

Relações público-privadas nas políticas de educação em tempo integral no Estado de São Paulo

Public-private partnerships in full-time education policies in the state of São Paulo

151

Cláudia da Mota Darós Parente¹

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar as relações público-privadas presentes nas políticas de educação em tempo integral em municípios paulistas. Os dados foram coletados por meio de duas pesquisas eletrônicas (*surveys*): uma aplicada a gestores de Secretarias de Educação e outra aplicada a gestores escolares. As informações de municípios que implementam políticas de educação em tempo integral por meio de relações público-privadas foram analisadas considerando-se três categorias: parceiro, objeto e tipo da relação público-privada. A pesquisa evidenciou que a maior parte das relações público-privadas para implementação das políticas de educação em tempo integral ocorre com instituições com fins não econômicos com o objetivo de promover o enriquecimento curricular mediante oferta de atividades esportivas, artísticas e culturais. Quanto ao tipo, as relações público-privadas realizam-se por meio de: doações, na sua maioria, cessão de espaços físicos; terceirização de serviços e de profissionais; isenções fiscais como contrapartida para cessão de espaços físicos; atividades financiadas com recursos provenientes de leis de incentivo fiscal.

Palavras-chave: Educação em tempo integral. Política educacional. Relação público-privada. Estado de São Paulo.

Abstract

The article aims to analyze the public-private partnerships that exist in full-time education policies in municipalities of the state of São Paulo. The data were collected through two electronic surveys: one applied to managers of Education Departments and the other applied to school managers. Information from municipalities that implement full-time education policies through public-private partnerships were analyzed considering three categories: partner, object and type of public-private partnership. The research showed that most public-private partnerships for the implementation of full-time education policies occurs with nonprofit institutions in order to promote curricular enrichment by offering sports, artistic and cultural activities. As for the type, public-private partnerships are carried out by means of: donations, mostly, cession of physical spaces; outsourcing of services and professionals; tax exemptions in exchange for cession of physical spaces; activities financed with resources from tax incentive laws.

Keywords: Full-time education. Education policy. Public-private partnership. São Paulo State.

Introdução

A discussão sobre a ampliação da jornada escolar e/ou ampliação do tempo do aluno na escola faz parte da agenda político-educacional no contexto internacional e, em cada cenário, vêm sendo formuladas e implementadas políticas com diversas características em termos de abrangência, argumento, financiamento e gestão.

¹ Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília).

No Brasil, a temática da educação em tempo integral sobressaiu-se nas discussões sobre a jornada escolar. A jornada escolar brasileira está associada ao dever do Estado em garantir o direito à educação escolar gratuita a crianças, adolescentes e jovens. Atualmente, esse direito está expresso por meio de uma jornada escolar de, no mínimo, 4 horas diárias, período no qual é preciso garantir o cumprimento do que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1996; 2018a).

Alguns projetos históricos de ampliação da jornada escolar são nacionalmente conhecidos e frequentemente citados em trabalhos acadêmicos em virtude de terem materializado, ainda que de forma residual e não generalizada, as chamadas “escolas de tempo integral”: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado parcialmente em 1950, em Salvador, Bahia e cuja proposta vinculava um turno na Escola-Classe a outro turno na Escola-Parque, totalizando 8 horas de atividades aos alunos da antiga escola primária e com capacidade para atender 4.000 alunos (ÉBOLI, 1969); os 506 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Estado do Rio de Janeiro, criados entre as décadas de 1980 e 1990 e que ofereciam 9 horas diárias de atividades aos alunos (MIGNOT, 1989; CAVALIERE; COELHO, 2003).

Apenas a partir do início do século XXI, a temática da educação em tempo integral passou a ganhar destaque na agenda político-educacional e na formulação e implementação de políticas nas esferas federal, estadual e municipal, inclusive com repercussão no aumento de matrículas e escolas públicas com jornada integral. A meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) vem reforçando a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, destinada a, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014).

No entanto, a jornada escolar parcial, imposta pelos históricos turnos escolares, impera nas escolas públicas brasileiras. Os dados estatísticos indicam que: apenas 17,4% dos alunos da educação básica pública estudam em jornada integral, ou seja, frequentam a escola por um período igual ou superior a 7 horas; e 28,6% das escolas públicas brasileiras de educação básica possuem matrículas em tempo integral (BRASIL, 2018b).

Tanto a meta do PNE como os dados estatísticos revelam que, no país, estão em curso políticas que ampliam a jornada escolar a apenas uma parcela dos estudantes da educação básica, ou seja, não são políticas universais. Além de não serem universais, de modo geral, as políticas de educação em tempo integral vêm ocorrendo por meio de diferentes arranjos político-institucionais e algumas delas vêm investindo nas relações público-privadas.

Diante desse cenário, o artigo tem como objetivo analisar as relações público-privadas presentes nas políticas de educação em tempo integral em municípios paulistas. Para isso, primeiramente faz-se uma contextualização das relações público-privadas presentes na educação brasileira. Em seguida, procede-se à análise de dados empíricos obtidos por meio de dois estudos de levantamento (*survey*) realizados com Dirigentes Municipais de Educação e gestores de escolas públicas de municípios paulistas, de modo a caracterizar as instituições que mantêm relações com o Poder Público, os objetos e os tipos de relação público-privada para a oferta de educação em tempo integral.

1. Relações Público-Privadas na Educação Brasileira

Nas últimas décadas do século XX, em meio ao avanço dos processos de globalização (IANNI, 1992) e da difusão do ideário neoliberal (DRAIBE, 1993), algumas correntes passaram a defender um Estado Mínimo, com primazia do mercado. Outras correntes buscaram alternativas, entre as quais, o fortalecimento da sociedade civil. Recentemente, os vínculos entre público e privado ganharam centralidade, resultado de novas relações entre Estado, mercado e sociedade civil, um processo que Afonso (2010) nomeou de “protagonismos instáveis”.

