

A educação integral em estados brasileiros: uma análise de discursos e redes constituídas

Debora Cristina Jeffrey
Carolina Machado d'Avila
Suelen Batista de Souza

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Resumo

Ao considerar a cooperação federativa como um elemento fundamental no processo de implementação da educação integral em estados brasileiros, desde a década de 2010, o artigo apresenta uma análise de discursos e redes políticas que se constituíram, com base no fortalecimento da cooperação horizontal, após a normatização do Arranjo de Desenvolvimento da Educação, em 2012, pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CB n. 1/2012). Tais discursos e redes políticas contribuíram significativamente para a efetividade e consolidação da política de educação integral junto a estados brasileiros na última década. Ressalta-se ainda, nesse contexto político, a constituição do campo da discursividade do Instituto Natura e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.

Palavras-chave: Educação integral; Discurso da política; Rede política; Arranjo de Desenvolvimento da Educação.

Integral education in brazilian states: an analysis of discourses and constituted networks

Abstract

By considering federative cooperation as a fundamental element in the process of implementing integral education in Brazilian states, since the 2010s, the article presents an analysis of discourses and political networks that were created, based on the strengthening of horizontal cooperation, after the approval of the Education Development Arrangement, in 2012, by the National Education Council (Resolution CNE/CB n. 1/2012). Such discourses and political networks have significantly contributed to the effectiveness and consolidation of the comprehensive education policy in Brazilian states in the last decade. In this political context, the constitution of the discursive field of the Natura Institute and the Institute of Co-responsibility for Education is also noteworthy.

Keywords: Integral education; Policy speech; Political network; Education Development Arrangement.

La educación integral en estados brasileños: unma análisis de los discursos y redes constituydas

Resumen

Al considerar la cooperación federativa como un elemento clave en el proceso de implementación de la educación integral en los estados brasileños, desde la década de 2010, el artículo presenta un análisis de los discursos y redes políticas que se crearon, a partir del fortalecimiento de la cooperación horizontal, luego de la regulación del Acuerdo de Desarrollo Educativo, en 2012, del Consejo Nacional de Educación (Resolución CNE / CB n. 1/2012). Dichos discursos y redes políticas han contribuido significativamente a la efectividad y consolidación de la política de educación integral en los estados brasileños en la última década. En este contexto político, también se destaca la constitución del campo discursivo del Instituto Natura y del Instituto de Corresponsabilidad por la Educación.

Palabras-clave: Educación integral; Discurso de la política; Red política; Acuerdo de desarrollo educativo.

Introdução

A política nacional de educação integral se legitima nos anos 2000 no Brasil, especialmente em virtude de sua inserção na legislação nacional: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014, Plano de Desenvolvimento da Educação – Compromisso Todos pela Educação – Decreto n. 6.094/2007, Programa Mais Educação– Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24/04/2007; Decreto 7.083/2007. Dessa forma, a garantia de ampliação de jornada escolar e formação integral não é recente.

Para Cavaliere e Coelho (2002) a relação entre a educação e o tempo se faz necessária quando se concebe uma educação transformadora e se almeja constituir um modelo de organização escolar vinculado a um projeto educacional efetivamente democrático. Na análise de Gallo (2002), além do caráter democrático, a educação integral poderia ser compreendida como uma possibilidade de abandono do modelo hegemônico de transmissão de informações e valorização de um processo educacional que privilegie a curiosidade, a busca, a construção de saberes por indivíduos atentos às necessidades contemporâneas.

Ainda de acordo com Gallo (2002), a educação integral prescinde de alguns elementos norteadores, com destaque para: o caráter permanente, uma vez que o ser humano encontra-se em processo de mudança e construção; o estabelecimento de interrelações entre os diferentes saberes pelo educando; e a articulação entre a

individualidade e a coletividade. Esses elementos destacados por Gallo (2002) favorecem a prática de uma proposição de educação integral, pautada em três instâncias básicas: a educação intelectual, a educação física, a educação moral e a educação profissional mediante a politecnia.

