

A OFERTA DE CONTRATURNOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL IMPLANTADA POR UM SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO

<https://doi.org/10.5902/2318133887284>

Andrei Simão de Mello¹
Tatiana Giselle Guimarães Lopes²
Marcello Ferreira³

Resumo

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), impulsionou a criação de escolas em tempo integral, promovendo parcerias com instituições educacionais no Rio Grande do Sul. Este estudo analisou a implantação de oficinas de contraturno no ensino fundamental, explorando aspectos legais e operacionais. A pesquisa documental revelou que a legislação viabilizou a integração entre educação regular e profissional, sem induzir à profissionalização precoce. Destacou-se a importância do diálogo entre os diversos atores educacionais, enfatizando o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e a diversificação curricular. Esse entendimento resultou na criação de um fluxo orientador para futuros projetos similares, enraizado na comunidade educacional local. Palavras-chave: contraturno; integral; tempo; profissional; socioemocional.

A PROVISION OF AFTER-SCHOOL PROGRAMS FOR ELEMENTARY EDUCATION IMPLEMENTED BY AN AUTONOMOUS SOCIAL SERVICE

Abstract

The Brazilian National Education Plan (2014-2024), drove the creation of full-time schools, fostering partnerships with educational institutions in Rio Grande do Sul State. This study analyzed the implementation of extracurricular workshops in elementary education, exploring legal and operational aspects. The documentary research revealed that the legislation facilitated the integration of regular and vocational education, without prematurely inducing professionalization. The importance of dialogue among diverse educational stakeholders was highlighted, emphasizing the development of socio-emotional skills and curriculum diversification. This understanding resulted in the creation of a guiding framework for future similar projects, rooted in the local educational community.

Key-words: after-school; full-time; time; vocational; socioemotional.

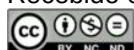
¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: andreisimao@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9077-539X>.

² Instituto Pecege, Piracicaba, São Paulo, Brasil. E-mail: tatiguimaraeslopes@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-7958-3334>.

³ Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: marcellof@unb.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4945-316>.

Critérios de autoria: Andrei Simão de Mello: redação do manuscrito original, pesquisa e metodologia. Tatiana Giselle Guimarães Lopes: redação, revisão, edição, supervisão e metodologia. Marcello Ferreira: redação, revisão, supervisão, metodologia e análise dos resultados.

Recebido em 28 de março de 2024. Aceito em 6 de maio de 2024.



Introdução

A LDB, no artigo 34, parágrafo 2, estabeleceu a ampliação progressiva da carga horária escolar no ensino fundamental (Brasil, 1996). Posteriormente, o Plano Nacional de Educação – PNE – (2014-2024), instituído pela lei n. 13.005/2014, introduziu a Meta 6, que, em linhas gerais, busca ampliar a jornada escolar para o tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas (Brasil, 2014).

A escola em tempo integral – ETI –, como descrita por Paiva (2017), não é uma definição estática, mas um conceito que tem evoluído ao longo do tempo. Contudo, sua característica central reside na extensão da carga horária, alcançando sete horas diárias. Idealmente, como argumenta a autora, essa extensão deve, preferencialmente, estar ligada à educação integral. Embora a promoção do ensino em tempo integral possa ter impactos positivos na vida dos alunos, iniciativas dessa magnitude tendem a afetar a administração pública de várias maneiras, incluindo a necessidade de recursos humanos, instalações adequadas e ajustes orçamentários.

Assim, dentro das possibilidades, alguns municípios do Estado do Rio Grande do Sul optaram por implantar programas de contraturnos escolares por meio de contratos e parcerias com entidades da sociedade civil, como serviços sociais autônomos, popularmente conhecidos como Sistema S. Em 2021, diante da necessidade de estabelecer uma ETI num município do Estado, foi desenvolvida uma oferta de contraturnos diversificada, incluindo oficinas que abrangem temas como robótica, raciocínio lógico, escrita criativa, jogos matemáticos, cinema e muito mais.

Essas oficinas foram concebidas para integrar a parte diversificada, que, conforme a resolução CNE n. 4/2010, é aquela que complementa a base nacional, levando em conta as características regionais, culturais e econômicas da comunidade escolar enriquecendo o processo educacional (CNE, 2010). Porém, para garantir o seu sucesso contínuo, é essencial que a parte diversificada seja constantemente adaptada e debatida entre as partes envolvidas, como destacado por Pereira e Souza (2016). Isso significa que diversos membros da comunidade escolar devem estar envolvidos na estruturação desse projeto.

No ano de 2023, essa iniciativa foi expandida para atender outros quatro municípios do Estado e, atualmente, está em negociação com outros 15. Diante dessa ampliação e da necessidade decorrente da Meta 6 do PNE, justifica-se a importância da análise de como ocorre o processo da implantação desses contraturnos e a consolidação de seu fluxo de implantação. Com base nisso, este estudo de caso, teve como objetivo analisar os programas de contraturno oferecidos por um serviço social autônomo, sob a perspectiva das questões legais e sua implantação em escolas municipais, visando a consolidação do fluxo do processo.

Material e métodos

O presente estudo de caso foi categorizado como de natureza aplicada, com uma abordagem qualitativa seguindo a classificação de Nascimento (2016). Quanto ao objetivo, foi considerada como exploratória, pois envolveu o levantamento de referenciais bibliográficos e análise de exemplos práticos, vistas a gerar familiaridade com um tema pouco abordado (Shaughnessy *et al.*, 2012). O Método de abordagem adotado foi o dedutivo, já que os conceitos legais e educacionais existentes embasaram a reflexão do objeto.

A técnica de coleta de dados foi a análise documental e bibliográfica (Gil, 2019). Por meio dessa técnica, foram definidas as bases legais e educacionais para a atuação dos serviços sociais autônomos nos contraturnos de escolas em tempo integral e sua implantação *in loco*. A lista das principais bases legais estudadas foi a seguinte: Constituição Federal de 1988; LDB; lei n. 13005, de 25 de junho de 2014; resolução CNE/CP n. 1/2021; resolução CNE/CEB n. 7/2010. Essa análise foi enriquecida por alguns autores e entidades da área, tais como Francisco Aparecido Cordão (2017), Casel (2017) para as competências socioemocionais; Felício (2010 e 2015), na aplicação práticas de contraturnos; Menezes; Diniz Júnior (2012), ambos discutem sobre a educação em tempo integral; Bordignon (2009), que aborda a temática dos sistemas municipais de ensino.

