

# Uma “nova arquitetura na gestão” Educação em Tempo Integral proposta pela Fundação Itaú Social.

## RESUMO

**Tamires Ciappina**  
[thamiresciappina@hotmail.com](mailto:thamiresciappina@hotmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0003-3969-6554>  
Rede Municipal de Educação de  
Marialva, Marialva, Paraná, Brasil.

**Elma Júlia Gonçalves de Carvalho**  
[ejgcarvalho@uem.br](mailto:ejgcarvalho@uem.br)  
<http://orcid.org/0000-0003-4770-4649>  
Universidade Estadual de Maringá  
(UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

O objetivo deste artigo é analisar a proposta de uma “nova arquitetura na gestão” da educação em tempo integral pela Fundação Itaú Social. Para isso, interrogamos quais são as novas tendências das políticas educacionais públicas voltadas quanto a oferta e a gestão da educação escolar em tempo integral. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se no materialismo histórico. Trata-se de uma pesquisa de natureza documental e bibliográfica de cunho qualitativo, cuja a análise aborda os marcos legais que proporcionaram a ampliação da permanência das crianças e dos adolescentes na escola, o contexto histórico e político de sua regulamentação e a atuação da Fundação Itaú Social nesse processo. Os dados obtidos revelam que, nos atuais encaminhamentos da política educacional, em que se verifica a redefinição do papel do Estado e o redimensionamento das relações entre o público e o privado ancorados no modelo de governança gerencial, há uma tendência de ampliação da atuação do setor privado na educação pública e de redirecionamento da sua gestão envolvendo novas articulações em que a parceria se torna a política pública.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Integral. Parceria Público-Privada. Gestão da Educação.

## INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral (ETI) é associada tanto a ampliação do tempo escolar quanto às mudanças nos currículos, na organização e na gestão da escola. Sua finalidade declarada é assegurar formação e o desenvolvimento integral de crianças e jovens em seus diferentes sentidos: cognitivo, social, cultural, ético, político, afetivo e físico (CAVALIERE, 2014; CARDOSO; OLIVEIRA, 2020).

A retomada de sua história nos permite observar que desde o século XVII, em diferentes países, há a defesa da formação integral do indivíduo (COELHO, 2009). No Brasil, no decorrer do século XX, diante das exigências de qualificação profissional, de participação política e de amenização das desigualdades sociais, surgidas do processo de urbanização e de industrialização, houve um maior apelo por mudanças na educação escolar como condição indispensável para a garantia de igualdade de direitos. Nessa conjuntura, ganharam destaque as discussões priorizando a defesa da escola pública, universal e gratuita, a necessidade de renovações didático-pedagógicas e administrativas na escola, bem como a ampliação da jornada escolar e a formação integral dos sujeitos.

No entanto, o fato é que até os dias atuais não há uma política consolidada de ETI no Brasil, em razão de que, com as mudanças de governo, os projetos e os programas não se mantiveram.

A partir da década de 1990, o debate foi retomado e a defesa de políticas públicas para ampliação da jornada escolar voltou a ganhar ênfase. Tal ampliação passou a ser compreendida nas orientações políticas e nas propostas governamentais como fundamental para melhorar a qualidade da educação, para estender democraticamente as oportunidades de aprendizagem para a população mais vulnerável socialmente e para diminuir as desigualdades sociais (BRASIL, 2001; 2007e; 2014).

A retomada do debate ocorreu em meio às mudanças produtivas, cuja tendência seria a adoção de bases flexíveis, e à redefinição no papel e na atuação do Estado em uma perspectiva neoliberal. Nesse contexto, foram alteradas as relações entre Estado e sociedade civil, surgiu a possibilidade de gestão compartilhada entre essas duas instâncias, bem como da crescente atuação de organizações não governamentais de diversos matizes e de empresas privadas na formulação e na execução das políticas públicas por meio de parcerias. Assim, interrogamos: quais são as novas tendências das políticas educacionais públicas voltadas quanto a oferta e a gestão da educação escolar em tempo integral?

Observando a atenção que a ETI passou a ter na agenda educacional brasileira, o foco deste artigo é a atuação da Fundação Itaú Social (FIS) e a proposição de uma “nova arquitetura na gestão” (FIS; UNICEF; CENPEC, 2011) para as escolas públicas que proporcionam a ETI para crianças, adolescentes e jovens. Com base na legislação e nas publicações da FIS, nosso objetivo geral é analisar essa proposta, que envolve a participação social e a articulação intersetorial de múltiplas organizações governamentais e não governamentais, apreendendo sua relação com as alterações econômicas e políticas na sociedade atual e, assim, subsidiar a compreensão de como estão sendo materializadas as diferentes formas de parceria entre o público e o privado na educação básica pública brasileira.

Com esse objetivo, em termos de organização deste texto, começamos por apontar os marcos da legislação brasileira referentes à regulamentação da ETI no país. Em seguida, apresentamos o contexto histórico e político dessa regulamentação e, considerando a responsabilidade social do Banco Itaú-Unibanco, analisamos a atuação da FIS nesse processo. Ao final, analisamos a proposta de uma “nova arquitetura de gestão” da ETI apresentada pela FIS em face das novas relações entre o público e o privado, e sua interferência na consolidação da esfera pública no Brasil.

## **A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: MARCOS LEGAIS**

Nos encaminhamentos da política educacional brasileira da atualidade, a expansão da educação escolar em tempo integral situa-se como uma meta importante. Aludida na justificativa de alcançar a melhoria do rendimento escolar e da qualidade da educação nas escolas públicas, posto que se funda tanto na ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, quanto na infraestrutura, na inovação pedagógica e curricular, da organização e da gestão escolar.

Consideramos que a regulamentação da proposta como uma política pública faz parte da redefinição das políticas educacionais em âmbito mundial e visa, para além da expansão do acesso de crianças e jovens à escola, promover medidas para combater o abandono e a repetência. Assim, os compromissos assumidos internacionalmente, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1998) e a Agenda 2030 da ONU para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), são referências importantes para as reformas educacionais nos diferentes países.