A política de educação integral a partir do marco legal recente, também tem sido vinculada à educação de jornada ampliada, sendo que essa nomenclatura, em alguns momentos tem sido utilizada como sinônimo ou em outros para retratar a questão da formação integral do aluno (educação integral) e a ampliação do tempo escolar (educação de jornada ampliada).

Apesar das diferentes formas de organização, oferta, condições materiais, convênios e parcerias estabelecidas entre as Secretarias Estaduais, Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e até mesmo junto a Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP's), entende-se que a ampliação da jornada escolar tornou-se sinônimo da política de educação integral e deixou o debate como item secundário, assim como os princípios de formação humana.

Outro aspecto que chama atenção é que a iniciativa aqui abordada, embora fosse bastante divulgada pelo Ministério da Educação, não alcançou entre estados brasileiros resultados expressivos com relação ao número de matrículas, sendo sempre contabilizado um percentual abaixo de 5%, entre os anos de 2010 e 2017 (CENSO ESCOLAR, 2018).

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE)¹ ao analisar as taxas de matrículas entre os estados brasileiros, entre os anos de 2010 e 2017, evidenciou:

1. A trajetória de matrículas na modalidade de educação integral em estados brasileiros é instável, sendo necessário o estudo de cada um dos entes federados (casos), a fim de se compreender os fatores que contribuíram para a expansão ou retração destas;
2. O Programa Mais Educação mostrou-se como um indutor da política de educação integral em estados brasileiros, pois em todas as localidades analisadas, o número de matrículas do ensino fundamental vinculadas à iniciativa sempre obteve maior adesão;

¹ JEFFREY, D. C.; SILVA, J. F. (org.). **Educação Integral em estados brasileiros: trajetória e política**. Curitiba: CRV, 2019.

3. Constata-se que a baixa adesão de estados brasileiros à efetivação de matrículas na modalidade de educação integral (ensino fundamental e médio), indica que houve predileção aos Programas Federais, tais como o Programa Mais Educação, em detrimento de medidas e ações próprias;
4. O regime de colaboração vertical proposto na Constituição Federal de 1988 não se efetivou entre estados brasileiros no que tange a política de educação integral adotada, dada a discrepância entre os dados apresentados em cada estado no que se refere às matrículas nessa modalidade. Há respeito à autonomia, porém não se efetivou a coordenação federativa que é atribuição da União.

Desse modo, ao considerar a cooperação federativa como um elemento fundamental no processo de implementação da educação integral em estados brasileiros, desde a década de 2010, o presente artigo apresenta uma análise de discursos e redes políticas que se constituíram, com base no fortalecimento da cooperação horizontal, após a normatização do Arranjo de Desenvolvimento da Educação, em 2012, pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CB n. 1/2012). Tais discursos e redes políticas contribuíram significativamente para a efetividade e consolidação da política de educação integral junto a estados brasileiros na última década.

A teoria do discurso e a rede política como base de análise para as políticas de educação integral em estados brasileiros

De acordo com Laclau e Mouffe (2015) o espaço político é o da sobredeterminação discursiva que constitui o social, pois a sociedade tem relações de poder e antagonismo impregnadas, que são “transmutadas em formas de dominação, sejam conscientes ou inconscientes, implícitas ou explícitas” (FAIR, 2013, p. 138).

A teoria do discurso para Laclau e Mouffe (2015) pretende identificar em que condições um determinado discurso torna-se concreto, em um contexto de múltiplas possibilidades, quais (e como) alguns elementos se articulam e tornam-se hegemônicos enquanto outros são excluídos

A abordagem é o momento da articulação política, sendo o ponto central, a hegemonia. E, para que seja possível o estabelecimento de um discurso hegemônico, deve ser analisada a relação entre os entes e em que momento uma força social particular passa a assumir a representação de uma totalidade, mediante a prática articulatória, denominada

por Laclau e Mouffe (2015) como discurso.