Em seguida, foram selecionados os contratos ativos da instituição, junto com sua documentação, para compreender o processo de implantação de contratação e sua conformidade com a legislação e as abordagens propostas. Os documentos analisados incluíram: planos de cursos das oficinas de contraturnos: visando conhecer os princípios e o tipo de trabalho feito nas oficinas; plano de cargos e salários: para compreender as atribuições dos funcionários envolvidos no processo; pareceres dos conselhos municipais de educação; modelo pedagógico da instituição; propostas comerciais, termos de referências e contratos: a análise de tais documentos possibilitará entender aonde ocorrem os contraturnos, os temas das oficinas, quantidade de alunos atendidos e o sucesso na ampliação da iniciativa por meio da renovação e ampliação nos atendimentos; pareceres das procuradorias gerais dos municípios acerca da contratação. Após a análise e triangulação dos documentos listados, o fluxo de implantação dos contraturnos foi desenvolvido.

A instituição pesquisada é um serviço social autônomo localizado no Estado do Rio Grande do Sul, integrante do Sistema S, de natureza privada e sem fins lucrativos. Seu foco principal é a educação profissional. A instituição é composta por uma direção regional que supervisiona uma rede de 36 escolas; 16 balcões de venda, que funcionam como polos das escolas; um centro universitário e uma faculdade. Cada unidade atende exclusivamente aos municípios designados e possui seus próprios setores administrativos, pedagógicos, de vendas, entre outros.

O estudo de caso destaca quatro papéis principais dentro da instituição: direção da escola, responsável pedagógico, facilitador de soluções corporativas e docentes. Os contraturnos são oferecidos por três escolas específicas, enquanto outras áreas, como o Núcleo de Negócios, Gerência de Educação Profissional e Núcleo Jurídico, são responsáveis por orientar, validar e garantir a conformidade das iniciativas educacionais da instituição.

Resultados e discussão

A partir de 2021, a instituição analisada foi contratada para implantar a oferta de oficinas de contraturno nos anos iniciais e finais do ensino fundamental de uma ETI municipal em Santiago/RS. Essas oficinas iniciais foram desenvolvidas pela escola de Santa Maria e visavam, entre outras coisas, complementar a carga horária da referida ETI. Optou-se pela atuação em contraturno, assim, os estudantes participam das aulas dos componentes curriculares e, no turno oposto, das oficinas.

Este primeiro processo originou o desenvolvimento de uma política institucional voltada para a oferta de contraturnos. Atualmente, cinco municípios são atendidos, com outros três em fase de implantação, porém, embora as linhas gerais tenham sido traçadas, ainda se fazia necessária a consolidação de um fluxo para o estabelecimento de um processo fluído e seguro para a ampliação dessa iniciativa. É importante destacar que a ideia não é a caracterização do estado da arte do conceito de escola em tempo integral, pois este é um tema antigo que remonta diversas experiências como as de Anísio Teixeira, na Bahia, e Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro.

Em linhas gerais, Felício (2015) observa que a principal característica da ETI é a ampliação do tempo em que os estudantes permanecem dentro da escola. Para isso, são realizadas atividades diversificadas, saindo da lógica do currículo obrigatório e visando a integralidade do desenvolvimento do discente. Cavaliere (2007), entende que este deve ser o resultado de práticas diversificadas em disposições alternativas de tempo, por meio da articulação de instituições multissetoriais e utilizando espaço e agentes que não sejam, necessariamente, oriundos da própria escola.

A definição de carga horária da ETI foi resultado de debate e permeou diversas legislações. O tema em questão surge com a LDB, que o associava ao ensino fundamental, e com o PNE 2001-2010, aprovado pela lei n. 10.172/2001, que o inseriu também no ensino infantil (Brasil, 2001). No entanto, em ambas, não havia uma definição clara do que seria o ensino em tempo integral.

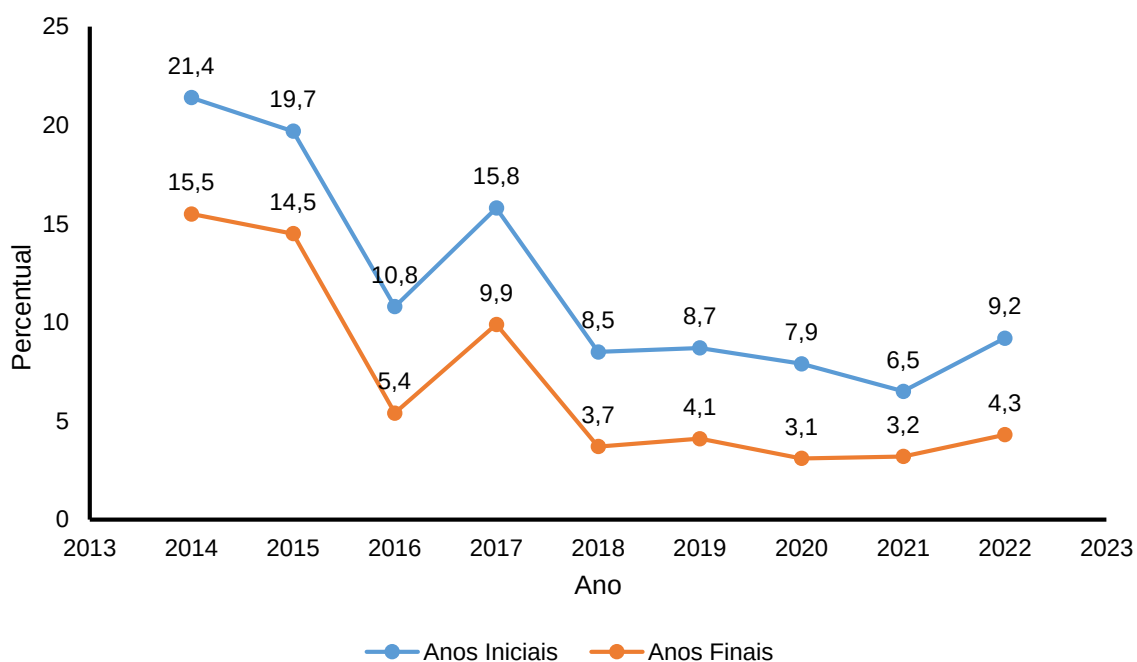
Além disso, o PNE 2001-2010, na meta 21 para o ensino fundamental, citava sobre o aumento de carga horária com o objetivo de expandir a oferta da ETI para um período de sete horas diárias (Brasil, 2001). O trecho destacado abriu uma margem de interpretação, pois dava a entender que a escola de tempo integral já existia em diferentes cargas horárias. Esta margem interpretativa estimulou, de acordo com Menezes (2012), o debate no setor educacional sobre a problemática do tempo integral: quais seriam os impactos nos alunos, sua contribuição e os seus desafios? Isso, contribuiu para a criação de um arcabouço teórico que subsidiaria as futuras normatizações e políticas sobre o assunto.

O assunto foi definido no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb –, pois, ao destinar recursos para o tempo integral em todas as etapas da educação básica, definiu sua carga horária, no mínimo sete horas diárias, delimitada no decreto n. 6.253/2007 (Brasil, 2007). A partir deste ponto, a definição foi inserida na LDB, por meio de lei n. 12.769/2013 (Brasil, 2013), e no PNE 2014-2024, instituído pela lei n. 13.005/2014, no qual são propostas as metas para a educação nacional no decênio (Brasil, 2014).

