ISSN 1981-416X
Licenciado sob uma Licença Creative Commons

Artigo **doi.org/10.7213/1981-416X.24.083.AO05**

Revista
Diálogo
Educacional

PUCPRESS

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

Estudo comparado do financiamento de políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil e no Uruguai

Comparative study of the financing of policies to extend the school day in Brazil and Uruguay

Estudio comparativo del financiamiento de políticas de extensión de la jornada escolar en Brasil y Uruguay

Carlos Antônio Diniz Júnior [a]
Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Como citar: DINIZ JÚNIOR, C. A. Estudo comparado do financiamento de políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil e no Uruguai. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 24, n. 83, p. 1586-1604, 2024. https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.083.AO05

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar, comparativamente, as estratégias de financiamento de políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil, através do Programa Mais Educação (PME), e no Uruguai, por meio das Escuelas de Tiempo Completo (ETCs). Tendo como referência o estudo comparado em educação, empregou-se a pesquisa documental, a partir de documentos normativos da referidas políticas, bem como a pesquisa bibliográfica, por meio de estudos realizados no campo. Entre os resultados, constatou-se o alinhamento das estratégias de financiamento do Programa Mais Educação e das Escuelas de Tiempo Completo às orientações que sustentaram as reformas educacionais da década de 1990, seja pela busca da ampliação da jornada escolar sem o aumento dos recursos financeiros para a área; ou pelo financiamento a partir de empréstimos junto a organizações financeiras internacionais.

[a] Doutor em Educação pela UNIRIO, e-mail: carlos.diniz@unirio.br

Palavras-chave: Ampliação da Jornada Escolar. Programa Mais Educação. Escuela de Tiempo Completo. Financiamento da Educação.

Abstract

This work aims to analyze, comparatively, the financing strategies for policies to extend the school day in Brazil, through the Programa Mais Educação (PME), and in Uruguay, through the Escuelas de Tiempo Completos (ETCs). Taking the comparative study in education as a reference, documentary research was used, based on normative documents of the aforementioned policies, as well as bibliographical research, through studies carried out in the field. Among the results, it was noted the alignment of the financing strategies of the PME and the ETCs with the guidelines that supported the educational reforms of the 1990s, whether through the search for expanding the school day without increasing financial resources for the area; or through financing from loans from international financial organizations.

***Keywords**: Expansion of the School Day. Programa Mais Educação. Escuela de Tiempo Completo. Education Financing.*

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar, comparativamente, las estrategias de financiamiento de las políticas de extensión de la jornada escolar en Brasil, a través del Programa Mais Educação (PME), y en Uruguay, a través de las Escuelas de Tiempo Completo (ETCs). Teniendo como referencia el estudio comparado en educación, se utilizó la investigación documental, basada en documentos normativos de las políticas mencionadas, así como la investigación bibliográfica, a través de estudios realizados en el campo. Entre los resultados, se destacó el alineamiento de las estrategias de financiamiento del PME y de las ETCs con los lineamientos que sustentaron las reformas educativas de la década de 1990, ya sea a través de la búsqueda de ampliar la jornada escolar sin aumentar los recursos financieros para estas politicas; o mediante financiación procedente de préstamos de organismos financieros internacionales.

***Palabras clave**: Ampliación de la jornada escolar. Programa Mais Educação. Escuela de Tiempo Completo. Financiamiento de la educación.*

Introdução

No contexto da América Latina (AL) as políticas de ampliação da jornada escolar são caracterizadas como estratégias para a discriminação positiva, no sentido de atender aos estudantes mais vulneráveis e com maiores dificuldades de aprendizagem (Silva, 2017). É importante compreender que a jornada escolar – seja ela de maior tempo diário ou não – é fruto da racionalidade moderna que busca a ordenação dos períodos de escolarização, por exemplo, por meio das normatizações voltadas para a organização do tempo, buscando garantir o processo de ensino-aprendizagem (Sacristán, 2008).

Além disso, observa-se que a organização dos tempos escolares se dá em decorrência da maneira como a humanidade se relaciona com os tempos, especialmente nas sociedades industriais na quais o (controle do) tempo passa a ter valor de moeda (Parente, 2010). Sobre o tempo destinado à escolarização, é possível depreender que a sua organização está relacionada a três elementos: 1. ao contexto histórico e social (Recio, 2007); 2. à forma como esse tempo marca a vida dos sujeitos inseridos no contexto escolar (Romero Pérez, 2000); e, 3. ao projeto de educação instituído no âmbito de cada nação (Diniz Júnior, 2021).

No que diz respeito às políticas de ampliação da jornada escolar na AL é importante destacar estas são elaboradas e colocadas em prática em países cujas realidades sociais e políticas já se constituem como elementos desafiadores. Afora os processos históricos, marcados pela exploração, as estruturas econômicas que implementa(ra)m ações de reorganização dos Estados-Nacionais na região - sob a perspectiva do neoliberalismo[1] – também são elementos definidores de como tais políticas serão organizadas, financiadas e efetivadas no cotidiado das escolas e da vida dos estudantes.

Neste sentido, este artigo objetiva analisar, comparativamente, as estratégias de financiamento de políticas de ampliação da jornada escolar no Brasil, através do Programa Mais Educação (PME), e no Uruguai, por meio das *Escuelas de Tiempo Completo* (ETCs). Tendo por base os estudos comparados em educação, foi empregrada a pesquisa documental que, neste artigo, utilizou documentos editados pelo Brasil (2007, 2006 2010, 2014) e pelo Uruguai (1997, 1998) que, entre outros elementos, tratam do financiamento de suas respectivas políticas. Além disso, a pesquisa bibliográfica, a partir de estudos realizados no campo - a exemplo de Acosta (2013), Coelho, Hora e Guilarducci (2021), Récio (2007), Romero Pérez (2000) e Sacristán (2008) – que contribuiram para o cumprimento do objetivo anunciado.

O texto, além da presente introdução, está constituído por outras 6 seções, na qual a primeira apresenta algumas recomendações da Unesco para a ampliação da jornada escolar na América Latina, no contexto das reformas educacionais da década de 1990; a segunda apresenta informações acerca do processo metodológico do estudo, no âmbito dos estudos comparados em educação; a terceira e quarta seções apresentam reflexões sobre o PME (Brasil) e as ETCs (Uruguai), respectivamente. Já a quinta seção traz análises acerca do financiamento de tais políticas. Por fim, nas considerações finais, são destacados alguns dos principais resultados do estudo.

A ampliação da jornada escolar no contexto das reformas educativas na AL na década de 1990

Para Carnoy (2003), as reformas implementadas na década de 1990 se estabeleceram com o intuito de atender às demandas de qualificação dos mercados, sendo também possível compreendê-las

[1] Compreende-se o neoliberalismo, assim como o apresenta Gentili (1996), como uma estratégia política, econômica e jurídica para a saída da crise do capitalismo do final dos anos 1960 e início dos anos 1970.

como "elemento[s] do projeto neoliberal de sociedade" (Melo, 2003, p. 117). Nesse sentido, mais do que qualificar para o trabalho, essas reformas objetivaram estruturar uma organização social que fosse capaz de lidar – no sentido de fortalecer – com a lógica neoliberal, buscando promover mudanças na organização "discursivo-ideológica da sociedade" (Gentili, 1996, p. 1).

Nesse cenário de reformas, alguns organismos internacionais assumiram papel fundamental, seja na divulgação e na disseminação de ideias, no financiamento – por meio de empréstimos aos países – para a implementação de políticas e/ou pela influência na elaboração das políticas educacionais nos Estados-nações (BALL, 1994). No contexto desses organismos, podemos destacar, em primeiro lugar, o Banco Mundial (BM), que se constitui como o articulador das reformas neoliberais na América Latina, pela sua capacidade de injetar recursos financeiros – via empréstimos – para os países se ajustarem às necessidades do mercado, da competitividade e do desenvolvimento, segundo os princípios e as orientações do próprio banco; e em segundo lugar, a Unesco, que, alinhada aos princípios do BM, ocupa o papel de planejar, operacionalizar e conduzir as políticas em curso na América Latina (Melo, 2003).

No contexto da América Latina, cabe destacar o papel do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE), criado no ano de 1980, coordenado pela Oficina Regional para América Latina e Caribe (Orelac), agência subordinada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) com sede no Chile. O PPE, instituído para vigorar de 1981 a 2001, foi fruto de solicitação dos ministros da Educação e do Planejamento Econômico de países latino-americanos, para que pudessem responder às necessidades educacionais apontadas para a década de 1980 (Uczak, 2014).

O PPE previa a realização de encontros do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe. Esse comitê, composto por Ministros da Educação dos países da região, editava recomendações e se constituía como espaço de confluência e pactuação dos principais eixos para a elaboração das políticas educacionais (Uczak, 2014)

De tal forma, neste estudo, considera-se que o BM, a Unesco – especialmente via PPE –são os organismos internacionais que ocupam o lugar de destaque na influência e/ou direcionamento de políticas educativas na América Latina. As orientações desses organismos internacionais, assim como o próprio neoliberalismo, vão se (re)configurando com o passar dos anos, assumindo contornos que se aproximam das necessidades da estrutura do capital. No que tange às ações do BM e da Unesco, Melo (2003) e Motta (2008) apontam mudanças na abordagem desses organismos em relação ao papel do Estado, às estratégias para lidar com a pobreza e, por conseguinte, com as próprias políticas educacionais.

Nesse cenário, o BM e o PPE, na década de 1990, aprofundaram o conceito de capital humano, de modo que suas orientações e ações fossem ao encontro do fortalecimento dessa perspectiva e também da lógica de uma gestão mais eficiente dos sistemas educacionais. As ações engendradas pelo BM e as orientações do PPE para os países latino-americanos, para esse mesmo período, estavam diretamente relacionadas a empréstimos para a ampliação do atendimento à educação primária, às reformas estruturais nos níveis de burocracia dos estados e à capacidade dos países da região em lidar com a tecnologia transferida pelos países centrais. Destaca-se, particularmente, as recomendações por parte do BM de que os sistemas educativos oportunizem aos estudantes desenvolver "as habilidades necessárias para se manterem em dia com as necessidades tecnológicas emergentes da indústria" (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 27). Esta tecnologia, na perspectiva do banco, não seria desenvolvida nos

países latino-americanos, caracterizados apenas como usuários – qualificados – desses conhecimentos (Leher, 1998).

É importante compreender que tais reformas se deram – e ainda se dão – a partir das **demandas e das possibilidades econômicas**, aspecto que caracteriza que as ações ocorrem indo ao encontro das necessidades para o desenvolvimento econômico e a partir dos recursos já disponibilizados para a área, ou seja, no caso da educação, sem aumento no montante de recursos financeiros. O BM figura entre os principais idealizadores e financiadores desta perspectiva de reformas, uma vez que na década de 1990 o organismo, diante de uma reconfiguração de sua atuação, passa a se consolidar como o principal indutor e financiador de políticas para países em desenvolvimento (Torres, 2009). Nesse âmbito, estavam (e ainda estão) as políticas sociais, como a educação, tendo como princípio o alívio da pobreza e o projeto de se promover a educação, sob a égide dos ajustes fiscais, em consonância com as exigências da mundialização do capital (Evangelista; Shiroma, 2006).

O marco inicial da investida do BM no processo de reforma educativa na América Latina, para a década de 1990, foi o documento "*El financiamento de la educación en los países em desarrollo*", publicado em 1987 (Banco Mundial, 1987). Nele, o banco apresenta a ideia de um rearranjo para o financiamento da educação, articulado a princípios de eficiência e busca pela qualidade e equidade nos/dos sistemas escolares. No ano de 1995, o BM editou a publicação "*Prioridades y Estrategias para la Educación*" (Banco Mundial, 1995), que apontava para os desafios dos sistemas educativos dos países em desenvolvimento associados ao acesso, à equidade, à qualidade e à redução da distância entre a necessária reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas, em consonância com as demandas da mundialização.

No contexto dessa publicação, o BM recomendava que o estabelecimento das prioridades para a educação fosse baseado na "análise econômica, estabelecendo normas e medindo os resultados da evolução da aprendizagem" (Banco Mundial, 1995, p. 23), de modo que a seleção dessas prioridades não daria primazia à real necessidade educativa dos sujeitos, mas às taxas e previsões econômicas, fazendo com que as políticas educativas estivessem a serviço e à mercê da economia. Assim, as políticas educacionais precisavam apresentar uma rentabilidade (taxa de retorno) aos países, a fim de que fosse possível calcular os índices aplicados e o retorno de seus resultados na economia. Muito embora o BM advogasse que "as políticas devem ser diferentes em cada país, conforme seu grau de desenvolvimento educacional e econômico e seu contexto histórico e político" (Banco Mundial, 1995, p.12), é possível identificar que apenas os retornos econômicos foram considerados nessas recomendações.

No caso das orientações para a necessidade da ampliação da jornada escolar, podemos destacar o papel de outro organismo internacional no sentido de divulgação de uma agenda voltada para tais políticas. O estudo de Diniz Júnior (2020) aponta que, a partir do PPE, foram sendo estabelecidas, progressivamente, três abordagens para a necessidade do aumento do tempo de permanência dos estudantes sob a responsabilidade da escola, sendo eles: 1. a melhoria da qualidade da educação, 2. a proteção social e 3. a formação integral. A primeira abordagem está vinculada à necessidade de "aumentar o tempo que o estudante dispõe para se dedicar à aprendizagem" (Unesco, 1989, p. 40 – Tradução livre), enquanto estratégia voltada tanto para o avanço da qualidade da educação quanto para o enfrentamento de problemas educacionais associados à evasão e à infrequência (Unesco, 1987, 1988).

A segunda abordagem está relacionada à perspectiva de que a ampliação da jornada escolar poderia contribuir para a (necessária) proteção social das crianças e jovens em situação de

vulnerabilidade social, com destaque para aqueles oriundos das camadas sociais mais baixas (Unesco, 1991, 1993). Além disso, diante da necessidade de "ir ao encontro da redução da pobreza e gerar melhores condições de vida para as pessoas" (Unesco, 1993, p. 4 – Tradução livre), aumentar o tempo de escola poderia contribuir para o rompimento do "ciclo vicioso da pobreza" (Unesco, 1993, p. 20 – Tradução livre). A abordagem da proteção social foi na direção de outras prescrições de organismos internacionais sobre as políticas focalizadas, no caso, da perspectiva da equidade, apresentada por Carnoy[2] (2003), e do tratamento dado à pobreza (e aos pobres), abarcado por Melo[3] (2003). Além disso, há que se considerar que a proteção social era percebida como uma estratégia de coesão social e, para isso, as políticas de equidade – focalizadas na suavização da pobreza – apresentavam significativa relevância para a consolidação da democracia liberal e da promoção da estabilidade econômica (Mota Júnior; Maués, 2014).

A terceira abordagem está relacionada à formação integral dos estudantes. Considera-se que a ideia expressa nessa abordagem pode ser relacionada à expressão "educação integral" que, embora vinculada à concepção de educação voltada para uma formação mais completa dos indivíduos, percebidos em sua multidimensionalidade (Coelho; Hora; Guilarducci, 2021), historicamente vem sendo confundida e reduzida à ampliação da jornada escolar.

O estudo comparado: percurso metodológico

Para contribuir com o processo de investigação, optou-se pela referência do estudo comparado. Ao se considerar o contexto neoliberal e seus desdobramentos para as políticas econômicas e sociais, entende-se a necessidade de se compreender e analisar comparativamente as estratégias e políticas colocadas em prática em diferentes países. Sinaliza-se que, mesmo com as realidades distintas, vivenciadas pelos países, os processos externos – ligados ao contexto neoliberal – influencia(ra)m as suas políticas domésticas, seja pela necessidade de se colocarem no fluxo da economia global ou de nele se manterem (Ferrer, 2002).

Considera-se ainda, que o estudo comparado em educação contribui para o desvelamento do "sucesso e do fracasso de uma mesma política em realidades distintas" (Corrêa, 2011, p. 267), bem como para a "quebra de fronteiras no campo da produção do conhecimento" (Nóvoa, 2009, p. 26). Assim, a opção por um estudo desta natureza efetiva-se pelo seu potencial de contribuição para a compreensão, explicação e interpretação de políticas (Sartori, 1994) e para o processo de (re)construção de políticas (Nóvoa, 2009). Ademais, destaca-se a possibilidade de estabelecimento de relação entre os contextos nacional, regional e internacional com foco na análise de políticas, no caso deste estudo, de ampliação da jornada escolar.

Diversos estudos, como o Bray, Adamson e Manson (2015) e Cabellero, Manson, Matarrazn e Valle (2016) apontam para a necessidade de que a investigação no campo dos estudos comparados deve estabelecer, com rigor, as ferramentas metodológicas a serem utilizadas no processo de pesquisa. Assim, optou-se por realizar a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, buscou-se diferentes estudos e produções científicas acerca do objeto de estudo,

[2] Para o autor, as reformas orientadas para a equidade objetivavam aumentar a igualdade e a competitividade econômica dos países (Carnoy, 2003).
[3] Para a autora, há um processo de alívio da pobreza, sem pretensões de erradicá-la, com vistas a que os pobres não se constituam como um impeditivo ao desenvolvimento de países (Melo, 2003).

a ampliação da jornada escolar no Brasil e no Uruguai, a partir de artigos científico publicados em periódicos disponibilizados na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Dessa forma, pode-se conhecer aquilo que já foi elaborado sobre o foco da pesquisa, possibilitando que se produza aquilo que ainda não foi realizado (Ferreira, 2002).

A pesquisa documental foi realizada considerando que os documentos são a fonte primária desta pesquisa, daí a sua importância, pois podem contribuir com as análises do pesquisador (Lüdke; André, 2013). Para a coleta dos documentos oficiais utilizados neste estudo - Brasil (2007, 2006, 2010, 2014) e Uruguai (1997, 1998) - foram realizadas buscas nos sites oficiais do Ministério da Educação do Brasil e da *Administración Nacional de Educación Pública*[4] (ANEP) no Uruguay. Os documentos da Unesco (1987, 1988, 1989, 1991, 1993), foram coletados na UNESDOC[5]. Posteriormente, os documentos foram analisados, buscando encontrar as informações necessárias para o desenvolvimento deste estudo.

Por fim, destaca-se que se estudo parte da compreensão de que os estudos comparados em educação podem contribuir para o conhecimento e a compreensão das políticas e ações educacionais em diferentes países, regiões e povos, e para a análise das principais tendências da educação, no contexto mundial (García Garrido, 1996).

Programa Mais Educação: o caso do Brasil

No ano de 2007, o governo federal criou o Programa Mais Educação (PME), que foi instituído pela Portaria Interministerial n° 17/2007 (Brasil, 2007) e, posteriormente, mais bem precisado pelo Decreto nº 7.083/2010 (Brasil, 2010). De abrangência nacional, o programa teve por finalidade "contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral" (Brasil, 2010, Art. 1)

O PME buscou constituir-se como estratégia indutora, por parte da União, para que as instâncias subnacionais pudessem construir e implementar suas próprias políticas de educação em tempo integral. O programa determinava que a jornada escolar diária dos estudantes, para que se fosse caracterizada como tempo integral, deveria ser de, no mínimo, 7 horas/dia de atividades na escola ou sob a responsabilidade dela.

É importante salientar que a definição quantitativa do tempo integral não foi determinada pelo PME. Esta definição foi dada pelo Plano Nacional de Educação 2001-2010 (Brasil, 2001), sendo replicado em outros documentos normativos, a exemplo do Decreto nº 6.253/2006 (Brasil, 2006), que dispôs sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

As ações educativas ofertadas pelo PME estavam organizadas em macrocampos, de modo a oferecerem atividades de acompanhamento pedagógico, cultura, promoção da saúde, dentre outras voltadas para a sua formação integral (Leclerc; Moll, 2012). Essa reorganização e articulação das atividades educativas com o território evidencia que o programa, ao menos em termos formais, não

[4] Criada como ente estatal autônomo no ano de 1985, por meio da Lei nº 15.739 - *Ley de Emergencia* – a ANEP é responsável pelo planejamento, administração e gestão do sistema educativo público do país.
[5] Biblioteca digital da Unesco: https://unesdoc.unesco.org.

estava focado, exclusivamente, na ampliação da jornada escolar para o tempo integral, mas, também, na busca da efetivação de uma perspectiva de educação integral[6] para os sujeitos envolvidos.

Dessa forma, o PME propunha a reorganização das atividades educativas de maneira a articular os saberes escolares – percebidos como aqueles socialmente construídos e valorizados – com os saberes comunitários e locais, tendo a escola como a responsável e a articuladora dessas aprendizagens. Nesse sentido, a educação é vista como responsabilidade de toda a comunidade, de modo a romper com a ideia da aprendizagem como obrigação exclusiva da escola, reforçando o entendimento de que ela se dá em diferentes espaços, no contexto do território educativo (Cavaliere; Maurício, 2011).

O financiamento do PME se deu através do repasse de recurso para a execução do programa por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola[7] (PDDE), articulado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e operacionalizado com recursos advindos do Salário-Educação[8] (SE), segunda maior fonte de recursos para a educação básica no País.

O estudo de Iglesias (2019) apontou que o PDDE estava organizado em quatro ações, sendo elas: 1. o PDDE Básico, para melhoria da infraestrutura física e pedagógica; 2. o PDDE Sustentável, composto pelos programas Escola Acessível, Água na Escola e Escola do Campo; 3. o PDDE Qualidade, com os programas PDE – Escola, Ensino Médio Inovador e Atleta na Escola; e 4. O PDDE Integral, com o Programa Mais Educação. Desta maneira, o recurso para a execução do PME repassado às escolas estava no âmbito do PDDE Integral, que tinha como fonte o SE. Tal recurso era transferido às escolas considerando o número de estudantes inscritos no programa, o ressarcimento dos monitores e a aquisição de materiais para a realização das atividades selecionadas para a oferta aos estudantes (Iglesias, 2019).

A possibilidade de recebimento de recursos a mais pode ter-se constituído como um fator que contribuiu para a adesão das escolas ao PME (Guilarducci, 2019; Iglesias, 2019). Entretanto, a realidade das escolas e a histórica desresponsabilização do Estado para com a educação e, por conseguinte, para com o seu financiamento, demonstram que os recursos associados ao PME não seriam suficientes para a correção desse cenário. Assim, diante da adesão ao programa, as escolas se viam obrigadas a ofertar outras atividades educativas, distintas daquelas já presentes no currículo escolar, sem contar com a possibilidade de espaço físico decente e de profissionais capacitados para tal função.

Além do repasse dos recursos vinculados ao PDDE, as escolas com matrículas em tempo integral fariam jus ao recebimento de recursos, para esse atendimento, advindos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (Brasil, 2006) e regulamentado pelo Decreto nº 6.253, de 2007 (Brasil, 2007b). O repasse dos recursos do Fundeb – era feito à uma conta específica do estado e das prefeituras e não repassado diretamente às escolas, como é o caso do PDDE - considerava tanto o número de matrículas levantado pelo Censo escolar do ano anterior, quanto o valor por aluno ano[9] sobre o qual é aplicado um

[6] Uma proposta de educação integral que, além de considerar as aprendizagens inerentes ao currículo comum escolar, valorizava outros saberes, como os populares, por meio da oferta das referidas atividades educativas e da articulação da escola com o seu território.

[7] O PDDE foi criado no ano de 1995, por meio da Resolução nº12 (Brasil, 1995) objetivando "prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal (...)" (Brasil, 2009, Art. 22)

[8] A segunda fonte mais significativa de recursos para a educação básica. Trata-se de uma contribuição social, paga pelas empresas e pode ser compreendida como política pública de cooperação federativa no financiamento da educação básica pública brasileira (Farenzena, 2017)

[9] O valor aluno ano é determinado por portaria anual publicada pelo FNDE, considerando uma matrícula nos anos iniciais do ensino fundamental urbano.

coeficiente[10] que tem por base a etapa, modalidade, localização e/ou extensão da jornada escolar associada à matrícula do estudante.

A abrangência do Fundeb às matrículas em Tempo Integral deve ser considerada um avanço no cenário da realidade do financiamento da educação brasileira. Entretanto, é importante salientar que os percentuais associados a essa modalidade não são suficientes para as necessidades inseridas no contexto de ampliação da jornada (Pinto, 2014). Portanto, quando se trata de financiamento da educação, as estratégias encontradas apenas mitigam os problemas associados a esse contexto de décadas de baixo investimento e à necessidade eminente de se garantir o direito à educação para todas e todos.

Convém destacar que, no ano de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), que, organizado em 20 metas e 254 estratégias, estabeleceu diretrizes para a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2014). O PNE 2014–2024 estabeleceu, na Meta 6, que a oferta do tempo integral, no decênio de vigência do PNE, deveria ser ampliada para, no mínimo, 50% das escolas públicas e 25% dos estudantes da educação básica (Brasil, 2014).

Nesse sentido, a vigência do PNE 2014–2024, a exigência de adequação ou elaboração de planos das instâncias subnacionais em consonância com o plano nacional e a existência de uma ação indutora de educação em tempo integral – o PME – poderiam contribuir para o alcance da meta 6 do referido plano. Entretanto, considerando a política como espaço de disputas, e a marca da descontinuidade presente nas políticas brasileiras, o PME passou a sofrer questionamento dentro do próprio governo Dilma Rousseff, de mesma bandeira partidária do governo Lula, responsável pela criação e implementação do referido programa.

Afora as questões internas do governo, as fundações empresariais que desempenharam um importante papel para o fortalecimento do PME (Costa, 2018) também contribuíram para o seu declínio, a exemplo da edição de um estudo, por parte da Fundação Itaú Social e do Banco Mundial (Fundação Itaú Social, 2015), que apontava que os estudantes inscritos no programa não obtinham melhores resultados na avaliação de sua aprendizagem. No Brasil, o ano de 2015 foi marcado por instabilidades políticas, até que em 2016 foi deflagrado o golpe que destituiu a presidenta eleita, Dilma Roussef, sendo esta substituída pelo então vice-presidente Michel Temer.

O novo governo federal instituiu o Programa Novo Mais Educação (PNME), que objetivava melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática "por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais [...]" (Brasil, 2016, Art. 1º). Tal alteração, não apenas na nomenclatura do programa, mas também na sua estrutura, evidencia a ausência de planejamento e descontinuidade das/nas políticas educacionais no País, características do Brasil, conforme evidenciado por Dourado (2007).

É importante salientar que o fato de o PNME possibilitar a ampliação da jornada escolar em cinco horas semanais sinaliza que sua implementação, nesse formato, não contribuiria efetivamente para o alcance da Meta 6 estabelecida no PNE, em relação à oferta de educação em tempo integral. Diante disso, é possível observarmos o papel exercido pelo governo federal quanto às políticas

[10] Esse coeficiente determina, por exemplo, que uma matrícula em tempo integral equivale ao valor aluno ano com um acréscimo de 30%.

educacionais vivenciadas nas instâncias subnacionais, especialmente aquelas com pouca capacidade administrativa e financeira.

Por seu turno, o governo do presidente Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, descontinuou o PNME, uma vez que suprimiu o repasse de recursos às escolas para a sua execução. Tal fato não foi motivo de surpresa, haja vista que o seu programa de governo, divulgado no período da sua campanha eleitoral, não apresentou qualquer proposta associada à educação em tempo integral.

Escuelas de Tiempo Completo: o caso do Uruguai

Estudos como os de Acosta (2013) e Uruguai (2017) apontam que o começo das *Escuelas de Tiempo Completo* (ETCs) remonta ao início da década de 1990; e ainda, esses mesmos estudos evidenciam dois marcos importantes para essas escolas: 1. a *Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo*, do ano de 1997; e 2. Acta nº 90, de 1998. A pesquisa demonstrou a ausência de leis que regulamentassem essas escolas, constatação confirmada por meio da leitura da entrevista concedida por Virginia Tort, Inspetora Coordenadora Nacional de Escolas de Tempo Completo, às professores Jaqueline Moll e Maria Carmen Barbosa, ambas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, publicada no periódico Educação em Revista, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano de 2015. As referidas professoras questionam a entrevistada sobre a existência de "(...) *leyes que garantizan este tiempo completo*" (Moll; Barbosa, 2015, p. 335), e a resposta obtida foi "*No hay leyes pero sí documentos que marcan ciertos rumbos para este tipo de escuelas: el Acta 90 del año 1998 y la Propuesta alternativa para las escuelas de Tiempo Completo del año 1997 son un ejemplo*" (Moll; Barbosa, 2015, 2015, p. 336).

Diante dessa afirmação e da constatação dessa ausência no processo de recolhimento dos documentos para a análise, neste estudo, foi considerada a *Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tempo Completo*, publicada em 1997, como o marco inicial dessa política, apesar da ciência de que no fim da década de 1980 foi editada a Acta nº 60, de 23 de setembro de 1989, que aprovou a criação do projeto experimental das ETCs (Uruguai, 1989). Entretanto, essas escolas foram implementadas em caráter no início da década de 1990 (Uruguai, 1997), sendo apenas nos anos 1997 e 1998 que se organizaram como política do país, no que diz respeito ao estabelecimento de ordenamentos normativos.

A *Acta* nº 90 (Uruguai, 1998), editada pela ANEP, buscou estabelecer diretrizes para a organização da política associada às ETCs. Nesse sentido, o documento determinou que a jornada escolar diária, associada à essas escolas, deveria ser de 7 horas e meia diárias de atendimento aos estudantes. Além disso, o documento normativo também determinou, de maneira clara, quais oficinas deveriam ser ofertadas para os estudantes, bem como os tempos de duração de cada atividade, incluindo aquelas vinculadas ao currículo comum escolar.

Em relação às fontes de fontes de financiamento das ETCs, a Acta nº 90 apontou que a ANEP, firmou "*un nuevo convenio com el Banco Mundial destinado a obtener el financiamento necessário para la construción y equipamento de 280 nuevas aulas destinas a Escuelas de Tiempo Completo* (...)" (Uruguai, 1998, p. 2). Esse excerto sinaliza para dois elementos importantes que dizem respeito ao financiamento dessa política, sendo o primeiro associado ao fato de que as ECTs contaram com recursos advindos de empréstimos junto a organismos internacionais; e, segundo, a expressão *nuevo convenio* sinaliza que outros já haviam sido firmados entre o país e o referido organismo.

Esse convênio, para desenvolver o plano das *Escuelas de Tiempo Completo*, implicou no endividamento do Uruguai, junto ao Banco Mundial, do montante de U$$ 28 milhões e, ainda, o Estado comprometeu-se com a destinação de mais U$$ 12 milhões, advindos dos recursos do país. No total, foram U$$ 40 milhões – resultantes do empréstimo junto ao BM e das contas públicas do país – a serem aplicados no período de 1999 a 2002 junto às ETCs (Uruguai, 1998).

Os empréstimos junto ao Banco Mundial foram sendo renovados no decorrer dos anos, sempre a partir de avaliações do organismo internacional sobre a aplicação devida dos recursos e da qualidade pedagógica da proposta (Acosta, 2013; Uruguai, 2017). Para proceder à gestão dos recursos advindos dos empréstimos, foi criado o *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad em la Educación Primaria* (Mecaep), e que posteriormente foi nomeado como *Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya* (Paepu).

Os recursos geridos pelo Mecaep/Paepu deveriam ser aplicados para a ampliação e construção de escolas e para a formação continuada dos professores que atuam nas ETCs (Moll; Barbosa, 2015, p. 336). Os demais custos, a exemplo do pagamento dos salários dos docentes, alimentação dos estudantes e materialidade para as oficinas, seriam feitos a partir dos recursos destinados à educação aprovados nas *Leys del Presupuesto Nacional*[11] para cada período (Acosta, 2013; Moll; Barbosa, 2015; Uruguai, 2017). Não há repasse de recursos diretamente para as escolas para a execução da política de ETC, sendo encaminhados às instituições, pelo Estado, os insumos necessários para a efetivação dessa política no cotidiano das instituições (Acosta, 2013; Uruguai, 2017).

As ETCs ainda estão em curso no Uruguai e, mesmo que o programa de governo do Presidente Lacalle Pou (2020-2025) não tenha tratado especificamente de tais escolas, apontou como uma das estratégias de seu governo para a educação a "*extensión del tiempo pedagógico y de permanencia de los alumnos en los centros educativos de inicial y primaria en los barrios vulnerables de todo el país*" (Programa de Gobierno, 2019, s/p).

Análise (comparada) do financiamento das políticas de ampliação da jornada escolar

A política educacional não se efetiva sem a devida previsão de recursos financeiros para a sua consecução. De tal modo, ao Estado cabe o papel de prever e prover esses recursos, para que os direitos dos cidadãos sejam garantidos e sejam também continuados. O financiamento da educação em países da América Latina reflete as opções feitas por esses países em relação ao seu projeto de Estado (Winkler, 2009), bem como a sua condição de país em desenvolvimento e sua posição – econômica – no contexto mundial. Nesse sentido, compreende-se que os processos que desencadeiam no financiamento da educação são marcados por disputas e tensões, uma vez que a própria constituição dos estados latino-americanos se deu nessa relação – o que revela e reitera a posição subalterna dos países em desenvolvimento aos interesses do capital.

Em relação às políticas de ampliação da jornada escolar do Brasil (PME) e do Uruguai (ETC), o Quadro I apresenta os tipos, as fontes e a distribuição dos recursos financeiros para as políticas de ampliação da jornada escolar e permite identificar que os países não criaram uma fonte adicional

[11] A referida lei é elaborada e aprovada nos seis primeiros meses do mandato do governo central, de modo a incluir os créditos orçamentários autorizados para cada instituição (remuneração, custos operacionais e investimentos) e os artigos que estabelecem o aumento ou redução marginal em relação à situação orçamentária anterior (Morato, 2017; Castro; Hernandes; Oreiro, 2019).

pública (própria) para as políticas de ampliação da jornada escolar; buscaram, em alguns casos, diferentes estratégias de repasse e redistribuição de recursos para a manutenção dessas políticas.

Quadro I – Fontes e distribuição dos recursos financeiros para as políticas de ampliação da jornada escolar - Brasil, Chile e Uruguai

País	Política	Fonte de Recurso	Repasse dos recursos
Brasil	PME	Salário-Educação	FNDE → PDDE → Escola pública contemplada com o PME
		Fundeb	Fundo no âmbito de cada estado → Sistema estadual ou municipal de educação
UR	*ETC*	*Ley de Presupuesto*	ANEP → CEIP
		Empréstimo Junto ao BM	ANEP → PAEPU

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (2007, 2007a), Uruguai (1998), Acosta (2013) e Iglesias (2019).

A análise do Quadro I possibilita identificar dois tipos de recursos destinados ao financiamento das políticas de ampliação da jornada escolar: primeiramente, os recursos próprios do país, advindos de suas estratégias de recolhimento; e em segundo lugar, os externos, adquiridos por meio de empréstimos junto a instituições financeiras internacionais.

No caso dos recursos próprios, é possível constatar que os dois países não instituíram novas fontes de recursos próprios para captação de valores para as políticas a serem implementadas, de modo que o financiamento dessas ações se daria no contexto daquilo que já estava regulamentado em cada país como estratégia de financiamento para a educação. Essa estratégia – da não ampliação dos recursos para a efetivação das políticas – está, no entendimento deste trabalho, alinhada às ideias de rearranjo para o financiamento da educação e a busca pela eficiência na utilização dos recursos, apontada pelo Banco Mundial (1995).

O segundo tipo de recursos – externos – se fez presente no contexto da implementação das ETCs, no Uruguai, a qual foram adicionados recursos advindos dos empréstimos junto ao Banco Mundial, destinados à construção e reformas das escolas e à formação continuada dos docentes inseridos nessa política. Sobre essa estratégia é importante sinalizar o papel de organismos internacionais na formulação e no financiamento de políticas para a América Latina.

Em relação ao Brasil, as estratégias colocadas em curso no âmbito do PME estiveram alinhadas à ampliação no/do atendimento na educação, sem que se configurasse em um aumento significativo de (mais) recursos para a área. De tal modo não houve aumento no percentual a ser pago pelas empresas, em relação à contribuição social, denominada como Salário-Educação, que, além de manter os programas operacionalizados pelo FNDE para a equalização das oportunidades educacionais e do padrão mínimo de qualidade da educação, contaria ainda com a necessidade de financiar também o PME. Assim, seria mais um programa operacionalizado com recursos advindos dessa fonte, sem o necessário aumento no seu percentual para arrecadação.

Os recursos do Salário-Educação, destinados ao PME, eram repassados diretamente às escolas, por meio do PDDE; considerava-se o número de estudantes atendidos pelo programa, de modo que as instâncias subnacionais, com realidades distintas e desiguais, desde que atendendo ao mesmo número de pessoas, recebiam o mesmo montante de recursos para a execução do PME. Esse elemento mostra que o FNDE não considerava as desigualdades locais para o repasse de recursos; apesar de a vulnerabilidade social se constituir como um critério para a adesão ao PME, ela não se convertia em critério para o repasse de recurso numa perspectiva equitativa.

Além do Salário-Educação, as instâncias subnacionais ofertantes do PME contavam também com recurso vinculado ao Fundeb, em razão do número de estudantes atendidos em tempo integral. Há que se destacar que o estabelecimento desse recurso resultava da aplicação de uma ponderação associada ao valor mínimo anual, por estudante, estabelecido anualmente. Essa ponderação representou, por exemplo, uma diferença de 30% entre o valor por aluno do ensino fundamental urbano e o valor do ensino fundamental em tempo integral. Nesse sentido, destaca-se que o percentual associado às ponderações referentes ao tempo integral, considerando o valor mínimo anual por estudo, de acordo com o referido fundo, não seria suficiente para a efetiva manutenção do estudante no espaço escolar.

Além disso, considera-se que o repasse dos recursos para o PME deveria levar em conta as especificidades dos sistemas de ensino e de suas escolas, de modo que a destinação dos recursos se desse sob a perspectiva da equidade, adequando-se à realidade e à(s) necessidade(s) local(is) para a efetivação de uma ação indutora de educação em tempo integral. Ademais, durante a vigência do PME, as escolas tiveram que lidar com os atrasos no repasse dos recursos financeiros por parte do FNDE (Iglesias, 2019). Nesse sentido, não bastasse os recursos não atenderem às demandas e necessidades locais, os atrasos contribuíam para a fragilidade da oferta do PME, bem como para sua permanência nas escolas.

Considerando esse cenário, é importante apontar que o *modus operandi* do financiamento do PME vão ao encontro das orientações de organismos internacionais que, na década de 1990, sinalizavam para a ampliação no/do atendimento na educação, sem que isso se configurasse em um aumento significativo de (mais) recursos para a área. Desse modo, o País buscou ampliar a jornada dos estudantes sem, contudo, normatizar e operacionalizar recursos financeiros que pudessem, de fato, dar consecução à(s) política(s) e viabilizar sua manutenção.

No caso do financiamento das *Escuelas de Tiempo Completo*, essa adequação é observada na própria conjugação das fontes de recursos para a execução da política. A política de ampliação da jornada escolar no país conta com duas fontes. A primeira delas, não em ordem de prioridade, é a *Ley del Pressupuesto Nacional*, sancionada sempre por um prazo de vigência de cinco anos, que define qual o montante de recurso anual – em valor absoluto – a ser destinado à educação pública, incluindo-se aí as ETCs.

Afora o recurso – interno – advindo da referida lei, o financiamento da política de ampliação da jornada escolar no país dá-se também por meio de empréstimos adquiridos junto ao Banco Mundial, objetivando dar consecução às ETCs, tendo como destinação a construção e as reformas de escolas, bem como a formação continuada dos docentes atuantes nessas escolas. Destaca-se que esses empréstimos estão alinhados às orientações de organismos internacionais, bem como dos Planos do Mercosul Educacional, que sinalizavam que as parcerias junto a instituições e organismos internacionais seriam um estratégias para aquisição de recursos para a implementação de políticas.

Apesar de estudos como o de Mancebo (1997), De Armas e Garcé (2004) e Acosta (2013) apontarem que o Uruguai seguiu uma trajetória distinta dos demais países da região em relação às reformas educacionais da década de 1990, considera-se que a estratégia de obtenção de financiamento, por meio de empréstimos a organizações internacionais, sinaliza que o *modus operandi* neoliberal, presente nas reformas do período e continuada até os dias de hoje, se adequa a diversas realidades e se faz presente, inclusive, em países com histórico de maior presença e fortalecimento do Estado, como é o caso do Uruguai.

Diferentemente do que ocorreu no Brasil, as escolas uruguaias não recebem recursos diretamente do Estado para a execução da política de ampliação da jornada escolar. Os recursos são centralizados na *Administración Nacional de Educación Pública* e seus conselhos, no caso das ETCs, o *Consejo de Inicial y Primária*, que procede todos os insumos necessários para o funcionamento das escolas.

A análise das fontes de financiamento das políticas de ampliação da jornada escolar nos países analisados possibilitou identificar o alinhamento às orientações que sustentaram as reformas educacionais da década de 1990. Este alinhamento segue a seguinte configuração: 1. o Brasil se organizou de modo a buscar a ampliação do atendimento (e das políticas), sem o aumento (necessário) dos recursos financeiros; 2. o Uruguai financiou parte de sua política com recursos advindos de empréstimos junto a organizações financeiras internacionais. De tal modo, de distintas maneiras, os dois países seguiram as orientações reformistas quanto ao financiamento, revelando assim que o(s) projeto(s) de educação e de país está(estão), em grande parte, dependente(s) dos interesses econômicos e das movimentações próprias da organização econômica neoliberal.

Considerações finais

No contexto deste estudo foi possível identificar que documentos editados pela Unesco, tendo como foco a AL, apresentavam a (necessidade da) ampliação da jornada escolar como uma estratégia para o enfrentamento de problemas educacionais – no caso, a evasão escolar e os baixos índices de frequência e aprendizagem –, com foco na melhoria da qualidade da educação. Posteriormente, às demandas por esta ampliação são inseridas a responsabilidade da proteção social, como foco nas camadas mais vulneráveis da população e, por fim, a necessidade da formação integral dos sujeitos.

Foi possível destacar que o Brasil e o Uruguai instituíram políticas próprias – PME (Brasil) e ETCs (Uruguai) – que, apesar de suas distinções, a considerar o contexto doméstico no qual foram elaboradas e colocadas em práticas, apresentavam semelhanças associadas à regulamentação do tempo escolar e da maneira como as atividades educativas deveriam ser organizadas. De tal modo, é possível compreender que tais políticas iam ao encontro de determinações de organismos internacionais, especialmente a Unesco, sobre as demandas e necessidades associadas à tal ampliação.

Além disso, identificou-se também que as estratégias de financiamento de tais políticas iam ao encontro de orientações externas, especialmente aquelas associadas ao Banco Mundial. Assim, foi possível identificar que o Brasil e o Uruguai seguiram tais recomendações reformistas – seja pela busca da ampliação da jornada escolar sem o aumento de recursos financeiros para a área da educação ou pela lógica de utilização de recursos advindos de empréstimos junto a organizações financeiras internacionais – demonstrando o alinhamento de tais políticas à lógica e aos interesses da organização econômica neoliberal.

Referências

ACOSTA, Alejandro. *Un estudio de caso: "Las Estrategias de Enseñanza utilizadas por los maestros en una Escuela de Tiempo Completo"*. 174 f. Tesis (Maestría en Educación) – Instituto de Educación, Universidad ORT, Santiago, 2013.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade,* [*S. I.*], v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2023.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: estúdio sectorial del Banco Mundial.* Washington, DC, maio 1995. Disponível em: http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/Prioridades-y-estrategias-para-la-educacion-examen-del-Banco-Mundial. Acesso em: 06 ago. 2023.

BANCO MUNDIAL. *El financiamento de la educación em los países em desarrollo.* Washington, DC, versão espanhol, abril 1987. Disponível em: http://documentos.bancomundial.org/curated/es/614071468163754682/El-financiamiento-de-la-educacion-en-los-paises-en-desarrollo-opciones-de-politica. Acesso em: 06 ago. 2023.

BANCO MUNDIAL. Estratégia do Banco Mundial para a educação na América Latina e no Caribe. Washington, DC, 1999.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional n 53, de 19 de dezembro de 2006. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 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 socioeducativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Portaria nº 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2016.

BRAY, Mark; ADAMSON, Robert Damian; MASON, Mark. *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos*. Brasília, DF: Liber Livro, 2015.

CABALLERO, Ángela; MANSO, Jesús; MATARRANZ, María; VALLE, Javier M. Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista latinoamericana de Educación comparada*, [*S. I.*], v. 7, n. 9, p. 39-56, 2016. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980. Aceso em: 12 ago. 2023.

CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO/Brasil, 2003.

CASTRO, Lucia; HERNÁNDEZ, Melissa; OREIRO, Cecilia. *Mecanismos de elaboración, aprobación y asignación del presupuesto para la ANEP en Uruguay*. Año 28 l NOV 2019.

CAVALIERE, Ana M.; MAURICIO, Lúcia V. Práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. *In*: Reunião Anual da ANPED, 34. Educac ¸ ão e justic ¸ a social. 2 a 05 de outubro de 2011, Natal. *Anais da Reunião Anual da ANPED, 34.* Natal: ANPED, 2011.

COELHO, Lígia Martha; HORA, Dayse Martins; GUILARDUCCI, Raphael Mota. Tempo Integral e valorização docente em Planos de Educação e de Carreira no estado do Rio de Janeiro. *Atos de Pesquisa em Educação*, [*S. I.*], v. 16, p. e9056, ago. 2021. Disponível em: https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9056. Acesso em: 15 jun. 2023.

CORRÊA, J. Educac ¸ ão comparada: um esboc ¸ o para compreender as fronteiras e os limites da comparação. *Visão Global*, Joaçaba, v. 14, n. 2, p. 251-272, 2001. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/1803. Acesso em: 15 jun. 2023.

COSTA, Regis E. C. A da. Ampliação da Jornada Escolar e o Terceiro Setor: a atuação do CENPEC. *Educação & Realidade*, [*S. I.*], v. 43, n. 2, p. 401-414, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ edreal/a/BJyT9JYX7N4JQyv9DpSMPBg/?format= html. Acesso em: 14 jul. 2023.

DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. Unesco e a jornada escolar: uma análise a partir do projeto principal de educação para a américa Latina e o Caribe (PPE). *Revista Cocar*, [*S. I.*], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3518. Acesso em: 11 set. 2023.

DINIZ JÚNIOR, Carlos Antônio. *Estudo comparado de políticas de ampliação da jornada escolar, no marco das reformas educativas da década de 1990, em países membros do Mercosul Educacional (Brasil, Chile e Uruguai) – 1990 a 2015*. 2021. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

FUNDAC ¸ ÃO ITAÚ SOCIAL. *Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação*, 2015. Disponível em: https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/ wp-content/uploads/2015/11/sintese_Mais_ Educacao_impacto-quali_20151118.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

DE ARMAS, Gustavo; GARCÉ, Adolfo. Política y conocimiento especializado: la reforma educativa en Uruguay (1995-1999). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, [*S. I.*], v. 14, n. 1, p. 67-83, 2004. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/2973/297324373004.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. *Revista de Educação PUC Campinas*. Campinas, [*S. I.*], n. 20, p. 43-54, jun. 2006. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/220. Acesso em: 25 ago. 2023.

FARENZENA, Nalú. Nas pegadas do salário-educação: um olhar sobre sua repartição entre esferas de governo. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, [*S. I.*], v. 19, n. 40, 2017. Disponível em: http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/3019. Acesso em: 13 jun. 2023.

FERREIRA, Norma S. de A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". *Educação & Sociedade*, [*S. I.*], ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 ago. 2023.

FERRER, J. F. *La educación comparada actual*. Barcelona: Editorial Ariel, 2002.

GARCÍA GARRIDO, José Luis. *Fundamentos de educación comparada*. [*S. I.*]: Librería-Editorial Dykinson, 1996.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). *Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GUILARDUCCI, Raphael H. M. *Indução em políticas federais de educação em tempo integral e sua materialização na rede municipal de São João Del-Rei*. 2019. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

IGLESIAS, A. *Programa Novo Mais Educação: o financiamento da educação em tempo integral em escolas do município de São João de Meriti/RJ*. 2019. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educar em Revista*, [*S. I.*], n. 45, p. 91-110, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300007&script=sci_arttext. Acesso em: 23 ago. 2023.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MANCEBO, María Ester. Las políticas educativas de Uruguay en el contexto latinoamericano (1985-1994). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, [*S. I.*], v. 10, p. 101-116, 1997. Disponível em: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7114/1/RUCP_Mancebo_1997v.10.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

MELO, Adriana A. S. *A Mundialização da Educação: o Projeto Neoliberal de Sociedade e de Educação no Brasil e na Venezuela.* 2003. 244f. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

MOLL, Jaqueline; BARBOSA, Maria Carmem. A construção da escola de tempo completo no Uruguai: reflexões políticas e pedagógica. Entrevista com Virgínia Tort. *Educação em Revista*, [*S. I.*], v. 31, p. 333-340, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/Fs7TF9LBJjMCMP9DZLksCvv/?lang=pt. Acesso em: 14 ago. 2023.

MORATO, Ana Inés. *The rules of the game: an assessment of the budget decision process in Uruguay.* 2017. 63 f. Tese (Mestrado) – Hertie School of Governance, Berlin.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação & Realidade*, [*S. I.*], v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNpXhs47jqmwpP6FDqLgF/?lang=pt. Acesso em: 30 ago. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, [*S. I.*], v. 6, n. 3, p. 549-571, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/8vWbgtvVcjcdwWWj5rLMzRS/?lang=pt. Acesso em: 25 ago. 2023.

NOVOA, António. Educac ̧ão Comparada: possibilidades e limites. *In*: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (org.). *Educação Comparada: rotas de além-mar.* São Paulo: Xamã, 2009.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. *Educação em revista*, [*S. I.*], v. 26, p. 135-156, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/NbYy4wBsgKTJsyJTbDLsL3C/abstract/?lang=pt. Acesso em: 30 ago. 2023.

PINTO, José Marcelino. O financiamento de uma escola de tempo integral de qualidade. *In*: VALDENIZA, M. (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral.* Goiânia: UFG, 2014.

PROGRAMA DE GOBIERNO. *Compromisso por el País.* Uruguai: [*s. n.*], 2019. Disponível em: https://lacallepou.uy/compromiso.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

RECIO, Rosa Vasquez. Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 42, n. 6, p. 1-11, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Rosa-Vazquez-Recio/publication/28154261_Reflexiones_sobre_el_tiempo_escolar/links/02e7e5176bef8319b0000000/Reflexiones-sobre-el-tiempo-escolar.pdf. Acesso em: 3 set. 2023.

ROMERO PÉREZ, Clara. *El conocimiento del tiempo educativo.* Barcelona: Laertes, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *El valor del tiempo en educación.* Madrid: Morata, 2008.

SARTORI, G. Comparación y Método Comparativo. *In*: SARTORI, G.; MORLINO, L. *La comparación en las ciências sociales.* Madrid: Alianza Editorial, 1994.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo. Políticas de ensino integral na América Latina. *Revista Educação em Questão*, [*S. I.*], v. 55, n. 46, p. 84-105, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13293. Acesso em: 14 set. 2023.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educac ̧ão básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 125-186.

UCZAK, Lucia Hugo. *O Preal e as e as políticas de avaliação educacional para a américa latina.* 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

UNESCO. *Declaración de Guatemala.* Santiago: Promedelac, 1989.

UNESCO. *Declaración de Quito.* Santiago: Promedelac, 1991.

UNESCO. *Declaración de Santiago.* Santiago: Promedelac, 1993.

UNESCO. *Plan de Acción.* Santiago: Promedelac, 1987.

UNESCO. *Situación Educativa de América Latina y Caribe.* Santiago: Promedelac, 1988.

URUGUAI. Acta nº 60, de 23 de setembro de 1989. Aprova la criación del projecto experimental de lãs Escuelas de Tiempo Completo. Consejo Directivo Central, 1989.

URUGUAI. Acta nº 90. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central: Montevidéo, 1998.

URUGUAI. Evaluación de impacto de las Escuelas de Tiempo Completo en Uruguay (2013-2016). Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Consejo Directivo Central (CODICEN), 2017.

URUGUAI. Haciendo memorias: Tiempo Completo. Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Montevidéo, [2016].

URUGUAI. Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo Completo. Administración Nacional de Educación Pública. Montevideo: Consejo Directivo Central, 1997.

WINKLER, Donald; GERSHBERG, Alec Ian. *Os efeitos da descentralização do sistema educacional sobre a qualidade da educação na América Latina.* Programa de Promoção da reforma Educativa na América Latina e Caribe. n. 17, 2000.

RECEBIDO: 25/10/2024 *RECEIVED: 10/25/2024*

APROVADO: 05/12/2024 *APPROVED: 12/05/2024*