Os discursos, por sua vez, se constituem por “momentos” que se articulam entre si e modificam ou negociam a totalidade estruturante daquele discurso. Isso significa que:

[...] em cada instância de uso de um significante-chave - assumimos a existência de palavras de múltiplos significantes - pode ser vista como uma tentativa dos agentes de um discurso de transformar ou renegociar sutilmente os significados desse termo à medida que ele é usado simultaneamente pelos agentes de outro discurso concorrente. E, afirmamos, no nível do significante individual que acontecem disputas cruciais sobre o significado, muitas vezes com consequências de longo alcance para discursos inteiros como totalidades estruturadas. Um "momento" articulatório, tal como o interpretamos, é, portanto, simultaneamente, uma localização, um tempo e um evento, o nexó crítico de forças sociais contingentes, quando a função de um dado significante num determinado discurso é fixada momentaneamente (REAR; JONES, 2013, p. 3).

Então, se o *discurso* é entendido como o sistema de entidades diferenciais, isto é, momentos, o *campo da discursividade* é o terreno necessário à constituição de toda prática social formada a partir de um “excesso de sentido” que subverte o discurso. Toda identidade é relacional, mesmo que essas relações não cheguem a se fixar como diferenças e todo discurso é subvertido por um campo de discursividade, que lhe excede.

Para Rear e Jones (2013), quando um discurso se torna hegemônico ele parece tão naturalizado que pode-se falhar ao analisá-los como resultado de práticas políticas hegemônicas. Ele atinge um nível de “senso comum” que sua origem e contingência intrínseca são esquecidas.

Acredita-se, como Rear e Jones (2013), que algumas palavras são usadas normalmente em contextos absolutamente diferentes e até contraditórios, o que acontece porque os significantes são usados das mais diversas formas em diferentes campos. Desta forma, procuramos identificar os termos que:

[...] na superfície, costumam parecer simples e ideologicamente neutros; mas eles podem possuir um potencial de significado latente que é complexo e multifacetado. Um discurso hegemônico tentará puxar tais termos para sua órbita e circunscrevê-los à sua causa. Um domínio composto de termos contingentemente relevantes do tipo que acabamos de descrever é o que chamamos de campo de significação contestada (REAR; JONES, 2013, p. 11).

Entendendo Educação Integral como um ponto nodal, entende-se que o campo de discursividade entre secretarias estaduais ocorreu, nos últimos anos, especialmente pela cooperação de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, que contribuíram na constituição de redes políticas significativas para o estabelecimento de modelos de governança filantrópica.

A esse respeito Ball (2014), destacou que as redes políticas constituem uma nova forma de governança que, embora não seja única e nem mesmo coerente, colocam em jogo as fontes de autoridade no processo político, deixando as fronteiras entre Estado, economia e sociedade civil turvas, com novas vozes e discursos induzindo o pensamento sobre as políticas e, principalmente, com uma proliferação global dessas redes políticas compostas por organizações autônomas operacionalmente, mas ligadas na estrutura.

Neste sentido, a governança, compreendida, de acordo com Araújo (2002), como um instrumento de governabilidade, envolve o estabelecimento de um objetivo comum, mediante a articulação de alianças e coalizões entre os diferentes grupos sócio-políticos para viabilizar o projeto de Estado e sociedade a ser implementado.

Na análise de Jeffrey e D'Ávila (2019), a participação de OSCIP's na formulação, implementação, estabelecimento de diretrizes que subsidiam a política de educação integral junto a estados brasileiros, é um processo recente que cria uma nova lógica administrativa: a colaboração horizontal, que passa a coexistir com a colaboração vertical, prevista na Constituição Federal de 1988, estabelecendo uma nova dinâmica ao pacto federativo e, conseqüentemente à governança.