A Meta 6 do PNE no Estado do Rio Grande do Sul

Para este estudo de caso, destaca-se a Meta 6 que, em linhas gerais, tem como objetivo oportunizar a oferta de ensino em tempo integral em pelo menos 50% das instituições de educação pública, permitindo o acesso de no mínimo 25% dos alunos (Brasil, 2014). Além disso, o financiamento da ETI foi garantido por meio do Fundeb, em que são atribuídos fatores de ponderação às diferentes educacionais, os quais são multiplicados pelos valores mínimos por aluno. No entanto, ao longo da vigência deste PNE, ocorreu uma variação negativa de matrículas em turno integral nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, como ilustrado no gráfico que segue.

Figura 1 –
Percentual de alunos atendidos em tempo integral.



Fonte: Inep (2022).

De acordo com o Inep (2022), as variações acumuladas durante a vigência do atual PNE foram de -12,2 e -11,2 respectivamente. Existem diversas causas para esta queda nos indicadores, como a crise financeira de 2015, que causou a diminuição da arrecadação e afetou a distribuição de recursos, a crise sanitária do Covid-19 e a descontinuidade de políticas públicas voltadas à ETI.

Entre as iniciativas interrompidas, é importante destacar o Programa Mais Educação (Brasil, 2007). Em linhas gerais, Menezes e Diniz Júnior (2020), a caracterizaram como uma iniciativa para a implantação da ETI em Estados e Municípios, por meio do aporte adicional de recursos. Conforme Brasil (2007), o programa objetivava criar espaços que unissem a cultura e a sociedade, oferecendo atividades que abrangiam diversas áreas e temas, como arte, lazer, esporte, direitos humanos, tecnologia, saúde, entre outros.

Em 2016, o programa foi descontinuado e substituído pelo Programa Novo Mais Educação (MEC, 2016). Esta nova iniciativa, segundo Menezes e Diniz Júnior (2020), buscava valorizar os conhecimentos relativos a Língua Portuguesa e Matemática, mas possibilitava a ampliação de carga horária escolar sem necessariamente alcançar o turno integral.

Em dezembro de 2019, o Programa Novo Mais Educação foi encerrado. Em 31 de julho de 2023, o governo federal lançou o Programa Escola em Tempo Integral, que tem por objetivo alcançar um milhão de novas matrículas no primeiro biênio e 3,2 milhões até 2026. Criado pela lei n. 14.640/2023, prevê a pactuação de metas entre os sistemas municipais e estaduais de ensino e a união para a implantação de novas matrículas e o repasse de recurso (Brasil, 2023). Contudo, este ainda é um programa em fase inicial e, portanto, não há como se auferir seus resultados. Dessa maneira, a descontinuidade das políticas de fomento somada a outros fatores, dificultaram a implantação das políticas

voltadas à educação em turno integral nos municípios do Estado. Com o encerramento do ciclo decenal do PNE e o atingimento da Meta 6 cada vez mais distante, uma das estratégias propostas pelo plano passou a ser cada vez mais utilizada.

Estratégia 6.5: a viabilidade dos serviços sociais autônomos para atender a Meta 6

A meta 6 do PNE é composta nove estratégias, entre elas, a 6.5 se destaca, que possibilita a ampliação da jornada escolar para alunos matriculados nas escolas públicas por meio de parcerias com entidades privadas dos serviços sociais vinculadas ao Sistema S (Brasil, 2014).

Os serviços sociais autônomos, segundo Evangelista (2000), têm em seu bojo instituições voltadas para fins assistenciais e educacionais, geridas por entidades patronais dos principais setores econômico do país, indústria, comércio, agricultura e transporte. Seus rendimentos provêm da contribuição compulsória, calculada com base nas folhas salariais das entidades ligadas ao sistema e da sua própria arrecadação. A estrutura legal de tais serviços deriva do artigo 240 da Constituição Federal, que trata de organizações voltadas para o serviço social e a educação profissional vinculadas aos sistemas sindicais (Brasil, 1988). Cada uma dessas instituições possui decretos de criação e regulamentação que guiam suas atividades em todo o país. Devido à sua criação e à origem dos recursos, essas entidades têm como foco principal atender tanto os setores econômicos quanto a sociedade como um todo.

Neste caso específico, trata-se de uma instituição voltada à educação profissional e tecnológica – EPT. Dentro do entendimento comum, a EPT frequentemente é vinculada a cursos de qualificação profissional em diversos níveis. No entanto, a LDB, artigo 39, determina que ela se integra aos diversos níveis e modalidades educacionais, especialmente nas dimensões da ciência, tecnologia e trabalho (Brasil, 1996). Esse ponto é reforçado pela resolução CNE/CP n. 1/2021, que adiciona a dimensão da cultura a esse entendimento (CNE, 2021). Além disso, o artigo 32 da LDB estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental em garantir uma formação direcionada não apenas ao exercício da cidadania, mas também à preparação para a inserção no mundo do trabalho (Brasil, 1996). No ensino fundamental, essa disposição é complementada pela resolução CNE/CEB n. 7/2010, a qual, em seus princípios políticos, enfatiza direitos essenciais como acesso à saúde, aos bens culturais, ao trabalho, entre outros (CNE, 2010).

Conforme indicado por Cordão e Moraes (2017), antes relegada a funções operacionais e voltada principalmente para os menos privilegiados, a EPT agora visa a desenvolver indivíduos orientados para a inovação, criatividade, trabalho em equipe e autonomia na tomada de decisões. Essas características podem ser cultivadas em pessoas de todas as idades. Entretanto, num projeto pedagógico integrado, devem ser observadas ainda as disposições relativas ao próprio ensino fundamental, uma vez que, toda a proposta dos contraturnos deve se comunicar com as diretrizes do sistema e da instituição de ensino parceira.

Princípios para atender a Meta 6

Considerando o disposto até aqui, para a criação e implantação das oficinas de contraturno, foram considerados os seguintes fatores: a parte diversificada e as competências socioemocionais e a EPT.

A LBD, no artigo 26, determina que, no ensino fundamental, bem como o médio e o infantil, a base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada. Esta, conforme a resolução CNE/CEB n. 4/2010, é aquela que leva em conta aspectos sociais, econômicos, características regionais e a cultura local, transcendendo os limites físicos da escola (CNE, 2010). Segundo Pereira e Sousa (2016), ao contrário de outras políticas de currículo que selecionam conhecimentos a serem desenvolvidos nas escolas, a parte diversificada não resume conhecimentos, ela se integra à Base Nacional Comum e está nas margens da elaboração curricular dos envolvidos na escola. É importante destacar que a organização dessa parte fica a cargo dos sistemas, redes ou unidades educacionais por meio da decisão de seus órgãos colegiados, a parte diversificada é transversal e, por conseguinte, deve articular-se com a base comum.