A Terceira Via, disseminada por Giddens (2007), por exemplo, vem propagando o fortalecimento da sociedade civil e de suas relações com o Estado. Entre as várias indicações da Terceira Via, destacam-se: a Reforma do governo e do Estado, de modo que não o sobrecarregue e possa oferecer serviços de forma eficiente e transparente; a sociedade civil tem papel central no contexto atual, inclusive colocando temas na agenda política; o Estado deve utilizar-se dos recursos da sociedade civil e também atuar em sua regulação.

Dagnino (2004, p. 141-142), ao fazer referência aos dilemas da democracia no contexto brasileiro, menciona dois processos/projetos políticos: o primeiro relacionado ao “[...] alargamento da democracia, que se expressa na criação de espaços públicos e na crescente participação da sociedade civil nos processos de discussão [...]”, cujo marco ocorreu com a Constituição de 1988; e o segundo, relacionado ao neoliberalismo, ou seja, “[...] um projeto de Estado que deve se isentar progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil”. A autora nomeou esse contexto de “confluência perversa” em vista das demandas requeridas à sociedade civil por ambos os projetos: “A perversidade estaria colocada, desde logo, no fato

de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva”.

Conforme Afonso (2010, p. 1142), uma nova configuração da sociedade civil surge por meio de

[...] uma pluralidade de organizações e associações não lucrativas, [...] iniciativas muito emblemáticas desta nova e supostamente mais activa e criativa sociedade civil as que, por exemplo, se inscrevem na economia social, na economia solidária, no empreendedorismo social ou, mais genericamente, no chamado terceiro sector.

Draibe (1993, p. 100) destaca que, na América Latina, foram criadas formas alternativas de atendimento às demandas sociais e que mostram “novas formas de sociabilidade”. Muitas das proposições que se associam ao neoliberalismo também são defesas de setores mais progressistas da sociedade, ou seja, “[...] novas parcerias entre o Estado, o setor privado lucrativo e o setor privado não lucrativo vêm sendo concebidas [...] na busca de mecanismos mais ágeis e eficientes de atender as demandas da população”.

A partir da década de 1990, teve início a Reforma do Estado brasileiro, propagando-se defesas em torno da privatização, da terceirização, da desburocratização, da publicização e do controle social (BRASIL, 1995; PEREIRA, 1998). O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995, p. 24), após apresentar um diagnóstico da administração pública, questiona: “(1) O Estado deve permanecer realizando as mesmas atividades? [...] Ou [...] devem ser transferidas para o setor público não-estatal? Ou então para o setor privado?”. Em resposta, o então Ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado explicava que o espaço público não-estatal é uma resposta àqueles que viam na privatização a única alternativa para a crise do Estado. Por isso, defendia que, no “[...] reexame das relações Estado-sociedade [...], o espaço público não-estatal pode ter um papel de intermediação ou pode facilitar o aparecimento de formas de controle social direto e de parceria” (PEREIRA, 1998, p. 25). A publicização, ou seja, a ampliação do espaço público não-estatal, conforme o autor, “[...] não significa em absoluto a privatização de atividades do Estado [...], trata-se de ampliar o caráter democrático e participativo da esfera pública” (PEREIRA, 1998, p. 25-26).

Entretanto, na visão de Draibe (1993, p. 97), uma forma específica de privatização é aquela que desloca a “[...] produção e/ou distribuição de bens e serviços públicos para o setor privado não-lucrativo, composto por associações de filantropia e organizações comunitárias, ou as novas formas de organizações não governamentais”.

A Reforma do Estado brasileiro situa-se na transição entre um modelo burocrático de administração pública e um modelo de administração pública gerencial, criando um terreno fértil para a implementação de novos mecanismos de gestão pública, ou seja, do que se passou a nominar de Nova Gestão Pública (NGP). Nesse contexto, a NGP suscitou “[...] o aumento do controle social e a incorporação de mecanismos de participação e de descentralização à gestão das políticas sociais”, promovendo uma “[...] cultura democrático-participacionista [...], ajudando a que se tomasse maior consciência da relevância do protagonismo social (NOGUEIRA, 2004, p. 39).

Por sua vez, a chamada Nova Governança Pública pode ser brevemente definida como “[...] modelo horizontal de relação entre atores públicos e privados no processo de elaboração de políticas públicas [...]”, ou seja, “[...] diferentes atores têm, ou deveriam ter, o direito de influenciar a construção das políticas públicas”, o que implica “[...] numa mudança do papel do Estado (menos hierárquico e menos monopolista) na solução de problemas públicos” (SECCHI, 2009, p. 358-359).

A Nova Governança Pública tem sido disseminada por diferentes argumentos, entre os quais a complexidade da sociedade, a incapacidade do Estado e a necessidade de reduzir a autoridade nacional em favor de “[...] organizações não estatais (mercado e organizações não governamentais) e em favor de organizações locais (governos locais, agências descentralizadas etc.)” (SECCHI, 2009, p. 359). Na Nova Governança Pública,

[...] o Estado mantém seu papel de liderança na elaboração de políticas públicas. [...] a GP provoca a criação de centros múltiplos de elaboração da política pública, em nível local, regional, nacional ou supranacional. O Estado, no entanto, não perde importância, mas sim desloca seu papel primordial da implementação para a coordenação e o controle. (SECCHI, 2009, p. 360)

A grande novidade da governança pública é “[...] o resgate das redes/comunidades/sociedades como estruturas de construção de políticas públicas [...]” (SECCHI, 2009, p. 359). Por isso, relacionam-se diretamente às chamadas redes de políticas. No campo de análise de políticas públicas, a abordagem de redes de políticas (*policy network approach*) vem sendo utilizada como ferramenta analítica, auxiliando pesquisadores na compreensão das relações entre Estado e sociedade civil. No âmbito da gestão pública, a abordagem de redes de políticas é vista como forma de governança, atuando como possibilidade de melhorar a eficácia das políticas públicas. Sendo uma forma de governança, a rede de políticas tem como objetivo a mobilização de recursos e atores, públicos e privados (BÖRZEL, 1997).