Essa nova dinâmica referente ao pacto federativo, em especial em relação à política de educação integral em estados brasileiros, contribui para a expansão de redes políticas, que segundo Massardier (2007) envolve um processo de intermediação entre diversos grupos de interesse na esfera governamental, no qual há ocupação de espaços políticos, mobilidade de atores públicos e privados, bem como de discursos hegemônicos.

A rede política e o campo da discursividade referente à política de educação integral em estados brasileiros

Na trajetória da educação integral no Brasil é possível observar a atuação de institutos e fundações do setor privado em rede articulada com o setor público, como secretarias de educação municipal e estadual. Em diversos estados é possível identificar a presença desses atores com projetos voltados para a área educacional, principalmente voltados para a educação integral.

Tal aspecto pôde ser analisado por Camargo, Bernardes e Jeffrey (2018), a partir do levantamento de organizações não-governamentais brasileiras, no ano de 2017, que destacaram a temática educação integral em seus sites e plataformas (Gepale, 2018), puderam identificar que entre as principais ações dessas instituições junto às Secretarias

Estaduais de Educação encontra-se: *a assessoria na elaboração e implementação de diretrizes de política de educação integral em tempo integral, o apoio na elaboração de material didático, orientação e formação dos profissionais da educação, a promoção de tecnologia educacional, o acompanhamento de propostas pedagógicas*, entre outros projetos em educação considerados inovadores para a garantia da aprendizagem de estudantes participantes.

Quadro 1: Fundações e Institutos - Atuação entre Secretarias Estaduais – Educação integral (2017)

Fundação/Instituto	Estados	Regiões
Cenários Pedagógicos	BA, PE	Ne
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC	PA, BA, PE, GO	N, Ne, CO
Centro de Referências em Educação Integral – CREI	AL, BA	Ne
Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável – CIEDS	BA, PE	Ne
Educação e Participação	RR, PA, GO	N, CO
Flacso Brasil	BA, PE	Ne
Fundação Bradesco	PE	Ne
Itaú Social	PA, BA, PE, GO	N, Ne, CO
Fundação Leman	SP, PB	Se, Ne
Fundação SMA	BA, PE	Ne
Fundação Telefônica Vivo	AL, SE, PB, ES, MG, PA, SE, SP	N, Ne, S
Instituto Alana	BA, CE, GO	N, CO
Instituto Aliança	CE, PR	Ne, S
Instituto Ayrton Senna	CE, SC, RJ	Ne, S, Se
Instituto C&A	BA, PE	Ne
Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE	RO, TO, SE, GO, ES, CE, PI, MA, PB, PE, SP	N, Ne, CO, Se
Inspirare	AL, BA, PB, PE, SE	Ne
Instituto Natura	RO, TO, BA, CE, MA, PB, PE, SE, GO, SC, PE, SP	N, Ne, CO, S, Se
Oi Futuro	BA, PE	Ne
Instituto Porvir	SP	Se
Instituto Rodrigo Mendes	BA, PE	Ne
Instituto Sonho Grande	RO, TO, GO	N, CO
Movimento de Apoio à Integração Social – MAIS	BA, PE	Ne
Parceiros da Educação	SP	Se
24 Instituições	Exceto: AM, MT, MS, DF	Todas as regiões contempladas

Fonte: sites das fundações e institutos, secretarias estaduais de educação e diários oficiais. Elaboração Gepale (2018).

Após a identificação das instituições indicadas no Quadro 1 (Gepale, 2018) e análise das proposições referentes à política de educação integral em estados brasileiros por Camargo, Bernardes e Jeffrey (2018), nota-se a amplitude do campo de discursividade (REAR

e JONES, 2013), presente em documentos, relatórios, sites e diferentes mídias em que destacam, frequentemente:

- a) O incentivo para a ampliação da jornada escolar como forma de superação das desigualdades sociais;
- b) A relação de programas e projetos no enfrentamento às consequências da situação de vulnerabilidade social de estudantes atendidos, tendo em vista a proteção e seu pleno desenvolvimento;
- c) A disseminação do ideário da comunidade de aprendizagem (comunidade escolar + comunidade externa);
- d) A difusão de materiais educacionais interativos para a formação continuada e prática docente;
- e) A publicização de “boas práticas” e “casos de sucesso”, como parâmetro de qualidade aos sistemas estaduais de educação.