Esta extrapolação ganha um especial sentido numa ETI, pois conforme a resolução CNE/CEB n. 07/2010, visando melhorar a qualidade da aprendizagem e equalizar o acesso aos bens culturais, ela deve buscar a promoção de tempos, espaços, oportunidades educacionais e o compartilhamento da tarefa de educar com outros atores sociais sob coordenação da escola (CNE, 2010). Neste contexto, a parte diversificada, que naturalmente já enriquece e contextualiza a educação, ganha a possibilidade da articulação de outros agentes, com perspectivas e saberes próprios, como os contraturnos em questão.

Outro ponto importante da parte diversificada é sua articulação com a base nacional. Nela, podem-se observar as competências socioemocionais, presentes em todas as dez competências gerais, mas bastante explicitadas nas de número 6, 8, 9 e 10: trabalho e projeto de vida, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, e, responsabilidade e cidadania.

As competências socioemocionais podem ser definidas como à capacidade em lidar com as emoções, se relacionar com os demais, se comunicar e ser socialmente responsável. Elas refletem na maneira de sentir, pensar, na tomada de decisões frente a situações adversas, isto é, como se reage frente aos diversos estímulos, como os sociais, pessoais e profissionais. Assim, Casel (2023), afirma que o investimento em competências socioemocionais é fundamental ao desenvolvimento do indivíduo, a sociedade à qual ele está inserido e ao seu desempenho escolar. Na EPT, as competências socioemocionais também estão presentes. Conforme Gondim, Marais e Brantes (2014), elas se dividem em dois focos: o primeiro está relacionado à atuação profissional, enquanto o segundo abrange o domínio dos processos emocionais, pessoais e interpessoais. Esses processos atuam como base para as outras competências se expressarem e se desenvolverem. Em outras palavras, o entendimento de aspectos motivacionais e afetivos, tanto em si quanto nos outros, garante a aprendizagem, o desenvolvimento e a transferência dessas habilidades para diferentes ambientes de trabalho.

Os tópicos abordados nos parágrafos acima, extrapolação dos muros da escola, as características locais e as competências socioemocionais, formam o conjunto ideal para se trabalhar a EPT, pois essa, segundo Cordão e Moraes (2017), visa a desenvolver as competências profissionais que conduzam ao discente na articulação, mobilização e na

utilização de seus conhecimentos, habilidades e atitudes no atendimento de um mundo do trabalho e uma sociedade que demanda respostas cada vez mais criativas e impõe desafios profissionais, sociais e pessoais.

O último princípio é a ludicidade, pois, segundo Coelho (2002), uma escola em tempo integral não deve funcionar como uma escola de dupla jornada, assim, a instituição estudada a destaca como um dos princípios de atuação. Isso, de acordo com Azevedo e Betti (2014), envolve a criação de um ambiente que permite a vivência de prazer e diversão por meio de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras. Essa abordagem resulta numa experiência que pode ser reconhecida posteriormente por meio de reflexão e discussão.

Desenvolvimento das oficinas

De acordo com as normas da instituição analisada, todas as oficinas devem possuir planos de curso que as orientem, seguindo o Modelo Pedagógico - MP, o qual detalha seus princípios. Nesse documento, a importância de uma escuta contínua da sociedade, das pessoas e do mundo do trabalho é considerada fundamental na busca incessante pelas melhores práticas. Para atingir esse objetivo, é necessário considerar dois grupos de concepções: as filosóficas e as pedagógicas.

As concepções filosóficas refletem a formação do ser humano, o processo educacional e o trabalho, são elas: 1- Ser humano: resultado de sua história e influenciado por contextos sociais, econômicos, culturais, naturais e políticos; 2- Mundo: inclui aspectos geográficos, políticos, socioculturais e econômicos, nos quais a educação ocorre; 3- Trabalho: a interação do homem com a realidade e natureza, utilizando conhecimentos e técnicas; e, 4- Educação: visa desenvolver potenciais humanos, promovendo uma formação integral.

As concepções pedagógicas, por sua vez, possibilitam a definição do percurso metodológico e dos valores da instituição, são divididas da seguinte maneira: 1- Escola: local de promoção do acesso ao conhecimento e o estímulo de competências; 2- Currículo: articulação entre competências e indicadores, provêm das vicissitudes locais, sociais e do mundo do trabalho; 3- Metodologia: embasada na ação-reflexão-ação, no aprender fazendo e na reflexão sobre este; 4- Aluno: sujeito ativo e com autonomia no desenvolvimento de seus saberes, é fruto de uma história particular e possuidor de valores e crenças próprias; 5- Docente: responsável pelo planejamento, mediação e avaliação das situações de aprendizagem; e, 6- Avaliação: cumpre funções diagnóstica, formativa e somativa, em caráter processual, contínuo e com enfoque nos aspectos qualitativos do aprendizado.

Com os princípios da instituição, foi convocado um grupo de 17 especialistas em diversas áreas, coordenados por um pedagogo e, por meio desse, foram desenvolvidos 23 planos com temáticas variadas, indo de robótica a aquarela, num processo que durou três meses.

Além disso, houve adaptação de parte do portfólio de tecnologia da informação e também de idiomas, sendo incluídas as seguintes línguas: Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Espanhol e Libras. Consequentemente, o quadro geral dos planos é o seguinte.

Tabela 1 –
Temáticas de planos de cursos.

Temas	Quantidade de planos
Aquarela	2
Desenho	2
Cinema	3
Investigação histórica	1
Escrita criativa	2
Jogos matemáticos	3
Raciocínio lógico	3
Experimentos científicos	2
Cidadania	1
Robótica	1
Educação financeira	3
Informática	2

Fonte: autores.

Cada plano é fundamentado nos princípios institucionais e aborda as dimensões as quais a EPT perpassa – trabalho, ciência, cultura e tecnologia –, levando em conta como essas devem ser trabalhadas. Concomitantemente, as competências socioemocionais e suas maneiras de trabalho também foram inseridas no planejamento, para isso foi utilizada a estrutura *Social and Emotional Learning* (Casel, 2017), que pode ser observada abaixo.

Figura 2 –
As 5 competências socioemocionais segundo Casel.

AUTOCONSCIÊNCIA	Conhecer a si mesmo, reconhecendo pontos fortes e limitações, sempre com uma atitude positiva de crescimento.
AUTOGESTÃO	Lidar bem com o estresse, controlar impulsos e definir metas.
HABILIDADES DE RELACIONAMENTO	Ouvir com empatia, comunicar-se de forma clara, colaborar, resistir à pressão negativa, resolver conflitos de maneira respeitosa.
CONSCIÊNCIA SOCIAL	Exige empatia, entender o ponto de vista dos outros e respeitar a diversidade.
TOMADA DE DECISÃO RESPONSÁVEL	Fazer escolhas pessoais e interações sociais de acordo com as normas, segurança e padrões éticos da sociedade.