Especificamente no que concerne ao campo da educação, conforme mostra Xavier (2003), as relações entre Estado, mercado e sociedade civil possuem diferentes nuances, entre as quais oscilações entre público e privado ao longo da história da educação brasileira.

Primeiramente, cabe destacar que, constitucionalmente, há previsão de coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, ou seja, o ensino é livre à iniciativa privada (BRASIL, 1988, art. 209). Além das instituições privadas de caráter empresarial, existem as chamadas instituições “comunitárias, confessionais ou filantrópicas” e que podem, inclusive, receber recursos públicos caso “comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação” (BRASIL, 1988, art. 213). Ademais, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, propagaram-se instituições de educação não formal no âmbito do terceiro setor. A Terceira Via abriu espaço para o crescimento das chamadas genericamente “organizações não governamentais (ONGs)”, disseminando o fortalecimento da sociedade civil (FERNANDES, 2002). É nesse contexto que uma “nova cultura política” e um “novo associativismo” difundiram-se (GOHN, 2005).

Com o início da Reforma do Estado brasileiro na década de 1990, surgiram novos modos de regulação das políticas educativas e, portanto, novas articulações entre o público e o privado (BARROSO, 2005). Nesse contexto, as relações entre o público e o privado na área da educação passaram a ganhar novos formatos: foram criados novos mercados, a exemplo da compra dos chamados sistemas apostilados de ensino, resultado de parcerias entre o Poder Público e empresas privadas (com ou sem fins lucrativos) (ADRIÃO *et al*, 2009); ocorreram novas parcerias envolvendo os sistemas públicos e as instituições do terceiro setor, a exemplo do Instituto Ayrtton Senna (PERONI *et al*, 2013); financiamento público de vagas em instituições privadas no âmbito da educação superior, por meio do Programa Universidade para Todos - Prouni (CUNHA, 2007); financiamento público de instituições conveniadas na educação infantil (BORGHI; BERTAGNA, 2016); foram implementadas políticas sociais que institucionalizam parcerias com as organizações da sociedade civil (GOHN, 2010).

2. Relações Público-Privadas nas Políticas de Educação em Tempo Integral

A revisão da literatura indicou alguns trabalhos que tratam de relações público-privadas na oferta de educação em tempo integral, sendo importante referenciar alguns deles. Santos (2009) menciona dois exemplos: a política da rede municipal de ensino de Belo Horizonte que estabeleceu parcerias com Universidades, “organizações não governamentais” e igrejas; e a Associação Cidade Escola Aprendiz, responsável pelo Projeto “Bairro-Escola”, desenvolvido

no município de São Paulo, e que serviu de referência para políticas de educação em tempo integral de outros estados e municípios brasileiros. Felício (2011) analisou a parceria entre uma escola pública e uma instituição de educação não formal para o desenvolvimento da educação integral, incluindo mudanças e articulações nas atividades curriculares e extracurriculares. Cavaliere (2014) investiga o surgimento das parcerias com organizações da sociedade civil e a difusão da ideia de voluntariado na formulação e implementação do Programa Mais Educação do governo federal, instituído em 2007. Parente (2017b) mostrou que o Programa Mais Educação, implementado em escolas públicas de todo o país, impulsionou parcerias com outras instituições públicas e privadas, entre as quais: Universidades, associações comunitárias e instituições religiosas. Silva e Flach (2018) identificaram relações público-privadas nos Cadernos do Programa Mais Educação.

A sistematização de diferentes estratégias que os sistemas de ensino têm utilizado para a ampliação da jornada escolar resultou na construção de uma tipologia de políticas de educação em tempo integral. A tipologia estabelece uma classificação que considera, entre outros elementos: a abrangência das políticas (universais ou parciais), o espaço da ação educativa (restritas ao espaço escolar ou fazendo uso de outros espaços, concomitantemente), a existência de relações intersetoriais e a existência de relações público-privadas (PARENTE, 2016). Essa tipologia vem auxiliando na análise de políticas públicas da área. Quanto à existência de relações público-privadas, as políticas de educação em tempo integral podem ser classificadas como políticas formuladas e implementadas apenas pelo Poder Público ou como políticas formuladas e implementadas pelo Poder Público e por meio de relações público-privadas.

Com a criação e regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), foram estabelecidos critérios de diferenciação para distribuição de recursos, considerando etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino, inclusive diferenciação no que se refere à jornada parcial e à jornada integral (BRASIL, 2006a; 2007a; 2007b). Nesse contexto, a educação básica em tempo integral passou a ser conceituada como “[...] a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares [...]” (BRASIL, 2007a). Com isso, para efeitos do Censo Escolar e para a distribuição de recursos financeiros, matrícula em tempo integral seria aquela resultante de uma turma em tempo

integral ou a somatória de uma turma de escolarização e uma turma em “atividades complementares”, sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora dela (BRASIL, 2018c).