Considerando tais aspectos, Laclau e Mouffe (2015, p. 187) compreendem que toda fixação discursiva tem um caráter incompleto, toda a identidade tem um caráter relacional e o significante tem um caráter ambíguo, que não pode ser fixado a um único significado, pois o discurso busca deter o fluxo das diferenças constituindo pontos discursivos privilegiados, denominados como *pontos nodais*.

Diante desse fato, o campo da discursividade, em relação à política de educação integral em estados brasileiros, entre os anos de 2010 a 2017, configurou-se a partir de um processo de fixação discursiva apresentada por atores educacionais, tais como: mantenedores, apoiadores, colaboradores, Secretarias Estaduais de Educação, mídias e redes sociais.

Quadro 2- Campo de Discursividade (Rear e Jones, 2013)



Fonte: Elaborado pelas autoras baseado em Rear e Jones (2013) e Laclau e Mouffe (2015)

O estabelecimento do campo da discursividade através da fixação discursiva de atores educacionais pode ser evidenciada pela abrangência da atuação das OSCIP's, entre as Secretarias Estaduais de Educação:

Quadro 3 - Atendimento de Organizações Sociais Civas de Interesse Público para Educação Integral a Estados Brasileiros (2017)

	Número de Estados Atendidos	Relação dos Estados Atendidos	Porcentagem
Brasil	23	AC, PA,RO,TO, RR, GO, MT, MS, MG, SP, RJ, ES, SC, AP, AL, PB, CE, PE, MA, PI, SE, BA, RN	100%
Norte	5	AC, PA,RO,TO, RR	21,8%
Centro-Oeste	3	GO, MT, MS	13%
Sudeste	4	MG, SP, RJ, ES	17,4%
Sul	1	SC	4,3%
Nordeste	10	AP, AL, PB, CE, PE, MA, PI, SE, BA, RN	43,5%

Fonte: GEPALE (2018)

Conforme assinalaram Jeffrey e D'Avila (2019), em relação ao atendimento das OSCIP's, 23 dos 26 estados brasileiros estabeleceram convênios ou parcerias com essas instituições, de modo a assessorá-las sobre processos de implementação da política de educação integral, orientação às normativas oficiais, de práticas pedagógicas, entre outras ações. Destacaram-se as regiões: Norte com 5 (cinco) estados atendidos (21,8% do total): Acre, Pará, Rondônia, Tocantins e Roraima; e Nordeste com 10 estados atendidos (43,5% do total): Amapá, Alagoas, Paraíba, Ceará, Pernambuco, Maranhão, Piauí, Sergipe, Bahia e Rio Grande do Norte.

A configuração de um discurso hegemônico que defina e estabeleça a política de educação integral, segundo Laclau e Mouffe (2015), reafirmado por Rear e Jones (2013), resulta de um momento da articulação política em que há uma totalidade estruturada entre os entes e uma força social que assume a representação de totalidade, mas que envolve um momento articulatório em determinada localização, tempo, evento, bem como do nexos crítico de forças sociais contingentes.

Nesse sentido, considerando o Quadro 1 e Quadro 3, identificou-se que duas OSCIP'S tiveram atuação expressiva entre Secretarias Estaduais de Educação referente ao ano de 2017: Instituto Natura (12 estados) e Instituto de Co-Responsabilidade da Educação (11

estados), conferindo um nível alto de articulação política, força social e de estabelecimento do nexos crítico de forças sociais contingentes, conforme assinalaram Laclau e Mouffe (2015); Rear e Jones (2013), em virtude da abrangência geográfica, tipo de colaboração, redes políticas constituídas e formas de fixação discursiva (mídias, redes sociais, produção de materiais didáticos, assessorias, entre outros).