Fonte: Casel (2017)

Para trabalhar as competências acima, os planos contêm conhecimentos, habilidades e atitudes, sugestões de atividades, materiais necessários para sua implantação e qual o perfil docente adequado. Além disso, são listadas as competências e habilidades da base nacional perpassadas, isso é feito para garantir a interligação entre a BNCC e a parte diversificada.

Adicionalmente, as escolas associadas à instituição têm a capacidade de criar seus próprios planos de acordo com as necessidades locais, alterando cargas horárias, inserindo projetos, adaptando ao currículo local, inserindo ou removendo temáticas de trabalho etc. Dessa maneira, o portfólio é uma 'entidade viva' que, pelas próprias definições da parte diversificada, vai se adaptando.

Com as bases legais estabelecidas, os limites de atuações e a missão institucional alinhada, pode-se partir para o processo de implantação de uma parceira.

O fluxo de contratação e implantação dos contraturnos

De acordo com o Inep (2021), entre as 5.498 escolas que ofertam o ensino fundamental, 3.029 (52,7%) pertencem aos sistemas municipais de ensino, dessas, 2.990 atendem aos anos iniciais e 2.121 aos finais.

Isso resultou na concentração dos principais esforços da instituição na busca por clientes nas redes municipais. Esse processo é coordenado pela equipe Núcleo de Negócios em conjunto com as escolas da região. Normalmente, ele requer visitas às secretarias de educação e prefeituras locais para apresentar o portfólio e compreender possíveis necessidades.

Antes de adentrar no processo, é importante observar que a contratação normalmente ocorre por dispensa de licitação, de acordo com o artigo 75, da lei n.14.133/2021, que é facultada às instituições brasileiras sem fins lucrativos, sem máculas em sua reputação e que, regimentalmente, se dediquem ao ensino, pesquisa, extensão etc. (Brasil, 2021), como é o caso da instituição estudada. Assim, este mecanismo possibilita a não realização do pregão.

A partir disso, o município desenvolve o seu termo de referência, ou projeto básico, que, segundo a lei n. 14.133/2021 (Brasil, 2021), estabelece normas gerais sobre licitações e contratos administrativos. Esse documento descreve o objeto a ser contratado, suas especificações, requisitos, condições para os fornecedores, prazos de entrega, avaliação, meios de pagamento, entre outros.

Isso posto, o termo é analisado pela escola da instituição estudada e pelo Núcleo de Negócios, verificando-se não apenas questões técnicas, mas se alguma das especificações poderia resultar na terceirização de área fim da educação do município. Para isso, utilizam-se os dispostos do decreto n. 9.507/2018, que regula questões relacionadas à execução indireta, em que se veda execuções que sejam inerentes das categorias funcionais abrangidas por planos de cargos e salários locais (Brasil, 2018).

Portanto, não há atuação direta nos componentes curriculares nacionais ou locais, dispostos na resolução CEB/CEB n. 4/2010 ou nas resoluções específicas daquele sistema de ensino (CNE, 2010). Com base nesse entendimento, a nível interno, são vedadas iniciativas com caráter de reforço escolar, recuperação, recomposição de carga horária e

reposição de conteúdos. Isso se deve ao fato de que, por princípio, tais responsabilidades incumbem a quem originalmente as ofereceu e não se enquadram no escopo de atuação da instituição em análise.

Para isso, verificam-se os planos de carreiras do magistério locais, pois eles abrangem todos os quadros da educação municipal e suas obrigações. Neste sentido, também são proibidas ações que não estejam voltadas para a ampliação de carga horária, isso é especialmente relevante, pois o mínimo estabelecido pelo artigo 24, parágrafo I da LDB e pelas legislações locais deve ser contemplado pelos quadros do município (Brasil, 1996).

Após essa análise inicial e com base no termo de referência, o Facilitador de Soluções Corporativas elabora a proposta. Para isso, ele pode utilizar os planos já desenvolvidos in natura ou solicitar ao setor pedagógico da escola a adaptação ou criação de um novo.

Na proposta comercial constam os seguintes itens: 1- Objeto; 2- Público-alvo; 3- Objetivo; 4- Carga horária e organização das turmas: onde ocorre; quais os dias da semana; horário; carga horária diária; anos atendidos; quantidade de turmas e número de discentes; e temas das oficinas; 5- Reuniões: abertura; acompanhamentos; e encerramento; 6- Ações a serem desenvolvidas: conhecimento que se pretende trabalhar; 7- Especificações: número de turmas; descrição de equipamentos e materiais; material didático (responsabilidade pelo fornecimento); período; prazo para o início das atividades; transporte (sempre a cargo do município); alimentação (sempre a cargo do município); prestação de contas (Prazo e tipos de comprovações da execução); 8- Responsabilidades: o que cabe a cada parte na execução; e, 9- Investimento: valores e meios de pagamento. Quando a proposta comercial é aprovada pelo Município, o Núcleo de Negócios verifica a existência de um SME e se este possui um Conselho Municipal de Educação formalizado.

Sarmiento (2005), observa que o SME é a manifestação prática da autonomia educacional do município. Sua existência deve ser oriunda do interesse do executivo local, contar com a aprovação do legislativo e ter a participação sociedade. É ele quem, segundo Bordingnon (2009), possibilita a definição e formalização das ações educacionais locais. Já o CME, de acordo com o MEC (2018), deve articular e mediar as demandas da sociedade frente aos gestores, além de possuir funções mobilizadoras, fiscalizadoras, consultivas e normativas. É um órgão da administração direta dos municípios e é composto por representantes da sociedade e dos setores educacionais locais.

A existência de ambos é importante para o processo, pois parte-se da premissa de que a inserção de um agente externo, compondo a carga horária de uma escola municipal, com a obrigatoriedade da presença do discentes, trabalhando conhecimentos, habilidades ao largo da BNCC, deva ser aprovado e regrado pelo conselho local. O SME e CME, são criados e regulamentados por leis municipais. Assim, cabe também ao Núcleo de Negócios analisar quais são as competências definidas para ambos.

Após essa etapa, solicita-se ao município a emissão de um parecer do CME sobre a questão. Esse documento é anexado ao processo pela escola da instituição analisada e, juntamente com a proposta comercial e o termo de referência, é encaminhado para análise pelo Núcleo de Negócios e pelo Núcleo Jurídico. Ao mesmo tempo, os municípios enviam a documentação para suas procuradorias, que verificam a legalidade da contratação,

incluindo a possibilidade de terceirização. Se tudo for aprovado, a prefeitura emite o contrato. No entanto, se houver algum problema, os Núcleos de Negócios e Jurídico emitem um parecer justificando os pontos de conflito, e, em caso de parecer negativo, o projeto é reestruturado.