O próprio PNE, na meta 6, apresenta estratégias que, em grande medida, estimulam as relações público-privadas na formulação e implementação de políticas de educação em tempo integral. O texto legal indica que a oferta de educação básica em tempo integral pode ser feita por meio: da permanência do aluno “[...] na escola ou sob sua responsabilidade [...]”; da articulação da escola com “[...] diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos; da parceria com “[...] entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical [...]”; da oferta de “[...] atividades recreativas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014). Concebe-se, portanto, que tais estratégias dão respaldo à formulação e implementação das políticas de educação em tempo integral por meio de relações público-privadas.

As políticas de educação em tempo integral têm como pressuposto a ampliação da jornada escolar a um mínimo de 7 horas. A ampliação do tempo do aluno na escola implica alterações na organização do trabalho pedagógico, ou seja, mudanças no currículo escolar, na rotina escolar, no trabalho dos profissionais da educação, entre outros elementos. Do ponto de vista curricular, na composição da jornada escolar, com base na LDB e na BNCC (BRASIL, 1996; 2018a), é preciso ter uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada. A depender de cada Estado ou Município, na composição da jornada escolar em tempo integral, são feitas opções para ampliação da base comum e/ou da parte diversificada.

Em termos de oferta de escolarização básica, é preponderante a atuação do Poder Público, ainda que vigore constitucionalmente a coexistência de instituições públicas e privadas, conforme mostra a Tabela 1. Atualmente, 81% das matrículas de educação básica estão sob a responsabilidade das escolas públicas (federais, estaduais, distritais ou municipais). No Estado de São Paulo, as matrículas públicas correspondem a 76%.

TABELA 1- Matrículas Públicas e Privadas na Educação Básica – Brasil e Estado de São Paulo - 2019

	Brasil		São Paulo	
	N	%	N	%
Públicas	38.739.461	81	7.614.333	76
Privadas	9.134.785	19	2.403.782	24
Total	47.874.246	100	10.018.115	100

Fonte: Inep (2020).

Esses dados mostram que o Estado brasileiro continua à frente da oferta de escolarização básica por meio da educação pública. Neste artigo, colocar-se-á em evidência a forma como o Estado formula e implementa suas políticas, no contexto da Nova Governança Pública, o que inclui, entre outros elementos, novos atores institucionais e as redes de políticas, elementos propícios à efetivação das relações público-privadas. Ver-se-á que as relações público-privadas na implementação das políticas de educação em tempo integral atuam como forma de alargar as funções sociais do Estado: do ponto de vista curricular, atuam no enriquecimento do currículo escolar obrigatório; do ponto de vista de recursos, podem atuar como ampliação, focalização ou compensação dos recursos públicos.

3. Relações público-privadas nas políticas de educação em tempo integral de municípios paulistas

No Estado de São Paulo, as matrículas públicas de educação em tempo integral são reduzidas em relação às matrículas em tempo parcial. Considerando-se apenas as matrículas no ensino fundamental, foco deste estudo, a Tabela 2 mostra que as matrículas em tempo integral representam apenas 7% do total de matrículas públicas no Estado.

TABELA 2 - Matrículas Públicas em Tempo Integral no Ensino Fundamental
– Estado de São Paulo – 2019

Tipo de Jornada	N	%
Tempo Integral	321.516	7
Tempo Parcial	3.970.971	93
Total	4.292.487	100

Fonte: Inep (2020).

Após a aprovação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e do Plano Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2016), os municípios paulistas elaboraram seus respectivos Planos Municipais de Educação, estabelecendo metas específicas para a ampliação da oferta de educação em tempo integral, muitos dos quais repetiram e legitimaram a meta do Plano Nacional de Educação: 25% das matrículas em tempo integral e 50% dos estabelecimentos de educação básica, no mínimo. Alguns municípios também reiteraram em seus Planos algumas das nove estratégias presentes no Plano Nacional de Educação. No entanto, apenas com base no texto legal, não é possível saber com propriedade como os municípios conseguirão atingir as metas propostas. Alguns municípios especificaram, por exemplo, a participação em programas federais e/ou a continuidade de programas municipais de educação em tempo

integral em andamento; construção de escolas; continuidade de relações intersetoriais e de relações com organizações não governamentais (PARENTE, 2018).

É, pois, nesse cenário que esta investigação traz alguns elementos, a fim de caracterizar as relações público-privadas presentes na implementação das políticas de educação em tempo integral.

Primeiramente, cabe elucidar que, muitas vezes o termo “relação público-privada” tem sido utilizado como sinônimo de “parceria público-privada”. Do ponto de vista legal, a Lei n. 11.079 instituiu normas gerais para realização de licitação e contratação de “parceria público-privada” no âmbito da administração pública, definindo-a como “[...] contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa”, devendo ser superior a dez milhões de reais (BRASIL, 2004). Neste artigo, optou-se pelo uso do termo “relações público-privadas” com a finalidade de identificar qualquer relação entre o Poder Público e instituições privadas de qualquer natureza. Ver-se-á que a pesquisa não identificou a existência de parceria público-privada (PPP) nos municípios analisados, tal como definida legalmente.

A fim de captar a existência de relações público-privadas na educação em tempo integral e suas especificidades, foram analisados dados obtidos por meio de dois levantamentos eletrônicos (*surveys*): um aplicado a Dirigentes Municipais de Educação e outro aplicado a gestores escolares (respectivamente denominados Levantamento 1 e Levantamento 2).