O Brasil, ao se tornar signatário dos documentos internacionais e ao buscar apoio técnico e financeiro para a implementação das reformas educacionais, passou a adotar medidas para regulamentar a ETI, que, conseqüentemente, passou a integrar de forma literal a legislação brasileira. Ao analisarmos os marcos legais, isso ocorreu pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) ao, no Art. 34 da Seção III, prever o aumento progressivo do período de permanência na escola, a critério dos sistemas de ensino. Ainda, no Título IX, Disposições Transitórias, Art. 87, parágrafo 5º, consta: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).

Tal reconhecimento oportunizou a formulação de estratégias de apoio por parte do Ministério da Educação (MEC) e dos entes federados para ampliar sua oferta na educação básica pública brasileira em tempo integral e a aprovação de outras medidas legais.

Nesse sentido, em acordo com a LDB, no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) para o período de 2001 a 2010, foram definidos os objetivos e as metas para a ampliação da jornada escolar a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral na educação infantil e ensino fundamental.

No Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007a) e Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007

(BRASIL, 2007B), estão definidos os recursos financeiros destinados à manutenção e ao desenvolvimento da ETI levando em conta as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica. Além disso, previu o acréscimo de 10% dos recursos para creches, 15% para pré-escolas, 25% para o ensino fundamental e 30% para o ensino médio de educação integral em comparação com as escolas de período regular (BRASIL, 2007a).

Outra medida importante para promover a ampliação da jornada escolar foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007c), cujos programas visam efetivar as metas estabelecidas pelo PNE de 2001 e melhorar a educação básica brasileira em um prazo de quinze anos, contando de 2007 a 2022. Consta no Art. 7, por exemplo, o apelo à participação social e a parcerias com a sociedade civil para a melhoria da qualidade da educação da educação básica (BRASIL, 2007c).

Ressaltamos que, tendo como parceiro privilegiado o movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE), com o PDE o Ministério da Educação (MEC) assumiu plenamente a agenda do Compromisso Todos pela Educação lançada em 2007. As regras de operacionalização desse compromisso encontram-se no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007d), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados e com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira que visam a mobilização social para a melhoria da qualidade da educação básica. Para enfrentar os problemas de rendimento, de frequência e de permanência, ofereceram-se 28 diretrizes para que os estados e municípios aderissem ao plano, dentre as quais estavam previstas a “adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial” e a ampliação das “possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007d, p. 1).

Considerando a atuação crescente de sujeitos oriundos do setor empresarial, particularmente do setor financeiro, no processo de formulação e de execução de políticas educacionais no país, observamos que as propostas de ETI por meio de parcerias entre o poder público e as organizações não governamentais têm se destacado. Foram também criados pelo governo federal programas para integrar políticas nacionais de combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização, como é o caso do Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007e) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a).

O PME foi o mais importante programa de ampliação da oferta da educação em tempo integral instituído pelo governo federal no Brasil até então. A iniciativa, visando induzir o avanço da educação integral na agenda pública, previa a formação a integral de crianças, de adolescentes e de jovens e a ampliação do tempo de permanência na rede pública de educação básica com duração igual ou superior a sete horas diárias, ou seja, “CONSIDERANDO a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento”, por meio do apoio a atividades no contraturno escolar e em outros espaços educacionais (BRASIL,

2010a, p. 2). Suas finalidades e objetivos foram acompanhados da previsão de repasse de recursos financeiros às escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNA). Para a execução e a gestão do Programa Mais Educação (BRASIL, 2010a), foram previstas ações conjuntas e intersetoriais entre o poder público e a sociedade civil.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010b), previa-se que, na educação infantil, a ETI teria “[...] a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (BRASIL; 2010b, p. 12).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 125), previa-se: “o currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias”, podendo as atividades ser desenvolvidas em parcerias com órgãos ou entidades locais dentro ou fora do espaço escolar.

O atual PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), para o período de 2014 a 2024, revela que a ETI apresentou avanços em relação ao PNE anterior, sendo contemplada com uma meta específica sobre sua oferta: “Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”.

Em 2016, a ampliação da jornada escolar para os alunos do ensino médio foi incluída no debate das políticas para a ETI. Por meio da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), o MEC criou o Programa Novo Mais Educação, no qual a ampliação da jornada escolar continuou sendo associada a uma estratégia para a consecução da melhoria na qualidade das escolas públicas. Para isso, previa mobilizar e estimular a participação da sociedade civil na implementação da ETI, “para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa” (BRASIL, 2016, Art. 7º).

Em 2017, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), foi regulamentado o FUNDEB e instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A finalidade era prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral, “devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio” (BRASIL, 2017, Art. 14).

Em 2018, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, ao determinar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos ao longo das etapas e das modalidades da educação básica (BRASIL, 2018), explicita o “compromisso com a educação integral”. Ainda, como parte dos fundamentos pedagógicos da BNCC, consta que, independentemente da duração da jornada escolar, “a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global” (BRASIL, 2018, p. 14).

O novo FUNDEB, Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020, Art. 43), destaca-se por destinar recursos para a ETI.

Em 2023, foi lançado pelo governo federal o Programa Escola em Tempo Integral (PEI), instituído pela Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023 (BRASIL, 2023), prevendo assistência técnica e financeira aos estados e municípios para que

possam se organizar para expandir a oferta da jornada em tempo integral em suas redes.

Para compreender os novos rumos da gestão da ETI na atualidade é necessário analisá-los como parte integrante e inseparável da realidade histórico-social, ou seja, relacionado ao mundo do trabalho e da produção e às suas repercussões na forma de atuação do Estado. Em decorrência desse entendimento, a seguir, abordaremos a conjuntura de redefinição do papel do Estado e das relações entre o público e o privado, especialmente as mudanças no planejamento e na execução de serviços públicos. Destacamos a proposta de gestão pública – denominada gerencial, que envolve de forma mais intensa a participação das organizações sociais na gestão e na oferta da educação pública, no caso específico da educação em tempo integral.

## **O CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL**

A primeira experiência de ampliação da jornada escolar no Brasil ocorreu na década de 1950, quando, por iniciativa de Anísio Teixeira, foi criada a Escola-Parque, na periferia de Salvador. Outros nove centros foram idealizados por Anísio Teixeira, tendo sido considerados como as mais modernas escolas experimentais, em razão da redefinição dos métodos de ensino, do tempo e dos espaços escolares. Embora tenha sido reconhecida sua relevância, por causa de seus altos custos, a experiência ficou restrita apenas a algumas escolas. No entanto, não deixou de influenciar novos projetos, dos quais se destacam: os ginásios vocacionais no estado de São Paulo entre 1962 e 1969; o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) no estado Rio de Janeiro entre 1983 a 1994; os centros de atenção integral à criança e ao adolescente (CIACS) de 1990 a 1992; o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) e os centros de atenção integral à criança e ao adolescente (CAIC) em 1993, ambos em âmbito nacional (COELHO, 2009).

Considerando que as mudanças no campo educacional relacionam-se ao movimento mais amplo da sociedade, importa destacar que essas experiências, especialmente a partir de 1980, aconteceram no contexto de aumento da pobreza, da violência e da vulnerabilidade social, de maior inserção das mulheres no mercado de trabalho, de novas exigências de qualificação profissional, de reivindicações dos trabalhadores e de movimentos sociais em favor da ampliação do direito de acesso e permanência na escola e de melhor qualidade da educação pública (CAVALIERE, 2014; CARDOSO; OLIVEIRA, 2020). Contudo, consoante as modificações econômicas e políticas desencadeadas pela crise do capitalismo mundial e as medidas adotadas para seu enfrentamento, desde os anos de 1990, vêm ocorrendo alterações nos encaminhamentos da política educacional (CARVALHO, 2020).

Embora, nos limites deste texto, não possamos aprofundar a análise dessa questão, vale mencionar que, desde o final da década de 1960, vivenciamos a nova crise estrutural do capitalismo mundial, percebida pela ‘queda da taxa do lucro’ e identificada, sobretudo, com o esgotamento do modelo de acumulação taylorista/fordista, da administração keynesiana e do Estado de bem-estar social (HARVEY, 2000). Entendemos que as crises decorrem do movimento contraditório do modo de produção capitalista e das formas de

valorização do capital inerentes a esse movimento e que, neste momento, como meio de se recompor e continuar se reproduzindo, o capital começa a renovar seus processos de expansão e projetar um novo ciclo de acumulação. Assim, as diferentes formas de enfrentar a crise em curso desde a década de 1980 e a tendência à ‘queda na taxa de lucro’ correspondem ao novo estágio do capitalismo mundial, caracterizado pela globalização, pela mundialização do capital, pela financeirização da economia, pela reestruturação produtiva em bases flexíveis e pela reforma do Estado, que se caracterizou pela alteração no foco da ação governamental e da organização administrativa.

A redefinição do papel do Estado e de sua forma de atuação, na perspectiva neoliberal, fez parte do movimento contra a tendência à queda da taxa média de lucro e teve aspectos distintos conforme os momentos em que ocorreu. Na década de 1980, temos a proposta neoconservadora de Estado mínimo<sup>2</sup> e, na de 1990, a discussão sobre a Terceira Via. Nesse momento, o Estado passou a ser discutido não apenas “sob o impacto das críticas às políticas de liberalização e privatização, mas também dos resultados decepcionantes alcançados por meio delas” (CARVALHO, 2020, p. 71). Embora a terceira via compartilhe princípios do neoliberalismo, difere dele quanto às estratégias (MARTINS, 2009).

Na busca pelo fortalecimento do Estado, considerado como necessário para regular e coordenar processos de desenvolvimento econômico e social, o programa político da Terceira Via lhe atribuiu um novo perfil. Nesse caso, o Estado deixa de ser o responsável direto por várias ações de interesse público e admite a possibilidade de parcerias sociedade civil, reservando-se o direito de conceber, programar, acompanhar, fiscalizar e avaliar o desempenho e os resultados. Nessa nova proposição, cujo modelo é o gerenciamento público nos moldes empresariais – o gerencial, as funções de planejar e de executar são separadas, de forma que o Estado pode fazer concessões de serviços, adotar mecanismos externos de contratação, transferir para instituições privadas ou públicas não-estatais, na qualidade de prestadoras, funções e serviços tradicionalmente desempenhados por ele (CARVALHO, 2020).

No Brasil, a proposta de reconstrução do Estado na perspectiva da terceira via teve início no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado e elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995). Em termos de metas, objetivos e estratégias, a proposta teve continuidade nos governos seguintes, de Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016). Após o impedimento da presidente Dilma Rousseff, “ocorrido em meio uma significativa mudança na correlação de forças no país, Michel Temer (2016-2018) assumiu o governo e, conforme a nova tendência mundial, adotou posições que parecem expressar uma inflexão para um neoliberalismo mais ortodoxo. Essa inflexão, alinhada ao Consenso de Washington e a um viés mais acentuado de “Estado-empresa” (DARDOT; LAVAL, 2016), permaneceu no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). No processo continuado da reforma do Estado e da administração pública, novos marcos regulatórios das relações entre o público e o privado têm sido construídos.

Na perspectiva da Terceira Via, a educação é pensada na perspectiva do “capital humano” e do “capital social”. Priorizando o desenvolvimento de competências a fim de formar um trabalhador polivalente e flexível e um cidadão

capaz de participar, ativamente, na solução dos problemas de sua comunidade, é considerada essencial para o desenvolvimento econômico e social (GIDDENS, 2005).

Porém, nessa concepção de atuação estatal, em que se separam as funções de governar e de executar, a sociedade civil seria transformada em parceira do Estado e compartilharia suas responsabilidades. Com o objetivo de “partilhar responsabilidades com diferentes ‘atores’ políticos, o Estado procura adotar novos arranjos políticos de democracia, redefinindo suas fronteiras, incentivando parcerias com grupos do terceiro setor e com empresas que tenham interesse em prestar serviços sociais em colaboração com a aparelhagem estatal” (CARVALHO, 2020, p. 100).

Essa proposta, de um lado, legitima a atuação do setor empresarial com ou sem fins lucrativos na realização de projetos importantes demandados pelo ‘interesse público’ e comprometidos com o desenvolvimento social. De outro, demanda uma nova conduta do empresariado na sociedade civil, já que, atuando junto ao Estado, referenciados no “postulado da ‘responsabilidade social’” (MARTINS, 2009, p. 82), os empresários participam na definição e na implementação de políticas públicas.

Em suma, acompanhando o movimento de reformas, a necessidade de ampliação do tempo escolar ganhou ênfase no contexto de reforma do Estado brasileiro. Em nome de uma suposta melhoria da eficácia administrativa e da qualidade na prestação de serviços públicos, bem como da diminuição de despesas públicas ou até mesmo de “ampliação da democracia” (GIDDENS, 2005), o fornecimento dos serviços públicos centrado nos aparatos estatais é transferido para o setor privado ou público não-estatal (BRASIL, 1995) na forma de parcerias público-privadas.

Nas últimas décadas, na nova configuração de “governança” ou “cogovernança”, em que as demandas e lógicas das empresas privadas interferem diretamente nas ações do Estado, observam-se inúmeras iniciativas de entrada das empresas privadas no campo da educação pública, influenciando a gestão, os currículos das escolas e a formação de professores. Dentre tais iniciativas, destaca-se a da FIS, criada para concretizar o investimento social do Banco Itaú-Unibanco e para apoiar ações na área educacional em parceria com os governos. A FIS, em nome da responsabilidade social do Banco Itaú-Unibanco e com finalidade de “contribuir para o desenvolvimento e a melhoria de ações de educação [pública]” (FIS, 2015, p. 6), tem realizado assessorias e apoio técnico às secretarias de educação, promovido cursos de formação de gestores e professores, produzido e divulgado materiais sobre a importância da participação do setor privado na oferta de serviços públicos, organizado congressos e conferências sobre a gestão educacional, promovido recenseamentos, estatísticas e avaliações em larga escala para oferecer um quadro sobre o desempenho dos alunos dos sistemas de ensino público. Analisaremos essa atuação a seguir.

## **A RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL (RSE) E A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL**

A responsabilidade social tem sido “um tema relativamente recente na literatura empresarial” (SOUZA, 2013, p. 13), sendo relacionada a diferentes conceitos. De acordo com o Instituto Observatório Social (2004, p. 16), introduzindo novos parâmetros para a gestão dos negócios, a RSE configura-se: “como uma cultura empresarial, que procura gerar riquezas para todos os atores com os quais a empresa se relaciona e contribui para o desenvolvimento da sociedade onde atua”. As “ações sociais protagonizadas por empresas e institutos de origem empresarial ou instituídos por famílias, comunidades ou indivíduos” envolvem: “preocupação com planejamento, monitoramento e avaliação dos projetos; estratégia voltada para resultados sustentáveis de impacto e transformação social e envolvimento da comunidade no desenvolvimento da ação” (GIFE, 2021, online). Podem ser executadas “diretamente pela empresa, ou de forma indireta, por intermédio de uma organização, geralmente sem fins lucrativos, criada de forma vinculada a determinada empresa” (SOUZA, 2013, p. 15).

A RSE tornou-se uma tendência em razão da necessidade do próprio capital de criar possibilidades de negócios, de melhorar a competitividade do empreendimento e de abrir novos mercados. Representando um fator de competitividade, cria possibilidades de aumento de lucro para as empresas que se preocupam em encontrar soluções para os problemas sociais e, assim, adquirem o respeito das comunidades e conquistam clientes (CARVALHO; PIRES, 2021).

Como “o patrimônio de uma empresa e o valor de sua marca estão fortemente vinculados à sua imagem e reputação” (SOUZA, 2013, p. 17), podemos afirmar que a responsabilidade social das empresas equivale a um instrumento de *marketing*, seja por se vincular a causas em destaque, seja por atuar em favor de interesses sociais e em ações de solidariedade na resolução de problemas das comunidades locais. Assim, a boa imagem atribuída a essas empresas agrega mais valor a suas marcas e a seus produtos e favorece a obtenção vantagens competitivas no mercado.

Outra vantagem vislumbrada pelas empresas ao aderir à cultura da responsabilidade social, promovendo ações sociais, diz respeito às compensações fiscais que recebem do governo. Assim, no contexto de redefinição do papel do Estado, a atuação empresarial englobou uma agenda de atividades de cunho social que, anteriormente, eram de responsabilidade do Estado.

Para Ball e Olmedo (2013, p. 33), “estamos agora oficialmente na era dos ‘filantro-empresários’”, uma combinação de filantropia empreendedora e empreendedorismo social denominada de “filantropia 3.0” que, apoiada na mudança “[...] na concepção da relação entre caridade, auxílio e lucro”, permite que “esses novos filantropos não renunciam totalmente à possibilidade de lucro; de fato, como eles próprios dizem, é possível fazer o bem e ter lucro também” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 34).

A área educacional é, predominantemente, a mais visada pela maioria das empresas que promovem ações de responsabilidade social, especialmente por seu enorme reconhecimento público (CARVALHO; PIRES, 2021). Por isso, consideramos importante chamar a atenção para as ações da FIS, constituída em 2000 com o objetivo de contribuir para a educação pública brasileira.

A Fundação Itaú Social é o braço da responsabilidade social do Itaú Unibanco. Sua atuação está relacionada, principalmente, a programas

educacionais. Tem como “atividade central a formulação, implementação e disseminação de tecnologias sociais que contribuam para a melhoria da educação pública brasileira” (ITAÚ UNIBANCO HOLDING S.A, 2017, p. 448). A respeito de sua criação e objetivos, consta:

A Fundação Itaú Social surgiu para estruturar e implementar nossos investimentos sociais em todo o território brasileiro. Nosso propósito é desenvolver, implementar e disseminar metodologias sociais para melhoria da educação pública, potencializando o engajamento dos nossos colaboradores – e da sociedade em geral – por meio da cultura de voluntariado e da avaliação sistematizada do impacto de projetos e políticas sociais (ITAÚ UNIBANCO HOLDING S.A, 2015, p. 18).

Na perspectiva do Itaú Unibanco, concretizada por meio da FIS, a educação de qualidade é um investimento e um pilar para o desenvolvimento sustentável do país e “isso requer políticas de governo efetivas aliadas à ampla participação dos diversos setores da sociedade” (FIS, 2014, p. 7).

A atuação da FIS está estruturada em quatro eixos: “Educação Integral, Gestão Educacional, Mobilização Social e Avaliação Econômica de Projetos Sociais” (FIS, 2015, p. 6). No próximo item, com foco nas características da oferta e da gestão, apresentamos sua proposta para apoiar a implementação de políticas para a ETI nas redes públicas de ensino.

#### **A “NOVA ARQUITETURA NA GESTÃO” DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA FIS**

Atualmente, mesmo que tenhamos alguns avanços de ordem legal para a ampliação do período de permanência dos estudantes na escola ou em atividades escolares e apesar de um amplo debate que tem cercado a questão, a ETI ainda se apresenta como um desafio, especialmente no que diz respeito à sistematização da oferta e da gestão. Portanto, cabe levantar novos aspectos para identificar e analisar as propostas de oferta e gestão, especialmente porque novos sujeitos adentram a área educacional pública brasileira.

Observando a proposta da FIS, compartilhada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), identificamos o seguinte encaminhamento para ampliar a oferta da ETI:

Compreendemos a educação integral como a construção de tempos, espaços e conteúdos de aprendizagem e, por isso, investimos no fortalecimento da parceria entre ONGs e escolas. Esse é um dos caminhos para ampliar a oferta de educação com equidade a partir da concepção de desenvolvimento pleno do ser humano, transformando efetivamente realidades em nosso País (FIS; UNICEF; CENPEC, 2014, p. 5).

Para a elaboração e implementação da proposta, são previstas duas estratégias:

[...] a Fundação Itaú Social direciona seus esforços em dois vetores estratégicos: formação e reconhecimento das organizações da sociedade civil na composição de modalidades de educação integral em parceria com a escola; e assessoria [a secretarias de educação e escolas e a OSCs] na formulação, na adoção e no acompanhamento de políticas públicas de educação integral (FIS; UNICEF; CENPEC, 2014, p. 11).

No Relatório Anual de 2014, são descritas as ações desenvolvidas pela FIS:

[...] colabora[ção] com a construção de planos de educação integral de estados e municípios, considerando processos de diagnóstico, articulação intersetorial, desenvolvimento curricular, formação, gestão, acompanhamento e avaliação das políticas na área. Os programas resultam ainda em produção de conhecimento igualmente útil para o desenho e a implementação de políticas e programas em educação integral por secretarias de educação (FIS, 2014, p. 11).

Consideramos as ações descritas, chamamos a atenção para a atuação da FIS junto as secretarias de educação na elaboração e na implementação da política de ETI. Almejando “Promover iniciativas e influenciar políticas públicas em prol da educação escolar” (Itaú Unibanco Holding S.A, 2017, p. 273), a FIS tem promovido seminários, encontros, cursos de formação continuada de professores e gestores, e publicado, com o apoio do UNICEF e da CENPEC, diversos materiais como os livros

Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral (FIS; UNICEF; CENPEC; 2006), Tendências para a educação integral (FIS; UNICEF; CENPEC; 2011), Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e de equidade (LOMONACO; SILVA, 2013), Educação integral: experiências que transformam (LOMONACO; BRUNSIZIAN, 2015), Guia de Políticas de Educação Integral: Orientações para implementação no município (CENPEC; FIS, 2014), Organização da Sociedade Civil e escola pública: uma parceria que transforma (BRAGA et al, 2013), Itinerário para as juventudes e a educação integral em Minas Gerais - Parte I: concepções e metodologias (SEED – MINAS GERAIS; FIS, CENPEC, 2017) e Itinerário para as juventudes e a educação integral em Minas Gerais - Parte II: gestão democrática, currículo e mudança educacional (SEED – MINAS GERAIS; FIS, CENPEC, 2018), além de relatórios de atividades.

Em linhas gerais, essas publicações abordam temas relacionados às possibilidades e aos avanços da parceria entre sociedade civil e escola pública na expansão da oferta da educação integral. Nos textos analisados, para promover a educação integral na perspectiva de agir “sobre as múltiplas dimensões da formação humana” (FIS; UNICEF; CENPEC, 2011, p. 25), a FIS faz a defesa de uma “nova arquitetura da gestão” (FIS; UNICEF; CENPEC, 2011), na qual seria necessário estimular parcerias entre o Estado, as escolas públicas e as organizações sociedade civil organizada (OSCs) no desenvolvimento de projetos socioeducativos, bem como romper com a setorização na condução da política educacional.

Para isso, sugere a intersetorialidade na gestão da educação integral, a qual poderia articular sinergicamente os projetos de educação integral e em tempo integral entre “secretarias municipais, instituições locais e múltiplas parcerias” (FIS; UNICEF; CENPEC, 2011, p. 37). Portanto, a

[...] intersetorialidade, assim como o princípio de compartilhar ações com organizações da sociedade civil (parcerias público-privadas) são uma consequência das demandas colocadas ao Estado na gestão da ação pública. Da mesma forma, o reconhecimento do território (ou da territorialização da ação pública) como elemento incorporado às lógicas de intervenção (FIS; UNICEF; CENPEC, 2011, p. 67).

Consideramos que a defesa da intersetorialidade corresponde a um modelo de gestão pública pautada no paradigma gerencial, que unifica a prática de múltiplos setores e agentes governamentais e não governamentais na direção do serviço público não-estatal. Compartilhando dessa visão gerencialista, a FIS argumenta que a educação integral tem uma gestão complexa por estar ancorada na intersetorialidade de múltiplas organizações, por isso, a gestão deve contemplar propósitos comuns a todos que participam dela. Nesse sentido, divulga a proposição dos seguintes arranjos de gestão:

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

As parcerias público-privadas são denominadas pela FIS como “articulações” entre uma organização da sociedade civil e o poder público. Em sua perspectiva, as parcerias e a intersetorialidade da gestão da educação podem resultar em suporte técnico, qualificar os espaços urbanos e sustentar os programas de educação integral nas escolas, por meio do auxílio no transporte, na alimentação, em reformas etc. Além disso, para a FIS, as parcerias devem acontecer não só na gestão compartilhada da escola, mas também no desenvolvimento de pesquisas e na produção de documentos sobre a educação integral que tenham como objetivo de fortalecer a atuação em rede.