Para Jeffrey e D'Avila (2019) ao analisarem a atuação do Instituto Natura evidenciaram que o grupo ressalta sua importância no apoio e fomento junto aos entes federados, colaborando especialmente na gestão de políticas públicas, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino, por meio do estabelecimento do regime de colaboração horizontal². As autoras ainda puderam identificar, diretamente no site do Instituto Natura, que compreendem suas iniciativas como algo positivo, com destaque:

- Ao planejamento regional estratégico com criação de uma rede com interesses semelhantes;
- À otimização, economia e transparência na utilização de recursos;
- A transparência e maior visibilidade para as ações da administração pública diante da população;
- O maior poder de negociação diante dos diferentes níveis de governo.

Além disso, o Instituto Natura (2018) objetiva intermediar e auxiliar no desenvolvimento de propostas de formação continuada aos educadores de redes vizinhas, gestão de recursos materiais e financeiros, bem como a assessoria técnica de diferentes naturezas, a fim de garantir a qualidade de ensino. Em relação à política de educação integral, o Instituto Natura (2018) tem o intuito de:

[...] apoiar a implementação das redes de ensino de escolas em tempo integral para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes e a incorporação dos conceitos de Comunidade de Aprendizagem em suas práticas. Envolver toda a comunidade escolar na definição e acompanhamento dos objetivos de aprendizagem nas diferentes dimensões (intelectual, social, emocional e física), com altas expectativas para todos os estudantes.

Nota-se o protagonismo da instituição no estabelecimento do regime de colaboração horizontal entre estados brasileiros, de acordo com Abrúcio e Ramos (2012), tem início em

² O Instituto Natura (2018) compreende o regime de cooperação horizontal como a possibilidade de Municípios ou Estados de uma mesma região organizarem seus sistemas de ensino de diferentes maneiras, como em Arranjos de Desenvolvimento da Educação, Territórios de Cooperação ou então na formação de Consórcios, conforme indica a Lei 11.107, de 6 de abril de 2005.

agosto de 2011, sendo uma das primeiras organizações a adotar a estratégia de Arranjo de Desenvolvimento da Educação, fato que contribuiu para que em março de 2012 fosse indicada a participar com o apoio do Ministério da Educação em parceria com Unesco e Fundação Getúlio Vargas-SP na análise de sistematização dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação em curso. Este fato, contribuiu para que o Instituto Natura tenha por volta de quarenta parceiros na área educacional.

Entre as iniciativas do Instituto Natura na área educacional, destacam-se:

Quadro 4: Projetos Instituto Natura

Instituto Natura	Descrição dos Projetos* ¹
Trilhas	Formação de professores a distância sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
Escola Digital	Implementação de tecnologias no ambiente escolar. Parceria com Secretarias Estaduais e Municipais de educação no Brasil.
Escola em Tempo Integral e Comunidade de Aprendizagem	Atuação com Secretarias Estaduais e Municipais de educação em 16 estados, com cerca de 1.195 escolas em Tempo Integral em parceria com o Instituto.
Rede de Apoio à Educação	Atua em secretarias de educação e com gestores escolares em mais de 86 cidades entre a Bahia, o Nordeste Paranaense e Sudeste brasileiro. Direcionada para orientações sobre gestão pública participativa, eficiência, eficácia e ética gestonária.
Conviva Educação	Apoio às equipes dirigentes das secretarias municipais de educação. Abrange 86% dos municípios e mais de 2,4 mil com formações presenciais.

Fonte: Instituto Natura (2018).

Dos projetos destacados acima é interessante utilizar para análise a iniciativa Escola em Tempo Integral e Comunidade de Aprendizagem. Estas se diferenciam na medida que a Escola em Tempo Integral apoia a implementação de escolas de tempo integral nas redes estaduais e municipais de educação, com incentivo da constituição e fortalecimento da Comunidade de Aprendizagem³.

