tendo em vista que essas duas escolas em tempos passados tinham um número bem maior de discentes no seu quadro.

A educação de tempo integral sugere a precisão de uma maior formação de toda a equipe profissional da escola, seja com um currículo que se cria, como também para as tarefas com novos conhecimentos que surgem, tudo isso acoplado com o currículo escolar em curso. As instituições precisam de equipes preparadas e com boas condições de trabalho para alcançar uma excelência educacional, no contrário a expansão do tempo de permanência do aluno na escola será um trabalho perdido, levando somente um desgaste para quem terá que passar uma grande jornada do seu dia, uns fingindo que ensinam e os outros que aprendem, e no final a sociedade não colherá nenhum resultado dessa política educacional que na teoria é de grande relevância para a formação do cidadão.

Em consonância com o nosso segundo objetivo específico, que é analisar a infraestrutura das instituições e suas possíveis implicações no contexto das escolas de tempo integral, consideramos que a infraestrutura e as boas condições de trabalho de todos que compõem a unidade escolar é fator primordial para a ampliação da jornada escolar como meta de assegurar um melhor alcance social. Sem resolver esse gargalo, que frequentemente vemos nas escolas públicas, fica difícil elevar a autoestima de quem sai do conforto do seu lar para um local que aparente parece ser insalubre com poluição visual.

Nas duas escolas pesquisadas não houve mudanças na estrutura física. Elas foram implantadas a partir de escolas que já existiam, sem gastos com construções. Consideramos que, ao falarmos em infraestrutura das escolas que se propõem a trabalhar em tempo integral, estamos abordando as condições ideais para que seja desenvolvida uma educação de qualidade. A aparência física, compreenderá itens

como: tamanho de salas de aula, iluminação adequada, ventilação natural ou com condicionadores de ar, banheiros com chuveiro e vestiário, quadra de esportes, refeitório, cozinha industrial, biblioteca com equipamentos de multimídias, manutenção predial, compreendendo a limpeza interna e externa, não deixando de lado as nuances referentes à localização da escola, acesso aos transportes público, sistema de água encanada, eletricidade e saneamento básico.

Para Ball (2002), a analogia entre infraestrutura, ambiente, pedagogia e currículo, com a concretização das políticas educacionais e sua ressignificação na escola, se complementa com as contribuições da abordagem do ciclo de políticas, em especial voltado para discutir aspectos relativos ao contexto da prática e dos possíveis efeitos. Nesse sentido, os esforços de quem está à frente da gestão das unidades são primordiais para com as condições impostas aos agentes educacionais, para que os mesmos desenvolvam suas atividades laborais transformando espaços que não foram planejados para que o aluno tivesse aula em tempo integral em um ambiente acolhedor e propício para esse tipo de modalidade.

Percebemos a preocupação das equipes gestoras em relação ao mobiliário que essas escolas necessitam para acolher de maneira satisfatória seus estudantes, e notamos que eles se reinventam e acham soluções para irem suprindo a ausência da política estatal para com essas unidades de ensino, sentimos nas falas dos sujeitos que um melhor cuidado com a infraestrutura da escola vai elevar o bem estar e o sentimento de pertencimento deles aquele local onde é desenvolvido o seu expediente laboral. Entendemos que a ampliação da jornada escolar deve ser adotada e implementada como uma política de progresso da qualidade de aprendizagem dos alunos, assim, precisaria haver recursos financeiros satisfatórios para a criação e manutenção dos espaços destinados as diversas atividades propostas pelo currículo adotado pela comunidade escolar com os devidos profissionais habilitados para a utilização desses ambientes.

No intuito de contemplar o nosso terceiro objetivo específico, que é pesquisar como os sujeitos que compõem a gestão da escola percebem o financiamento escolar em relação ao custo-aluno-ano em suas escolas percebemos as mesmas dificuldades encontradas nos objetivos anteriores, onde a ausência de uma política de formação dos agentes que abraçaram a educação de tempo integral no Município de Caicó/RN, fizeram com que os mesmos não compreendessem na sua plenitude a mensuração desse indicador.