Dados do Censo Escolar de 2016 mostravam que 399 municípios do Estado de São Paulo possuíam matrículas em tempo integral no ensino fundamental, ou seja, 62% dos municípios paulistas (INEP, 2017). Com base nesse universo, em 2016, foi realizado um *survey* (Levantamento 1) dirigido aos Dirigentes Municipais de Educação dos 399 municípios do Estado de São Paulo, com o objetivo de identificar características das políticas de educação em tempo integral no Estado. A divulgação da pesquisa teve o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-SP). Houve um retorno de 52 municípios paulistas pertencentes a treze das quinze regiões administrativas do Estado de São Paulo, o que significa 13% dos 399 municípios com matrículas em tempo integral no ensino fundamental, etapa da educação básica focalizada neste artigo. O estudo identificou que: 71% dos municípios implementavam políticas de educação em tempo integral apenas por meio de ações desencadeadas pelo Poder Público e 19% dos municípios implementavam educação em

tempo integral no ensino fundamental por meio de ações do Poder Público e também por meio de relações público-privadas².

Com base nos dados do Levantamento 1, em 2017, foi realizado um novo *survey*, dessa vez, com quatro municípios participantes da primeira pesquisa³, entre os 10 que haviam registrado relações público-privadas. O principal objetivo do Levantamento 2 foi captar características das relações público-privadas na implementação das políticas de educação em tempo integral. Para isso, optou-se por uma aproximação com os gestores escolares. O *survey* foi aplicado a gestores escolares dos quatro municípios selecionados, obtendo-se o retorno de 32 escolas públicas que oferecem tempo integral no ensino fundamental.

Neste artigo, serão analisadas informações dos dois levantamentos, sistematizando e caracterizando as relações público-privadas presentes nas políticas de educação em tempo integral de municípios paulistas, priorizando-se: a instituição-parceira, o objeto e o tipo de relação público-privada.

Inicialmente, é preciso destacar que a pesquisa forneceu dados que comprovam que estão em curso políticas de educação em tempo integral que fazem uso de relações público-privadas. De posse das relações identificadas foi possível descrever as instituições e analisá-las, a fim de conhecer suas especificidades. Neste estudo, optou-se por classificar as instituições privadas que estabeleceram relações com o Poder Público em dois tipos básicos: instituição privada com fins econômicos, composta por empresas de forma geral; e instituição privada com fins não econômicos, de caráter não governamental e não empresarial.

Ter ou não fins lucrativos/econômicos (FERNANDES, 2002) é um dos critérios, por exemplo, para classificar as chamadas instituições do terceiro setor, mas existem outros. Sabe-se que essa classificação apresenta limites, já que existem muitas especificidades jurídicas. Grande parte das instituições privadas com fins não econômicos enquadra-se no chamado terceiro setor, mas existem exceções. Pereira (2005) apresenta conceitos, divergências e consensos relativos à classificação das instituições do terceiro setor. O próprio terceiro setor não apresenta unanimidade. Conforme Gohn (2005, p.73), “o terceiro setor é uma expressão com significados múltiplos [...]”, podendo abarcar associações voluntárias, fundações criadas por grandes empresas, instituições filantrópicas e organizações não governamentais de diversos gêneros e distintas finalidades.

² Os resultados completos da pesquisa foram publicados em Parente (2017a).

³ A seleção dos municípios foi realizada por conveniência (municípios acessíveis) e por julgamento (boas fontes de dados).

O Levantamento 1, realizado com os gestores de Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo, revelou a existência dos dois tipos de instituição atuando na implementação de políticas de educação em tempo integral de municípios paulistas⁴, com clara prevalência de instituições com fins não econômicos. Foram poucas as instituições privadas empresariais citadas, conforme mostra o Quadro 1.

Conforme mencionado, dos 52 municípios participantes do Levantamento 1, 19% estabeleceram alguma relação entre o Poder Público e instituições privadas para implementação de políticas de educação em tempo integral. O Levantamento 2, feito com gestores escolares, corroborou as informações coletadas junto aos gestores das Secretarias Municipais de Educação. Das 32 escolas pesquisadas, 44% estabeleciam relações público-privadas para oferta da jornada integral.

QUADRO 1 - Instituições parceiras que mantêm relações com o Poder Público em políticas de educação em tempo integral em municípios paulistas

Pessoa Jurídica	Instituições parceiras
Associação	<ul style="list-style-type: none"> • Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB), que atua na área desportiva, cultural, social e recreativa • Universidade privada mantida por associação (área técnico-educativa e cultural) • Legião da Boa Vontade (LBV) • Clube de Lazer • Associação na área da citricultura • Associação na área da cultura e do esporte • Associação beneficente de natureza religiosa • Associação de bairro
Fundação	<ul style="list-style-type: none"> • Fundação Banco do Brasil
Cooperativa	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperativa na área da saúde • Cooperativa na área de crédito
Sindicato	<ul style="list-style-type: none"> • Sindicato do setor bancário
Empresa	<ul style="list-style-type: none"> • Empresa na área de informática, educação e tecnologia • Empresa na área de cultura e arte

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de pesquisa.

A partir da identificação das instituições que mantêm relações com o Poder Público, foi possível detalhar o objeto da relação estabelecida. O Quadro 2 mostra que as instituições privadas vêm atuando basicamente na oferta de atividades esportivas e artístico-culturais. De forma geral, as atividades mostram-se coerentes com o perfil das instituições citadas.

⁴ Instituições citadas genericamente.

QUADRO 2 - Objeto das relações público-privadas em políticas de educação em tempo integral em municípios paulistas

Tipo de Atividades	Descrição
Esportivas	Tênis, natação, handebol, futsal, basquete, vôlei, atletismo, karatê
Artístico-culturais	Música, dança, arte, coral
Outras	Meio ambiente, hábitos alimentares

Elaborado pela autora com base em dados de pesquisa.