Conceitos como os de parceria público-privada e de composição de redes, cada vez mais vêm influenciando a arquitetura de gestão que se observa na implementação da educação integral pelo poder público. Generaliza-se a ideia de que a ação educativa pode ser concretizada a partir de redes que associam escolas, organizações não governamentais, serviços públicos de cultura, esporte e empresas (FIS; UNICEF; CENPEC, 2011, p. 33).

Sobre o financiamento e a sustentabilidade das ações realizadas no âmbito das secretarias de educação e no das organizações da sociedade civil, a FIS defende que é desejável ter “muita clareza acerca do papel indutor [transformando-a em prioridade e introduzindo-a na agenda pública de educação] e financiador do Estado, nas distintas esferas administrativas, para que de fato se possa construir a agenda da educação integral no Brasil como ação permanente”, expansão gradativa e “com perspectivas reais de universalização” (FIS; UNICEF; CENPEC, 2011, p. 14-15),

Nos textos da FIS, o conceito de flexibilidade aparece como um dos pilares de uma boa gestão da educação integral. Nesse conceito estão contidas as novas formas de organizar os currículos, o trabalho pedagógico e a gestão da

escola, o que implica a necessidade de inserção de novos profissionais ou ‘novos atores’ na escola, os quais devem participar cotidianamente na rotina de atividades, como professores comunitários, educadores sociais, monitores e “oficineiros”. Cabe destacar que esses ‘novos atores’ “[n]em sempre são profissionais formados. Podem ser estagiários, estudantes de cursos universitários ou pessoas que tenham algum conhecimento reconhecido pelos membros da comunidade (capoeiristas, músicos, artesãos, entre outros)” (FIS; UNICEF; CENPEC, 2011, p. 39), além do que a sua forma de ingresso pode envolver vínculos “empregatícios” precários (contratos temporários) ou trabalho voluntário, o que certamente resultará no comprometimento da qualidade educacional. Isso porque, poderá ocasionar “práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar [...] fragmenta[ndo] o trabalho pedagógico” (COELHO, 2009, p. 12).

Outro pilar importante dessa gestão são os mecanismos de monitoramento e de avaliação que, na perspectiva da FIS, são “capazes de dar maior transparência às ações públicas, contribuindo para a participação e controle social” (FIS; UNICEF; CENPEC, 2011, p. 81). A FIS entende que tal gerenciamento ajuda tanto na democratização das ações quanto na prestação de conta dos recursos públicos utilizados. Os processos de monitoramento e de avaliação para controle dos processos e resultados podem ser realizados por consultorias e equipes de pesquisa terceirizadas.

Em suma, identificamos nas publicações da FIS que o elemento-chave de sua proposta de gestão da educação integral é a parceria entre Estado, empresas e organizações sociais de variados matizes. Essa observação aponta na direção de um possível recuo da atuação estatal na expansão desse atendimento e, ao mesmo tempo, para a importância do fortalecimento da ETI como uma “política de Estado assumida cooperativamente por todos os entes da federação” (CAVALIERE, 2014, p. 1205).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme nosso objetivo de analisar a proposta de gestão da educação em tempo integral da Fundação Itaú Social, braço do investimento social do Itaú Unibanco Holding S.A., constatamos sua associação com aspectos que vão além da ampliação do tempo escolar e da formação integral do aluno. De nossa perspectiva, sua proposta de “nova arquitetura na gestão” abrange a educação pública brasileira e o financiamento e a execução de serviços públicos que, assim, seriam enquadrados nas novas relações entre o público e o privado. Em outros termos, identificamos que a proposta de uma “gestão inovadora” na ETI, de uma “nova arquitetura” para a condução da gestão da educação integral associa, por meio de parcerias e de redes multisetoriais e multi-institucionais, instituições escolares a setores e agentes governamentais e não governamentais. Essas parcerias público-privadas têm sido centrais na formulação, na implementação e no acompanhamento das políticas públicas. Ancoradas no modelo de governança gerencial, associam a gestão compartilhada a princípios, oriundos da lógica privada como: flexibilidade, definição de metas, monitoramento, avaliação de resultados e responsabilização (*accountability*).

Assim, constatamos que a “nova arquitetura da gestão” da ETI (FIS; UNICEF; CENPEC, 2011), corresponde ao processo de reformas do Estado

brasileiro em curso desde os anos de 1990, envolvendo a redefinição do papel do Estado e de sua forma de atuação, de modo a promover a redefinição da relação entre o setor público e o privado e a configuração do setor “público não estatal” (BRASIL, 1995). Desde então, alterações na legislação e na administração brasileira possibilitaram que, na execução de alguns serviços públicos, a responsabilidade, antes exclusiva do Estado, passasse a ser compartilhada com a sociedade civil, por meio de parcerias (CARVALHO, 2020). Esse processo abriu caminho para o protagonismo crescente do setor privado com ou sem fins de lucro na elaboração e na implementação das políticas públicas, particularmente no campo da educação, como é o caso da Fundação Itaú Social.

Entendemos que, no debate atual sobre a ampliação dos tempos, dos espaços e das oportunidades educativas como uma política pública, sob o argumento de melhorar a qualidade do processo educacional e do aprendizado dos alunos, bem como contribuir para uma formação humana integral, atuam duas tendências que, na forma da gestão compartilhada, se complementam. Por um lado, ocorre o recuo da ação estatal direta na execução das políticas sociais, e, por outro, a transferência, para a sociedade civil, de responsabilidades sobre a garantia da ampliação do direito à educação integral nas redes públicas de ensino.

Nesse sentido, as instituições permanecem como propriedade do Estado e os serviços continuam públicos, mas passam a ser geridos diretamente por sujeitos da iniciativa privada com ou sem fins de lucro, os quais imprimem sua lógica à gestão das redes públicas de ensino.

Dentre as diversas motivações que têm levado o setor empresarial a “investir” direta ou indiretamente na educação pública, especialmente na de tempo integral, encontra-se uma nova cultura empreendedora que associa a responsabilidade social da empresa ao *marketing* de causa, à melhoria da imagem no mercado, à ampliação da competitividade de seus produtos e de seus lucros. A particularidade dessa cultura é uma nova filantropia, denominada por Ball e Olmedo (2013, p. 33-34) de “filantropia 3.0”, que expressa uma relação direta entre “doadores nas ações filantrópicas e nas comunidades políticas”: os “‘novos’ filantropos querem ver impactos claros e mensuráveis, e resultados de seus investimentos em tempo e dinheiro”, criando, assim, novos espaços e dinâmicas de governança na esfera pública” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 45).

Vale ressaltar que, embora o termo educação integral seja alvo de interpretações distintas (CARDOSO; OLIVEIRA, 2020) há a expectativa de que ela seja um “elemento para um possível avanço em direção à [...] qualidade [educacional], a depender do sentido e das funções que a ela se venha atribuir” (CAVALIERE, 2014, p. 1206). Nesse sentido, o tempo acrescido deve ter qualidade para atingir a função da escola de formação mais completa possível do ser humano, o que pressupõe um projeto político e pedagógico de desenvolvimento integral ou multidimensional de crianças e jovens, bem como “[...] uma versão escolarizada” que tenha “[...] como prática e horizonte um radical sentido público e democrático” (CAVALIERE, 2014, 1214).

Concluimos que, em razão dos atuais encaminhamentos da política educacional, sob a influência do setor privado, a oferta e a gestão da educação integral passam por mudanças. No entanto, a perspectiva de que caberia ao Estado promovê-la, de ser responsável direto por sua oferta, tem cedido lugar para um processo de atuação estatal em que a parceria entre o público e o privado se torna a “política pública” (PERONI, 2013).

Reconhecemos que a ampliação da jornada escolar e a promoção da educação integral como política pública é um avanço na educação pública brasileira, mas ressaltamos que tais políticas integram um campo de disputa entre os interesses públicos e privados e isso precisa ser criteriosamente analisado, especialmente no que se refere à função social da escola, à concepção de educação integral e de sua gestão e ao caráter público da educação como direito social.

## A “new architecture” In Full-Time Education management proposed by Fundação Itaú Social

### ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the proposal for a “new architecture in the management” of full-time education by Fundação Itaú Social. To do this, we question what are the new trends in public educational policies aimed at offering and managing full-time school education. The theoretical-methodological framework is based on historical materialism. This is a documentary and bibliographical research of a qualitative nature, whose analysis addresses the legal frameworks that led to the expansion of children and adolescents' stay at school, the historical and political context of its regulation and the activities of Fundação Itaú Social in this process. The data obtained reveal that, in the current directions of educational policy, in which the role of the State is being redefined and relations between the public and private are redefined, anchored in the managerial governance model, there is a tendency to expand the sector's activities. private sector in public education and redirecting its management involving new articulations in which partnership becomes “public policy”.

**KEYWORDS:** Integral Education. Public-private partnership. Education Management.

# Una “nueva arquitectura” en la gestión de la Educación a Tiempo Completo propuesta por la Fundação Itaú Social

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la propuesta de una “nueva arquitectura en la gestión” de la educación a tiempo completo de la Fundação Itaú Social. Para ello, nos preguntamos cuáles son las nuevas tendencias en las políticas educativas públicas encaminadas a ofrecer y gestionar la educación escolar a tiempo completo. El marco teórico-metodológico se fundamenta en el materialismo histórico. Se trata de una investigación documental y bibliográfica de carácter cualitativo, cuyo análisis aborda los marcos legales que llevaron a la ampliación de la permanencia en la escuela de niños y adolescentes, el contexto histórico y político de su regulación y las actividades de la Fundação Itaú Social en ese proceso. Los datos obtenidos revelan que, en los actuales rumbos de la política educativa, en los que se redefine el papel del Estado y las relaciones entre lo público y lo privado, ancladas en el modelo de gobernanza empresarial, existe una tendencia a ampliar las actividades del sector privado en la educación pública y reorientar su gestión implicando nuevas articulaciones en las que la colaboración se convierta en “política pública”.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Integral. Asociación público-privada. Administración de educación.

## NOTAS

1 O artigo adota como base a Dissertação de Mestrado em Educação “Política e gestão da educação em tempo integral: a participação da Fundação Itaú Social” (CIAPPINA, 2019). A referida pesquisa contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

2 Essa fase foi marcada pelas diretrizes neoliberais, seguindo os preceitos do que ficou conhecido como *Consenso de Washington* (1989). Tais diretrizes são: “(a) estabilização macroeconômica; (b) flexibilização comercial; (c) liberalização dos fluxos de capital; (d) a redução dos recursos públicos para as políticas sociais; (e) redefinição do papel do aparelho de Estado nas questões econômicas, políticas e sociais” (MARTINS, 2009, p. 57).

## REFERÊNCIAS

BALL, S.; OLMEDO, A. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinição das fronteiras entre público e privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília, Liber Livro, 2013, p. 33-47.

BRAGA, A. L. et al. **Educação integral: experiências que transformam: Subsídios para reflexão**. São Paulo, FIS, UNICEF, CENPEC, 2013. Disponível em: [https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/05/EI\\_experiencias-que-transformam.pdf](https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/05/EI_experiencias-que-transformam.pdf) Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf) Acesso em: 7 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007d. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2007b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm) Acesso em: 9 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa “Mais Educação”. Brasília, 2010a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm) Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 8 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Brasília, 2007a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm) Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. [...] Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm) Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...]. Brasília, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm) Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.640**, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral [...]. Brasília, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm) Acesso em: 8 out. 2022.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em: 29 set. 2022

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf> Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação [...]. Brasília, 2007e. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf) Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.144**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação [...]. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file> Acesso em: 21 out. 2022.

CARVALHO, E. J. G. Maringá: **Democratização e Privatização** Uma relação possível na gestão da educação básica pública? Maringá: Eduem, 2020.

CARVALHO, E. J. G.; PIRES, D. O. Alinhamento entre investimento social privado e negócios: um campo de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 15, n. 37, p. 1-27, ago. 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692021000100307&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692021000100307&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 17 nov. 2022.

CAVALIERE, A. M. V. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 5 de nov. 2023.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir bases teóricas e legais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 2074-2094 out./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/43804> Acesso em: 10 de nov. 2023.

CIAPPINA, T. **Política e gestão da educação em tempo integral**: a participação da Fundação Itaú Social. 2019. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC); FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL (FIS). **Guia de Políticas de Educação Integral**: orientações para implementação no município. São Paulo, CENPEC, FIS, 2014. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2021/09/Guia-Politicas-de-Educacao-Integral.pdf> Acesso em: 20 ago. 2022

COELHO, L. M. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420> Acesso em: 12 de nov. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL (FIS). **Avaliação Econômica de Projetos**. 3. ed. São Paulo: FIS, 2017. Disponível em: [https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/avaliacao-economica-3a-ed\\_1513188151.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/avaliacao-economica-3a-ed_1513188151.pdf) Acesso em: 4 de nov. 2023.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL (FIS). **Relatório anual - 2014**. São Paulo, FIS, 2014. Disponível em: [https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/03-retatorio-anual-fundacao-itaú-social-2014\\_1510160342.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/03-retatorio-anual-fundacao-itaú-social-2014_1510160342.pdf) Acesso em: 19 de set. 2022.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL (FIS). **Relatório anual - 2015**. São Paulo, FIS, 2015. Disponível em: [https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/02-relatorio-anual-fundacao-itaú-social-2015\\_1510160115.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/02-relatorio-anual-fundacao-itaú-social-2015_1510160115.pdf). Acesso em: 2 jun. 2022.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL (FIS); FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

(UNICEF); CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). **Seminário Nacional Tecendo Redes Para Educação Integral**. Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC (Org.). São Paulo, CENPEC, FIS, UNICEF, 2006. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2023/03/Tecendo-Redes-para-Educacao-Integral.pdf> Acesso em: 28 out. 2023.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL (FIS); FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF); CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC). **Tendências para a educação integral**. São Paulo, FIS - CENPEC, 2011. 110 p. Disponível em: [https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16-ed-integral\\_1510177343.pdf](https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16-ed-integral_1510177343.pdf) Acesso em: 28 out. 2023.

GIDDENS, A. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GIFE. **Investimento Social Privado**. SP: GIFE, 2021. Disponível em: <https://gife.org.br/investimento-social-privado/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

INSTITUTO OBSERVATÓRIO SOCIAL (IOS). **Responsabilidade social e empresarial: perspectivas para ação sindical**. Florianópolis, IOS, 2004. Disponível em: [https://issuu.com/observatorio\\_social/docs/rse1](https://issuu.com/observatorio_social/docs/rse1) Acesso em: 21 nov. 2023.

ITAÚ UNIBANCO HOLDING S.A. **Relatório Anual Consolidado - 2017**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.itaubank.com.br/download-file/v2/d/7e52c211-7192-4231-abba-b349721b6a07/6d613047-4462-4cda-ac22-e89ba1fb7463?origin=2> Acesso em: 28 out. 2023.

ITAÚ UNIBANCO HOLDING S.A. **Relatório Integrado - 2015**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.itaubank.com.br/download-file/v2/d/7e52c211-7192-4231-abba-b349721b6a07/6230e2a8-673f-4b5a-809a-62437c0fd53b?origin=2> Acesso em: 12 nov. 2022.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. **Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e de equidade**. São Paulo, CENPEC, FIS, UNICEF, 2013. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/05/CENPEC\\_PercursosEducaIntegral-1.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/05/CENPEC_PercursosEducaIntegral-1.pdf) Acesso em: 8 jul. 2022.

LOMONACO, B.; BRUNSIZIAN, I. **Organização da Sociedade Civil e escola pública: uma parceria que transforma**. PINTO, C. F. M.; ARBACHE, N. (Coord.). São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social, 2015. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/organizacao-da-sociedade-civil-e-escola-publica-uma-parceria-que-transforma> Acesso em: 18 ago. 2022

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de fora: UFJF, 2009.

ONU. **Agenda 2030 da ONU para o Desenvolvimento Sustentável**. Publicação em 15/09/2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel> Acesso em: 18 nov. 2023.

PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinição das fronteiras entre público e privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília, Liber Livro,

2013, p. 9-32.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEED – MINAS GERAIS); Fundação Itaú Social (FIS); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) [Org. e Coord. ZANELLI, F. F.; SANTOS, W. A.; sistematização de conhecimento e produção de textos ALENCAR, R.; Melo, T.]. **Itinerário para as juventudes e a educação integral em Minas Gerais - Parte I:** concepções e metodologias. São Paulo, Fundação Itaú Social, 2017. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/itinerario-juventudes-1> Acesso em: 3 nov. 2023

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SEED – MINAS GERAIS); Fundação Itaú Social (FIS); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) [Org. e Coord. ZANELLI, F. F.; SANTOS, W. A.]. **Itinerário para as juventudes e a educação integral em Minas Gerais - Parte II:** gestão democrática, currículo e mudança educacional. São Paulo, Fundação Itaú Social, 2018. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/cenpec-educacaoe-participacao-producao/wp-content/uploads/itinerario\\_para\\_juventudes\\_parte2.pdf](https://s3.amazonaws.com/cenpec-educacaoe-participacao-producao/wp-content/uploads/itinerario_para_juventudes_parte2.pdf) Acesso em: 18 nov. 2023

SOUZA, S. A. **Educação, Trabalho Voluntário e Responsabilidade Social.** São Paulo: Xamã, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por) Acesso em: 18 nov. 2023.

**Recebido:** 10 setembro 2023

**Aprovado:** 25 novembro 2023

**DOI:** 10.3895/rtr.v9n0.17404

**Como Citar:** CIAPPINA, T.; CARVALHO, E. J. G. Uma "nova arquitetura na gestão" Educação em Tempo Integral proposta pela Fundação Itaú Social. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 9, e17404, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Tamires Ciappina  
tamiresciappina@hotmail.com

**Direito Autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