Ressaltamos que o conhecimento do valor do custo-aluno-ano, por parte da equipe escolar, é importante (e necessário), não somente para o procedimento de preparação de dotações orçamentárias. Esse índice evidencia e serve como parâmetro para conhecimento da situação da escola perante os investimentos entre escolas com a mesma modalidade tendo que se levar em conta as especificidades locais. Bowe e Ball (1992) asseveram que o foco principal para a análise de políticas deveria incidir sobre a concepção do discurso da política e sobre a interpretação ativa feita pelos profissionais que atuam no contexto da prática, para relacionar os textos da política à prática.

Foi unânime, entre os entrevistados, o relato sobre a escassez de recursos, assim evidencia que para a gestão o valor do custo-aluno-ano está atrelado somente ao valor da alimentação que a escola tem que suprir diariamente para os seus alunos. A nossa função nesta pesquisa foi de perceber como a política que envolve essa percepção é trabalhada pelos gestores, e acreditamos que com o passar do tempo ocorrerá um amadurecimento daqueles que lidam com esses recursos e essa ação política seja percebida com mais clareza, dotados dessa percepção vai permitir que os atores que atuam na arena educacional tenham uma visão que lhes permitam enxergar com clareza a verdadeira complexidade com que a política educacional é construída. Esses processos são micropolítico e macropolítico e se inter-relacionam com as ações dos profissionais que se unem com as políticas em nível locais realizadas no ambiente escolar.

Desse modo, faz-se importante deixar claro que o financiamento da educação brasileira é ligado aos impostos e transferências recebidas pelos Estados da Federação. O funcionamento ocorre da premissa da existência dos fundos, portanto, é por intermédio do FUNDEB, estabelecido a partir da admissão da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e aprovado em 2007 através da Lei nº 11.494 em mudança ao FUNDEF. Os valores advindos do FUNDEB são enviados a todas unidades da educação básica, com base em um valor médio que todos os anos é calculado por aluno e multiplicado pelo seu valor de ponderação, com o intuito de atenuar as desigualdades educacionais existente entre os entes federados (SANTOS, 2016).

Ainda que adotando esses procedimentos para a garantia do acesso à educação, notamos que ainda existe a carência de melhorias para que a educação verdadeiramente aconteça com eficácia e um padrão de excelência, expandindo o

acesso dos estudantes a escola, e as condições dos profissionais de educação executarem a política educacional que eles constroem juntamente com toda a comunidade escolar.

Ressaltamos que, perante um tema tão amplo, importante e indispensável para o futuro da educação brasileira, ainda há muito que se pesquisar, analisar, sobre o seu contexto e suas nuances. Dessa forma, reconhecemos que é imprescindível a investigação para conhecermos o motivo da política frágil na preparação da arena escolar que vai receber a modalidade de tempo integral. Além disso, é necessário conhecermos a que nível os projetos educacionais de tempo integral estão sob um projeto neoliberal “maquiado” de boas soluções.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **De onde vem o dinheiro do Fundeb?** Programa de Olho na Educação – TV Cultura. 23 de out. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nZRIKFIT7TQ>>. Acesso em: 17 de jul. 2020

ALBUQUERQUE, Plícia Mara de Negreiros Félix. **Programa Mais Educação: Um estudo da implementação na Escola Estadual Tertuliano Ayres Dias no município de Mossoró-RN.** 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2011>>. Acesso em 13 mai. 2020.

ALVES, Roneidi Pereira de Sá. **Os caminhos da educação integral em Palmas – Tocantins.** Goiânia, 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3422> >. Acesso em: 13 dez. 2019.

AMARAL JÚNIOR, Plácido Ferreira do. **O folclore nas escolas.** Caicó, 2015. 8 f. Literatura de Cordel – Projeto Chico Mota, Associação Cultural de Caicó/RN.

AMARAL JÚNIOR, Plácido Ferreira do. A Covid-19 no Brasil, um país na pandemia. Caicó, 2021. f. Literatura de Cordel – Projeto Chico Mota, Associação Cultural de Caicó/RN.

ARAÚJO, Marecilda Bezerra de. **Organização do sistema municipal de educação de Jardim do Seridó – RN: tensões entre o legal e o real.** Mossoró, 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2016>>. Acesso em 15 mai. 2020.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima, **A reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres.** Revista Holos, Natal, Ano 34, Vol. 08, p. 219 – 232, dez. 2018. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065> >. Acesso em: 12 dez. 2019.

ARENDT, Hannah. **O que é política.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda., 2002.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente.** 1. ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

AVELAR, Marina. **Entrevista com Stephen J. Ball:** uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf> > Acesso em: 10 de jul. 2021.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: Ball, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Editora Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, S. J. **Reforma educacional como barbárie social**: economismo e o fim da autenticidade. Práxis Educativa, ISSN 1809-4031, Vol. 7, Nº. 1, 2012.

BALL, S. J. **Educação global**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Missão do Banco Mundial**. Disponível em: < <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil> >. Acesso em: 11/11/2020.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - out. 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição (1988) Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**, São Paulo: Saraiva, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei N.º 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Manual da Educação Integral em Jornada Ampliada para Obtenção de Apoio Financeiro por Meio do Programa Dinheiro Direto Na Escola- PDDE/Educação Integral**, No Exercício de 2013. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em:<[fnde.gov.br](http://fnde.gov.br)>. Acesso em: 28 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei N.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp\\_746\\_2016\\_ensino\\_medio\\_integral.pdf](http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.145**, de 22 de setembro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file> >. Acesso em: 11 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 16**, de 07 de dezembro de 2017. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 dez. 2017a. Seção 1, p. 21-22-39.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 7**, de 03 de novembro de 2016. Manual de execução financeira do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Brasília: abril de 2017b.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 10**, de 23 de julho de 2021. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência, execução e prestação de contas dos recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, as escolas públicas estaduais, municipais e distritais, participantes dos Eixos Apoio Técnico e Financeiro e Valorização de Boas Práticas do Programa Brasil na Escola, instituído pela Portaria MEC nº 177, de 30 de março de 2021. Brasília: julho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica Conjunta Nº 2277104/2021**, de 26 de março de 2021. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: março de 2021.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina**. O público e o Privado, Fortaleza, n. 5, jan./jun., 2005.

CÂMARA MUNICIPAL DE CAICÓ. História de Caicó-RN. Disponível em:<<http://caico.rn.leg.br/historia-de-caico-rn/>>. Acesso em: 30/05/2021

CASTONI, R.; CARDOSO, M. A. S.; CERQUEIRA, L. de B. R. **Novo Fundeb: aperfeiçoado e permanente para contribuir com os entes federados na oferta educacional.** Revista Educação E Políticas Em Debate, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 280-298, jan./abr. 2021. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57633/31148>> Acesso em: 08 nov. 2021

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica.** 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSTA, Teobaldo de Andrade. **Escola de ensino médio em tempo integral: ressignificação atuação da política no contexto da prática.** Mossoró, 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: <[https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2018/arquivos/6091teobaldo\\_de\\_andrade\\_costa.pdf](https://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2018/arquivos/6091teobaldo_de_andrade_costa.pdf)> Acesso em: 20 ago. 2021.

FERNANDES, Francisco das Chagas. **Do FUNDEF ao FUNDEB: mudanças e avanços.** In: LIMA, Maria José Rocha. (Org.). FUNDEB: dilemas e perspectivas. Brasília: Edição Independente, 2005. p. 109-114.

FONSECA, Marília Massard. **Resgate da história de implantação do CAIC Paulo Dacorso Filho na UFRRJ e a perspectiva de sua transformação em um centro de ensino e pesquisa aplicado à educação Agroecológica.** Seropédica, 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Instituto de Agronomia -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/07/Marilia-Massard-da-Fonseca.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

FRANÇA, Magna. **O financiamento da Educação Básica: do FUNDEF ao FUNDEB.** In: NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUIROZ, Maria Aparecida de. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 175-196.

FRASER, Mária Tourinho Dantas; GONDIM, Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 03/06/2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: Uma breve história da humanidade.** Tradução: Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2018.

**INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.** Cidades: Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em : <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/caico.html>> Acesso em: 25 de mai. 2020.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica.** 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

JUNQUEIRA, Maria Claudia. **O que está em jogo se o Fundeb acabar?** TV CPP, Programa Papo de Professor. 15 out. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=v-blm3uAqls>>. Acesso em 15 de jul. 2020.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEBRUN, Gerard. **O QUE É O PODER.** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981

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

LIMA, K. **Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século.** Rio de Janeiro: LumenJuris. 2013.

LIRA, Fábila Pereira de Medeiros. **O processo de execução das ações financiadas pelo Plano de Ações Articuladas (PAR) no Município de Currais Novos/RN.** Mossoró, 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em:<<http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2011>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

LOBO, Gilneide Maria de Oliveira. **O que é feito dos dados do IDEB: um estudo sobre o processo de legitimação das estatísticas oficiais.** Mossoró, 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em:<<http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2011>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

LOPES, Alice Cassimiro. Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem fronteiras, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 33 – 52, jul. 2006.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Ana de. **A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso**. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 38, p. 19 – 41, jan./abr. 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **A Teoria da Atuação de Stephen Ball**: e se a noção de discurso fosse outra? Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Arizona, v. 24, n.25, 2016.

LOPES, Alice Cassimiro; COSTA, Hugo Heleno Camilo. **A contextualização do conhecimento no ensino médio**: tentativas de controle do outro. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr./jun. 2018.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 2002.

MACEDO, Elizabeth; ARAÚJO, Flavia Monteiro de Barros. **Notas para uma agenda de pesquisa sobre as arenas burocráticas nas políticas curriculares**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 2, p. 51-67, jul/dez 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2020

MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: **um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. **Análise de políticas**: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: Ball, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Editora Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES. Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional**. Jornal de Políticas Educacionais, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 01-19, ago. 2018. Disponível em:<<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MATIAS, Maria Marleide da Cunha. **Respira-se a meta**: os professores e a performatividade na educação municipal de Mossoró. 2017, 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em:

<<http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2011>>. Acesso em 13 mai. 2020.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Condições e interesses pela educação em tempo integral no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p. 84 – 100, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/2436/1273>>. Acesso em: 03 dez. 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete merenda escolar. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/merenda-escolar/>>. Acesso em 26 ago 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>>. Acesso em: 21 de dez. 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula**: rupturas e permanências. RBPAAE, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>>. Acesso em 18 fev. 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira. **A função social da educação e da escola pública**: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 237-251.

OLIVEIRA, Marcia Betânia. **Ensino médio noturno na região Assú-Mossoró (RN)**: O que significa ser diferenciado? Rio de Janeiro, 2016. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Maria Márcia de. **Política de Responsabilidade Educacional**: Gestão de Recursos para o Sistema Municipal de Ensino de Mossoró. Mossoró, 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em:

<<http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2011>>. Acesso em 12 jun. 2020.

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola**: transformar a educação. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

Portal Educa+Brasil. **Escolas em Caicó** – RN. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/escolas/rio-grande-do-norte/caico>>. Acesso em: 26 mai. 2020.

Portal Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, **PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola**. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>>. Acesso em: 25 de ago. 2021

**Portal Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC)**. Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=223753&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia>>. Acesso em: 26 mai. 2020

**Portal Sistema Integrado de Gestão da Educação**. Rio Grande do Norte. Disponível em: <<https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/escolas/viewEscola.jsf>>. Acesso em: 26 mai. 2020.

Portal do Tesouro Nacional Transparente. **Transferências ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)**. Disponível em: <<https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/transferencias-ao-fundo-de-manutencao-e-desenvolvimento-da-educacao-basica-fundeb/2020/114>>. Acesso em: 20 de jul. 2020.

POWER, Sally. **O detalhe e o macrocontexto**: O uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: Ball, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Editora Cortez, 2011. p. 54-77.

RIBEIRO, Roberto. Tudo vira mercadoria no mundo globalizado. Campina Grande, 2004. Literatura de cordel – Projeto Cobra Cordel. Disponível em: <<http://www.gargantadaserpente.com.br/cordel/robertoribeiro/mundo-globalizado.shtml>>. Acesso em 13 de ago. 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Complementar n. 585**, de 30 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Disponível em: [http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20161231&id\\_doc=559551](http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161231&id_doc=559551). Acesso em: 25 ago. 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução Nº 05/2017**, de 02 de dezembro de 2017. Aprova o Manual de Operacionalização dos Programas de Autogerenciamentos (PAGUE e PAGD) das Unidades Escolares e DIREC. Natal, 2017. Disponível em: <

[http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20171202&id\\_doc=593266](http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20171202&id_doc=593266)>. Acesso em: 24 ago. 2021

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto Nº 29.524**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Natal, 2020. Disponível em: <[http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20200318&id\\_doc=677489](http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489)>. Acesso em: 05 ago. 2021

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Érica Renata Clemente. **Qualidade em educação no ensino médio inovador: o entendimento dos professores e dos autores sob a ótica da contextualização de Stephen Ball**. Mossoró, 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2011>>. Acesso em 12 jun. 2020.

SANTOS, Almir Paulo. **Abordagem do Ciclo de Políticas e suas contribuições para análise da política de avaliação em larga escala**. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 263-280, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/391>>. Acesso em 09 jul. 2021.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas**. Acta Scientiarum. Education, vol. 38, núm. 3, jul - set, 2016b, p. 271-282.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SERPIERI, Anderson. **Karl Marx pensamento & obra: Teorias sobre sociedade, economia e política**. São Paulo: Editora Geek, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento todos pela educação**. In: BAAL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SHULTZ, Lynette. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce (Org.). **Política e Governança educacional**: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília: Liber Livro; Universa, 2012. p. 25-40.

SILVA, Flávia Osório. **Escola de tempo integral**: Uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006 – 2010). Goiânia, 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Disponível em: < <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2018>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

SILVA, Elaine Cristina Carlos da. **O gestor entre as dimensões administrativa e pedagógica**: um estudo sobre a organização do trabalho escolar. Mossoró, 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2011>>. Acesso em 12 jun. 2020.

SILVA, Aida Maria da. **Políticas de avaliação em larga escala e sua recontextualização na Escola Estadual Gilberto Rola - Mossoró/RN**. Mossoró, 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2011>>. Acesso em 15 jun. 2020.

SOUZA, Julia Mileni de Medeiros. **O poder de um voto**. Caicó, 2019. 8 f. Literatura de cordel – Projeto Chico Mota, Associação União do Sobrado.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação 2006-2009**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2009, 57pp.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação**. 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras. São Paulo: Todos Pela Educação, 2011, 119 pp.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDA, Sérgio. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRINDADE, Syomara Assuite; MENEZES, Irani Rodrigues. **A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil**: século XIX e início do século XX. Revista HISTEDBR on-line, v. 9, n. 36, p. 124-135, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639645>> Acesso em: 16 jul. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 10/11/2020.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VIEGAS, Luciane. **Estudos sobre as políticas educacionais e o ciclo de políticas na perspectiva de Ball e Bowe**. *Indagatio Didactica*, vol. 6, núm. 3, out. 2014, p. 191-202.

VIEIRA, Sonia. **Como escrever uma tese**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ZARANZA, Maria Theresa Costa. **A rotatividade de professores na Escola Pública de ensino médio do Município De Aracati-CE: sentidos construídos**. Mossoró, 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: < <http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-disserta%E7oes-2012>>. Acesso em 12 jun. 2020.

## APÊNDICE 1



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE  
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC  
 LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

TÍTULO DA PESQUISA: POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA ESCOLA  
 DE TEMPO INTEGRAL EM CAICÓ/RN.

MESTRANDO: Marcos Batista de Souza

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Marcia Betânia de Oliveira

QUESTIONÁRIO APLICADO A GESTORES, COORDENADORES FINANCEIROS  
 DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DO MUNICÍPIO DE CAICÓ/RN

FICHA DO GESTOR PARTICIPANTE

01. NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_
02. CODINOME PARA A PESQUISA: \_\_\_\_\_
03. DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
04. CONTATO PESSOAL \_\_\_\_\_ CONTATO TRABALHO: \_\_\_\_\_
05. ENDEREÇO: \_\_\_\_\_
06. ESCOLA EM QUE ATUA: \_\_\_\_\_
07. FUNÇÃO QUE EXERCE: \_\_\_\_\_
08. A QUANTO TEMPO ESTÁ NA FUNÇÃO: \_\_\_\_\_
09. TEMPO QUE ATUA NA ESCOLA ATUAL: \_\_\_\_\_
10. TEMPO QUE ATUA NA EDUCAÇÃO \_\_\_\_\_
11. FORMAÇÃO INICIAL E MAIOR GRAU DE FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_
- 
12. E-MAIL: \_\_\_\_\_
13. IDADE: \_\_\_\_\_
14. VOCÊ JÁ TINHA ALGUMA EXPERIÊNCIA COM GESTÃO FINANCEIRA NA  
 ÁREA EDUCACIONAL? ( ) SIM ( ) NÃO  
 EM CASO POSITIVO INDICAR ONDE, E SE AJUDOU NO DESEMPENHO DA  
 ATUAL FUNÇÃO \_\_\_\_\_
- 
15. DESCREVA COMO SE DEU SEU INGRESSO/INTERESSE NA ÁREA DA  
 GESTÃO/ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA DA ESCOLA: \_\_\_\_\_
- 
16. ESSA É A SUA PRIMEIRA GESTÃO: ( ) SIM ( ) NÃO  
 EM CASO NEGATIVO INDICAR A (AS) GESTÃO (ÕES) ANTERIOR (ES), NOME  
 DA (S) ESCOLA (S) E CIDADE (S) DE ATUAÇÃO: \_\_\_\_\_
- 
17. DESEJA CONTRIBUIR COM MAIS ALGUMA OBSERVAÇÃO IMPORTANTE?  
 \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC**  
**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**TÍTULO DA PESQUISA: POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA ESCOLA  
DE TEMPO INTEGRAL EM CAICÓ/RN.**

MESTRANDO: Marcos Batista de Souza

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Marcia Betânia de Oliveira

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

SUJEITO DA PESQUISA: EQUIPE DE GESTÃO DA UNIDADE DE ENSINO

#### I – PARTE: POLÍTICA DE INVESTIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1 - Você recebeu treinamento ou orientação para interagir com as atividades da educação de tempo integral?

Se sim, essa formação foi suficiente para o entendimento e execução dessa modalidade de ensino? Fale um pouco sobre como se deu esse processo formativo.

2 – Relate um pouco como foi o debate para a organização da formação dos profissionais que migraram para a atuação na modalidade de tempo integral.

3 – Existe um cronograma de capacitação/aperfeiçoamento para os profissionais?

Se sim, qual é e como se dá/tem se dado tal formação? Quando se iniciou esse processo?

Se não, como vocês vêm trabalhando?

4 – Os recursos financeiros destinados à escola são suficientes para a manutenção de um programa de formação dos profissionais?

5 – Como você considera a autonomia financeira da escola para desenvolver as ações previstas em seu Projeto Político-Pedagógico?

6 – O que você entende por currículo?

7 – Houve alguma discussão sobre a construção da proposta curricular que a escola adotaria ao passar a trabalhar na modalidade de tempo integral? Relate detalhadamente como isso ocorreu?

8 – Na sua opinião quais fatores dificultam/dificultaram ou favorecem/favoreceram as condições dos recursos humanos para a implantação e manutenção da modalidade de tempo integral?

## II – PARTE: INFRAESTRUTURA

1 – Quais foram as mudanças físicas ocorridas na escola para a implantação da modalidade de tempo integral? Quando elas começaram? Já foram concluídas?

2 – Qual(is) o(s) espaço(s) físico(s) construído(s) ou adaptado(s) foram fundamentais para um melhor desenvolvimento das atividades extra sala de aula?

3 – Você considera a infraestrutura atual da escola adequada para o atendimento de um aluno com permanência de tempo integral? Porque?

4 – Os recursos financeiros recebidos pela escola são suficientes para a manutenção da sua estrutura física?

5 - Como tem sido o trabalho da escola nesse período de pandemia na garantia de condições didático-pedagógicas?

6 – Quais são as condições infraestruturais da escola para receber os alunos em tempo integral com a devida segurança sanitária exigida após a pandemia da Covid-19?

## II – PARTE: FINANCIAMENTO X CUSTO-ALUNO-ANO

1 – Qual a constituição do custo-aluno-ano da escola?

2 – Como você avalia a relação do valor do custo-aluno-ano com a ideia de nível de qualidade de ensino que esse aluno deve absorver?

3 – Como você avalia o valor do custo-aluno-ano destinado ao estudante de tempo integral no Município de Caicó? Ele é suficiente para custear o aluno em tempo integral?

4 – Como se dá a participação da comunidade escolar nas discussões sobre a otimização dos recursos financeiros aportados na escola?

5 – Como se comportou o valor do custo-aluno-ano durante a pandemia da Covid-19 (ano de 2020)? Qual a perspectiva para 2021?

## APÊNDICE 3



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**  
**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa cujo título provisório é **POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM CAICÓ/RN**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), sob a orientação da Professora Dra. Marcia Betânia de Oliveira, tendo como pesquisador responsável o mestrando Marcos Batista de Souza. Esse termo segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

Você não terá benefícios financeiros ao participar da pesquisa. Enquanto participação voluntária, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento ou recusar-se a participar da pesquisa, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Essa pesquisa se justifica pela importância de a comunidade acadêmica ter um maior conhecimento do funcionamento de uma escola de tempo integral e tem por objetivo **analisar a política de financiamento em escolas de tempo integral no Município de Caicó/RN, e suas possíveis implicações nas dinâmicas escolares**. Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao seguinte procedimento: PARTICIPARÁ DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA;

Não há riscos envolvidos com sua participação. Seguiremos todos os protocolos devido à pandemia do Covid-19 seguindo orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhuma fase/etapa desta pesquisa. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Os dados obtidos a partir de sua participação na pesquisa não serão utilizados para outros fins, além dos previstos neste termo. Você ficará com uma cópia deste Termo, que deverá ser rubricada e assinada em cada página e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Estou de acordo com a participação no estudo descrito acima. Fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa, ao(s) procedimento(s) ao(s) qual(is) serei submetido e dos possíveis riscos que possam advir de minha participação. Foram-me garantidos esclarecimentos que eu venha a solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou de minha família.

---

Participante da pesquisa

---

Pesquisador