Conforme evidenciado, as atividades-objeto das relações público-privadas têm um caráter de enriquecimento curricular, ou seja, relacionadas ao alargamento do currículo escolar para além dos mínimos previstos na legislação educacional. Justamente por isso, podem ser denominadas atividades complementares, atividades extracurriculares ou extraescolares. “Atividades complementares” é o termo que vem sendo utilizado no Censo Escolar, ou seja, “atividades de livre escolha que complementam a escolarização e o currículo obrigatório” (BRASIL, 2018c). Já o termo “atividade extracurricular” não tem sido muito utilizado no âmbito da educação básica brasileira. Isso porque, geralmente, a escola oferece esse tipo de atividade no contexto da educação em tempo integral, o que frequentemente implica numa organização curricular própria. Para o aluno que participa, a frequência passa a ser obrigatória e o que seria “extracurricular” passa a ser “curricular”. Por sua vez, o termo “extraescolar” faz menção a atividades fora da escola, muitas das quais associadas a instituições de educação não formal.

Em vários países europeus e nos Estados Unidos, por exemplo, a oferta de atividades extracurriculares (antes ou após o horário regular das aulas), é uma prática comum. Geralmente são atividades facultativas aos alunos e que devem ser custeadas pelas famílias. Amiúde, ocorrem no próprio espaço escolar e diferentes profissionais podem ministrá-las⁵. No Brasil, os turnos escolares e a infraestrutura escolar limitam a oferta de atividades extracurriculares no próprio ambiente escolar, o que costuma ocorrer no âmbito da educação em tempo integral.

Ainda em relação ao objeto das relações público-privadas, as atividades citadas possuem vínculos com outros setores do Poder Público: esporte, cultura, saúde, lazer, meio ambiente, assistência social etc. Esse aspecto amplia ainda mais as possibilidades de relações, tanto público-privadas como intersetoriais.

⁵ Sobre o contexto internacional, ver outras pesquisas da autora.

É importante mencionar que a oferta desse tipo de atividade no âmbito da educação formal exige espaços físicos adequados e/ou diferenciados, o que nem sempre é parte da realidade das escolas públicas brasileiras. Conforme dados do Censo Escolar, apenas 49% das escolas públicas de ensino fundamental possuem biblioteca ou sala de leitura e somente 38% das escolas públicas de ensino fundamental possuem quadra poliesportiva (BRASIL, 2018d). Esses dados indicam que, infelizmente, o Poder Público não tem garantido sequer as condições básicas para a oferta dos mínimos curriculares previstos na legislação educacional.

Entretanto, diante de recursos escassos, principalmente relacionados a espaços físicos, os resultados encontrados nas duas pesquisas de levantamento evidenciam o movimento que as Secretarias Municipais de Educação e as escolas públicas paulistas fazem para buscar formas alternativas de melhor atender às demandas socioeducativas da comunidade e propiciar meios para o enriquecimento curricular. São movimentos que mostram tentativas de formar as chamadas redes de políticas, mobilizando recursos e atores, públicos e privados, para a oferta de melhores oportunidades educativas. Diante de demandas socioeducativas, muitos gestores vêm desenvolvendo diferentes arranjos político-institucionais e estabelecendo relações com diferentes tipos de instituições.

Identificadas as instituições e o objeto das relações estabelecidas, importa enunciar o tipo de relações. Na pesquisa, os gestores escolares foram orientados a considerar qualquer tipo de recurso envolvido na relação público-privada: financeiros, físicos, humanos, materiais e pedagógicos. A análise da forma como esses recursos são disponibilizados para a oferta de educação em tempo integral (atividades complementares/extracurriculares) desencadeou uma classificação compreendendo quatro tipos de relação: relação público-privada por meio de doações; relação público-privada por meio de terceirização de serviços; relação público-privada por meio de isenção fiscal; relação público-privada por meio de leis de incentivo fiscal (Quadro 3).

QUADRO 3 - Tipos de relação público-privada nas políticas de educação em tempo integral em municípios paulistas

Tipo de Relação	Descrição
Doação	<ul style="list-style-type: none"> • Cessão de espaços físicos • Cessão, pagamento e formação de recursos humanos • Cessão e empréstimo de recursos materiais (pedagógicos e esportivos)
Terceirização de Serviços	<ul style="list-style-type: none"> • Contratação de empresas ou profissionais específicos para atuação em atividades de enriquecimento curricular
Isenção Fiscal	<ul style="list-style-type: none"> • Cessão de espaços físicos em contrapartida para a isenção de

	impostos
Leis de Incentivo Fiscal	<ul style="list-style-type: none">• Oferta de atividades esportivas e culturais por meio da captação de recursos de empresas privadas

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de pesquisa.

A pesquisa evidenciou a existência de relações materializadas, na maior parte, por meio de cessão de espaços físicos para realização de atividades esportivas e artístico-culturais. Algumas relações citadas envolvem também cessão e/ou pagamento de recursos humanos, como é o caso de instituições que cedem ou pagam profissionais para a oferta de atividades na área de esporte. Em termos de recursos humanos, também foram citadas formações aos profissionais responsáveis pelas atividades-objeto. Algumas relações envolvem cessão e/ou empréstimo de recursos materiais e pedagógicos, geralmente, materiais esportivos. As doações são feitas por instituições que, histórica ou legalmente, possuem vínculos com a assistência social, com a religião ou no âmbito da educação, cultura e esporte.

Para a ampliação da jornada escolar, por meio de atividades complementares/extracurriculares, muitos municípios tomam a decisão de contratar outros profissionais para além de seu quadro de efetivos/concursados. Além dos processos seletivos simplificados para contratação temporária de profissionais para atuação nas atividades de ampliação da jornada, identificados em alguns municípios, a pesquisa revelou que, em um deles, há prática de licitação de empresa prestadora de serviços para contratação de profissionais para áreas específicas, como a área de música.

É imprescindível aprofundar as discussões sobre os profissionais que atuam nas atividades complementares/extracurriculares. Por um lado, a terceirização traz à tona questões ligadas à flexibilização, à desregulamentação e à precarização do trabalho. Entretanto, é preciso considerar que a formação integral abrange diferentes processos formativos e para além da chamada educação formal. Nesse sentido, é preciso definir se o profissional que irá atuar nas atividades extracurriculares deve ser o mesmo que atua nos componentes curriculares obrigatórios em termos de formação e de vínculos profissionais.

Com base no Levantamento 1, dos 10 municípios que estabelecem relações público-privadas para a implementação da educação em tempo integral, dois municípios informaram que possuem acordos com o Poder Público mediante a isenção de impostos. Nos dois casos, essa relação caracteriza-se por meio de parcerias com clubes de lazer (associações civis com fins não econômicos), os quais cedem seus espaços físicos às escolas públicas para desenvolvimento de atividades esportivas como contrapartida para a isenção de impostos. Os

clubes de lazer, geralmente, ficam com seus espaços ociosos durante a semana, o que possibilita a cessão dos mesmos às escolas públicas.

A pesquisa identificou apenas um município que estabelece relação com o Poder Público por meio de leis de incentivo fiscal. A instituição, associação civil com fins não econômicos, capta recursos de empresas privadas, por meio de leis de incentivo à cultura e ao esporte (BRASIL, 1991; 2006b) e, a cada ano, oferece um rol de atividades esportivas e artístico-culturais às escolas públicas, além de profissionais, recursos materiais e pedagógicos, transporte e espaços físicos.

De forma geral, a análise das relações público-privadas nas políticas de educação em tempo integral de municípios paulistas evidencia alguns elementos principais que podem ser sistematizados da seguinte forma:

1) Se por um lado o cenário evidencia que o Estado vem atuando numa nova lógica, o que indica preocupação com a efetivação do direito à educação, por outro lado, muitos gestores têm desenvolvido relações público-privadas justamente para garantir uma formação integral a crianças, adolescentes e jovens em idade de escolarização obrigatória.

2) O foco das relações público-privadas na educação em tempo integral está na cessão de espaços físicos para oferta de atividades complementares/extracurriculares que, geralmente, no contexto brasileiro, ocorre no contraturno. Essa situação demarca, uma vez mais, o problema relativo aos turnos escolares, ou seja, à opção histórica que o país fez, no começo do século XX, de duplicação e triplicação das vagas nas escolas. A divisão da escola em turnos inviabiliza e/ou dificulta a ampliação da jornada escolar e/ou a oferta de atividades extracurriculares na própria escola. Como alternativa à construção de mais escolas públicas para a eliminação de turnos, uma das estratégias tem sido fazer parcerias com instituições privadas (com ou sem fins econômicos) que já possuem esses espaços.

3) Muitas das instituições com fins não econômicos que emergiram na pesquisa são, de fato, instituições socioeducativas, ou seja, já atuam com o público infanto-juvenil da educação básica por meio da oferta de educação não formal; outras, cedem seus espaços para as redes públicas de ensino ampliarem seus processos formativos. Esses dados sugerem elemento positivo das redes de políticas, ou seja, a utilização dos recursos públicos existentes, ainda que alguns sejam não estatais.

4) Conforme os dados das duas pesquisas realizadas, as relações público-privadas na educação em tempo integral ocorrem na minoria dos municípios pesquisados, prevalecendo a ação direta do Poder Público. Além disso, à exceção das doações, nas demais relações

público-privadas, o financiamento é proveniente de recursos públicos. Isso mostra que as relações do Estado com a sociedade civil estão sendo, minimamente, reguladas.

5) As relações público-privadas no âmbito da educação em tempo integral, congregando diferentes instituições, distintos objetos e diversos tipos, resultam em desafios e dificuldades no âmbito da gestão das Secretarias Municipais de Educação e das escolas públicas. Envolver outros processos, agentes e recursos na formulação e implementação de políticas públicas e/ou no projeto político-pedagógico da escola significa criar novos arranjos pedagógicos e institucionais, ou seja, novos modelos de gestão pedagógica e administrativa em vista de novos recursos humanos, físicos, financeiros, materiais etc. No âmbito escolar, a existência de outros agentes, recursos e processos formativos na efetivação do projeto político-pedagógico repercute diretamente na organização do trabalho da escola em termos de: horários (de alunos e da equipe escolar), organização de espaços, transporte escolar, alimentação escolar, trabalho coletivo, formação continuada, entre muitos outros aspectos. Esses elementos dão o tom do que vem significando a Nova Governança Pública na área da educação.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo analisar as relações público-privadas presentes nas políticas de educação em tempo integral em municípios paulistas. Diante dos resultados apresentados, é imprescindível que novas pesquisas sejam feitas para aprofundar o conhecimento e o detalhamento das instituições-parceiras, dos objetos e dos tipos de relações público-privadas categorizadas ao longo do artigo, assim como analisar a realidade de outros Estados e Municípios brasileiros.

No contexto atual de formulação e de implementação de políticas de educação em tempo integral, em vista da opção histórica e político-pedagógica de não investir na materialidade das escolas públicas, muitos municípios e suas respectivas unidades escolares desenvolvem suas ações de ampliação da jornada escolar em espaços escolares e não escolares, o que oferece margem significativa para que existam relações com instituições privadas que detêm recursos físicos.