³ É uma proposta de transformação educacional que busca melhorar a aprendizagem e a convivência de todas e todos os estudantes. Baseado nos Princípios da Aprendizagem Dialógica e em um conjunto de Atuações Educativas de Êxito, o projeto leva práticas comprovadamente eficazes para a sala de aula e para a gestão escolar.

Imagem 1: Mapa de atuação da iniciativa Comunidade de Aprendizagem do Instituto Natura



Fonte: Site da Comunidade de Aprendizagem do Instituto Natura. Disponível em: <<https://www.comunidadeaprendizagem.com/>>. Acesso em 24 de abril em 2020.

É possível dimensionar a extensão dessa iniciativa em diversos países com destaque para a Argentina, Peru e Brasil, assim como suas articulações com universidades, organizações e governos.

O outro Instituto que possui iniciativas na perspectiva educacional, especialmente para a educação integral, é o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O Instituto surgiu no Estado de Pernambuco em 2003, sem fins lucrativos. O instituto declara em seu site oficial que sua visão é: “Ser reconhecida como uma organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, transformando estas práticas em políticas públicas”.

Em relação a educação integral, o ICE desenvolve o projeto **Escola da Escolha**, que objetiva auxiliar e viabilizar a implementação da escola de tempo integral, junto às secretarias estaduais e municipais de educação em diversos estados e cidades brasileiras.

Considerando-se a abrangência de atuação desses institutos junto às Secretarias Estaduais de Educação, é importante analisar a amplitude da atuação dos seus parceiros e consequentemente, de fixação discursiva através da rede política estabelecida entre o Instituto Natura e ICE.

Imagem 2: Rede Política do Instituto Natura e do ICE no Brasil com parcerias

Em vermelho é possível visualizar as Secretarias Estaduais de Educação que possuem vínculos com os dois Institutos (Instituto Natura e ICE), e portanto, recebem auxílio dos mesmos para a implementação de suas escolas em tempo integral. Dentre elas, as que se encontram em negrito no Quadro 5: Tocantins, Paraíba, Sergipe, Ceará, Maranhão, Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo.

Os dois Institutos (Natura e ICE) atuam diretamente junto às Secretarias Estaduais de Educação com predomínio regional e atuação em 19 estados da federação, estabelecendo uma interlocução com distintos atores sociais (sociedade civil organizada, entes federados, empresas privadas, grupos corporativos), permitindo o estabelecimento de um campo de discursividade (Rear e Jones, 2013; Laclau e Mouffe, 2015), em que o significante – educação integral – apesar de sua ambiguidade, legitime os seus significados (jornada ampliada, pleno desenvolvimento, proteção, interatividade, aprendizagem e coletividade), mediante a fixação discursiva (mídias, redes sociais, Secretarias Estaduais, Institutos, sociedade civil organizada), que se estabelece, a partir de pontos nodais, tais como: “qualidade”, “boas práticas”, “casos de sucesso”, “vulnerabilidade social” e “formação”.

Considerações Finais

Ao considerar a cooperação federativa como um elemento fundamental no processo de implementação da educação integral em estados brasileiros, desde a década de 2010, o artigo buscou analisar os discursos hegemônicos e as redes políticas que se constituíram, com base no fortalecimento da cooperação horizontal, após a normatização do Arranjo de Desenvolvimento da Educação, em 2012, pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CB n. 1/2012).

Evidenciou-se que tais discursos e redes políticas contribuíram, significativamente para a efetividade e consolidação da política de educação integral junto a estados brasileiros, na última década, em especial dois Institutos com predomínio de atuação junto às Secretarias Estaduais de Educação, nos anos de 2010: Natura e ICE.

A atuação desses Institutos entre as 5 regiões do país e 19 estados da federação lhe conferem, a partir do desenvolvimento de dois projetos: Comunidade de Aprendizagem (Instituto Natura) e Escola da Escolha (ICE) a disseminação de um discurso hegemônico

relacionado à política de educação integral, junto às Secretarias Estaduais de Educação do país com influências diretas no desenho curricular, formação de professores (as), modelos de gestão escolar, definição de “boas práticas escolares” entre outros aspectos.