Após aprovação, as escolas municipais são orientadas a disciplinar a questão em seus regimentos escolares e projetos políticos pedagógicos, este é um tramite interno das instituições, portanto não há uma ingerência da instituição analisada nisso.

Em seguida, a escola da instituição estudada, geralmente representada por sua direção e equipe pedagógica, conhece o local de execução, que, costuma ser a própria escola de origem. Nesse ponto, é iniciado o detalhamento do planejamento previamente descrito na proposta comercial, ajustando o cronograma de execução específico (sem desviar das datas de início e término do contrato), as maneiras de trabalho e avaliação, as datas das reuniões, as reuniões entre os corpos docentes, eventos conjuntos e o estudo dos regimentos e PPP locais.

Mesmo que já existam planos de cursos, a ideia é adaptá-los às necessidades locais, o que significa que conhecimentos, habilidades, cargas horárias, técnicas de ensino e métodos de avaliação podem sofrer alterações. Neste ponto, o importante é encontrar um meio termo que não comprometa os princípios de ambas as partes. Em caso de alteração ou criação de novos planos, estes são submetidos a aprovação e orientação da Gerência de Educação Profissional.

Trata-se de um processo dialógico, no qual as atividades são implementadas de acordo com os acordos estabelecidos com a escola de origem. Todo esse processo é acompanhado pelo Núcleo de Negócios e pela Gerência de Educação Profissional, fornecendo assistência à escola da instituição estudada em aspectos legais, serviços de secretaria, acompanhamento pedagógico, execução, prestação de contas e outras necessidades.

A prestação de contas das atividades é realizada por meio de planos de aula, fichas de ocorrências, listas de chamada e registros fotográficos, nos quais os rostos dos alunos não são evidenciados. Outros tipos de registros fotográficos só podem ser feitos com a autorização por escrito dos responsáveis.

Com a celebração do contrato e durante a fase de implantação do projeto na escola municipal, são escolhidos os docentes que assumirão as turmas, mediante um processo seletivo que avalia a formação e experiência dos candidatos. É crucial observar que, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Finais do Ensino Fundamental, a formação docente segue as diretrizes do artigo 62 da LDB, além das definições estabelecidas pela resolução CNE/CEB n. 07/2010.

Para atuar nas oficinas dos Anos Iniciais, são admitidos licenciados em Pedagogia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira. Já nos anos finais, são aceitos licenciados. Devido à natureza multidisciplinar das oficinas, em alguns casos, arranjos podem ser feitos, como a formação de duplas de docentes e a possibilidade de solicitar pós-graduações.

Posteriormente, as atividades em sala de aula são iniciadas e acompanhadas, tanto pela escola de origem, quanto pela equipe pedagógica da instituição analisada. Mesmo com um planejamento cuidadoso em relação aos conhecimentos, habilidades e métodos de trabalho das oficinas, é possível que adaptações sejam necessárias ao longo do

processo. Portanto, o docente tem a autonomia de realizar ajustes conforme julgar necessário. Essas adaptações são comunicadas e debatidas nas reuniões de monitoramento do projeto.

Durante a execução do projeto, estão previstas três categorias de reuniões: 1- Abertura: nessa fase, o projeto, previamente alinhado entre as escolas, é apresentado à comunidade escolar; 2- Monitoramento: reuniões periódicas são realizadas para apresentar os resultados do projeto, identificar necessidades e propor as adaptações que se fizerem necessárias; e, 3- Encerramento: essa etapa consiste na apresentação dos resultados e dos projetos desenvolvidos pelos alunos à comunidade escolar. A seguir, pode-se observar o quadro sintético do processo.

Figura 3 –

Quadro resumo do fluxo de contratação e implantação dos contratuários.

Etapa	Ação	Pontos de atenção	Responsável
Identificação de Oportunidades nas Redes Municipais	Visitas às secretarias de educação e prefeituras para apresentar o portfólio e compreender necessidades.	-	Soluções Corporativas da Escola
Desenvolvimento do Termo de Referência	-	Documento segundo a Lei nº 14.133/2021 que descreve o objeto contratado.	Município
Análise do Termo de Referência	Verificação por parte da escola da instituição estudada e do Núcleo de Negócios.	Garantir que não ocorra terceirização de área-fim da educação municipal.	Direção/Soluções Corporativas da Escola e Núcleo de Negócios
Análise dos Planos de Carreiras Locais	Verificação dos planos de carreiras do magistério locais.	Garantir que não ocorra terceirização de área-fim da educação municipal.	Direção/Soluções Corporativas da Escola e Núcleo de Negócios
Elaboração da Proposta Comercial	Elaboração dos diversos itens da proposta, objetivos, carga horária, especificações, responsabilidades e investimento.	Utilização de planos existentes ou adaptação/criação de novos.	Direção/Soluções Corporativas da Escola
Aprovação da Proposta pelo Município	Proposta comercial é submetida ao município para aprovação.	-	Município
Verificação de SME e do CME	Existência de SME e CME formalizados são verificados.	Verificar a regulamentação e limites de atuação de ambos.	Núcleo de Negócios
Emissão de Parecer do CME	Solicita-se ao município a emissão de parecer do CME sobre a questão.	-	Município
Análise das Gerências	Escola envia a documentação para o Núcleo de Negócios, após a aprovação, o processo é remetido ao Núcleo Jurídico.	-	Núcleo de Negócios e Núcleo Jurídico
Avaliação Legal pela Procuradoria Municipal	Procuradoria verifica a legalidade da contratação, incluindo a possibilidade de terceirização.	Etapa concomitante a anterior	Município
Emissão do Contrato pelo Município	-	-	Município
Regimentos Escolares e PPPs	Escolas municipais disciplinam a questão em seus regimentos escolares e PPPs.	-	Escolas municipais
Detalhamento do Planejamento	Ajuste do cronograma, formas de trabalho, avaliação, reuniões, eventos conjuntos e estudo dos regimentos e PPP locais.	-	Direção/ Pedagógico e escola municipal
Adaptação às Necessidades Locais	Adaptação de planos de cursos às necessidades locais.	Encontrar um equilíbrio que não comprometa os princípios de ambas as partes.	Pedagógico da escola e Gerência de Educação Profissional
Início das Atividades em Sala de Aula	Acompanhamento tanto pela escola de origem quanto pela equipe pedagógica da instituição analisada.	-	Direção/ Pedagógico da escola

Fonte: autores.

Análise final e perspectivas futuras

Os contraturnos são um projeto intimamente interligado com as ETI. Nesse contexto, é importante analisar alguns dos desafios. O primeiro deles, de acordo com Mello (2013), é a disponibilidade de tempo e espaço nas escolas de origem, pois estes ocasionam em custos e nem sempre são considerados como investimentos pelas autoridades.

Felício (2012), observa que esse é um dos fatores que levam à descontinuidade e à limitação de tais iniciativas a poucas escolas de uma rede municipal. O segundo desafio observado pela autora, está relacionado ao planejamento dos espaços escolares, pois estes são pensados para atender múltiplos alunos em diferentes períodos, mas seguindo uma mesma prática padrão.

Para ambos os problemas mencionados acima, as melhores respostas têm sido a adaptação e reestruturação de atividades, renegociação de valores, proposição de novos meios de trabalho, a introdução de outros tipos de oficinas e o aproveitamento dos demais espaços escolares, embora em alguns momentos essas medidas possam não ser suficientes. Essa falta de espaço não é apenas física. Uma ETI, de acordo com Felício (2012), deve partir da mudança do paradigma dos conteúdos estanques. Isso, conforme Mello (2013), pode gerar um estranhamento entre as coordenações e docentes envolvidos nos contraturnos, constituindo o terceiro desafio.

Para abordar esse problema, a solução adotada foram as constantes rodadas de acompanhamento de entre os corpos pedagógicos/docentes das instituições, este processo dialógico permite adaptações, explicações, convencimento e, com o tempo, o desenvolvimento da confiança entre as partes.

O quarto desafio está na contratação, pois não há um controle sobre como as oficinas são escolhidas nos municípios, seria uma decisão política ou debatida com as respectivas comunidades escolares? Este problema pode ampliar o estranhamento explicitado acima. Aqui, a abordagem é a orientação dada às gestões municipais da educação sobre a importância da participação da comunidade no projeto dos contraturnos.

A proximidade entre escolas e secretaria de educação é também um facilitador deste processo nas cidades em que os contraturnos ocorrem, pois ajudam nas cobranças e nos diálogos quando necessário.

No que diz respeito ao quinto desafio, ele está relacionado à adaptação ao PPP e às práticas específicas de uma determinada escola. Apesar da importância de estudar a documentação, isso por si só não é suficiente. Torna-se essencial promover um debate constante entre as escolas, buscando alinhamentos e chegando a um consenso quando houver discordâncias entre as instituições. Portanto, a realização das reuniões de monitoramento, mencionadas na seção anterior, é imperativa para garantir esse alinhamento contínuo e eficaz.

Além disso, a descontinuidade das políticas públicas de fomento às ETI, assim como as políticas de financiamento educacional em geral, representa o quinto desafio. Apesar disso, desde o seu início, em 2021, no município de Santiago/RS, os contraturnos passaram por uma grande expansão. Os dados gerais podem ser visualizados a seguir.

Figura 4 –
Quadro resumo dos projetos implantados.

	Santa Maria		Erechim		Taquara
Municípios atendidos	Santiago	Formigueiro	Estação	Quatro Irmãos	Taquara
Quantidade de escolas atendidas	1	2	1	2	1
Quantidade de alunos atendidos	200	130	150	175	200
Quantidade de oficinas ofertadas	5	6	6	3	5
Ano de início	2021	2023	2023	2023	2023

Fonte: autores.

Portanto, o projeto foi expandido para mais quatro municípios e negociações estão em andamento em outros quinze. Este resultado é decorrente da necessidade ocasionada pela Meta 6 do PNE, das pressões populares locais, do esforço de prospecção e da própria divulgação positiva entre as secretarias de educação dos municípios do Estado.

Em relação às perspectivas, no momento, elas são positivas, pois, além das negociações, foram implantadas novas políticas de fomento financeiro para as ETI e a educação em geral, como a Emenda Constitucional n. 108/2020, o Novo Fundeb e o Programa Escola em Tempo Integral. A EC 108/2020, tornou obrigatório o investimento de ao menos 10% da distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação na educação (Brasil, 2020). Nesse sentido, o Estado do Rio Grande do Sul regulamentou a questão por meio da lei n. 15.766/2021, que prevê o aumento desse percentual para 17% ao longo de seis anos (Rio Grande do Sul, 2021).

Isso se baseará, entre outras coisas, nos resultados do Índice Municipal da Qualidade da Educação do RS. Algo que pode ser um motivador para a implantação de contraturnos em outros municípios, pois, embora não se trabalhe com o reforço escolar, muitas das oficinas, como, robótica, têm efeitos práticos no desenvolvimento do raciocínio lógico, resolução de problemas e podem impactar positivamente nos resultados do município.

A Emenda Constitucional n. 108/2020, também incorpora ao texto constitucional as novas complementações do Novo Fundeb (Brasil, 2020), regulamentado pela lei n. 14.113/2020, sendo elas o Valor Anual Total por Aluno e o Valor Aluno Ano por Resultados. Em conjunto, essas complementações representarão um aumento progressivo de 13% nos repasses da União aos sistemas de ensino no decorrer de seis anos (Brasil, 2020).

A primeira impactará o repasse de recursos aos sistemas municipais que não atingirem o valor mínimo por aluno, enquanto a segunda será um incentivo para aqueles que alcançarem melhorias em determinados indicadores, incluindo o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Assim, a lógica é semelhante à descrita acima e também pode incentivar a implantação de contraturnos. Além disso, também foi criado o Programa Escola em Tempo Integral, estabelecido pela lei n. 14.640/2023, representa a primeira iniciativa de grande escopo para o financiamento da ETI desde 2019 (Brasil, 2023). Segundo informações do Ministério da Educação (2023), inicialmente, serão investidos R\$ 4 bilhões para a implantação de 1 milhão de novas matrículas, e esses valores serão gradualmente expandidos.

Visto que todas essas políticas são recentes, ainda não é possível avaliar os resultados práticos da expansão das ofertas dos contraturnos no Estado. No entanto, até o momento, as novas políticas de investimento na educação, mesmo que não abranjam diretamente a contratação de terceiros, abrirão espaço no orçamento e, no caso do último programa mencionado, oferecerão incentivos para a implantação de novas ETIs.

Considerações finais

Os contraturnos surgiram como resposta a uma necessidade de atender à Meta 6 do PNE num município do Rio Grande do Sul. Essa iniciativa, que começou de maneira isolada, desencadeou uma série de estudos para avaliar as possibilidades de atuação, se a instituição estudada tinha a prerrogativa de fazê-lo e as perspectivas de mercado.

Sob uma perspectiva legal, as bases já foram estabelecidas pela Constituição Federal, mas, ao longo de 30 anos, essas definições foram sendo refinadas por meio de várias legislações e resoluções. Dentro desse processo, percebe-se que a educação profissional, que é o foco da instituição, não se limita apenas à qualificação prática oferecida por meio de cursos técnicos, superiores etc., mas também engloba o estímulo às competências socioemocionais.

Estas competências são fundamentais no mundo atual, em que as pessoas são cada vez mais avaliadas por sua maneira de agir. É neste contexto que surge interligação entre os contraturnos ofertados, a educação básica, sua Base Nacional e, mais importante, a parte diversificada. Isso, aliado ao que foi proposto no PNE, criou as bases para um trabalho fundamentado na legislação existente.

No entanto, esse foi apenas o começo. Após a primeira experiência, teve início um processo que possibilitou a criação de planos de cursos refletindo os princípios da educação profissional e tecnológica à luz da educação básica e de suas necessidades. Para alcançar esse objetivo, foram analisadas as bases curriculares, levados em consideração os princípios da instituição e propostos meios de trabalho.

O estudo da legislação, além de viabilizar o trabalho com contraturnos, traçou o caminho para sua implantação. Um processo no qual diversos setores da educação municipal têm de ser articulados, como as secretarias de educação, os conselhos de educação e, fundamentalmente, as escolas locais e sua comunidade. Neste ponto, é essencial prestar a máxima atenção a todos os detalhes, pois a segurança jurídica é uma condição fundamental para o bom desenvolvimento das atividades.

Além dessas articulações, a iniciativa depende que a escola da instituição estudada e as gerências que prestam apoio se comprometam com um processo de estudo ativo e adaptação às demandas e realidades locais. Ocasionalmente, surgem atritos entre os meios de trabalho, mas eles são resolvidos por meio do diálogo, do planejamento de rotas e dos bons resultados alcançados.

Os resultados se manifestam por meio de alunos satisfeitos com uma abordagem de ensino baseada na ludicidade e no entendimento de que são indivíduos com histórias, formações culturais, aspirações e realidades únicas.

O conjunto das experiências e estudos explicitados acima, possibilitou a criação do fluxo proposto neste artigo para o processo de contratação e implantação dos contraturnos. Este, por sua vez, servirá como um balizador do processo e auxiliará no compartilhamento das informações para todos os atores envolvidos.

Além disso, este estudo possibilitou um aprimoramento adicional no projeto, consistindo na alteração da designação Oficinas de Contraturno para Componentes Diversificados. Essa mudança foi motivada pela interpretação de que as atividades conduzidas pela instituição, de acordo com o PPP e o regimento escolar municipal, são de participação obrigatória para os alunos, integrando-se à grade curricular local.

Por fim, ainda sobram diversas temáticas a serem estudadas em futuros trabalhos, como o processo de ensino/aprendizagem em sala, os métodos utilizados, a realidade dos contraturnos em escolas rurais, a inclusão de discentes deficientes, com transtornos ou dificuldades.

Referências

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 240, 2014, p. 255-275.

BORDINGNON, Genuíno. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2023.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996, seção 1, p. 27833.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001*: aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001, seção 1, p. 1.

BRASIL. *Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007*: dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, regulamenta a lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 14 nov. 2007, seção 1, p. 18.

BRASIL. *Portaria normativa interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007*: institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007, seção 1, p. 5.

BRASIL. *Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010*: dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 27 jan. 2010, seção 1, p. 2.

BRASIL. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*: altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr. 2013, seção 1, p. 1.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*: aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014, seção 1-edição extra, p. 1.

BRASIL. *Decreto n. 9.507, de 21 de setembro de 2018*: dispõe sobre a execução indireta, mediante contratação, de serviços da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial da União, Brasília, 24 set. 2018, seção 1, p. 3.

BRASIL. *Emenda constitucional n. 108, 26 de agosto de 2020*: altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 27 ago. 2020, seção 1, p. 5.

BRASIL. *Lei n. 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), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 dez. 2020, seção 1, p. 1.

BRASIL. *Lei n. 14.133, de 1 de abril de 2021*: lei de licitações e contratos administrativos. Diário Oficial da União, Brasília, 01 abr. 2021, seção 1, p. 1.

BRASIL. *Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023*: institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União, Brasília, 01 ago. 2023, seção 1, p. 1.

COELHO, Ana Maria Vilella. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: CAVALIERE, Ligia Martha Coimbra da Costa; COELHO, Ana Maria Vilella. *Educação Brasileira em Tempo Integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 133-146.

CASEL. *Advancing Social and Emotional Learning*. 2017. Disponível em: <https://casel.org/>. Acesso em: 28 mai. 2023.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. *Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. São Paulo: Senac São Paulo, 2017.

CNE. *Resolução n. 1, de 05 de janeiro de 2021*: define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 06 jan. 2021, Seção 1, p. 19.

CNE. *Resolução n. 4, de 13 de junho de 2010*: define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824.

CNE. *Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010*: fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34.

EVANGELISTA, Janete Gonçalves. Sistema S. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (ed.). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: UFMG, 2000, p. 27-43.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 1, 2012, p. 1-18.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Integração curricular: desafios de uma parceria interinstitucional. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 2, 2015, p. 214-231.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2019.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, Florianópolis, v. 4, n. 14, 2014, p. 394-406.

INEP. *Resumo técnico do Estado do Rio Grande do Sul: censo escolar da educação básica 2021*. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_grande_do_sul_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

INEP. *Painel de monitoramento do PNE*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. (Des)continuidade no atendimento da educação básica em tempo integral: o (afastamento do alcance da meta 6 do PNE 2014-2024). *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, n. 46, 2020, p. 145-164.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, 2012, p. 137-152.

MEC. *Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016*: institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 18 mai. 2023.

MEC. *Programa nacional de capacitação de conselheiros municipais de educação*. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-conselho-sp-195637024>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MEC. *Escola de tempo integral terá investimento de R\$ 4 bi*. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/escola-de-tempo-integral-tera-investimento-de-r-4-bi>. Acesso em: 10 ago. 2023.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. Classificação da pesquisa: natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. In: NASCIMENTO, Francisco Paulo do; SOUSA, Flávio Luís Leite. *Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática*. Brasília: Thesaurus, 2016, p. 133-146.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei n. 15.766, de 20 de dezembro de 2021*: dispõe sobre a parcela do produto da arrecadação do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS – pertencente aos municípios. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 22 set. 2023, p. 11.

SANTOS, Juliana de Paula Guedes de Melo. A escola de tempo integral no Brasil: histórico, reflexões e perspectivas. ENCONTRO DE PESQUISADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 11, 2013. Anais ... São Paulo: USP, 2013. p. 1-7.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos sistemas municipais de ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, 2005.

SHAUGHNESSY, John; ZECHMEISTER, Eugene; ZECHMEISTER, Jeanne. *Metodologia de pesquisa em psicologia*. Porto Alegre: AMGH, 2012.

PAIVA, Flávia Russo Silva. *Parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas no contexto da educação integral em tempo integral: a experiência do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) e suas implicações para a laicidade na educação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. 333f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa Pereira; SOUSA, Jorge Luis Umbelino. Parte diversificada dos currículos da educação básica: que política é essa? *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 9, n. 3, 2016, p. 448-458.