A análise das instituições-parceiras, dos objetos e dos tipos de relação público-privada ilustrou as novas configurações que as articulações entre Estado, mercado e sociedade civil vêm materializando no campo da educação, em especial, na implementação da educação em tempo integral. Nessas articulações, a pesquisa traz evidências de que o Estado, por meio das ações coordenadas pelas Secretarias Municipais de Educação, mantém as rédeas das políticas

de educação em tempo integral, embora tais ações estejam condicionadas às ausências que pairam em termos de recursos públicos e às tentativas de relações público-privadas que ainda distam, em muito, daquilo que se antevia com a Reforma do Estado brasileiro, iniciada na década de 1990.

Apesar das muitas críticas às relações público-privadas - já que estão associadas ao Estado Mínimo, ao neoliberalismo, ao gerencialismo e à Nova Governança Pública - é importante considerar a perspectiva dos gestores que assumem as Secretarias de Educação e que estão à frente das escolas públicas. Em meio aos limitados recursos físicos e financeiros – condicionados pela política econômica, pela arrecadação de impostos, pelos rumos da economia etc. -, muitos gestores recorrem às relações público-privadas na perspectiva de responderem, de forma mais ágil, às demandas socioeducativas, materializando oportunidades concretas que não seriam viáveis apenas por meio das ações diretas do Poder Público.

Por fim, diante dos resultados apresentados, considera-se imprescindível que sejam feitos estudos mais profundos sobre a jornada escolar brasileira e os aspectos inerentes a ela. Compreender a jornada escolar como resultado de uma construção sócio-histórica e cultural facilitará definir melhor o que se espera da escola pública, única, obrigatória e de direito de todos. Com isso, será possível definir qual jornada escolar compulsória é necessária diante de um currículo escolar mínimo a todos e o que pode ser considerado como extracurricular e extraescolar e que, portanto, poderia ser compartilhado com outras instituições socioeducativas.

Diante dessas definições, talvez seja mais fácil estabelecer o que é imprescindível em termos de formação de crianças, adolescentes e jovens em período de escolarização obrigatória e que deve ser de responsabilidade efetiva das escolas públicas, ou seja, no âmbito da educação formal. E mais: a partir dessas definições, talvez seja possível estabelecer limites mais claros entre as obrigações do Estado e as responsabilidades que podem ser compartilhadas com a sociedade civil.

Referências

ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

AFONSO, A. J. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, 2010.

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

BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 506-518, 2016.

BÖRZEL, T. **¿Qué tienen de especial los policy networks?** Explorando el concepto y su utilidad para el estudio de la gobernación europea. Disponível em: <<http://revista-redes.rediris.es/webredes/textos/policynet.doc>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexotexto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2018**. Indicadores educacionais. Média de horas-aula Diária. Brasília: INEP, 2018d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadoreseducacionais>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2018 - Caderno de Instruções**. Brasília: INEP, 2018c. Disponível em; http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1487619 Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm Acesso em: 20 jul 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53**, de 19 de dezembro de 2006a. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.438**, de 29 de dezembro de 2006b. Dispõe sobre incentivos e benefícios para fomentar as atividades de caráter desportivo e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11438.htm Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.494**, de 20 de junho de 2007a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.313**, de 23 de dezembro de 1991. Restabelece princípios da Lei n° 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm Acesso em: 20 jul 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília: INEP, 2018b.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação e Sociedade**, n. 35, v. 129, p. 1205-1222, 2014.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, 2007.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, Daniel (Coord.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: Faces; Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

DRAIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. Brasília: MEC/INEP, 1969.

FELÍCIO, H. M. S. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p.163-182, dez. 2011.

FERNANDES, R. C. **Privado porém público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GIDDENS, A. Introdução. In: GIDDENS, A. (org.). **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Editora Unesp, 2007. p. 17-43.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. Cortez Editora, 2005.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e redes de mobilização civis no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Tabela Matrículas e Escolas da Educação Básica, Total, Parcial e Integral dos municípios do estado de São Paulo** – Censo Escolar de 2016. Brasília: INEP, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 20 jul. 2020.

MIGNOT, A. C. V. CIEP – Centro Integrado de Educação Pública: alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? **Em Aberto**, Brasília, n. 44, p. 45-63, 1989.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

PARENTE, C. M. D. Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016.

PARENTE, C. M. D. Educação em tempo integral nos Planos Municipais de Educação de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis, v. 25, n. 3, p. 223-241, 2018.

PARENTE, C. M. D. Políticas de educação integral em tempo integral no estado de São Paulo: modelos e experiências. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v.11, p.1 - 20, 2017a.

PARENTE, C. M. D. Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 439-454, 2017b.

PEREIRA, L. C. B. Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 49, n. 1, p. 5-42, 1998.

PEREIRA, R. M. **Consensos e desacordos na classificação de organizações do Terceiro Setor**. 2005. Disponível em: https://www.filantropia.org/informacao/consensos_e_desacordos_na_classificacao_de_organizacao_do_terceiro_setor Acesso em: 20 jul. 2020.

PERONI, V. M. V. *et al.* Relações entre o público e o privado na educação básica brasileira: implicações para processos de democratização. **Políticas Educativas**, Entre Ríos, v. 7, n. 1, p. 92-109, 2013.

SANTOS, S. V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2009.

SÃO PAULO. Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html> Acesso em: 20 jul. 2020.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369, 2009.

SILVA, K. C. J. R.; FLACH, S. F. As relações público-privadas no contexto do Programa Mais Educação. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 28, n. 59, p. 505-528, 2018.

XAVIER, L. N. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 3, n. 1 [5], p. 233-251, 2003.