É importante ressaltar a participação desses Institutos, mas os desdobramentos discursivos no desenho, implementação e avaliação das políticas de educação integral em estados brasileiros.

Referências

ABRÚCIO, F. L. **Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático**: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: PEREIRA, L. C. B; SPINK, P. K (Org.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 173-199.

BALL, S. J. Educação Global S.A.: **Novas Redes Políticas e o Imaginário Neoliberal**. Ponta Grossa: Editora Uepg, 2014. 270 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 23 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. **Resolução**. Brasília, DF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&Itemid=30192>. Acesso em: 11 ago. 2019.

CAMARGO, J. C; BERNARDES, M; JEFFREY, D. C. Educação integral e as experiências estaduais: uma análise da constituição de redes políticas. In: COLARES, M. L. I. S; JEFFREY, D. C; MACIEL, A. C. (orgs.). **A educação integral como objeto de estudo**: mais que um tempo... além dos espaços. Santarém, Pará: UFOPA. Cap. 4. p. 76-88. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/Livros/1906LivroProcadICprontovolume1_Optimize d.pdf>. Acesso em 18 abr 2019.

COELHO, L. M. C. da Costa e CAVALIERE, A. M. V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, Vozes, 2002.

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM. **Instituto Natura**. Disponível em: <<https://www.comunidadeaprendizagem.com/>>. Último acesso em 25 de abril de 2020.

FAIR, H. Postulados epistemológicos para el desarrollo de un método de análisis socio-político del discurso desde la perspectiva de Laclau. **Cinta de Moebio**, [s.l.], n. 51, p. 137-155, dez. 2014.

GALLO, S.D.O. Educação Libertária. In. OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA. L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Escolar. 2018**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em 13/05 de 2020.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Disponível em <<http://icebrasil.org.br/>>. Último acesso em 25 de abril de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206. Acesso em 24 jul. 2019.

JEFFREY, Debora Cristina; d'AVILA, Carolina Machado. A governança filantrópica e sua influência na efetividade da política de educação integral em Estados brasileiros. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED - EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS., 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Online: Anped, 2019. p. 1-6. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=30. Acesso em: 14 maio 2020.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015. (Coleção Contrassensos). Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral.

MASSADIER, Gilles. REDES DE POLÍTICA PÚBLICA. **Escola Nacional de Administração Pública**, Brasília, v. 2, n. 1, p.167-185, jan. 2007. Anual. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1267>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

NOSSAS INICIATIVAS. Instituto Natura. Disponível em <<https://www.institutonatura.org.br/iniciativa/>>. Último acesso em 25 de abril de 2020.

REAR, David; JONES, Alan. Discursive struggle and contested signifiers in the arenas of education policy and work skills in Japan. **Critical Policy Studies**, [online], v. 7, n. 4, p.375-394, dez. 2013.

TRAJETÓRIA da educação integral em estados brasileiros. Campinas: Grupo de Pesquisa Gepale, 2018.

Autoras

Debora Cristina Jeffrey

Professora Livre Docente (MS5.1) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE). Vice- Presidente da Região Sudeste da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC).

Carolina Machado d'Avila

Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e no curso superior de licenciatura em Pedagogia no IFSP - Câmpus Boituva. Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1999), Especialização em Ginástica

Postural Corretiva (2001), Pedagogia pela Universidade Paulista (2013), Mestrado em Educação (2015) e Doutorado em Educação (2020) na área de políticas públicas e educação, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE).

Suelen Batista de Souza

Professora de Educação Básica da rede municipal de Campinas. Doutoranda e Mestre em Políticas Educacionais pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2019) pelo Grupo em Estudos Políticas e Avaliação Educacional (GEPALE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas.