



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**ELEIDA DA SILVA ARCE ADAMISKI**

**ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL  
(2015-2022)**

Campo Grande/MS

2023



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



**ELEIDA DA SILVA ARCE ADAMISKI**

**ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL  
(2015-2022)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Augusta da Silva

Campo Grande/MS

2023

---

A174e Adamiski, Eleida da Silva Arce

Escolas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul : 2015-2022 / Eleida da Silva Arce Adamiski. – Campo Grande, MS: UEMS, 2023.  
194 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2023.  
Orientadora: Profa. Dra. Iara Augusta da Silva.

1. Políticas públicas educacionais 2. Educação em tempo integral 3. Ensino fundamental I. Silva, Iara Augusta da II. Título

CDD 23. ed. - 372.98171

**ELEIDA DA SILVA ARCE ADAMISKI**

**ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL  
(2015-2022)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em ...../...../2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Augusta da Silva (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Villamaina Centeno (titular)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celeida Maria Costa de Souza e Silva (titular)  
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Samira Saad Pulchério Lancillotti (suplente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Beatriz Piatti (suplente)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Campo Grande/MS

2023

Dedico a conclusão desta dissertação de mestrado aos meus pais, Ester e Eloi, que dedicaram suas vidas para que minha irmã Elaine e eu pudéssemos estudar. Ao meu esposo Leossandro, que todos os dias sonha e enfrenta comigo os desafios, as conquistas e as dificuldades da vida, encorajando-me e respaldando-me em tudo. E aos nossos filhos amados, Maria Júlia e Giovane, sendo por eles que acordo diariamente para enfrentar as batalhas.

*Amo vocês mais que chocolate!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida, por me fazer uma mulher forte, corajosa, de fé e segura do que acredito, pois, ao conduzir minha trajetória, mostrou-me que tudo tem a hora certa e o jeito certo para acontecer, permitindo-me que pessoas incríveis cruzassem meu caminho, pessoas que me ajudaram a crescer.

À Nossa Senhora, mãe de Jesus, modelo de educadora na sabedoria e no amor.

Aos meus pais, Ester Lúcia da Silva e Eloi Arce, por entenderem as ausências nos almoços de fins de semana, eventos de família e outros tantos momentos ao longo desses três anos. À minha irmã Elaine da Silva Arce Benites e ao cunhado Elcio da Silva Benites, que muitas vezes me substituíram no cuidado e atendimento aos meus pais. À tia Elitamar da Silva Jara, meu grande exemplo de professora, que me ensinou a profissão que escolhi e sempre me incentivou, motivou e acompanhou.

Agradeço à minha família, meu esposo Leossandro Carlos Adamiski e filhos Maria Júlia e Giovane Arce Adamiski, pois sempre acreditaram em mim e incentivaram a conclusão do estudo, acreditando no meu potencial. Entenderam minhas ausências e crises. Espero que este caminhar os impulse para também alçar seus próprios voos, como também na pesquisa acadêmica.

À minha amada equipe de trabalho na Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (COPEF/SED), que se alinhou comigo em grandes enfrentamentos. Inventamos, criamos, estudamos e produzimos mil coisas em favor da educação de MS. Minha gratidão a cada um de vocês que, em grupo ou individualmente, me ajudaram tanto, entenderam minhas ausências, ensinaram-me e me motivaram nesse árduo e solitário caminho. Graças a vocês este percurso foi mais leve e proveitoso.

Às minhas queridas amigas Ariadene Pulchério, Daniele Pott, Luciene Ortega, Lucilene Ledesma, Lucimara Nascimento, Maria Claudia Córdova Soares e Selma Borges, às quais não só estiveram presentes, mas vivenciaram comigo muitas reflexões da pesquisa apresentada. A Marcos Vinícius Campello Júnior e Luiz Henrique Ortelhado, que sempre me incentivaram a publicar reflexões a cada disciplina cursada.

Aos amigos de outros setores, Luziette Amarilha e Claudete Andrade, que me ouviram e me ajudaram com livros, documentos e conversas. Aos amigos e chefes José Flávio Rodrigues Siqueira, Paulo Cezar Rodrigues dos Santos, Hélio Queiroz Daher e Cecília Amendola da Motta, que me concederam tempo para me dedicar ao estudo e por me emprestarem inúmeros

livros. Por isso, recebam minha gratidão.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e aos professores doutores que fazem parte do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, em especial aos que atuaram com a turma de 2021, compartilhando seus diversos conhecimentos e experiências com muito profissionalismo em suas aulas, palestras, colóquios e seminários. Em especial à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Augusta da Silva, por toda a cumplicidade, horas e horas dedicadas à leitura de meus escritos, esmiuçando os livros referentes à temática de pesquisa e às reflexões que me conduziram a esta produção. Por sua garra, força e compreensão pelos diferentes momentos que vivenciei, por acreditar e confiar em mim. Ela soube transformar minha insegurança e incapacidade em produções e publicações. Permaneceu ao meu lado impondo eficácia e exigindo meu máximo, acreditando em meu potencial. E por isso trilhamos um lindo caminho, e esta relação ficará para sempre.

Quero aqui também expressar minha admiração e gratidão ao Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira, e com ele sua orientanda e minha colega de turma Fátima Aparecida Felipe da Cruz, que muito contribuíram com a minha formação no mestrado, tecendo sonhos e projetando o futuro. E com eles, a todos os membros do NAV(r)E - Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas, que me receberam com muito carinho e atenção.

Aos membros da banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celeida Maria Costa de Souza e Silva (UCDB) e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Villamaina Centeno (UEMS), pelas contribuições e intervenções ao analisarem a pesquisa, ajudando-me a refletir sobre o percurso do estudo trilhado de maneira que eu avançasse na pesquisa e, a todos os integrantes do Grupo de Estudo Sociedade, Trabalho e Educação - GEPSE - HISTEDBR-MS.

Aos meus colegas de turma (a mais difícil de se reunir), célebres na minha trajetória. Cada um com sua particularidade, saber, história, alegria e, claro, muitos desencontros. Vocês fizeram nossos dias mais leves diante de tantas leituras e escritas que tínhamos que realizar. Aprendi muito com vocês! Pelo encorajamento e apoio mútuo no nosso grupo de WhatsApp (madrugadas, sábados, domingos e feriados): “Qual é o link da aula de hoje?”, “Vamos conseguir”, “Calma”, “Vocês são maravilhosos”, “Já publicou?”, “Chora não”, “Escreve”, “Kkk”, “Chega”, “Travei”, “Qual a fonte para citação?”, “Qual a diferença de gráfico e tabela?”, “AgradeCida”... Em especial, registro aqui minha homenagem póstuma a Maria Aparecida da Cruz, que sonhou conosco esse sonho, mas que o destino não a deixou realizar.

Finalizo tendo a certeza de que tracei uma bela jornada, mesmo que o caminho tenha sido árduo e dolorido. Faltam-me palavras para expressar todos os sentimentos de gratidão por este tempo tão intenso. OBRIGADA!

[...] situados à margem de qualquer pressuposto, somos forçados a começar constatando que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso, antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens [e mulheres] vivos.

Marx e Engels (1999, p. 39)

ADAMISKI, Eleida da Silva Arce. Escolas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2022)/ 190p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS 2023.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as escolas de tempo integral na etapa do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE-MS), e cogita responder ao seguinte problema: em que medida a política pública de educação em tempo integral está sendo efetivada nos anos finais do ensino fundamental? A pesquisa apresentada tem como objetivo principal analisar o papel do Estado e a formulação de políticas públicas de escolas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 2015 a 2022, tendo como percurso principal a transição do Programa Mais Educação (governo Federal) para a política estadual de educação em tempo integral, denominada “Escola da Autoria”. Implantado no ano de 2016 e implementado no ano seguinte, este programa estadual visa atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014) e do Plano Estadual de Educação (PEE-MS 2014). Para embasar esta discussão, foram utilizados como referencial teórico e metodológico os clássicos pensadores Karl Marx (1998; 2011), Friedrich Engels (1984), Marx; Engels (1999) e outros autores que tratam sobre o contexto histórico Braverman (2015), Gallo (2002, 2015), Fausto (2019) e Saviani (2017; 2021). Ainda, buscou-se dialogar com vários autores sobre política educacional referente à Educação em Tempo Integral, como Teixeira (1955, 1959, 1997), Ribeiro (1986), Paro *et al.* (1988), Peroni (2002), Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) entre outros, e diversos documentos federais e estaduais que compõem a base legal da pesquisa. Para tanto, buscou-se associar os capítulos e suas seções aos seguintes objetivos específicos: analisar o que é o Estado e qual é o seu papel frente à formulação de políticas públicas para a educação em tempo integral nos anos finais ensino fundamental; compreender a articulação entre o contexto político, social e histórico e os processos de implantação e implementação de escolas dos anos finais Ensino Fundamental em Tempo Integral no estado de Mato Grosso do Sul; analisar as influências da parceria público e privado nas políticas de Ensino Médio em tempo Integral, refletidas no Ensino Fundamental na REE-MS, tendo em vista a presença de institutos e fundações parceiras da SED-MS. Primeiramente, propõe-se uma pesquisa de natureza qualitativa, partindo de recursos bibliográficos e documentais, a fim de traçar o percurso histórico da educação em tempo integral no Brasil, passando por programas idealizados por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, entre outros, até o Programa Novo Mais Educação. Para a parte empírica da pesquisa, escolheu-se como *locus* duas escolas que pertencem ao Programa Escola da Autoria, sendo uma localizada no município de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, e outra em Dourados, segundo município mais populoso do estado. Os sujeitos entrevistados são os gestores e coordenadores pedagógicos que atuam nessas escolas. Isso foi feito por meio de entrevista semiestruturada, com questões fechadas e abertas. Na sequência, uma análise a partir dos documentos das escolas, como Projeto Político Pedagógico e outros. Além disso, deseja-se identificar as influências de institutos público-privados neste programa e no processo de (re)construção da qualidade do ensino brasileiro, em especial no Ensino Fundamental em tempo integral. Percebe-se, pelas análises do percurso da educação integral no Brasil, a descontinuidade dos programas com a troca das equipes do governo, com intervenções que não induziram mudanças no processo de aprendizagem dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mato Grosso do Sul; Políticas Públicas Educacionais; Educação em Tempo Integral; Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This research has as a goal the performance evaluation of full-time schools in the Elementary Education stage in the State Education Network of the Brazilian State of Mato Grosso do Sul (REE-MS) and wants to answer the following question: is the final years of elementary education doing well as its original intent and the process is accomplishing its mission? The main objective of the presented research is to analyze the basic function of the State and the formulation of public policies for full-time schools in the final years of elementary education in the State Education Network of the State of Mato Grosso do Sul covering the 2015 to 2022 time period. The primary and fundamental look on the transition from the Mais Educação Program (Federal Government) to the state policy of full-time education, the Authorial School. Official started in 2016 and turned to fully operational in the 2017, this state program has the purpose to meet Goal 6 of the National Education Plan (PNE 2014) and the State Education Plan (PEE-MS 2014). To support this discussion, the theoretical and methodological framework includes classic authors as Karl Marx (1998; 2011), Friedrich Engels (1984), Marx; Engels (1999), and other authors taking an overall look on the historical context such as Braverman (2015), Gallo (2002, 2015), Fausto (2019), and Saviani (2017; 2021). To reinforce it, various authors on educational policy related to Full-Time Education were consulted, including Teixeira (1955, 1959, 1997), Ribeiro (1986), Paro and others. (1988), Peroni (2002), Peroni, Oliveira, and Fernandes (2009), among others, along with numerous federal and state documents forming the legal basis of the research. To achieve this, the chapters and their sections are associated with the following specific objectives: analyze the main obligation of the State and its duty in formulating public policies for full-time education in the final years of elementary education; understand the connection between the political, social, and historical context and the processes of implementation of full-time Elementary Education schools in the Brazilian state of Mato Grosso do Sul; analyze the influences of public-private partnerships in Full-Time High School policies reflected in Elementary Education in REE-MS, considering the presence of institutes and foundations partnering with SED-MS. At the beginning, a qualitative research approach is proposed, relying on bibliographic and documentary resources to track back the historical path of full-time education in Brazil, from programs conceptualized by Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, and others to the Novo Mais Educação Program. As part of the empirical research, two schools that apply the School of Authorship Program were chosen as the study's location. One of them in the city of Campo Grande, the Mato Grosso do Sul Capital, and another one in Dourados, the second most populous city in the state. The interview subjects are the managers and pedagogical coordinators working in these schools, through semi-structured interviews with closed and open-ended questions. Subsequently, an analysis based on the schools' documents, as the Pedagogical Political Project and others, will be conducted. More: the research intent to identify the influences of public-private institutes in this program and in the process of (re)constructing the Brazilian education quality, especially in full-time Elementary Education. The analysis of the trajectory of full-time education in Brazil reveals the abandonment of programs every time government teams changed. That kind of situation resulted in interventions that did not lead to improvement in students' learning processes.

**KEYWORDS:** Mato Grosso do Sul; Educational Public Policies; Full-Time Education; Elementary Education.

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES E GRÁFICOS**

Ilustração 1:	Escolas em tempo integral em MS.....	121
Gráfico 1:	Implantação do Programa Mais Educação nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul no período de 2008 a 2016.....	114
Gráfico 2:	Estudantes Matriculados em ETI na etapa do Ensino Fundamental e o comparativo com o total de estudantes da REE-MS de 2017 a 2022.....	130
Gráfico 3:	Evolução das Escolas e municípios do EFTI (2017-2022).....	131

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1:	Produções acadêmicas disponíveis no Banco de dissertações do Mestrado Profissional em Educação (ProfEduc) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Unidade de Campo Grande.....	26
Quadro 2:	Produções acadêmicas disponíveis no Banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) Curso de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) .....	29
Quadro 3:	Produções acadêmicas disponíveis no Banco de dissertações e teses dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	30
Quadro 4:	Levantamento das produções acadêmicas disponíveis no Banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) .....	31
Quadro 5:	Dissertações selecionadas para estudo .....	32
Quadro 6:	Legislações Federais referentes aos programas de escolas em tempo integral .....	41
Quadro 7:	Legislações e documentos estaduais que tratam diretamente do programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria” .....	42
Quadro 8:	Obras que abordam o Ensino Fundamental em tempo integral e os programas implementados no Brasil .....	47
Quadro 9:	Tipos de oferta do Tempo Integral na etapa do Ensino Fundamental em 2017 .....	128
Quadro 10:	Divisão das questões por categorias .....	146
Quadro 11:	Respostas das Coordenadoras Pedagógicas .....	148
Quadro 12:	As cinco premissas do Programa de Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria” .....	151
Quadro 13:	Opinião das gestoras ao responder à questão sobre a formação em serviço.....	159
Tabela 1:	Os novos valores per capita diário do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) .....	132

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização  
 ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
 BA – Bahia  
 BDTD – Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações  
 BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
 CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora  
 CIACs – Centros Integrados de Apoio à Criança  
 CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública  
 CNE/CP – Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno  
 CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação  
 COPEF – Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental  
 COPEIEF – Coordenadoria de Políticas para a Educação infantil e Ensino Fundamental  
 COVID 19 – (*co*)rona (*vi*)rus (*d*)isease de 2019  
 CSN – Companhia Siderúrgica Nacional  
 ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
 EF – Ensino Fundamental  
 EFTI – Ensino Fundamental em Tempo Integral  
 EM – Ensino Médio  
 EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral  
 ETI – Escolas de Tempo integral  
 FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
 FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da valorização dos profissionais da educação  
 GPEI-PUCSP – Grupo de Pesquisa em Educação Integral da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
 IAS – Instituto Ayrton Senna  
 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
 ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação  
 IDEB – Índices de Desempenho da Educação Básica  
 JK – Juscelino Kubitschek  
 LDBEN – Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional  
 MAPP – Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas  
 MEC – Ministério da Educação  
 MERCOSUL – Mercado Comum do Sul  
 MS – Mato Grosso do Sul  
 NEEPHI – Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral  
 OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
 OMC – Organização Mundial do Comércio  
 ONG – Organizações Não Governamentais  
 PAC – Programa de Aceleração do Crescimento  
 PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
 PE – Pernambuco  
 PEE-MS – Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul  
 PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
 PME – Programa Mais Educação  
 PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar  
 PNE – Plano Nacional de Educação

PNME – Programa Novo Mais Educação  
PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPGP – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador  
PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  
PROUCA – Programa um computador por aluno  
PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira  
PT – Partido dos Trabalhadores  
REE-MS – Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul  
RJ – Rio de Janeiro  
SED-MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul  
SGDE/SED-MS – Sistema de Gestão de Dados Escolares da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco  
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados  
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo  
UNIRIO – Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1. PRODUÇÕES SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E EM MATO GROSSO DO SUL</b> .....	22
1.1 PESQUISAS ACADÊMICAS: DISSERTAÇÕES E TESES .....	24
1.2 FONTES DOCUMENTAIS – LEGISLAÇÕES FEDERAIS E ESTADUAIS .....	38
1.3 LIVROS.....	46
<b>2. O ESTADO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL</b> .....	56
2.1 O ESTADO E SUAS FUNÇÕES FRENTE ÀS POLÍTICAS SOCIAIS .....	56
2.2 O MOVIMENTO ANARQUISTA DO SÉCULO XIX .....	63
2.3 EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA .....	66
2.4 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS .....	77
2.5 ANÍSIO TEIXEIRA: A EDUCAÇÃO É A BASE PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA SOCIEDADE LIVRE, JUSTA E SOLIDÁRIA .....	77
2.6 DARCY RIBEIRO - O CONHECIMENTO É A CHAVE PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE E PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL. ....	90
2.7 FERNANDO COLLOR DE MELO: É PRECISO INVESTIR NA EDUCAÇÃO PARA GARANTIR O FUTURO DO PAÍS.....	95
2.8 ITAMAR FRANCO: A EDUCAÇÃO É A BASE DO PROGRESSO E DA MODERNIZAÇÃO. ....	97
2.9 LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA E DILMA VANA ROUSSEFF – A EDUCAÇÃO É A PRINCIPAL ARMA CONTRA A POBREZA E A DESIGUALDADE. ....	99
2.10 MICHEL TEMER - REFORMAS E MEDIDAS DE AUSTERIDADE .....	104
2.11 JAIR MESSIAS BOLSONARO - CORTES DE RECURSOS E DEBATES INTENSOS SOBRE IDEOLOGIA DE GÊNERO E HISTÓRIA DO BRASIL NAS ESCOLAS. ....	105
2.12 OS PROGRAMAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.....	107
<b>3. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A TRANSIÇÃO PARA O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DENOMINADO “ESCOLA DA AUTORIA”</b> .....	111
3.1 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL .....	112
3.2 UMA PAUSA – VIVEMOS UM GOLPE.....	117
3.3 DE VOLTA AO PNE E PEE-MS (2014-2024).....	119
3.4 A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DENOMINADO “ESCOLA DA AUTORIA” – NA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	124
3.5 AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO E SUAS INFLUÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL .....	134
<b>4. OLHARES E ANÁLISES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DENOMINADO “ESCOLA DA AUTORIA” NA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	137
4.1 PERCURSO METODOLÓGICO .....	138
4.2 OS MUNICÍPIOS E AS ESCOLAS PESQUISADAS.....	141
4.3 OS GESTORES PESQUISADOS.....	144
4.4 ATUAÇÃO DA EQUIPE GESTORA .....	147
4.5 PREMISSAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL, DENOMINADO “ESCOLA DA AUTORIA” .....	150
4.5.1 PREMISSA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	153

4.5.2 PREMISSA EXCELÊNCIA EM GESTÃO .....	155
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	164
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	168
<b>APÊNDICES E ANEXOS</b> .....	177
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIABERTA COM A EQUIPE GESTORA DA ESCOLA	177
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CLE).....	179
ANEXO B – OFÍCIO N. 2312/CFOR/GAB/SED/2022.....	180
ANEXO C – RESOLUÇÃO/SED N. 3.198, DE 31 DE JANEIRO DE 2017.....	181
APÊNDICE B – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	183

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada Escolas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2022), está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Profissional, na linha de pesquisa Organização do Trabalho Didático, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, polo Campo Grande. Apresenta como objeto de estudo a política pública das escolas de tempo integral na etapa do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE-MS).

A escolha desse objeto de pesquisa deu-se pelas experiências já adquiridas ao longo do meu percurso profissional como professora efetiva da REE-MS (mais de 20 anos), incluindo atuar nos últimos seis anos (desde 2017) como Coordenadora de Políticas para o Ensino Fundamental na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (COPEF/SED-MS). A pesquisa parte da ânsia por conhecer o percurso da educação em tempo integral no Brasil, em Mato Grosso do Sul, e continuar a registrar a história da educação pública nesse estado.

Como professora e coordenadora na SED-MS, juntamente com a equipe da COPEF/SED, visamos construir ações que pudessem viabilizar que Mato Grosso do Sul alcance a meta 6 (seis), proposta no Plano Estadual de Educação (PEE-MS 2014-2024), documento elaborado a partir do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Para tanto o governo de Mato Grosso do Sul promulgou a Lei estadual n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, tornando-a uma Política de Estado para a Educação Básica.

A discussão apresentada foi abordada na perspectiva das políticas públicas de educação e a análise parte do conceito de Estado, visando analisar seu papel na formulação de políticas públicas de escolas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul no período de 2015 a 2022. E estas, na sociedade contemporânea, capitalista, são desenvolvidas e implementadas por esta instituição denominada Estado.

Em cada capítulo desta dissertação procurou-se a estrutura mais favorável ao entendimento do assunto tratado. Contudo, nem sempre se consegue o máximo de clareza na exposição, fato compreensível em um trabalho dessa natureza. Descritivo e teórico ao mesmo tempo, um verdadeiro trabalho de “engenharia” teve de ser feito para que a história das políticas públicas de educação em tempo integral no ensino fundamental pudesse ser apresentada. Para tanto, buscou-se associar os capítulos e suas seções aos seguintes objetivos específicos:

analisar o que é o Estado e qual é o seu papel frente à formulação de políticas públicas para a educação em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental; compreender a articulação entre o contexto político, social e histórico e os processos de implantação e implementação de escolas dos anos finais Ensino Fundamental em Tempo Integral no estado de Mato Grosso do Sul; analisar as influências da parceria público e privado nas políticas de Ensino Médio em tempo Integral, refletidas no Ensino Fundamental na REE-MS, tendo em vista a presença de institutos e fundações parceiras da SED-MS.

Justifica-se a escolha deste marco temporal (2015-2022), pois referimo-nos a um período em que as escolas estaduais de Mato Grosso do Sul passam pela mudança da política nacional, Programa Mais Educação, vigente em diversas escolas nos anos 2015 e 2016, para a Política estadual, Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, no início do ano letivo em 2017. Assim teremos 6 (seis) anos de programa para esta análise, por isso o marco final de 2022.

Entende-se que este tema é bastante relevante para o estudo, já que possibilitará reconhecer possíveis fragilidades e lacunas na implementação das políticas públicas nacionais e estaduais. A temática do Ensino Fundamental em Tempo Integral como política pública educacional é um grande desafio para a gestão da educação pública, desde a melhoria da educação, passando pelas condições de acesso e permanência, seja do ponto de vista de recursos financeiros advindos dos governos municipal, estadual e federal.

No primeiro capítulo desta dissertação ressalta-se que o primeiro ato histórico é a produção dos meios para satisfazer as necessidades básicas, como alimentação, vestuário, moradia e educação, conjunto essencial para a sobrevivência humana. Marx e Engels (1999) argumentam que estar vivo é uma condição fundamental para fazer história. O fervor por essas condições básicas de vida é o impulsionador da busca pelas necessidades essenciais. A história reflete o desejo humano e suas realizações ao longo do tempo.

Partindo dessa reflexão, apresentam-se diversas pesquisas realizadas nas universidades do território sul-mato-grossense que ofertam Programas de Pós-Graduação (Mestrados e Doutorados) em Educação. A finalidade é fazer uma triagem de dissertações e teses que versam sobre o tema. Restringiu-se às Universidades localizadas no território sul-mato-grossense devido ao objeto central desta pesquisa ser um programa estadual de Educação em Tempo Integral.

Neste, também, relaciona-se a base legal das escolas de tempo integral na etapa do Ensino Fundamental e diversos livros publicados sobre o assunto abordado, sendo a maioria deles fruto de pesquisas de mestrado e doutorado, além de produções coletivas de grupos de

estudo e pesquisa em algumas universidades brasileiras.

No segundo capítulo, propõe-se um resgate do percurso histórico da escola de tempo integral no transcorrer do século XX e início do século XXI. Percebe-se que há vários estudos apontando as críticas vivenciadas em épocas passadas, desde a experiência da Escola Parque concebida por Anísio Teixeira entre os anos de 1940 e 1960, passando pelos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), entre 1980 e 1990, idealizado por Darcy Ribeiro (Brasil, 2018). Durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990–1992) foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), porém nada havia de novo, eram os antigos CIEPs de Darcy Ribeiro que mudaram de nome e ganharam um caráter mais assistencialista e menos educacional. Logo veio a experiência dos CAICs, no governo de Itamar Franco, até chegar ao Programa Mais Educação nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Percebe-se que as políticas públicas de educação em tempo integral, durante vários anos e em vários governos, foram mudando de nome, mudando o formato, porém com poucas (ou nenhuma) intervenções que significassem a efetiva mudança das condições de trabalho do professor, da permanência dos estudantes na escola e da melhoria na aprendizagem.

O terceiro capítulo cogita discorrer por meio de fontes documentais e livros eletrônicos que tratam das escolas em tempo integral na etapa do ensino fundamental em Mato Grosso do Sul analisando os documentos oficiais vigentes, investigando-os para escrever a história da transição neste estado do Programa Federal Mais Educação para o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, na etapa do Ensino Fundamental, e como aconteceu sua implantação e implementação. Busca-se também conhecer os percalços provocados pelo *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e discute-se nesta parte da pesquisa a atual situação de Mato Grosso do Sul e as perspectivas para o cumprimento da meta no PNE e no PEE-MS (2014–2024).

A partir da análise das políticas públicas de ensino fundamental em tempo integral na REE-MS no período de 2015 a 2022 pretende-se responder à problemática: em que medida as políticas públicas de educação em tempo integral estão sendo efetivadas nos anos finais do ensino fundamental na Rede Estadual de Ensino no estado de Mato Grosso do Sul?

No quarto capítulo serão apresentados os dados produzidos a partir da entrevista com diretores e coordenadores pedagógicos de escolas que ofertam o Programa de Educação de Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” na etapa do Ensino Fundamental, que servirão para análise e identificação das principais dificuldades e superações ao longo dos últimos seis anos da implantação de políticas públicas de escolas em tempo integral destinadas a esta etapa

de ensino.

A pesquisa ocorreu na capital do estado, Campo Grande, e em Dourados, segundo maior município de Mato Grosso do Sul. No ano letivo de 2022 existiam nestas cidades 29 escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI), sendo 24 em Campo Grande e cinco em Dourados. Um campo, portanto, muito amplo para a realização da pesquisa. Foi necessário fazer um recorte, e este quantitativo foi limitado a 2 (duas) escolas, 1 (uma) na capital e 1 (uma) em Dourados, totalizando quatro pessoas entrevistadas. É importante informar que, para a escolha das escolas, estabeleceram-se os seguintes critérios:

- a) escolas situadas nos municípios de Campo Grande e Dourados para facilitar o acesso a elas.
- b) Escolas participantes do Programa Escola da Autoria desde 2017 e pelo menos uma com experiências no Programa Mais Educação.

Das entrevistas, participaram 2 (dois) profissionais de cada escola, sendo 1 (uma) pessoa responsável pela direção escolar e 1 (uma) pessoa responsável pela coordenação pedagógica. Ambos faziam parte do quadro de profissionais da educação desde o início da implementação do Programa de Educação de Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” (2017) ou com maior tempo possível.

Ao coletar dados por meio das entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas, foi possível obter uma visão mais abrangente sobre os impactos da política pública estadual em Mato Grosso do Sul. Essas informações forneceram subsídios para identificar tanto os sucessos quanto as dificuldades enfrentadas durante os sete anos de implementação do programa.

Entre os principais problemas enfrentados encontram-se questões relacionadas à infraestrutura, formação em serviço dos professores, planejamento pedagógico e gestão de recursos escolares. A expansão do tempo de permanência dos estudantes requer um esforço conjunto e recursos adequados para o ambiente escolar poder oferecer um aprendizado adequado aos estudantes e uma experiência enriquecedora e que possibilite o aprofundamento de aprendizagens ao corpo docente e discente.

Percebe-se a necessidade da criação de espaços de diálogos, podendo-se viabilizar a mobilização do pensamento dos trabalhadores presente nessas escolas, tornando-se um mecanismo para uma formação humana capaz de formar cidadãos conscientes.

A pesquisa comprova a influência de alguns institutos instituídos por parceria público-privado, por meios das expressões e vocabulário presentes nos documentos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul referente a este programa e nas respostas dos

profissionais entrevistados.

Por fim, a pesquisa deverá propor o registro histórico das experiências de escolas que ofertam o Programa de Educação de Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” na etapa do Ensino Fundamental por meio de um livro eletrônico, a ser publicado e disponibilizado online, como projeto de intervenção proposto pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a fim de registrar a história desse programa em diversas unidades escolares do Estado.

## **1. PRODUÇÕES SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E EM MATO GROSSO DO SUL**

O objetivo deste primeiro capítulo é apresentar a produção acadêmica disponível sobre o ensino/educação em tempo integral com destaque especial aos anos finais do ensino fundamental da educação básica. A importância deste levantamento justifica-se pelo conhecimento acerca dos estudos de diversos pesquisadores que escolheram a educação em tempo integral como objeto de pesquisa e, assim, aprofundar as discussões teóricas, comparar e refletir os resultados por meio da perspectiva do método utilizado por Marx e Engels (1999), que se apresenta como essencial para que esses aspectos sejam analisados em estreita relação com as condições materiais de cada época histórica.

O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história que, ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (Marx; Engels, 1999, p. 39).

Marx e Engels explicam que os homens devem estar vivos para terem condições de fazer história e é esse furor pelas condições básicas de vida (alimentar-se, vestir-se, ter moradia, estudar, entre outros) sendo as condicionantes pela busca das necessidades fundamentais de sobrevivência. Percebe-se, assim, que a história retrata esse desejo humano e suas produções históricas.

A busca por pesquisas que reflitam as necessidades e os registros históricos frente ao ensino/educação em tempo integral no Brasil quer nos mostrar o que tem sido importante e investigado ao longo dos últimos anos. E como diz Siqueira (2022, p. 21), “Além disso, a análise da produção acadêmica possibilita ao pesquisador admitir que algumas questões possam estar superadas diante da grande produção científica disponibilizada”.

Para a busca e levantamento das pesquisas referentes à temática apresentada foram necessários alguns procedimentos metodológicos que possibilitem descrever os aspectos importantes de um universo bastante amplo, atual e variado de estudos produzidos nas diversas universidades.

A citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes. Tanto a confirmação, em dada comunidade, de resultados obtidos em outra sociedade quanto a enumeração das discrepâncias são de grande

importância (Marconi; Lakatos, 2021b, p. 113).

Primeiramente, realizou-se uma busca nas bases de dados disponíveis nos portais de instituições de ensino superior públicas e privadas de Mato Grosso do Sul que ofertam Programas de Pós-Graduação (Mestrados e Doutorados) em Educação com o intento de fazer uma triagem de dissertações e teses que versam sobre o tema. Restringiu-se a checagem às Universidades localizadas no território sul-mato-grossense em razão do objeto central desta pesquisa ser um programa estadual de Educação em Tempo Integral.

A investigação das produções acadêmicas preocupou-se com as temáticas da Educação em tempo integral em Mato Grosso do Sul, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como alvo os programas de educação em tempo integral — o Programa Mais Educação, do governo federal, e o Programa de Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, do governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Apesar de ter sido realizada uma busca pelas temáticas supracitadas no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), não foram encontradas pesquisas nas temáticas relacionadas referentes ao Mato Grosso do Sul em universidades de fora do estado. Optou-se então por se utilizar somente os bancos de teses e dissertações de universidades que ofertam Programas de Pós-Graduação em Educação (Mestrados e Doutorados) presentes no território sul-mato-grossense.

Foi realizada também uma seleção de documentos e legislações vigentes que normatizam a oferta da educação em tempo integral no Brasil e em Mato Grosso do Sul, além de um conjunto de livros de diversos autores, alguns oriundos de pesquisas de mestrados e doutorados de diversas universidades brasileiras. Salvo algumas legislações, o período de publicação do material coletado se concentra a partir do início do século XXI, devido à época em que os referidos programas aconteceram em âmbito federal e estadual.

Para melhor apresentar a matéria ao leitor, foram elaborados quadros, separados por tipos de documentos e instituições, totalizando quatro quadros para a categoria teses e dissertações; dois quadros para as legislações, sendo um para os documentos oficiais federais e outro para os estaduais; e um quadro que apresenta livros publicados sobre o tema da pesquisa. Foram priorizados quatro aspectos estreitamente vinculados ao objeto do presente estudo. São eles: educação integral, ensino/educação em tempo integral, o Programa Mais Educação e o Programa de Educação de Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”.

Finalmente, foram realizadas leitura e análise dos textos, com o propósito de destacar os aspectos pertinentes, considerando os fundamentos teórico-metodológicos que embasaram o desenvolvimento do trabalho.

A realização de uma investigação de base científica exige que, antes de tudo, os pesquisadores façam uma detalhada e abrangente investigação para averiguar o contexto da produção acadêmica que, de alguma maneira, tem relação com a temática a qual se propôs estudar (Silva, 2019a, p. 23).

Como explica Silva (2019a), antes de se iniciar uma investigação científica é importante que os pesquisadores realizem uma revisão detalhada e ampla da produção acadêmica relacionada à temática proposta para estudo. Isso possibilitará uma abrangência maior do contexto da pesquisa e poderá trazer alguns benefícios ao pesquisador, como permitir a identificação de lacunas e oportunidades para novas investigações, ajudar a evitar a duplicação de esforços e aproveitar as descobertas prévias, fornecer percepções sobre as tendências atuais e a evolução do campo, permitir a compreensão das perspectivas e abordagens dominantes e auxiliar na formação de hipóteses e na definição de objetivos claros para a pesquisa.

Esta revisão é, portanto, fundamental para garantir a validade e a relevância da investigação. Não quer dizer que todas as pesquisas encontradas serão utilizadas ao longo do texto, porém estas terão sido de extrema relevância para o entendimento da temática e a formação de conhecimentos necessários à pesquisa.

### 1.1 Pesquisas Acadêmicas: Dissertações e Teses

Para verificar o panorama da pesquisa a respeito do ensino/educação em tempo integral a partir da produção de conhecimento no âmbito dos Programas de Pós-Graduações, foi realizado um estudo tendo por base os Bancos de Teses e Dissertações das universidades selecionadas.

Para determinar o estudo foram definidos os seguintes procedimentos metodológicos: a) seleção das universidades que ofertam Programas de Pós-Graduação em Educação (Mestrados e Doutorados) presentes no território sul-mato-grossense, sendo estas: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); b) definição de categorias que serviram de base para a análise dos resumos das pesquisas encontradas. Exemplos: educação integral, escolas de tempo integral, Programa Mais Educação e Programa de Educação de Tempo Integral “Escola da Autoria”; c) elaboração de planilha para o registro das informações encontradas; d) Leitura dos resumos e introdução de todas as dissertações e teses encontradas; e) elaboração de quadros com a sistematização e

exposição dos dados; f) seleção e leitura completa das dissertações e teses relacionadas diretamente ao tema deste estudo.

Após concluir a busca nos Bancos de teses e dissertações das universidades supracitadas, no período de 2015 a 2022 encontrou-se um universo de 15 (quinze) dissertações e 2 (duas) teses que tratam das temáticas apresentadas. Sendo que, destas, 9 (nove) pesquisas serão diretamente analisadas e estudadas para a realização da investigação. E para facilitar a identificação das pesquisas encontradas, foram organizados 4 (quatro) quadros separados por instituições de ensino superior.

### 1.1.1 Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

No banco de dissertações da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) encontramos um número de 9 (nove) pesquisas que envolvem escolas em tempo integral, com temas que variam entre a organização dos trabalhos didáticos dessas escolas em anos e componentes curriculares específicos, passando pela educação especial, o Programa Mais Educação (PME) do governo Federal, presente em municípios do estado, até o atual Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”, concebido para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE-MS).

Quadro 1: Produções acadêmicas disponíveis no Banco de dissertações do Mestrado Profissional em Educação (ProfEduc) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) — Unidade de Campo Grande.

N.º	Título da Dissertação	NOME DO (A) PESQUISADOR (A)	Orientador (a)	Ano	Etapas da Educação Básica			Objetivo:
					Ensino Fundamental		Ensino Médio	
					Anos Iniciais	Anos Finais		
01	O TRABALHO DIDÁTICO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	ALINE MARA ALVES MACIEL	Prof.ª Dr.ª Celi Corrêa Neres	2015	3º e 5º anos			Apresentar reflexões sobre o trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual no município de Campo Grande - MS, no intercurso de 2013/2014.
02	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): UMA ESTRATÉGIA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?	PATRÍCIA PATO DOS SANTOS	Prof.ª Dr.ª Vilma Miranda de Brito	2016		X		Descrever e analisar o Programa Mais Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas enquanto estratégia do governo federal para melhoria da qualidade da educação.

03	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTRATÉGIA PARA RESSIGNIFICAR TEMPOS, ESPAÇOS E APRENDIZAGENS ESCOLARES?	CARLA DE BRITTO RIBEIRO CARVALHO	Prof.ª Dr.ª Kátia Cristina Nascimento Figueira	2016	X	X	Fornecer elementos para análise da implantação e implementação do Programa Mais Educação - educação integral e em tempo integral na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul como política pública, analisando e interpretando os desafios para sua implantação, na perspectiva das categorias tempo, espaço e aprendizagem escolar.
04	ATIVIDADES DE ESPORTE E LAZER EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPO GRANDE/MS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO	ADRIANA RODRIGUES DE SOUZA LOPES LIMA	Prof.ª Dr.ª Samira Saad Pulchério Lancillotti.	2018	X		Analisar, a partir da categoria teórica - Organização do Trabalho Didático, as práticas de Esporte e Lazer desenvolvidas em uma escola de tempo integral localizada em Campo Grande/MS, na intenção de identificar as dificuldades e as possibilidades de avanço implicadas.
05	DIFICULDADES E DESAFIOS DO PROGRAMA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM MS: PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES	MARIA GORETE SIQUEIRA SILVA	Prof.ª Dr.ª Vílma Miranda de Brito	2020		X	Investigar as dificuldades e desafios no processo de implementação da Política Pública de Ensino Médio em Tempo Integral no estado de Mato Grosso do Sul (MS).
06	A ALFABETIZAÇÃO NA PROPOSTA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS	EDNA CÉLIA BARBOSA ROQUE DE SOUZA	Prof.ª Dr.ª Vílma Miranda de Brito	2020	X		Investigar as políticas públicas para a alfabetização materializadas em duas Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, com o intuito de analisar a qualidade do processo alfabetizador.
07	QUEM É O PROTAGONISTA DA ESCOLA DA AUTORIA? ANÁLISE DE UMA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA EM MS (2017-2019)	DANILO MEIRA LEITE DO PRADO	Prof.ª Dr.ª Nedina Roseli Martins Stein.	2021		X	Investigar a parceria entre Estado e terceiro setor na etapa do ensino médio em tempo integral da SED-MS.
08	A ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE MATO GROSSO DO SUL: UM ESTUDO DA ESCOLA DA AUTORIA	YARA LIGIA BAMBIL DAROS GARCIA	Prof.ª Dr.ª Erika Porceli Alaniz	2021		X	Analisar quais influências o setor privado exerce sobre as políticas públicas educacionais e sob o ambiente escolar, a saber: gestão; currículo; trabalho docente na Escola da Autoria, bem como compreender os interesses e implicações financeiras desse modelo de parceria.

09	AS DETERMINAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NOS COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DA AUTORIA DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS	PATRICIA FLORÊNCIO DA SILVA CARDOSO	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Jacqueline Daniela Basso	2022			X	Analisar as determinações das avaliações em larga escala nos componentes curriculares no ensino médio em tempo integral de uma Escola da Autoria do município de Campo Grande-MS.
----	---	-------------------------------------	--	------	--	--	---	---

Fonte: UEMS, 2022. Quadro organizado pela autora.

Neste levantamento dá-se maior atenção às dissertações de Patrícia Pato dos Santos (2016) e Carla de Britto Ribeiro Carvalho (2016), pois ambas tratam das especificidades do Programa Mais Educação em Mato Grosso do Sul. Importante lembrar que os registros históricos descritos pelas pesquisadoras servirão de ponto de partida para esta presente pesquisa.

As produções acadêmicas de Maria Gorete Siqueira Silva (2020), Danilo Meira Leite do Prado (2021), Yara Ligia Bambil Daros Garcia (2021) e Patricia Florêncio da Silva Cardoso (2022) abordam o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” na etapa do Ensino Médio. Trazem o contexto histórico em que o referido programa foi criado e aprofundam as reflexões sobre a interferência da parceria público-privada nas escolas em tempo integral da REE-MS.

Mesmo tratando-se da etapa do Ensino Médio, essas dissertações destacadas foram estudadas para o entendimento desta temática pesquisada e espera-se que, por meio delas, haja um aprofundamento nas descobertas e reflexões sobre o Ensino Fundamental em tempo integral no Mato Grosso do Sul. Afirma-se ainda que algumas destas podem não ser diretamente citadas no decorrer do texto, porém não se desconsidera a relevância da pesquisa para o entendimento da temática.

### 1.1.2. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

No banco de dissertações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) encontram-se 3 (três) pesquisas que tratam de escolas de tempo integral, porém somente 1 (uma) destas aborda o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”. É importante constar que, durante o período em que foi realizado o levantamento (agosto a dezembro de 2022), não foram encontradas teses no banco de dados desta universidade.

Quadro 2: Produções acadêmicas disponíveis no Banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) Curso de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

N.º	Título da Dissertação	Nome do (a) Pesquisador (a)	Orientador (a)	Ano	Etapas da Educação Básica			Objetivo
					Ensino Fundamental		Ensino Médio	
					Anos Iniciais	Anos Finais		
01	A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPO GRANDE-MS E AS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA: AS HISTÓRIAS DE ALUNOS	EVELYN FERNANDA DA SILVA BRAGA	Prof.ª Dr.ª Sonia da Cunha Urt	2017	5º ano			Analisar como se manifesta a violência entre alunos de uma escola de tempo integral localizada em Campo Grande-MS.
02	O ESPAÇO E O TEMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE/MS	SOLANGE IZABEL BALBINO	Prof.ª Dr.ª Sonia da Cunha Urt	2018	X			Discutir o desenvolvimento da Educação Física nas Escolas Municipais de Tempo Integral de Campo Grande/MS e qual seu espaço e tempo no processo educativo, considerando as especificidades dos projetos dessas escolas.
03	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA DA AUTORIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	LIDIANE CABRAL EDVIRGES	Prof.ª Dr.ª Solange Jarzem Fernandes	2021			X	Analisar o processo de implantação do programa a partir de um recorte temporal que se estende do ano de 2016 a 2018.

Fonte: UFMS, 2022. Quadro organizado e atualizado pela autora.

Destaca-se a dissertação da pesquisadora Lidiane Cabral Edvirges (2021), que será importante para a presente pesquisa, pois a autora aborda a materialização da política de educação integral iniciada pelo governo estadual de Mato Grosso do Sul nas escolas de ensino médio em tempo integral durante a primeira gestão do governador Reinaldo Azambuja, de 2015 a 2018. A autora ainda considera as relações e contradições entre a meta do Plano Nacional de Educação 2014–2024 e o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”, estabelecidos pelo governo estadual. A pesquisa também aborda a gestão dos recursos da educação no contexto do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014–2024).

### 1.1.3. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Nos bancos de teses e dissertações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), foram encontradas 3 (três) pesquisas relevantes, sendo uma dissertação de mestrado sobre o Programa Mais Educação em Mato Grosso do Sul e duas teses de doutorado em educação, sendo uma relacionada ao Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA) dentro de uma escola de educação do campo em tempo integral e outra que estuda o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” no município de Corumbá, na etapa do

## Ensino Médio.

Quadro 3: Produções acadêmicas disponíveis no Banco de dissertações e teses dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

N.º	Título da Dissertação/Tese	Nome do Pesquisador	Orientador (a)	Ano	Etapas da Educação Básica			Objetivo
					Ensino Fundamental		Ensino Médio	
					Anos Iniciais	Anos Finais		
01	Dissertação: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2008–2014)	FÁBIO DOS SANTOS	Prof.ª Dr.ª Celeida Maria Costa de Souza e Silva	2016	X			Estuda o Programa Mais Educação (PME), uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído no segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007–2010).
02	Tese: SABERES PRESENTES NO CURRÍCULO ESCOLAR DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE TEMPO INTEGRAL: LAÇOS, ENTRELAÇAMENTOS E TENSIONAMENTOS	GISELE MORILHA ALVES	Prof.ª Dr.ª Ruth Pavan	2015	X			Identifica e analisa os diferentes saberes que circulam no currículo escolar do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola do campo de tempo integral pertencente ao PROUCA.
03	Tese: EFETIVAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL. “ESCOLA DA AUTORIA” NO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ – MS (2016–2019)	PEDRO RODRIGUES DE MIRANDA	Prof.ª Dr.ª Celeida Maria Costa de Souza e Silva	2021			X	Analisa o processo de efetivação do Programa de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria” na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul-MS, no Ensino Médio no município de Corumbá, período de 2016 a 2019.

Fonte: UCDB, 2022. Quadro organizado pela autora.

Priorizou-se a tese do pesquisador Pedro Rodrigues de Miranda (2021), sendo esta peça decisiva para esta pesquisa atual por apresentar detalhes pormenorizados de uma escola do Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” no município de Corumbá, uma das primeiras escolas estaduais pertencentes a este programa. Por tratar-se de um estudo referente ao Ensino Médio, entender a pesquisa foi relevante, mesmo que esta não apareça em citações diretas no texto.

## 1.1.4. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

No banco de dissertações da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), apenas 2 (duas) pesquisas foram encontradas sobre Programas de educação em tempo integral, sendo uma experiência da cidade de Dourados e outra na cidade de Taquarussu, município a 329 km da capital. Ressalta-se que, durante o período em que foi realizado o levantamento

(agosto a dezembro de 2022), não foram encontradas teses no banco de dados desta universidade.

Quadro 4: Levantamento das produções acadêmicas disponíveis no Banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

N.º	Título da Dissertação	Nome do Pesquisador (a)	Orientador (a)	Ano	Etapas da Educação Básica			Objetivo
					Ensino Fundamental		Ensino Médio	
					Anos Iniciais	Anos Finais		
01	A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE DOURADOS-MS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	ESPEDITO SARAIVA MONTEIRO	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Elisângela Alves da Silva Scaff	2016	X			Analisar o processo de implementação do Programa Mais Educação na rede municipal pública de Dourados-MS no período compreendido entre 2009 e 2015, com vistas a identificar e discutir a concepção de educação de tempo integral explicitada nesse processo.
02	O PROJETO ESCOLA DA AUTORIA COMO POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DE TAQUARUSSU – MS	ÉBERSON TEIXEIRA ROSA	Prof. Dr. Fábio Perboni.	2020		X		Contribuir com investigações relacionadas ao tema na busca por entender como acontece a organização do trabalho pedagógico na implementação de políticas de ampliação de carga horária ao analisar o caso de uma Escola Estadual (E.E) em Taquarussu-MS.

Fonte: UFGD, 2022. Quadro organizado e atualizado pela autora.

Neste último quadro optou-se por selecionar a dissertação do pesquisador Éberson Teixeira Rosa (2020). Esta relata a transição de uma escola estadual do Programa Mais Educação para o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”, passando no processo pelo Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Essa temática transita bem próximo à presente pesquisa e corrobora com a análise da dimensão da política pública e sua abrangência no interior do estado de Mato Grosso do Sul.

Embora as buscas revelem pesquisas relevantes sobre a temática, nota-se que foram descritas e selecionadas as que mais se relacionam com o objeto desta pesquisa. Ressalta-se, porém, que não foram encontradas pesquisas realizadas em Mato Grosso do Sul sobre o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” na etapa do Ensino Fundamental. Apenas 1 (uma) dissertação trata da transição entre três programas de educação em tempo integral numa mesma escola, durante 5 anos, mas não se especificou a etapa de ensino.

Enquanto no 6º (sexto) ano da criação do programa foram concebidas 7 (sete) pesquisas sobre a etapa do Ensino Médio, sendo 6 (seis) dissertações e 1 (uma) tese, o que nos mostra o desconhecimento sobre o Programa de Educação em Tempo Integral denominado

“Escola da Autoria” ser especialmente relacionado às etapas da educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

No quadro 5, as dissertações que serão efetivamente usadas nas discussões desta pesquisa.

Quadro 5: Dissertações selecionadas para estudo.

N.º	Título da Dissertação/Tese	Nome do Pesquisador	Orientador (a)	ANO	Etapas da Educação Básica		Objetivo
					Ensino Fundamental I Anos Finais	Ensino Médio	
01	<b>Dissertação UEMS</b> O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): UMA ESTRATÉGIA PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?	PATRÍCIA PATO DOS SANTOS	Prof.ª Dr.ª Vilma Miranda de Brito	2016	X		Descrever e analisar o Programa Mais Educação no contexto do Plano de Ações Articuladas enquanto estratégia do governo federal para melhoria da qualidade da educação.
02	<b>Dissertação UEMS</b> O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTRATÉGIA PARA RESSIGNIFICAR TEMPOS, ESPAÇOS E APRENDIZAGENS ESCOLARES?	CARLA DE BRITTO RIBEIRO CARVALHO	Prof.ª Dr.ª Kátia Cristina Nascimento Figueira	2016	X		Fornecer elementos para análise da implantação e implementação do Programa Mais Educação - educação integral e em tempo integral na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul como política pública, analisando e interpretando os desafios para sua implantação na perspectiva das categorias tempo, espaço e aprendizagem escolar.
03	<b>Dissertação UEMS</b> DIFICULDADES E DESAFIOS DO PROGRAMA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM MS: PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES	MARIA GORETE SIQUEIRA SILVA	Prof.ª Dr.ª Vilma Miranda de Brito	2020		X	Investigar as dificuldades e desafios no processo de implementação da Política Pública de Ensino Médio em Tempo Integral no estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Fonte: UCDB/UEMS/UFMS/UGD, 2022. Organizado pela autora.

Dentre as 3 (três) dissertações selecionadas, 1 (uma) trata de escolas que ofertam o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” na etapa do Ensino Médio. Esta servirá de base na presente pesquisa para descrever o contexto histórico da sociedade contemporânea no qual estas escolas estão presentes, suas metas e desafios. Também serão utilizados os documentos orientativos presentes nas pesquisas, suas análises e suas reflexões acerca da parceria público-privada, tão presentes nas escolas que ofertam o Programa “Escola da Autoria”, da etapa do ensino médio. Lembrando que as demais destacadas nos quadros anteriores também serão utilizadas no presente estudo, mesmo que não apareçam em citações diretas no texto.

Outras 2 (duas) dissertações tratam da temática do Programa Federal Mais Educação.

Estas serão importantes para a análise e reflexão das particularidades presentes nas escolas de Mato Grosso do Sul, as conquistas e enfrentamentos do Programa Mais Educação na Rede Estadual de Ensino e a transição para o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” na etapa do ensino fundamental.

As análises das pesquisas destacadas se iniciarão refletindo acerca das políticas educacionais, pois se entende que estas guardam profunda relação com o momento histórico no qual foram pensadas e entendidas como estratégia de atendimento à demanda da sociedade ao longo dos anos. Sobre esse raciocínio, Santos (2016) explica sobre o Programa Mais Educação.

Trata-se de um programa governamental criado como política de ação contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização cultural, prevendo ações sócio-educativas no contraturno escolar para alunos do ensino fundamental, defendendo a ideia de que a ampliação do tempo e espaços educativos por meio da gestão intersetorial focada na realidade local é uma das possíveis soluções para a problemática da qualidade do ensino no país (Santos, 2016, p. 17).

Sabe-se que o Programa Mais Educação foi importante no Mato Grosso do Sul para a inserção da oferta de escolas em tempo integral, principalmente nas diversas redes municipais de educação. Porém, um programa desse porte precisa de um regime de colaboração bem estabelecido entre os entes federados (governos federal, estaduais e municipais) a fim de suavizar as dificuldades de gestão e as discontinuidades dos programas.

Em âmbito estadual, o programa federal foi gradativamente ampliado entre os anos de 2008 e 2014, segundo Santos (2016),

Em âmbito estadual, esta ampliação da jornada escolar ocorreu de modo gradativo e sob as orientações do Programa Mais Educação, sendo que, de acordo com dados fornecidos pela Coordenadora de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental até o ano de 2014, o quantitativo de unidades de ensino cadastradas no Programa era de 31 (trinta e uma) escolas distribuídas em 16 (dezesesseis) municípios: Anastácio, Aquidauana, Bodoquena, Campo Grande, Cassilândia, Corumbá, Coxim, Fátima do Sul, Miranda, Nova Andradina, Novo Horizonte do Sul, Paranaíba, Ponta Porã, Taquarussu, Terenos e Três Lagoas (Santos, 2016, p. 18).

Santos (2016) ainda afirma que é num cenário autenticamente neoliberal que nasce o Programa Mais Educação, em meio a ofensiva do capital. Ao atacar de modo avassalador a subjetividade do trabalhador, vem promovendo a desregulamentação, a liberalização e a privatização do Estado. Assim sendo, essa ordem social exige uma escola que se modele ao mercado disposta a contribuir para a formação de um novo indivíduo em sua integralidade, com novas competências sociais e habilidades cognitivas, capaz de tornar-se um consumidor

exigente e que estabeleça relações de trocas com o sistema.

O Programa Mais Educação chega a Mato Grosso do Sul com a árdua função de requalificar a educação pública, tendo à frente, entretanto, diversos problemas estruturais, como nos explica Carvalho (2016),

De acordo com a legislação educacional e políticas de governo, este conchama os entes federados a ampliarem a jornada escolar e oferecerem “educação integral em tempo integral” por meio do Programa Mais Educação, porém em condições formativas muitas vezes reduzidas e precárias, principalmente devido ao financiamento, que embora exista, mas é aquém da necessidade, tendo em vista a amplitude da missão a que se propõe (Carvalho, 2016, p. 73).

A autora rememora a história das iniciativas de ampliação do tempo de permanência na escola com base nas teorias de Jonh Dewey, desenvolvidas no Brasil por Anísio Teixeira.

A proposta de trazer a realidade dos estudantes para o espaço da escola, fazendo a articulação entre a escola e comunidade, constitui um ponto central do pragmatismo liberal de Jonh Dewey e Anísio Teixeira, pois para eles, a escola deveria ser como uma “microsociedade”, sendo capaz de desenvolver experiências democráticas (Carvalho, 2016, p. 73).

Sobre os aspectos físicos do espaço escolar, a ampliação do tempo de permanência na escola nos chamados “espaços educadores” das “cidades educadoras” como aparece nos documentos orientativos do próprio PME faz com que o programa verdadeiramente se distancie de outras propostas de educação integral no Brasil, que traziam em seu escopo a preocupação com a ampliação física e a adaptação arquitetônica das unidades escolares, necessitando para tanto de grandes investimentos financeiros. Segundo Carvalho (2016, p. 77), “A proposta do MEC traz a perspectiva de utilização contínua de espaços da comunidade”. Em sua gênese, o PME não se deteve na relação entre o quantitativo de estudantes e o quantitativo de salas de aula, visto que a escola tinha a liberdade de realizar parcerias com centros comunitários, igrejas e outros espaços da comunidade para abrigar os estudantes de forma prática, permitindo-lhes realizar a contento as atividades educacionais, em especial no contraturno da jornada escolar. “Dessa forma, o Estado abre mão de ser o principal executor e passa a atuar como uma instância de coordenação e controle” (Carvalho, 2016, p. 79).

A autora traz também para o bojo de suas discussões a Educação Integral e afirma:

A formação integral visa à formação e ao desenvolvimento humano global, e coloca o sujeito como centro das indagações e preocupações da educação, agregando à ideia filosófica de homem integral no desenvolvimento de suas faculdades cognitivas,

afetivas, corporais e espirituais, tendo objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano (Carvalho, 2016, p. 89).

Corroborando com as ideias apresentadas por Carvalho (2016), ressalta-se que a educação integral exige compromissos, estudos constantes, projeto pedagógico bem elaborado, formação continuada para todos os envolvidos na escola, recursos didáticos variados e melhorias na infraestrutura das escolas. Isto se relaciona diretamente com a pesquisa de Rosa (2020), e está intimamente ligado às políticas públicas implementadas na escola, suas características e, como enfatiza o autor,

É relevante considerar que período integral se refere ao acréscimo de horas, isto é, a reestruturação do tempo escolar; intrínseca a essa proposta está a reorganização do currículo, dos espaços, de seus profissionais. Contudo, é essencial esclarecer que uma política de educação em tempo integral não é, necessariamente, uma política de ensino integral (Rosa, 2020, p. 42).

A teoria que define o Ensino/Educação Integral revela os objetivos e a realidade que caracteriza a escola nas dimensões econômica e social, e aponta o mesmo que diversos estudiosos sobre o assunto já enfatizaram: a mera ampliação da jornada escolar sem objetivos traçados dentro do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) não alcança a qualidade. Porém, isso não é algo isolado, relegado ao simples desejo da escola. As políticas públicas de educação devem ser bem estabelecidas pelas redes de ensino, ouvindo os envolvidos e formatando-as para atender às demandas sociais de cada localidade.

Contudo, é latente que o PME revisitou as características de uma escola para “desprivilegiados”, onde o cuidar é mais importante que o aprender (sem, obviamente, desmerecê-lo). A ocupação do tempo e a socialização primária encontram na proposta de Educação Integral uma política compensatória, suprimindo a deficiência de sua formação escolar, mas principalmente, de sua formação familiar.

Outra compreensão que transparece é a autoritária, em que a educação escolar protege do crime, como na popular frase “melhor estar na escola do que na rua”, fazendo observações indiretas de formação para o trabalho, mesmo no ensino fundamental (Rosa, 2020, p. 40).

O autor enfatiza ser inegável a importância de escolas em tempo integral, principalmente para as camadas mais vulneráveis da sociedade brasileira, mas ainda é necessário dar passos largos para que a educação em tempo integral deixe de ser vista como assistencialista.

Dessa forma, o viés assistencialista é o mais evidente ao estabelecer como metas no planejamento das atividades e na organização do trabalho pedagógico que é melhor o aluno estar na escola estudando, tendo o que comer, livre das drogas e de ficar na rua sozinho, já que os pais trabalham fora, do que ficar em casa sem fazer nada (Rosa, 2020, p. 122).

O autor explica que o caminho para a inversão desses valores é a Educação Integral, que deve problematizar o conhecimento, traduzindo-o em currículos, “colocando os estudantes na centralidade dos processos educativos, contemplando variadas vertentes formativas e a ampliação de tempos, espaços e agentes educativos” (Rosa, 2020, p. 85).

Complementando este pensamento e impondo a pesquisa de Silva (2020), que define o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” como uma oportunidade ao estudante em ser autor da sua aprendizagem, em uma educação pautada nele e no seu projeto de vida.

Assim, para que a proposta de Educação Integral em Tempo Integral torne-se qualitativa, é fundamental que haja a integração curricular e o alinhamento entre a teoria e a prática para uma melhor formação multidimensional do ser humano, levando em consideração todas as suas possibilidades de desenvolvimento (Silva, 2020, p. 71).

A dissertação de Silva (2020) explora a implantação das escolas do Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” na etapa do Ensino Médio. Tem grande relevância a historicização deste no contexto da educação pública de Mato Grosso do Sul. Há um alinhamento próximo ao objeto desta presente pesquisa, pois a Lei Estadual n.º 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que cria o Programa de Educação em Tempo Integral denominada “Escola da Autoria”, foi estabelecida para a educação básica de Mato Grosso do Sul. Ensino Fundamental e Ensino Médio têm então sua gênese no mesmo marco legal. Mesmo constando no Art. 1º, no Parágrafo único a afirmativa “iniciando-se, prioritariamente, pelo ensino médio”, historicamente a oferta se inicia para as duas etapas simultaneamente, como trataremos ao longo desta pesquisa.

A autora ainda explica que as escolas do programa oferecem uma inovação em relação à efetiva atuação do estudante na construção do seu conhecimento. Mas evidentemente “as vivências e práticas proporcionadas na Escola da Autoria permitem ao estudante explorar ou protagonizar ações e decisões que o estimulam para a vida ou para a universidade” (Silva, 2020, p.82).

Cabe lembrar a importância de se entender educação em tempo integral como

pertencente a um cenário político e social, normatizada em diversos documentos, que a propõem e regulamentam em âmbito nacional e estadual. Assim, o pesquisador Miranda (2021) discorre sobre a implantação do programa supracitado, especificamente em uma escola do município de Corumbá-MS, na etapa do Ensino Médio. Em sua tese, o pesquisador apresenta o percurso temporal dessa implantação, contextualizando-o com o cenário da constituição da política pública, mediada por parceiros público-privados.

Para fundamentar sua tese, o autor elencou os principais documentos oficiais que justificam as políticas implementadas, e fez a análise destas aos olhos de quem acompanha na prática a política acontecer no espaço escolar, algo presente em especial no 3º capítulo da sua tese, que assim o apresenta:

Nessa direção, o capítulo está assim organizado: se inicia com a contextualização da cidade e da referida escola; na sequência apresentamos o Programa de Educação em Tempo Integral Lei n.º 4.973/2016, a efetivação do Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” na cidade de Corumbá/MS, a Organização Curricular de Ensino Médio em Tempo Integral, o aproveitamento escolar na Escola da Autoria na rede estadual e na escola pesquisada e, por fim, a efetivação do Programa de Educação em Tempo Integral no espaço escolar (Miranda, 2021, p. 81).

O autor também investiga a parceria público-privada entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação de Pernambuco (ICE-PE)<sup>1</sup>.

O Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE) atua desde 2003 na efetivação de escolas em tempo integral por meio da metodologia da Escola da Escolha, denominada “Escola da Autoria” no estado do Mato Grosso do Sul. Este modelo pressupõe que a escola é o lugar onde são providas condições fundamentais para a formação integral do jovem, é o ambiente que tem como centralidade o jovem e seu projeto de vida (Miranda, 2021, p. 70).

Diferentemente do que aconteceu com o Ensino Médio, o Ensino Fundamental em tempo integral ofertado nas escolas pertencentes ao Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” não foi assessorado ou orientado por instituições parceiras. Isso fez com que a SED-MS buscasse a consultoria do Prof. Dr. Pedro Demo<sup>2</sup>, de 2016 a 2019,

---

<sup>1</sup> **O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE**, é uma entidade sem fins econômicos criada em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. <http://icebrasil.org.br/> Acesso em: 04 nov. 2022.

<sup>2</sup> **Prof. Dr. Pedro Demo** possui graduação em Filosofia - Bom Jesus (1963) e doutorado em Sociologia - *Universität Des Saarlandes/Alemanha* (1971). Professor titular aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Professor Emérito. Fez pós-doutorado na UCLA/Los Angeles (1999–2000). Tem experiência na área de Política Social, com ênfase em Sociologia da Educação e Pobreza Política. Trabalha com

para a concepção teórica e metodológica da Educação Integral que se quer ofertar. Isso será abordado mais detidamente no transcorrer da pesquisa.

Outras três dissertações tratam de temáticas parecidas com a pesquisa de Miranda (2021). São elas: Prado (2021), Garcia (2021) e Cardoso (2022), estas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Campo Grande.

São pesquisas relevantes, por tratarem da influência público-privada nas escolas de domínio estatal, que assumem caráter empresarial. Para Prado (2021, p. 132) “A pesquisa comprova ser a parceria entre SED/MS e ICE/PE um modelo que altera em território sul-mato-grossense a lógica de gestão, passando de uma forma democrática para gerencial”.

Coadunando com essas afirmações, a pesquisadora Garcia (2021) enfatiza em seus estudos que

Nessa dinâmica da parceria entre Institutos e o poder público, constatou-se que o poder público não se retira de sua função constitucional de financiador da educação pública em nível médio, mas se apropria da expertise empresarial na execução de suas políticas educacionais e, dessa forma, o privado direciona, por meio de sua lógica de mercado, à educação pública (Garcia, 2021, p. 194).

A parceria público-privada presente na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul verdadeiramente se apropria dos mecanismos e instrumentos empresariais para controlar a gestão das escolas do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e, em consonância com o exposto, a autora Edvirges (2021) ressalta em sua pesquisa que há importância do modelo gerencial como base para as políticas educacionais atuais. Este modelo é baseado em princípios e teorias da administração pública e mercantil, conforme verificado na literatura sobre políticas e administração educacional. Mais: a centralidade do modelo gerencial é resultado das escolhas políticas dos entes federados, dos acordos com organismos transnacionais e dos parceiros envolvidos na definição dos modelos educacionais adotados pelo governo federal, estadual e municipal no Brasil.

A autora aborda questões que ainda devem ser amplamente discutidas e disseminadas entre os educadores, está na relação de semelhanças e diferenças de educação integral e educação em tempo integral. Sobre isso, Edvirges (2021) enfatiza

---

Metodologia Científica no contexto da Teoria Crítica e Pesquisa Qualitativa. Investiga principalmente a questão da aprendizagem nas escolas públicas por conta dos desafios da cidadania popular. Publicou mais de 100 livros (Texto informado pelo autor no currículo lattes Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1988962364420428> acesso em: 09 jan. 2023).

A política construída para o estado de Mato Grosso do Sul, em um primeiro momento, parte do entendimento dos conceitos de educação integral e escola integral e da ideia de que ambas estão interligadas em um contexto maior, que busca uma reformulação interna do processo de ensino que capacite o indivíduo a viver como verdadeiro cidadão, observando que o adjetivo integral não diz respeito somente à extensão do período diário de escolaridade, mas sim ao papel da escola em sua função educativa (Edvirges, 2021, p. 73).

A pesquisa da autora supracitada será de grande valia para a análise das ações que permitirão cumprir a meta 6 do PNE e PEE-MS (2014–2016).

Sob esse entendimento, as pesquisas descritas contribuíram para as reflexões desta presente pesquisa, os entendimentos sobre o papel do Estado, as políticas públicas e as parcerias público-privadas que interferem diretamente nas ações pedagógicas das escolas que ofertam Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Aatoria” na etapa do Ensino Médio, e como essa se reflete no Ensino Fundamental em tempo integral, mesmo que estas não apareçam citadas diretamente no texto. A leitura das produções apresentadas auxiliou no mapeamento do campo a ser investigado e também a refletir sobre a verdadeira necessidade de mudanças no campo das promoções das políticas públicas educacionais e as parcerias com setores privados.

Nas próximas seções, veremos os aprofundamentos de diversos pontos elencados neste levantamento das produções bibliográficas sobre escolas em tempo integral no Brasil e em MS, o mesmo valendo para as concepções metodológicas e a transição entre as políticas públicas do Programa Mais Educação e o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Aatoria”, ambos na etapa do Ensino Fundamental.

## 1.2 Fontes documentais – Legislações Federais e Estaduais

Os documentos e a legislação são importantes fontes para a pesquisa, textos que se reportam à origem histórica do tema da investigação, sua fundamentação e suas intencionalidades primeiras. Segundo Silva (2019a),

Os documentos e a legislação se constituem em fontes primárias de grande valia quando se pretende conhecer a natureza histórica do tema que se vai investigar. Eles possuem informações e dados que podem elucidar pontos e auxiliar nas reflexões e no desenvolvimento de argumentações mais contundentes (Silva, 2019a, p. 53).

As legislações e os documentos oficiais que regulamentam e normatizam a educação,

as políticas públicas educacionais, relacionadas a Programas de educação em tempo integral, em esferas nacional e local, precisam ser estudados minuciosamente, pois são expressões do pensamento dos gestores públicos que administram o Estado capitalista contemporâneo. Como explica Silva (2019a, p.53), “Entendendo que os documentos e as leis não falam por si só, portanto é necessário analisá-los à luz das relações sociais que lhes deram origem, numa determinada época histórica”.

Silva (2019a) ressalta a importância da análise documental associada à contextualização histórica da época em que o documento oficial foi produzido. Estes revelam os pensamentos dos gestores públicos frente às demandas sociais e como aditam as teorias que defendem e implantam por meio das políticas públicas. Tudo isso não difere na educação. As ações a ela demandadas são frutos dos pensamentos ideológicos dos seus gestores públicos. E como elucida Silva (2019a),

As funções da educação e da escola devem ser apreendidas no seio das relações sociais. Nenhum fato humano se explica por ele mesmo, mas enquanto realidade histórica, produzida pela ação concreta dos homens. Os homens mudam no tempo e no espaço e assim como são e se produzem, se educam. Os fundamentos da educação de uma época devem, portanto, ser buscados nas leis que regulam a existência dos homens daquele tempo; em resumo: no modo como eles produzem as suas vidas (Silva, 2022a, p. 15).

Ratificando a função da educação como produtora de relações sociais e como tal deve responder aos anseios da sociedade, Silva (2019a) destaca na citação que esta mesma sociedade está em constante transformação, por isso a educação também se transforma com o tempo.

Os documentos oficiais aqui apresentados são compostos pelo conjunto de leis, decretos, portarias e resoluções que regulamentam e normatizam a educação em tempo integral, as políticas públicas educacionais e o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”, vigente em Mato Grosso do Sul.

Diante deste entendimento, foram selecionados documentos oficiais estreitamente ligados ao estudo desenvolvido, presentes nas legislações expedidas pelo governo federal de abrangência nacional e estadual. Estes materiais são apresentados a seguir nos quadros 6 e 7.

Quadro 6: Legislações Federais referentes aos programas de escolas em tempo integral.

<b>N.º</b>	<b>Legislações Federais</b>	<b>Assunto</b>	<b>data</b>
01	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Promulgação Constituição da República Federativa do Brasil.	5 de outubro de 1988.
02	Lei n.º 8.069	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.	13 de julho de 1990.
03	Lei n.º 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	20 de dezembro de 1996.
04	Portaria Normativa Interministerial n.º 17	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.	24 de abril de 2007.
05	Lei n.º 11.494	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.	20 de junho de 2007.
06	Decreto n.º 7.083 Presidência da República	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.	27 de janeiro de 2010.
07	Lei n.º 13.005	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).	25 de junho de 2014.
08	Portaria n.º 1.144	Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.	10 de outubro de 2016.
09	Resolução CNE/CP n.º 4	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) como etapa final da Educação Básica nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017.	11 de maio de 2018.
10	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Educação Infantil e Ensino Fundamental.	17 de dezembro de 2017.
11	Lei n.º 14.113	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007.	25 de dezembro de 2020.
12	Parecer CNE/CP n.º 15/2017	Aprovação do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, que instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.	15 de dezembro de 2017.

Fonte: Portal da Câmara dos deputados federais/legislação (Coleção de Leis do Brasil), 2022. Informações organizadas pela autora.

Muitos são os documentos oficiais de âmbito federal e estadual que tratam de

programas de educação em tempo integral, observando maior destaque para o Ensino Médio. Porém, quando se trata dos anos finais do ensino fundamental, percebe-se uma drástica redução neste quantitativo. Destacamos acima algumas leis, decretos, portarias, resoluções e propostas pedagógicas que direta ou indiretamente remetem-se ao tema desta pesquisa.

Como critério de seleção, optou-se pelas legislações vigentes, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a LDBEN n.º 9394 de 1996. As demais são todas datadas do século XXI, do Programa Mais Educação (extinto em 2018) ou do Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”.

Ressalta-se que a cada ano as resoluções da SED-MS são atualizadas com a lista de escolas que ofertarão o programa no ano seguinte e as adequações curriculares e de organização necessárias. Por isso destaca-se apenas a resolução publicada para o ano de 2022, último período do marco temporal da pesquisa em questão.

Quadro 7: Legislações e documentos estaduais que tratam diretamente do programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”.

N.º	Legislações/Documentos Estaduais	Assunto	Data
01	Lei n.º 4.973	Cria o programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”.	29 de novembro de 2016.
02	Lei n.º 4.621	Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.	22 de dezembro de 2014.
03	Proposta Pedagógica e de Gestão da Escola da Autoria 2022	Documento que orienta todo o funcionamento da Escola da Autoria da Rede Estadual de Ensino em 2022.	22 de fevereiro de 2022.

Fonte: Portal da Secretaria de estado de educação de Mato Grosso do Sul/legislação. Informações organizadas pela autora.

O texto aprovado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi resultado de um longo embate, que durou cerca de oito anos (1988–1996). “O ano de 1996 termina com a aprovação da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, chamada Lei Darcy Ribeiro, seu relator, que morre logo após sua homologação” (Maurício, 2002, p. 119).

Nesse percurso, vale a pena dar ênfase aos diversos documentos que normatizam os direitos de proteção integral da criança e do adolescente. No topo desta base legal, destaca-se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabelece no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, n.p), deixando claro

que a corresponsabilidade para a concretização da Lei é do Estado, da família, da sociedade e da escola. Além de assegurar que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem, com absoluta prioridade, garantir a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição Federal.

Também a lei regulamentadora do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Lei n.º 11.494 de 2007 trata sobre o assunto, investindo recursos financeiros à implantação de escolas integrais de tempo integral. Esta lei foi revogada pela Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, ressaltando o art. 12, que trata sobre a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade. Leis que formam e organizam o setor educacional, tanto nas questões pedagógicas quanto nas questões administrativas e financeiras.

As leis supracitadas revelam a intencionalidade da busca gradativa por uma educação em tempo integral, quando a LDBEN de 1996, no “Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (Brasil, 1996, n.p.).

Com essa justificativa e outras que o fundamentam, é instituído por meio da Portaria Interministerial n.º 17, em 24 de abril de 2007, o Programa Mais Educação.

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (Brasil, 2007a, p. 5).

Fundamentado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que afiança às crianças e aos adolescentes a proteção integral e a garantia de todos os direitos fundamentais da pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades para o pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com liberdade e dignidade. Destaca-se no “Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1990).

O Programa Mais Educação (PME) chega para prover proteção social à criança, ao adolescente, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando

recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para o resgate de seus direitos e alcance da autonomia. Como justificado aparece por meio da portaria normativa interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007, que prioriza este público a ser inserido no PME.

CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos (Brasil, 2007a, p. 5).

A portaria que institui o Programa Mais Educação (PME) ressalta que a Educação exerce o importante papel de articular as políticas sociais para a inclusão de crianças e adolescentes, abrangendo processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, conforme o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Programa Mais Educação (PME) trazia em sua estrutura a valorização de atividades esportivas e culturais, embasado no artigo 217 da Constituição Federal, que define o esporte como dever do Estado e direito de cada um, reforçando o compromisso de democratizar o acesso às atividades esportivas como parte da formação integral de crianças, adolescentes e jovens. A importância do papel das atividades pedagógicas e socioeducativas no contraturno escolar para a prevenção de ruptura de vínculos familiares de crianças e adolescentes; e a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento.

Em continuidade à trajetória legal brasileira, passamos ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que destina recursos específicos ao Ensino de Tempo Integral conforme o Art. 10 da Lei n.º 11.494 de 20 de junho de 2007, garantindo o direito à educação, em especial o direito à educação básica de tempo integral que, por conseguinte, só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei.

Antes do lançamento do Plano Nacional de Educação (PNE-2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC) pela Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010a, destacam no Artigo 37

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (Brasil, 2010a, p. 10).

Contribuindo com a educação integral, a Lei 13.005 de 2014, que aprovou o PNE (2014–2024), traz na meta 6 (seis) a oferta de uma “[...] educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014a, p. 28), com o intuito de ofertar à população uma educação de qualidade e atuar diretamente nos resultados de evasão e desempenho dos alunos, apontados como os principais problemas da educação brasileira.

O estado de Mato Grosso do Sul publica a Lei Estadual n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014, que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE-MS, 2014–2024) e a busca por alcançar a meta 6 (seis) do referido documento, em concordância ao Plano Nacional de Educação (PNE, 2014–2024).

Em 2016 o Brasil entrou em uma grave crise política, que levou ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, democraticamente eleita pelo povo. Com isso, muitos programas e financiamentos para a educação foram descontinuados no governo de Michel Temer (vice-presidente eleito, empossado após o golpe). Entre eles está o Programa Mais Educação que, por meio da Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016, passa a se chamar “Programa Novo Mais Educação”, com vistas a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Descaracteriza-se, portanto, o que havia se consolidado anteriormente.

A modificação afeta a conciliação do já estabelecido. Havia um plano nacional e um plano estadual de educação que cobravam dos entes federados o investimento em políticas públicas de educação em tempo integral. E na busca por cumprir o esperado na meta 6 do PEE-MS (2014), o Governo do Estado de MS promulgou a Lei estadual n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que cria o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”, tornando-a uma Política de Estado para a Educação básica, iniciando-se prioritariamente pelo Ensino Médio, sem proibir a oferta no Ensino Fundamental, especialmente nos anos finais (6º ao 9º ano).

E assim inicia-se o processo de implantação e implementação das escolas que ofertam o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”, que

detalharemos mais à frente, nos próximos capítulos desta dissertação.

Não se pode esquecer que, na Base Nacional Comum Curricular (2017), também constam premissas de educação integral em sua estrutura.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017a, p. 14).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 15/2017, reforça o entendimento da BNCC e destaca:

As competências gerais referidas reafirmam o compromisso da educação brasileira para com as demandas da sociedade contemporânea, uma vez que se comunicar, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo, ético e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações. Nesse contexto, a BNCC reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam, ora a dimensão intelectual (cognitiva), ora a dimensão afetiva ou socioemocional, quando não confundem, ainda, a “educação integral” com a “educação em tempo integral” (Brasil, 2017b, p. 27).

A situação descrita no parecer do Conselho Nacional trata da confusão que porventura acontece sobre a educação integral e o tempo integral. Importante lembrar que a educação integral se refere a uma abordagem educacional que busca desenvolver todas as dimensões do ser humano por meio da educação, enquanto a educação em tempo integral se refere a um modelo em que os estudantes passam mais horas na escola. A BNCC (2017) enfatiza que a educação integral é mais do que apenas aumentar o tempo de permanência na escola, envolve uma abordagem mais ampla para o desenvolvimento dos estudantes.

Importa saber que muitos movimentos brasileiros por uma educação integral vêm muito antes da BNCC (2017). Esses movimentos continuam acontecendo e educadores de diversas partes do Brasil, representados por entidades como Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) são algumas das mais de 50 que assinam em conjunto uma

carta endereçada ao atual presidente da república e ao Ministro da Educação intitulada: Carta da Educação Integral, Pública e Democrática ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e ao Ministro da Educação Camilo Santana.

Para nossa visão de mundo e de sociedade, a Educação Integral é um processo pleno de formação humana. A Educação Integral que defendemos fundamenta-se na concepção de pessoa humana, dotada de dignidade e liberdade, reconhecida como sujeito de direitos e compreendida em sua totalidade, identidade e diversidade. Para nós, a educação integral é a formação para a vida, pois a vida e cada pessoa humana são integrais e a educação que acreditamos fundamenta-se nessa premissa antropológica inalienável. Educação Integral não se reduz a ampliação de jornada nem se esgota em preparar estritamente para o trabalho. Trata-se de uma concepção de educação como prática social transgeracional, como direito social e subjetivo, dever do Estado e de todas as instituições sociais (EducacaoIntegral.org.br, 2023).

No trecho da carta em destaque entende-se que, na visão das entidades que a assinam, a Educação Integral é concebida como um processo abrangente de formação humana, que transcende a mera aquisição de conhecimentos acadêmicos. Essa abordagem parte da premissa de que cada indivíduo possui dignidade, liberdade e é detentor de direitos, sendo compreendido em sua totalidade, incluindo aspectos de identidade e diversidade. Diferentemente de uma simples extensão da jornada escolar ou preparação para o mercado de trabalho, a Educação Integral é vista como uma prática social que deve ser garantida como um direito fundamental, tanto pelo Estado quanto por todas as instituições sociais. Ela visa preparar os indivíduos não apenas para o trabalho, mas também para a vida, com ênfase na construção de cidadãos mais conscientes, críticos e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

### 1.3 Livros

Para a concepção da revisão de literatura da dissertação, reforça-se a certeza do campo vasto de investigação que se tem pela frente. Portanto, alguns livros também farão parte deste acervo para fundamentação da pesquisa. Estes encontram-se relatados no quadro 8 (oito):

Quadro 8: Obras que abordam o Ensino Fundamental em tempo integral e os programas implementados no Brasil.

<b>N.º</b>	<b>Organizador(es)/Autor(es)</b>	<b>Título</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano</b>
01	Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho Ana Maria Villela Cavalieri (Orgs.)	Educação Brasileira e(m) tempo Integral	Editores Vozes	2002
02	Moacir Gadotti	Educação Integral no Brasil – Inovações em Processo	Editores e Livraria Instituto Paulo Freire (Ed,L)	2009

03	Jamerson Antônio de Almeida da Silva Katharine Ninive Pinto Silva	Educação integral no Brasil de hoje	editora CRV	2012
04	Jaqueline Moll (Org.)	Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos	Editora Penso	2012
05	Elione Maria Nogueira Diógenes (Org.)	Avaliação de Políticas Públicas de Educação – Texturas e Tessituras do Programa Mais Educação	Editora CRV	2014
06	Ana Maria Villela Cavaliere Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho (Orgs.)	Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral: História, Políticas e Práticas	Editora CRV	2017
07	Rozineide Souza Brasil	Gestão democrática na escola pública e o Programa Mais Educação	Appris Editora	2018
08	Antônio Gomes Ferreira Elisangela da Silva Bernardo Janaína Specht da Silva Menezes (Orgs.)	Políticas e gestão em Educação em Tempo Integral: desafios contemporâneos	Editora CRV	2018
09	Pedro Demo	Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante	Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS	2018
10	Terezinha Moraes da Silva	Educação Integral ou Parcial? reflexões para além da extensão do tempo	Appris Editora	2019
11	Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches Regina Célia Cola Rodrigues Emanuel da Conceição Pinheiro Júnior (Orgs.)	A Educação Integral em tempos de pandemia	Editora Pontes	2020
12	Valdete Silva	Educação integral e escola de tempo integral: contextos e concepções	Editora Dialética	2022

Fonte: Acervo da autora.

A necessidade de registro histórico do Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” na etapa do ensino fundamental, bem como a compreensão da articulação entre o contexto político, social e histórico e os processos de implantação e implementação de escolas dos anos finais Ensino Fundamental em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso do Sul, pode ser considerada urgente e necessária. Assim, esta pesquisa caracteriza-se como de grande relevância para a educação sul-mato-grossense e para a compreensão das políticas educacionais.

Para tanto, iniciar-se-á com a apresentação dos livros publicados sobre a temática

pesquisada, a fim de auxiliar no entendimento dos conceitos de educação integral e das políticas públicas de escolas em tempo integral para o Ensino Fundamental.

São apresentados a princípio os livros organizados por Cavaliere e Coelho (2002; 2017), que publicam artigos de diversos autores, pesquisadores, membros do NEEPHI (Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral) sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO) e com a participação de pesquisadores de diversas universidades.

O primeiro livro intitula-se Educação Brasileira e(m) Tempo Integral. Trata da ampliação do tempo destinado à educação escolar, ou seja, a ampliação do tempo em que o estudante passa na escola em efetivo exercício educacional, intencionalmente estruturado e institucionalizado com o fim de estabelecer condições que os tornem mais criativos e que aproveitem melhor o tempo.

Esse alargamento do tempo e dos compromissos educacionais da escola tem sido defendido segundo variados pontos de vista. Destacam-se, entre outros, aspectos ligados à entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho; à ausência, nas grandes metrópoles, de espaços públicos de compartilhamento e integração social; à desorientação dos pais em relação a valores e expectativas na educação das crianças; às transformações na instituição familiar (Coelho; Cavaliere, 2002, p. 7).

Mesmo sendo pregado como uma inovação ou uma política educacional revolucionária, um fato novo na realidade brasileira, o horário escolar integral está consolidado na maioria dos países desenvolvidos, onde as crianças permanecem na escola, em média, seis horas diárias. Vemos essa realidade também estabelecida mais fortemente “no setor privado da educação brasileira, especialmente nas escolas que atendem às elites econômicas, o horário integral já é uma opção corriqueira”, como explicam Coelho e Cavaliere (2002, p. 7). No caso da educação pública, entretanto, ele é visto como inovação, como alternativa de qualidade e de uma educação transformadora.

As autoras supracitadas organizaram textos de diversos pesquisadores e os separaram em duas seções. A primeira aborda os Fundamentos da Educação integral, e seus autores vão buscar na proposta de educação libertária dos anarquistas do século XIX a origem da educação integral capaz de atuar de forma emancipadora. Também encontramos relatos das experiências de Anísio Teixeira, precursor das atuais propostas de ampliação da jornada escolar e da educação integral nas escolas públicas.

Na segunda seção, apresentam-se pesquisas que remetem à ação e à reflexão nas escolas de tempo integral, dando foco nos aspectos políticos e pedagógicos das experiências concretas brasileiras, as formações de seus professores e a defesa de professores em tempo

integral como fator essencial para as propostas formativas acontecerem.

Quinze anos separam as duas publicações. Lendo-as, porém, parecem continuidade e aprofundamento das discussões. Assim, no segundo livro organizado por Cavaliere e Coelho (2017), intitulado *Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral: História, Políticas e Práticas*, os pesquisadores do NEEPHI apresentam diferentes abordagens e perspectivas sobre os temas educação integral e de tempo integral. “Diante de suas polifonias, permitem que este caminho perpassa por diferentes territórios, histórias e variados pontos de vista” (Cavaliere; Coelho, 2017, p. 9). Este é mais um resultado de um trabalho coletivo, realizado em parceria de diversos pesquisadores da temática que, no livro, apresenta-nos pluralmente os resultados de duas pesquisas singulares.

Outra autora que investiga a Educação integral na história da educação brasileira é Valdete Silva. Seu livro nomeado *Educação integral e escola de tempo integral* (2022) é resultado da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O objeto da pesquisa analisa o percurso histórico da educação integral em tempo integral no Brasil na rede pública de ensino de Teresina, capital do Piauí, e se dedica a analisar os principais fatores que se comunicam na implementação da referida política na escola pesquisada (Silva, 2022b, p. 14).

Sobre Anísio Teixeira, a autora diz:

Para Anísio Teixeira, a escola pública de qualidade era direito de todas e todos e, remontando ao pensamento de John Dewey, filósofo norte-americano, era também o espaço de excelência para a consolidação da Democracia. Para Dewey e Anísio, só haveria democracia plena quando a escola se estruturasse para formar, de fato, sujeitos democráticos (Silva, 2022b, p. 10).

Esse é o pensamento que orienta as escolas de educação em tempo integral no Brasil. Cabe aqui dar destaque à atualidade nas ideias e escritos de Teixeira.

Na mesma direção da publicação das experiências de pesquisas coletivas, o livro *Políticas e Gestão em Educação em Tempo Integral: Desafios contemporâneos*, organizado por Antônio Gomes Ferreira, Elisângela da Silva Bernado e Janaína Specht da Silva Meneses (2018), expõe que

A ideia de produção desta obra foi gestada em meio a esse cenário. Neste sentido, a organização da presente coletânea busca divulgar estudos e pesquisas que abordam questões inerentes à gestão escolar democrática, à educação integral e/ou ao tempo integral, com destaque para o Programa Mais Educação, enfim, temas atuais e

polêmicos analisados sobre a perspectiva da história, das políticas e/ou das práticas em educação (Ferreira; Bernado; Menezes, 2018, p. 13).

Este livro organiza-se em três partes que se inter-relacionam, mas que, por conveniências didáticas, foram separados. A primeira seção aborda o Programa Mais Educação como um tema em torno do qual orbitam discussões que envolvem diversas concepções de educação integral, que em seu desenvolvimento apropria-se do processo de implantação em municípios do país e sua vinculação à compreensão do avanço da qualidade na educação.

Na segunda seção são apresentados resultados de estudos voltados para a educação em tempo integral direcionados às concepções, políticas, práticas e/ou, de modo particular, sua interface com a proteção social.

Na última seção situam-se os estudos que investigam a gestão no âmbito, especialmente, de programas e escolas de educação em tempo integral do Programa Mais Educação, incluindo estudos sobre o seu monitoramento e avaliação, porém não se limitam a ele, principalmente frente às divergências estruturais e políticas no período estudado.

Com a mudança de governo ocorrida no ano de 2016, a política indutora de educação em tempo integral do governo federal passou por uma inflexão, a partir da qual o Programa Mais Educação foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME). Com foco nas disciplinas da Prova Brasil, o PNME tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental por meio da ampliação da jornada escolar (Ferreira; Bernado; Menezes, 2018, p. 14).

Jaqueline Moll organizou em 2012 o livro *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. A autora foi diretora de currículos e educação integral do Ministério da Educação (MEC) e responsável pela implantação do Programa Mais Educação na gestão do ministro Aloizio Mercadante no governo de Dilma Rousseff. No texto que apresenta o livro supracitado, encontra-se a afirmação “estamos instituindo, em nível nacional, uma escola pública republicana, laica, obrigatória, gratuita e integral” (Moll, 2012, p. 17). O Programa Mais Educação é o grande projeto educacional que o momento exigia, um verdadeiro indutor da política do ensino parcial para o integral.

Ainda sobre o Programa Mais Educação, outros três livros compõem esse acervo selecionado. O primeiro, *Avaliações de Políticas Públicas de Educação: Texturas e tessituras do Programa Mais Educação*, organizado por Elione Maria Nogueira Diógenes (2014). Compõe-se de pesquisas, reflexões e conclusões que resultaram em três dissertações de mestrado defendidas no Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas

(MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Duas dessas pesquisas tratam do processo de implementação do PME. A outra versa sobre sua dimensão inclusiva.

A autora da primeira parte e organizadora do livro tem como base a “concepção marxiana de que o Estado é a condensação material da luta de classes” (Diógenes, 2014, p. 8). Essa visão explica por que a autora amplia suas reflexões sobre a pobreza não ser um fenômeno natural e nem necessário, mas produto de relações sociais e econômicas, historicamente engendradas na sociedade, em que haverá sempre um opressor e um oprimido.

Alcides Fernando Gussi, autor do prefácio do livro, explica:

Esta é uma obra tecida de forma múltipla. Explico-me. Trata-se de uma publicação em que três autoras fazem um esforço ímpar no sentido de avaliar o Programa Mais Educação, de forma que cada uma traz aqui uma importante contribuição ao campo da Avaliação de Políticas Públicas e ao mesmo tempo colaboram [as três] com o melhor entendimento acerca do modo como se materializa o Programa citado (Diógenes, 2014, p. 13).

Outro livro que dialoga intensamente com o Programa Mais Educação é da autora Rozineide Souza Brasil (2018), intitulado *Gestão Democrática na Escola Pública e o Programa Mais Educação*. Mais especificamente, abarca a gestão democrática no âmbito do Programa Mais Educação e sua implantação em uma escola municipal de ensino em Belém do Pará.

O presente livro tem como origem uma pesquisa realizada em nível de mestrado, a qual contempla dois temas inquietantes no contexto da educação brasileira: a gestão democrática e o tempo integral, este desenvolvido sob a perspectiva do fomento à educação integral (Brasil, 2018, p. 11).

A autora faz uma análise a partir do PNE (2014–2024) e a presença da educação em tempo integral como meta específica. Contribuiu para o fortalecimento da sua inferência junto aos estados e municípios brasileiros, demarcados, inicialmente, pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a partir do qual a convergência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) apresenta níveis diferentes de distribuição de recursos para as matrículas em tempo integral visualizando a melhoria da aprendizagem dos alunos a partir da ampliação da jornada escolar para o tempo integral. Na perspectiva da educação integral, esta possibilitou significativo avanço do quantitativo de matrículas em tempo integral brasileiro.

Outro livro que problematiza a Educação Integral no Brasil, com destaque para a proposta desenvolvida pelo Governo Federal, Programa Mais Educação, foi escrito por Jamerson Antonio de Almeida da Silva e Katharine Ninive Pinto da Silva (2012), e recebeu o

título *Educação Integral no Brasil de hoje*.

Para os autores, a educação brasileira vem sendo induzida a aumentar sua atuação e seus compromissos para além da atuação na formação acadêmica dos estudantes. Algumas iniciativas do Governo Federal em torno da primeira década do século XXI na educação básica, em especial para o ensino fundamental, buscam a institucionalização, a ampliação das funções da escola e dos seus profissionais. As escolas passaram a incorporar várias responsabilidades não escolares, mas sem as quais o trabalho de escolarização torna-se impossível. Os autores apontam que ações como “o desenvolvimento de hábitos primários relacionados à higiene, saúde, alimentação e à sociabilização básica” (Silva; Silva. 2012, p. 11) não podem mais ser separadas do cotidiano escolar.

Com a ampliação da jornada escolar isso torna-se muito mais presente, pois o estudante fica mais tempo na escola, e isso faz com que as ações supracitadas pelos autores sejam mais necessárias e latentes, terceirizando às escolas e professores essas funções inerentemente domésticas.

Segundo o Censo Escolar de 2022, o percentual de matrículas nos anos finais do ensino fundamental em tempo integral no Brasil era de 8,9% e saltou para 13,7% do total de matrículas em 2022 (INEP, 2022). Para entender essa expansão, é necessário investigar o envolvimento de diferentes entes federativos, que dão um desenho local para a educação integral nos diversos municípios e estados. Também é imprescindível entender qual concepção de educação integral está sendo utilizada.

O ponto de partida para essa definição é que, para além da extensão do tempo de permanência do aluno na escola, união, estados e municípios têm criado e implementado políticas que visam uma educação em sentido amplo, sintetizada pela noção de “desenvolvimento integral” do educando (Silva, 2019b, p. 9).

Esses dados estão presentes no livro *Educação Integral? Ou Parcial? Reflexões para além da extensão do tempo*. Este é resultado da dissertação de mestrado de Teresinha Morais da Silva e publicado em 2019, que teve o objetivo principal de “descrever e compreender os desafios concretos para o desenvolvimento da educação integral” (Silva, 2019b, p. 11).

Os conceitos de educação integral e em escolas de tempo integral foram prescrutados no livro de Moacir Gadotti (2009) nomeado *Educação Integral no Brasil: Inovações em processos*. O livro aborda exemplos de educação integral que fazem que se reconheça: “Educar não é apenas transferir conhecimentos, mas é também brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade, é resgatar, reconhecer e valorizar as diferentes culturas” (Gadotti, 2009, p. 8).

Enfim, educação integral é acreditar no ser humano, independentemente de suas experiências e origens, na capacidade de viver e de conviver de forma equilibrada e respeitosa com as diferentes formas e manifestações de vida no planeta. Por isso mesmo este livro mostra que é possível, mutuamente, educar e nos educarmos integralmente.

Contrários à concepção neoliberal de desenvolvimento, que busca incessantemente o lucro, o estímulo à competição, a eficiência com a máxima economia de recursos - não importando os meios para se alcançar os fins, a meritocracia e a lógica mercantilista transnacional, a educação cidadã, nascida da escola pública popular, já tem sido reconhecida, nos últimos 30 anos, no Brasil e em outros países, como aquela que visa à sustentabilidade social, afetiva, educacional, cultural, ambiental, econômica e política, consagrando-se como a perspectiva mais avançada do nosso tempo (Gadotti, 2009, p. 9).

Diferentemente de outros autores, Gadotti (2009) apresenta alguns casos práticos de experiências de educação integral bem-sucedidas, e enfatiza que a educação integral espera superar a fragmentação curricular organizada em disciplinas independentes que, conseqüentemente, “isola[m] as pessoas e cria[m] guetos de aprendizagem” Gadotti (2009, p. 11).

O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar os nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua "cultura primeira", as suas outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal (Gadotti, 2009, p. 11).

Gadotti (2009) destaca experiências de educação integral que, com sucesso, buscam superar a fragmentação curricular. Ele critica a abordagem tradicional que isola as pessoas em guetos de aprendizagem, enfatizando a falta de consideração pelos conhecimentos prévios, cultura e experiências vitais dos alunos. O autor aponta a necessidade de integrar a educação formal, informal e não formal para uma efetiva educação integral.

Corroborando com essa ideia, o e-book do autor Pedro Demo (2017), publicado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, *Atividades de Aprendizagem: Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante* traz as reflexões de como as escolas estão absurdamente reproduzindo as estruturas obsoletas de transmissão de conteúdos e, assim, “as atividades se esgotam no âmbito do ensino, centrado na atuação do professor, que tem como função crucial os conteúdos curriculares, em geral às carradas” (Demo, 2017, p. 9).

Demo defende que a escola deixe de “dar aulas” para trabalhar com atividades de aprendizagem. E ainda enfatiza que se deve, gradativamente, ir transformando as escolas

parciais em escolas de tempo integral, para que o estudante e seus professores tenham mais tempo para serem autores. Para que isso aconteça, a aula deve ser superada e os momentos de aprendizagem devem ultrapassar os 50 minutos pré-determinados.

Signo maior e imediato dessa mudança é a superação dos “50 minutos” disciplinares, que perdem todo sentido. Em 50 minutos não se faz nenhuma autoria relevante. A escola vai girar em torno de problematizações, projetos, pesquisas, que demandam organização curricular diversa e de fôlego, ordenamento progressivo e articulado da produção estudantil via planejamento coletivo dos professores. A escola passa a ser projeto docente coletivo em favor dos discentes, assumindo o papel mediador plenamente, com parceria generosa e exigente. Aula desaparece ou vira penduricalho eventual; prova some, porque vamos avaliar todo dia a produção do estudante, muito mais profunda e sistematicamente (visualizada no portfólio) (Demo, 2017, p. 112).

O autor diz que na escola integral de tempo integral o estudante tem o tempo necessário para estudar, ler, pesquisar, elaborar, envolvido sempre em atividades que promovem a aprendizagem autoral. “O critério da validade da escola não será mais o repasse curricular e a carga de aula, mas a qualidade da autoria do aluno, verificável concretamente no seu portfólio” (Demo, 2017, p. 112)<sup>3</sup>.

O último livro que esta seleção apresenta é intitulado *A Educação Integral em tempos de Pandemia*. Organizado por Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, Regina Célia Cola Rodrigues e Emanuel da Conceição Pinheiro Júnior, foi publicado em 2020. É um Manifesto do Grupo de Pesquisa em Educação Integral produzido pelo Grupo de Pesquisa em Educação Integral da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (GPEI-PUCSP) vinculado à Faculdade de Educação.

Os autores contam que o livro é a sistematização teórica de quatro *lives* que o GPEI-PUCUSP realizou sobre o tema em plena pandemia. Vislumbrando que os estudos do grupo auxiliassem os professores nessa dura missão de atividades remotas.

Mais do que estudar e escrever sobre democracia e educação, é fazer isso tendo como meta a transformação histórica consciente da realidade educacional brasileira. É quando a pesquisa se coloca para além da reflexão e se transforma em Práxis. Este livro é exemplo empolgante de construção de Práxis (Sanches; Rodrigues; Pinheiro Junior, 2020, p. 10).

---

<sup>3</sup> Para Demo (2017), o **portfólio** é um conjunto organizado de trabalhos, atividades e produções do aluno ao longo de um período de tempo específico. Nesse contexto, ele serve como uma ferramenta para avaliar a qualidade da autoria do estudante na escola integral de tempo integral. Em vez de se concentrar exclusivamente no repasse curricular e carga horária, o portfólio destaca as realizações do aluno, demonstrando sua participação ativa em atividades de estudo, leitura, pesquisa e elaboração. A avaliação da autoria do aluno, conforme mencionado no texto, ocorre por meio da análise concreta do conteúdo presente em seu portfólio. Portanto, o portfólio torna-se um indicador tangível da aprendizagem autoral e do engajamento do estudante nas experiências educacionais oferecidas pela escola integral de tempo integral.

Enfatizam ainda, por meio dos escritos de Robert Mckee, no seu livro *Story* (2018), que “personalidades autoritárias, como era Platão, temem não as ideias, mas as emoções que elas provocam” (Sanches; Rodrigues; Pinheiro Junior, 2020, p. 9). E ainda aprofundam a temática, explicando que “os pensamentos podem ser controlados e manipulados, mas a emoção é obstinada e imprevisível” (Sanches; Rodrigues; Pinheiro Junior, 2020, p. 9).

Diante do apresentado, torna-se relevante pesquisar sobre as Escolas de Educação em tempo integral e fazer a diferenciação conceitual pertinente a cada tempo histórico.

Os próximos capítulos desta pesquisa abordarão como autores analisam o percurso histórico da educação em tempo integral no Brasil e em Mato Grosso do Sul, especialmente na etapa do Ensino Fundamental.

Conclui-se, assim, o primeiro capítulo, que apresenta a organização das produções bibliográficas sobre o Ensino Fundamental em tempo integral no Brasil e em Mato Grosso do Sul por meio dos Programas Mais Educação e Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” em Mato Grosso do Sul. Espera-se, com isso, traçar o panorama concreto das escolas em tempo integral neste estado e que esta pesquisa também favoreça a outros pesquisadores com seu referencial teórico.

## **2. O ESTADO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Este segundo capítulo se propõe a analisar o que é o Estado e qual é o seu papel frente à formulação de políticas públicas para a educação em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental da educação básica no Brasil. Estabelecida a meta, iniciar-se-á com uma retomada das ações de educação em tempo integral ao longo da história e das diversas políticas públicas brasileiras de educação.

Existe um panorama nacional de iniciativas educacionais em tempo integral presentes em diversos tempos históricos, ocorridas ao longo dos anos com diversas equipes no governo federal. Há muito o que ser investigado no que tange à Educação em Tempo Integral na educação básica, em especial no Ensino Fundamental no Brasil. Faz-se necessário apresentar alguns conceitos como o de Estado, de Políticas Sociais ou Políticas Públicas e de Educação Integral.

Inicialmente partimos do conceito de Estado, visto como executor responsável pelas políticas sociais, o que, conseqüentemente, direciona-se para a necessidade de compreender também as propostas de Educação em Tempo Integral ao longo da história brasileira.

Para embasar esta discussão, é relevante dialogar com os clássicos pensadores e as obras de Karl Marx (1998; 2011), Friedrich Engels (1984), Marx; Engels (1999) e outros autores como Teixeira (1955, 1959, 1997), Ribeiro (1986), Paro *et al.* (1988), Peroni (2002), Braverman (2015), Gallo (2002, 2015), Fausto (2019) e Saviani (2021). Buscou-se dialogar ainda com vários autores sobre política educacional referente à Educação em Tempo Integral na busca de compreender o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”, criado pela Lei n.º 4.973, de 29 de dezembro de 2016, ofertado na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul desde 2017.

### **2.1 O Estado e suas funções frente às políticas sociais**

Inicia-se esta discussão buscando na história da sociedade explicações e definições de Estado em diversos momentos da vida humana, para que, então, seja possível entender o que é o Estado nas concepções clássicas de Karl Marx e Friedrich Engels, e como este vem sendo concebido hoje, na sociedade contemporânea.

Nos escritos de Marx e Engels, existem diversas menções ao processo inicial de organização social nos primórdios da humanidade. Nas Comunidades Primitivas não havia

Estado organizado. O “governo” era exercido por aqueles que tinham sabedoria, aptidões físicas e experiências de vida. Sua função era organizar as relações sociais tendo em vista os interesses comuns das pessoas que viviam no entorno, não havia o domínio de uns sobre outros. Porém, com a divisão da sociedade em classes e o início da propriedade privada, os interesses se tornaram discordantes e incoadunáveis. Com essa demanda histórica, por meio da qual os produtores foram agressivamente separados da sua produção, surgem os proprietários e os funcionários, ou seja, os que exploram e os que são explorados.

Acabava de surgir, no entanto, uma sociedade que, por força das condições econômicas gerais de sua existência, tivera que se dividir em homens livres e escravos, em exploradores ricos e explorados pobres; uma sociedade em que os referidos antagonismos não só não podiam ser conciliados como ainda tinham que ser levados a seus limites extremos. Uma sociedade desse gênero não podia subsistir senão em meio a uma luta aberta e incessante das classes entre si, ou sob o domínio de um terceiro poder que, situado aparentemente por cima das classes em luta, suprimisse os conflitos abertos destas e só permitisse a luta de classes no campo econômico, numa forma dita legal (Engels, 1984, p. 190).

As comunidades começaram a produzir e pensar suas organizações a partir de interesses e necessidades, resultado das relações que o homem trava com outros homens numa determinada época.

No cenário de uma sociedade em constantes conflitos causados pelos interesses divergentes e sem condições para superá-los, seria impossível reproduzi-la e resolver suas divergências somente pela imposição da força. Isso acarretaria uma constante guerra civil. Para mitigar tais divergências nasce o Estado, cujo objetivo é satisfazer os anseios da classe dominante para manter a exploração sobre os explorados e conter as possíveis revoltas da classe dominada.

Durante o Estado escravista, os favorecidos foram os senhores de escravos. Quanto mais escravos possuíam, mais poderosos e importantes eram considerados. Porém, o aumento de escravos elevou os custos, e a riqueza proporcionada aos senhores tornou-se insuficiente para mantê-los. Os ganhos dos senhores diminuíram, as despesas com impostos cresceram e as discordâncias geradas pelo aumento do escravismo levaram à derrocada deste modo de produção.

O fim do escravismo deu início ao feudalismo, em que a produção fundiária era desempenhada pelos servos, mas quem ficava com a maioria do que era produzido era o senhor feudal. Em ambas as sociedades, entretanto, a política tinha forte apreço teológico.

Nessas sociedades, escravista e feudal, explicava-se a política por meio de

pressupostos que legitimavam as vontades e poderes dos senhores e reis, condizentes com o entendimento da época. A atribuição de poderes ao soberano era instituída pela “vontade divina”, concedendo o poder político e de Estado no feudalismo em forma difusa.

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes (Engels, 1984, p. 193–194).

O Estado então precisou estabelecer regras gerais, elaboradas pela classe mais poderosa, a que detém o poder econômico e que, devido a esse domínio financeiro, também se converte em classe politicamente dominante, e esta inicia novas atitudes para a repressão e exploração da classe oprimida. Porém, a população controlada pelo senhor feudal aumentou e, conseqüentemente, a produção também, para além de sua necessidade produtiva, o que fez com que se gerassem produtos que excediam ao consumo. Isso levou o sistema feudal a uma grande crise. Para corrigir este excesso, os senhores expulsaram dos feudos os servos que estavam sobrando e o excedente de produção propiciou o desenvolvimento do comércio. Nasce aqui a classe dos burgueses. Estabelecida a grande indústria e o mercado mundial, a classe burguesa conquista de vez o poder político presente fortemente no Estado moderno. A classe burguesa tomou da nobreza feudal a condução da economia e assumiu o poder político, ou seja, o controle do Estado para se aproveitar do trabalho e da produção da classe proletária.

[...] a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa (Marx; Engels. 1998. p. 42).

Até aqui, vê-se a importância da história para se entender os tempos atuais, mas cabe informar que cada país pode diferenciar-se nas relações, condições de trabalho e de acumulação produtiva. Não se buscou, porém, o aprofundamento necessário para se entender na totalidade os períodos descritos. Lembra-se que a intenção é anunciar, historicamente, as diversas constituições sociais presentes na história.

No caso do Brasil, “na formação do Estado nacional verificam-se as marcas decorrentes do fato de o país ter sido colonizado por uma metrópole decadente e tardia em relação ao capitalismo na Europa” (Peroni, 2003, p. 36). E assim, como já conceituara Marx, o

Estado é histórico, concreto, de classe e detém a hegemonia (Peroni, 2003, p. 22).

Visando uma melhor compreensão do Estado, é necessário entender que o Estado deve ser visto como histórico, e deve refletir as necessidades atuais da sociedade, garantindo as condições mínimas para o processo de reprodução social. Não deve ser difundida a ideia de que o Estado está dissociado do capital, pois isso, perceptivelmente, mostra-se como um abstruso social imperativo para a classe dominante explorar a classe operária. Como enfatiza Marx no livro *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*

A ordem burguesa, que no início do século colocou o Estado como sentinela para guardar a parcela recém-criada e a adubou com lauréis, transformou-se no vampiro que suga o sangue do seu coração e a medula do seu cérebro e os joga no caldeirão alquímico do capital (Marx, 2011, p.146–147).

Quando se inicia a segunda metade do século XX, acontece a ruptura do pacto de Estado de bem-estar social com o capital. Segundo Nogueira (2001), o crescimento do modelo político-econômico neoliberal vem produzindo um reposicionamento do Estado, conservando o caráter de classe e avançando drasticamente na devastação contínua de direitos.

O pacto de bem-estar social era um compromisso entre o Estado e a sociedade. O Estado se comprometeu a fornecer serviços e proteção social para garantir o bem-estar econômico e igualitário da população<sup>4</sup> (Nogueira, 2001). Estes deveriam incluir serviços de saúde, educação, segurança, assistência social etc. Era considerado um mecanismo para mitigar as desigualdades econômicas e sociais e garantir um mínimo de qualidade de vida para todos os membros da sociedade. O Autor ainda explica que, mesmo considerando as diversas influências de culturas, histórias, políticas e economias em diferentes países, é possível encontrar aspectos comuns. Esses aspectos comuns ajudam a explicar o papel e a dinâmica do principal padrão de proteção social nos países industrializados avançados.

Embora levando-se em conta que diferenças culturais, históricas, políticas e econômicas imprimem distintos padrões aos mecanismos de atenção social em cada país, aspectos comuns podem ser identificados, e estruturam explicações sobre o papel e a dinâmica do padrão dominante de proteção ao bem-estar nos países industriais avançados (Nogueira, 2001, p. 90).

Marx (1998) argumenta que o Estado moderno se baseava em um pacto entre a classe dominante e a classe trabalhadora, em que a classe dominante se comprometia a fornecer certos benefícios e proteção à classe trabalhadora com a mudança de seu consentimento e apoio. Marx dizia que a classe dominante rompeu este pacto e começou a dismantelar o Estado de bem-estar social, aumentando a exploração e a opressão da classe trabalhadora. Segundo Marx (1998), o

capitalismo, ao ser um sistema baseado na riqueza e na acumulação, precisa constantemente expandir e aumentar sua riqueza, levando à exploração da classe trabalhadora e à desregulamentação das proteções sociais.

O neoliberalismo atende aos interesses do capital e tem em vista promover a redução do Estado ou a efetivação do chamado Estado mínimo, mas verdadeiramente este representa a ampliação das garras do capital na exploração do trabalho. Reduzir significativamente o gasto dos capitalistas com os recursos para os direitos trabalhistas. Isto significa a diminuição dos gastos com as matérias-primas e custos gerais da força de trabalho, efetivando-se um aumento expressivo dos lucros privados. Para Engels, “[...] o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado” (Engels, 1984, p. 194).

No protesto do proletariado contra os burgueses construiu-se a tentativa de uma civilização instalada na necessidade de forças sociais para o confronto com as forças definidas pela velha sociedade. E tais forças se alocaram não apenas no campo das materialidades, mas também no campo do pensamento. Para Souza (2002), “O pensamento é produzido a partir de uma dada materialidade histórica, como seu produto, mas é também força propulsora que contribui para desestabilizar o sistema e acelerar sua derrocada” (Souza, 2012, p. 3). Percebe-se que a autora conduz sua reflexão às construções históricas que formam novos pensamentos.

Marx e Engels delegaram à classe trabalhadora não apenas a missão de lutar contra a burguesia, mas, como explica Souza (2012, p. 3), “a tarefa de guardião da ciência”, e sobre este aspecto, afirma Souza (2012)

Por isso, Marx atribuiu ao proletariado não só a tarefa de combater a burguesia, mas também a tarefa de guardião da ciência. E guardião para Marx não tinha o sentido do monopólio do saber, à moda da igreja medieval. De que conhecimento falava Marx, senão do conhecimento produzido ao longo da história humana, que se tornou patrimônio da humanidade? De que ciência, senão da ciência da história? Com certeza, não apenas da ciência burguesa, especializada (Souza, 2012, p. 3).

Entender a natureza histórica do homem e se apropriar da cultura produzida por este e distribuí-la de forma justa e igual à humanidade na totalidade seria o mesmo que contribuir para socializar o conhecimento que confere aos homens a condição de ser histórico e a consciência de seu papel revolucionário perante a história.

Então, a biologia do homem não o define, nem a psicologia do homem, nem a sociabilidade, vista na sua forma empírica, nem a economia contemporânea, nem mesmo a religião. O que define o homem é a história da sua humanidade como parte

de um gênero, o gênero humano. Tudo o que o homem é, subjetividade, emoção, intelecto, consciência, tudo foi forjado pela bigorna da história. Sua subjetividade está eivada da objetividade histórica (Souza, 2012, p. 5).

Assim, entende-se que, se a natureza do homem é histórica, se ele é todo constituído por uma construção histórica, só por meio da história conseguiremos apreender a natureza humana e compreender por completo quem é o ser humano, quem somos nós. Isso quer dizer que, para conhecer o ser humano é preciso conhecer a história. Porém, ao se falar de história, deve-se lembrar que a história do ser humano é escrita por meio da paixão, da luta e da contradição das diversas classes, das diversas culturas e nacionalidades.

O reconhecimento da luta e de seus respectivos protagonistas é um ato de pré-conhecimento, um impulso intelectual e político-pragmático que implica a necessidade de escrutinar a validade do conhecimento que circula no âmbito da luta ou que é gerado pela própria luta (Santos, 2020a, p. 19).

Assim, coaduna-se com o pensamento de Santos (2020a), nas lutas e narrativas dos homens, que também geram muitos conhecimentos, não esquecendo que a história da humanidade pode e deve ser contada não apenas a partir dos registros históricos estabelecidos por ideias hegemônicas do poder. Necessita-se um olhar para as histórias e povos que constituem a sociedade da qual fazemos parte, principalmente a sociedade que defendemos e afirmamos necessitar de políticas públicas de Estado para ampliar seu desenvolvimento social e cultural, e isso deve ser garantido pelo Estado independentemente de qual grupo esteja no Governo.

Mas é importante separar ou diferenciar Estado de Governo, fato este que faz com que as políticas públicas sejam partidárias ou não. Na concepção marxista, o Estado é entendido como uma instituição social que tem como função principal garantir a manutenção da ordem econômica e social da sociedade a fim de preservar os interesses da classe dominante. Segundo essa concepção, o Estado é visto como uma construção social e histórica que surge a partir da luta de classes e, por conseguinte, é controlado pelos detentores do poder econômico e político. Nessa perspectiva, o Estado não é visto como uma entidade neutra, mas sim como uma ferramenta a serviço da classe dominante para manter sua hegemonia. E para o Estado acontecer de fato, necessita-se da implementação de políticas públicas, como deslinda Silva (2020):

Vale ressaltar que são as políticas públicas que dão visibilidade ao Estado. É por meio das políticas que os sujeitos passam a tomar posições a respeito da ação do Estado e o avaliam. Também é um instrumento de poder nas mãos da classe dominante, as políticas públicas são potentes com relação à construção da hegemonia e, por outro

lado, são uma arena de luta para os movimentos sociais e organização da sociedade civil (Silva, 2020, p. 31).

Silva (2020) enfatiza que Governo é entendido como a instituição encarregada de administrar e executar as políticas públicas e decisões do Estado. Em outras palavras, é a parte visível do Estado responsável por implementar suas ações e tomar decisões em nome da sociedade. No entanto, conforme a concepção marxista, o Governo não é independente, mas sim controlado pela classe dominante, que usa sua influência para impor suas políticas e manter sua hegemonia sobre a sociedade. Por essa razão, o Governo é visto como uma instituição que serve aos interesses da classe dominante, e não de toda a sociedade. Assim, as Políticas Sociais ou Políticas Públicas são a efetivação das ações que determinam o grau de interesse social implementado pelo Estado. Para isso, Höfling (2001) explica

E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (Höfling, 2001, p. 31).

Eis que estas têm suas origens firmadas nos movimentos sociais e populares do século XIX, oriundas nos conflitos entre capital e trabalho, o que resultou das primeiras revoluções industriais.

As políticas sociais idealizam-se como uma opção estatal para a acareação das contradições decorrentes da exploração capitalista. Sua configuração em nosso país é direcionada pelo capitalismo, assumindo-se o modelo neoliberal e desconsiderando a responsabilidade total do Estado como promotor das políticas públicas (Silva, 2020).

Volta-se então ao ponto em que se necessita reforçar a compreensão sobre o conceito de Estado, considerado um aparato de dominação da classe dominante sobre as demais classes. Para tal, busca-se outro autor para elucidar, com novas explicações, o que é o Estado. Segundo Harry Braverman (2015), em sua essência mais rudimentar,

[...] o estado é o penhor das condições, das relações sociais, do capitalismo, e o protetor da distribuição cada vez mais desigual da propriedade que esse sistema enseja. [...] Tendo o estado o poder de decretar impostos, regular o comércio internacional, as terras públicas, o comércio e o transporte, a manutenção das forças armadas e o encargo da administração pública, tem servido como um aparelho para drenar a riqueza para as mãos de grupos especiais, tanto por meios legais como ilegais (Braverman, 2015, p. 242).

A partir dessas explicações, percebe-se o poder de manipulação do Estado frente à defesa e promoção de ações que reforcem seu poder dominante e autoritário. Essas ações são facilmente denominadas de “políticas sociais ou políticas públicas”.

Começa-se assim a entender mais claramente a relação do Estado com as Políticas Sociais, traçando a inter-relação desse conjunto de ações inerente à gestão pública e todas as suas instâncias. Para a autora Höfling (2001),

[...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (Höfling, 2001, p. 31).

Coadunando com as reflexões de Höfling sobre políticas públicas educacionais, temos a visão de Diógenes (2014), que explica que estas são conjuntos de programas, ações e decisões geridas pelos governos (federal, estaduais ou municipais) para a educação pública brasileira, com a atuação direta ou indireta, de entes públicos ou privados, visando assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade. Também pode ser para determinada categoria social, cultural, étnica, entre outros.

Este conceito também pode possuir dois sentidos diferentes. O sentido político, encarado como um processo de decisão em que o governo decide o que fazer ou não. E o segundo sentido é o administrativo: um conjunto de projetos, programas e atividades realizadas pelo governo (Diógenes, 2014).

Percebe-se que o governo deveria ser composto por diversas camadas representativas da sociedade. E a necessidade, como entende Höfling (2001), seria “O Estado em ação [...] é o Estado implantando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (Höfling, 2001, p. 31). As políticas públicas são incumbência do Estado, devem partir de um processo de tomada de decisões que envolva os agentes da sociedade e os organismos estatais que tenham relação com a política apresentada.

## 2.2 O movimento Anarquista do século XIX

O Brasil tem uma rica história na pesquisa sobre o anarquismo e muitos autores

brasileiros escreveram sobre essa filosofia e suas várias concepções. Dentre alguns autores anarquistas brasileiros pode-se citar Silvio Gallo, estudioso do movimento anarquista brasileiro. Ele é um socialista libertário, historiador e comentarista político que escreveu extensivamente sobre a história do anarquismo e do socialismo no Brasil. É Autor de uma série de publicações fundamentais que o tornaram um dos principais pesquisadores da pedagogia libertária no Brasil.

Entende-se que inspirar-se em apenas um autor pode ser, por vezes, interessante. Primeiro, ler e estudar os escritos de um autor específico pode ajudar a desenvolver uma compreensão mais profunda de suas ideias e teorias. Isso pode ser especialmente útil se o autor é um líder em sua área de estudo ou tem um registro histórico de contribuições para o entendimento do tema, o que é o caso do professor Silvio Gallo. Outra situação é que os principais estudiosos atuais da educação integral que advogam sobre a influência da educação libertária na sua concepção valem-se dos escritos de Silvio Gallo como embasamento teórico.

Impossível afirmar aqui se os textos apresentam conceitos verídicos ou que estes necessitem de outras visões. Apenas nos valeremos de suas análises para entendermos esse movimento político que deixou marcas na história. Então, para os conceitos do anarquismo, serão utilizados em sua grande parte as fundamentações encontradas nos escritos de Gallo (2002; 2015).

Antes de se estudar a educação libertária, necessita-se esclarecer o que é o movimento anarquista. A palavra “anarquismo” tem sua gênese na palavra grega *anarkhia*, que significa “ausência de governo”. O anarquismo se caracteriza por uma ideologia política de oposição a todo tipo de hierarquia e soberania, seja ela política, econômica, social ou cultural, como as instituições religiosas, o patriarcado, o racismo, o capitalismo e o Estado.

E como explica Gallo (2015), “Admitir o anarquismo como uma doutrina política é provocar o seu sepultamento, é negar sua principal força, a afirmação da liberdade e a negação radical da dominação e da exploração” (Gallo, 2015, p. 20).

Percebe-se assim que o anarquismo é muito mais do que um estilo de vida, uma filosofia que ousa fazer uma análise crítica do domínio de uns sobre outros. O anarquismo quer superar a hierarquia social presente por via de um projeto construtivo baseado na autogestão, visando a organização de uma sociedade libertária fundamentada na cooperação e na ajuda mútua entre os indivíduos, associados com liberdade.

O século XIX, como ápice do que se convencionou chamar de modernidade, teve como utopia fundamental a emancipação humana. O positivismo viu nas conquistas científicas e tecnológicas a possibilidade desta emancipação; o socialismo, em seus diversos matizes, a localizou numa revolução social que pusesse fim à exploração e

dominação capitalistas (Gallo, 2002, p. 13).

Para compreender a real dimensão do pensamento anarquista, necessita-se entender esse pensamento formado por atitudes básicas de negação às autoridades (qualquer tipo), a valorização da liberdade individual e coletiva, a igualdade econômica, política e social, a solidariedade fundamentada na colaboração e no espírito de coletividade. Para isso, não se deve esquecer que é “uma atitude básica que pode e deve assumir as mais diversas características particulares de acordo com as condições sociais e históricas as quais é submetido” (Gallo, 2015, p. 20). O princípio gerador anarquista é formado por quatro princípios básicos de teoria e de ação: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta.

Autonomia individual: a relação indivíduo/sociedade no anarquismo é essencialmente dialético: o indivíduo enquanto pessoa humana só existe se pertencente a um grupo social – a ideia de um homem isolado da sociedade é absurda – a sociedade, por sua vez, só existe enquanto agrupamento de indivíduos que, ao constituí-la, não perdem sua condição de indivíduos autônomos, mas a constroem (Gallo, 2015, p. 20).

Para o autor, não se pode considerar como social o homem isolado de outros homens, e as relações são dialéticas, pois nessas formações coletivas os humanos não podem perder suas individualidades de seres naturalmente culturais, necessitando valorizar o que cada um traz para o coletivo.

Sobre a autogestão social, Gallo (2015, p. 21) explica que, o “anarquismo é contrário a todo e qualquer poder institucionalizado, contra qualquer autoridade e hierarquização e qualquer forma de associação assim constituída. Para os anarquistas a gestão da sociedade deve ser direta, fruto dela própria, [...]”. Percebe-se que coordenar a própria gestão econômica, política e social é um princípio importante do anarquismo.

[...] para os anarquistas, é inconcebível que uma luta política pela emancipação dos trabalhadores e pela construção de uma sociedade libertária possa se restringir a uma ou a algumas dessas unidades geopolíticas às quais chamamos países. Daí a defesa de um internacionalismo da revolução, que só teria sentido se fosse globalizada (Gallo, 2015, p. 21).

Sobre o princípio gerador do internacionalismo, Gallo (2015) discorre sobre a formação dos Estados-nação europeus, explicando que foi uma ação política direcionada à promoção e materialização do capitalismo, sendo, portanto, fórmula de um processo destinado à dominação e à opressão.

Podemos falar do anarquismo como um paradigma da educação ao analisar a discussão

política social, pois este assume diferentes maneiras de pensar, ver e interpretar a realidade da ação de acordo com as condições, as situações e os momentos históricos.

Marx, ao criticar o anarquismo no livro *A filosofia da Miséria* (2017), enfatizava questões práticas relacionadas à sua organização. Uma crítica crucial estava ligada à visão anarquista de formas descentralizadas e federativas de governança. Marx, por sua vez, argumentava que a transição para o socialismo exigia uma organização mais centralizada, como a ditadura do proletariado. Ele via a necessidade de uma coordenação central para garantir uma transformação eficaz das estruturas sociais.

A crítica de Marx (2017) ao anarquismo incluía preocupações sobre a viabilidade prática de manter a coesão social e a eficácia econômica em uma estrutura descentralizada. Ele argumentava que a coordenação central permitiria uma resposta mais eficiente aos dilemas e conflitos que surgiriam durante a transição, enquanto o modelo anarquista, na visão de Marx, poderia ser mais suscetível a divisões e fragmentação.

Portanto, além das críticas ao Estado, à violência revolucionária e à organização pós-revolucionária, Marx (2017) também questionava a praticidade da abordagem anarquista na gestão concreta das transformações sociais, sublinhando a importância da coordenação centralizada para uma transição eficiente para o socialismo. Essa dimensão prática era central nas divergências entre as perspectivas marxista e anarquista.

Gallo (2015) explica que a ação direta anarquista se manifesta principalmente por meio de atividades de propaganda e educação. O objetivo é despertar nas massas a consciência das contradições sociais, estimulando o desejo e a consciência da necessidade da revolução em cada indivíduo. A ênfase está na mobilização consciente das pessoas para a transformação social por meio da compreensão das injustiças e da promoção do desejo revolucionário.

[...] ação direta anarquista traduz-se principalmente nas atividades de propaganda e educação, destinadas a despertar nas massas a consciência das contradições sociais a que estão submetidas, fazendo com que o desejo e a consciência da necessidade da revolução surja em cada um dos indivíduos (Gallo, 2015, p. 21).

Pelo exposto, a aplicação da teoria anarquista na educação é algo que necessita ser constantemente analisado.

### 2.3 Educação Libertária

Os anarquistas deram muito valor à educação, pois a consideravam um canal para tratar

da transformação social. Não apenas a educação formalizada, as desenvolvidas nas escolas, mas também a educação informal, aquelas desenroladas nas comunidades, nas famílias e nos diversos espaços sociais (Gallo, 2015). Daí a íntima relação da educação libertária com as diversas artes (teatro, literatura, música etc.), assim como a alfabetização de diversos operários por meio dos sindicatos.

A ideia moderna - de educação integral - nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver da forma mais completa possível todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral (Gallo, 2015, p. 34-35).

A educação anarquista ou, como também é denominada, Pedagogia libertária, insere-se nos campos das teorias modernas da educação, e atribui-se fundamentações filosóficas e políticas que lhe são próprias. Associando-se também a outras teorias de práticas pedagógicas contemporâneas.

Desde a Revolução Francesa, com a instituição de uma sociedade burguesa, que a massa assalariada dos trabalhadores vem lutando para conseguir que o Estado forneça um sistema educacional que propicie maiores e melhores oportunidades para o operariado e para seus filhos (Gallo, 2002, p. 13).

O autor explica que a educação integral que conhecemos hoje surge com experiências pedagógicas do movimento anarquista. Este é um movimento da segunda metade do século XIX ligado ao contexto da 2ª Revolução Industrial a partir das ideias do político, filósofo e economista francês Pierre-Joseph Proudhon<sup>4</sup> (1809-1865) durante o final da década de 1860.

Já em meados do século dezenove Proudhon começa a discutir as bases de uma educação integral. Para o filósofo francês, a educação tem a função de produzir o homem como uma representação das relações sociais e é, portanto, a função mais importante da sociedade, pois é uma das condições básicas de sua manutenção e da perpetuação de sua existência (Gallo, 2015, 36).

Essas “melhores oportunidades educacionais para os operários e seus filhos” tiveram sua sustentação nos princípios proudhonianos que defendiam uma educação emancipatória.

---

<sup>4</sup> **Pierre-Joseph Proudhon** (1809-1865) filósofo, político e economista francês, foi membro do Parlamento da França e primeiro grande ideólogo anarquista da história para o anarquismo do séc. XIX. É considerado um dos mais influentes teóricos e escritores do anarquismo, sendo também o primeiro a se autoproclamar anarquista, até então um termo considerado pejorativo entre os revolucionários. Proudhon é o primeiro assumidamente anarquista da história. Karl Marx fazia muitas críticas ao pensamento proudhoniano. Fonte: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/p/proudhon.htm> Acesso em: 12 jan. 2023.

Para isso, a educação burguesa era rejeitada, e com ela, qualquer organização educacional oferecida pelo Estado e/ou mantida por ele. Segundo Proudhon, “a proposta anarquista desenvolveu-se em torno da idéia de que os trabalhadores deveriam criar suas próprias escolas, bem diferentes daquelas estatais ou religiosas” (Gallo, 2002 p. 14).

Para Proudhon e para a filosofia política anarquista em geral, a sociedade não é resultado de um contrato que reduz a liberdade dos indivíduos com seu consentimento, mas sim de um processo constante de produção coletiva de cultura e humanização. Assim, a educação, que é a transmissão da carga cultural da humanidade, é um dos seus pontos centrais de existência: sem a educação não há transmissão da cultura, não havendo avanço, mas retrocesso e, com isso, uma desestruturação da sociedade rumo à barbárie (Gallo, 2015, 36-37).

Para que essa educação fosse realmente uma promotora da liberdade, pois este movimento via na educação a liberdade como princípio emancipatório, e entender esta mesma liberdade na pluralidade dos seres a serem libertos pela educação, vê-se nas explicações de Gallo (2002, p. 14) que, “A educação anarquista também é chamada de educação libertária ou pedagogia libertária, pois os anarquistas veem na liberdade o princípio básico da vivência social. Mas a palavra liberdade dá origem às mais diversas interpretações”.

O filósofo genebrino do século XVIII Jean-Jacques Rousseau definia a liberdade como uma característica natural do homem, isto é, todos nós somos livres desde que nascemos. Mas ele também dizia que a sociedade nos aprisiona e que era então preciso que construíssemos uma nova sociedade, na qual os indivíduos pudessem ser livres (Gallo, 2002, p. 14).

Segundo Gallo (2002, p. 14), esse é o cerne do chamado “liberalismo” e, conseqüentemente, “seu irmão mais novo, o neoliberalismo”. Partindo da premissa de que a liberdade é uma condição nata do ser humano, bastaria que a sociedade criada por esse humano não interferisse nela por meio de diversas leis e regulamentações.

Nessa busca pela liberdade e pela emancipação humana do mando de todas as determinações, seja a da natureza, sejam aquelas resultantes da dominação do homem pelo homem, surgiu o conceito de uma educação integral, como “resultado de um longo processo de evolução, em que diversos educadores, ao longo do tempo, foram levantando ideias e tecendo considerações que, em pleno século dezenove, já amadurecidas, puderam sistematizar numa teoria orgânica” (Gallo, 2015, 34).

Outro anarquista, o russo “Mikhail Bakunin<sup>5</sup>, mesmo sendo discípulo de Proudhon,

---

<sup>5</sup> **Mikhail Aleksandrovitch Bakunin**, (1814-1876), nascido na Rússia, foi teórico

tinha ideias contrárias ao mestre. Para Gallo (2002),

A liberdade é também a própria condição de existência da sociedade: é porque são livres que os homens escolhem viver juntos para auxiliarem-se mutuamente e vencer com maior facilidade as vicissitudes naturais. E por viverem em sociedade, os homens tornam-se mais livres! (Gallo, 2002, p. 16).

Bakunin defendia que a liberdade era o ponto de chegada do homem e não o ponto de partida, diferentemente do que fora anunciado por Rousseau. “Com o processo cultural e desenvolvimento da civilização, o homem vai aos poucos se libertando das fatalidades naturais, construindo seu mundo e conquistando a liberdade” (Gallo, 2002, p. 16).

As compreensões de Bakunin são vistas como materialistas, e sugerem que a liberdade deve ser conquistada pelos homens, como sintetiza Gallo (2002).

A concepção materialista de Bakunin mostra que a liberdade, embora seja uma das facetas fundamentais do homem, não é um fato natural, mas produzido pela cultura, pela civilização. Em outras palavras, enquanto o homem produz cultura, ou seja, se autoproduz, ele conquista também a liberdade. Deste modo, o homem e a liberdade nascem juntos: um é criação do outro, um só existe pelo outro. É um processo de dupla ação: enquanto mais o homem se “humaniza”, mais livre ele fica e, quanto mais livre, mais humano (Gallo, 2002, p. 16).

Os anarquistas eram contrários ao capitalismo e viam nesse sistema uma forma do Estado impor os méritos das classes dominantes maquiadas de interesses comuns. Como se todos os indivíduos necessitassem sempre das mesmas coisas, dos mesmos incentivos e por meio das mesmas trajetórias.

Os anarquistas deram muita importância à questão da educação ao tratar do problema da transformação social e não apenas à educação dita formal, aquela oferecida nas escolas, mas também àquela dita informal, realizada pelo conjunto social. E fortaleceu sua ação chamando-a de educação libertária, inserida no cotidiano por intermédio do teatro, da imprensa, propondo maneiras e esforços em alfabetizar os trabalhadores por meio dos sindicatos e das associações operárias.

Os esforços anarquistas nessa área se iniciaram com a crítica à educação tradicional oferecida pelo capitalismo em seu aparelho estatal de educação e nas instituições privadas, normalmente mantidas e geridas por ordens religiosas, segundo Gallo (2015).

---

político, sociólogo, filósofo e revolucionário anarquista. É considerado uma das figuras mais influentes do anarquismo e um dos principais fundadores da tradição social anarquista. O enorme prestígio de Bakunin como ativista o tornou um dos ideólogos mais famosos da Europa e sua influência foi substancial entre os radicais. Fonte: [https://www.ebiografia.com/mikhail\\_bakunin/](https://www.ebiografia.com/mikhail_bakunin/) Acesso em: 12 jan. 2023.

[...], podemos perceber que a origem da instrução pública repousa no movimento da Reforma Protestante, tendo em Martinho Lutero um dos seus principais expoentes. Embora essa educação tenha objetivos eminentemente religiosos, em alguns momentos saltam aos olhos também suas preocupações sociais (Gallo, 2015, p. 176).

A principal acusação anarquista diz respeito ao caráter ideológico da educação. Nas escolas tradicionais dedicam-se a reproduzir a estrutura da sociedade de exploração e dominação, ensinando os alunos a ocuparem seus lugares sociais pré-determinados.

Os anarquistas assumem de vez tal caráter político da educação, querendo colocar-lhe não mais a serviço da manutenção de uma ordem social, mas sim de sua transformação, denunciando as injustiças e desmascarando o sistema de dominação, despertando nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução social.

Percebe-se que a meta não era ensinar a conhecer o mundo, mas a intenção primeira era ensinar “[...] um certo conhecimento do mundo, conhecimento este que dava a segurança de viver num mundo sem mistérios, mas que levava ao medo do risco, à morte da criatividade, da originalidade, da liberdade” (Gallo, 2002, p. 20).

A proposta anarquista para a educação tentará trabalhar como princípio de liberdade, o que abre duas vertentes de compreensão de ações diferenciadas: uma que entende que a educação deve ser feita através da liberdade (Proudhon) e outra que considera que a educação deverá ser feita para a liberdade (Bakunin) ou seja, uma toma a liberdade como meio e a outra como fim.

Retomando a perspectiva coletivista de Proudhon, Bakunin procura mostrar que a liberdade, além de ser um *produto social*, é também um *produto coletivo*. Diz ele que “a liberdade dos indivíduos não é um fato individual, é um fato, um produto coletivo. Nenhum homem poderia ser livre fora e sem o concurso de toda a sociedade humana”, pois ser livre é também ser reconhecido pelo outro como livre; se não há ninguém mais que me reconheça como tal, não tenho também como adquirir consciência dela. Por outro lado, só posso considerar-me verdadeiramente livre em meio a homens livres, pois uma liberdade que se sustente sobre a opressão – não liberdade do outro – não pode ser verdadeira (Gallo, 2002, p. 17).

Mediante esse entendimento, a escola não pode ser um espaço de liberdade em meio à coerção social. Sua ação seria muito frágil se assim fosse, pois os efeitos da relação do indivíduo com as demais instâncias sociais seriam muito mais fortes, pois, partindo do princípio de autoridade, a educação não se afasta da sociedade, mas insere-se nela.

O fato é que uma educação anarquista coerente com seu propósito de crítica e transformação social deve partir da autoridade não para tomá-la como absoluta e intransponível,

mas para superá-la.

Do ponto de vista libertário, a educação existente na época, seja a estatal, seja a particular – que, com muita frequência, não ia além das escolas confessionais, religiosas –, era veiculadora de erros e preconceitos. Tal educação não preparava as pessoas para pensar, para estar de prontidão com relação ao conhecimento, para desvendar o mundo (Gallo, 2002, p. 19).

Além de não atender a todos, o processo pedagógico de uma construção coletiva da liberdade é um processo de desconstrução paulatina da autoridade. A educação anarquista constitui-se, assim, em uma educação contra o Estado, alheia, portanto, aos sistemas públicos de ensino.

Bakunin mostra, assim, que na sociedade capitalista o homem nunca poderá ser livre, pois esta sociedade baseia-se na exploração, na desigualdade, em manter boa parte da população em condições subumanas para que outra parcela da população possa realizar-se. No entanto, mesmo essa parcela dominante, a rigor, não se realiza como homem, pois esta concepção de homem calçada na exploração é anti-social e anti-humana, portanto. Se o explorado não é livre, tampouco o explorador o é (Gallo, 2002, p. 17).

Partindo para analisar os objetivos da educação, Gallo (2002, p. 20) nos traz duas reflexões antagônicas, “educar a pessoa para que ela seja o que não é: objetivo claro, mas nunca confesso da educação burguesa”. Se essa educação sempre buscou educar pessoas de acordo com as indigências da sociedade preparando os operários sempre conformados para o serviço braçal e formando filhos da elite para a gestão social, isso se deu sucessivamente para atender aos interesses das sociedades que vão gerir.

Em oposição à educação para a burguesia está a educação libertária, que visa educar a pessoa para que ela seja livre e consciente de suas diferenças e da importância da sua relação com a sociedade. “Educar é, então, dar condições a cada pessoa para que ela descubra, enquanto indivíduo livre e enquanto ser social, condições para que ela possa perceber e realizar, na justa medida, a dialética do indivíduo social a sua liberdade na liberdade do outro” (Gallo, 2002, p. 20).

Eis então a necessidade anarquista de se olhar a individualidade do estudante visando o desenvolvimento coletivo. Muito diferente do que acontece com a educação burguesa, com o professor como o detentor do saber e aquele único capaz de transmitir o conhecimento.

Resumindo, a educação burguesa teria por objetivo disseminar a ideologia de perpetuação e manutenção do sistema social, ensinar a ver o mundo de uma maneira

socialmente aceita, a agir de acordo com estes parâmetros. A educação anarquista, por sua vez, teria por objetivo desestruturar esta ideologia social e ensinar a liberdade, para que cada um pense e aja à sua maneira, criando sua própria ideologia, assumindo sua singularidade, sem fechar-se à amplitude do meio social. Tarefa difícil? Talvez, mas mesmo por isso muito instigante (Gallo, 2002, p. 21).

Proudhon sempre se preocupou com a educação pelo trabalho e buscava a superação da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Ele defendia que a pessoa deveria dominar “tanto o conhecimento teórico quanto o conhecimento prático” (Gallo, 2002, p. 25). Uma pessoa assim seria completa, não fragilizada em nenhum dos dois aspectos.

Então, segundo a visão proudhoniana, para provocar as mudanças necessárias deve-se oferecer a todos uma instrução geral, base escolhida para qualquer outra profissão, ampliando os conhecimentos gerais que todos devem ter.

Para que a escolha por uma profissão especializada seja feita de forma consciente e não sob a pressão das circunstâncias, ele propõe que a educação pelo trabalho, além de ser geral, seja também politécnica, isto é, que o indivíduo aprenda as mais diversas técnicas de produção num contexto mais generalizado, podendo depois especializar-se em qualquer uma delas (Gallo, 2002, p. 25).

O centro da teoria pedagógica libertária é a ideia de educação integral. Essa discussão aparece nos escritos anarquistas desde muito cedo e está presente em todo o debate pedagógico, assumindo diferentes formatos e interesses, vivenciados em momentos históricos diversos. Falar do ensino de múltiplas técnicas ou ensino politécnico, como dizia Proudhon, é “educar o homem levando em consideração suas múltiplas facetas, que poderiam agrupar-se em três grandes dimensões: a física, a intelectual e a moral” (Gallo, 2015, p. 54).

A educação intelectual se fundamenta na aprendizagem de todo repertório cultural produzido pela humanidade, assumindo um caráter científico, e é o que hoje poderia se chamar de “competências cognitivas”.

A educação moral seria a composição dos valores práticos da solidariedade e a construção comunitária da Liberdade. Versariam no aprendizado do olhar prático para o entorno da comunidade no qual o aluno se encontra e as percepções do que se deve mudar.

A terceira dimensão remete se à educação física, que abre dois aspectos de trabalhar o corpo. O primeiro versa sobre o aprimoramento das funções sensoriomotoras, presentes nos jogos, na ginástica, nas brincadeiras infantis, evidenciando os aspectos coletivos e a solidariedade. O outro aspecto é o que aparece como educação profissional, aquele que prepara o corpo e as percepções motoras para a execução do trabalho.

Vemos em Marx, por exemplo, que a educação física deveria ser desenvolvida através de exercícios ginásticos e militares. Já os anarquistas não se contentaram com isso; no contexto da educação integral libertária, a educação física compreenderia três aspectos: uma educação recreativa e esportiva, uma educação manual e uma educação profissional (Gallo, 2002, p. 35).

De maneira geral, os trabalhadores necessitam de atenção e cuidados físicos, pois muitas funções destinadas aos operários são desgastantes. Os socialistas sempre deram atenção aos cuidados físicos dos trabalhadores, proporcionando-lhes jogos, ginásticas e brincadeiras, que favorecessem a integração do grupo, a solidariedade em detrimento da competição.

É no âmbito da educação manual que aparece a questão da Politécnica. Pensavam os anarquistas, teóricos e militantes do movimento operário que a educação deveria acontecer essencialmente pelo trabalho e para o trabalho. [...], acreditavam que a escola não pode e não deve simplesmente impor uma determinada profissionalização ao indivíduo. Assim, teoricamente as escolas anarquistas deveriam ter inúmeras oficinas que possibilitassem o aprendizado das mais diversas profissões básicas, paralelamente ao ensino intelectual e ao ensino moral – convém ressaltar que esse imperativo teórico seria ainda mais evidenciado nas experiências práticas [...] (Gallo, 2015, p. 55).

Proudhon era um ardoroso defensor da aprendizagem Politécnica. Dizia que ela é o caminho para a superação da alienação que é impregnada no operário por meio da educação burguesa. Esta se traduz na aprendizagem da instrução literária e científica, associada à instrução industrial, sem restringir as ciências, as letras e as artes de modo em geral, ou seja, “a educação não deve estar voltada apenas para o intelecto, mas deve também dirigir-se para os sentidos e a manipulação das coisas e o aprendizado artesanal do trabalho” (Gallo, 2015, p. 58).

O filósofo francês ainda dizia que

Para a realização da aprendizagem politécnica, não basta uma escola comum, é necessária uma oficina escola, onde a manipulação das coisas seja possível, onde a aplicação prática dos conhecimentos teóricos seja imediata e onde do próprio trabalho prático se possa chegar à formulação e ao entendimento de novos conceitos teóricos (Gallo, 2015, p. 58).

Proudhon ainda defendia a aproximação da escola com as fábricas/indústrias, onde haveria espaços para as aulas teóricas e também para a parte prática de determinada profissão. E a estas ele denominou “oficina-escola”.

Já vimos que a instituição ideal para realizá-la seria aquilo que ele chama de oficina-escola; obviamente, seria grande a dificuldade de se criar, em cada escola, uma ou várias oficinas bem equipadas materialmente e com instrutores competentes no

conhecimento de seu ofício e capazes de transmiti-lo didaticamente a seus alunos: por isso, seria mais simples levar a escola até a fábrica. Sua proposta é que cada indústria mantivesse oficinas de aprendizagem (Gallo, 2015, p. 59).

Proudhon é muito claro ao desejar que a oficina escola encontre-se na própria fábrica, disponível a todos, em contato direto com a produção e com os produtores, que não receberão um conhecimento abstrato do trabalho, e que depois farão um pequeno estágio para vivenciar as realidades concretas. Uma educação igualitária fundada nos princípios da integralidade do ser humano.

Olhar para esse período histórico, para esse pensamento filosófico e essa forma de organizar a sociedade, a política e a educação é necessário para entender os caminhos pelo quais a educação integral fora traçada. “Coube ao pedagogo de formação e experiência, militante do movimento, Paul Robin, sistematizá-lo e conseguir estruturar uma prática pedagógica nesse conceito” (Gallo, 2002, p. 31).

Conceito este que nasceu no seio do movimento operário e que Paul Robin<sup>6</sup> apresentou em uma moção no Congresso da Associação Internacional dos trabalhadores de 1868, na cidade de Bruxelas. Devido a esse texto, Paul Robin foi convidado “a ser secretário do conselho geral da AIT<sup>7</sup>, a convite de seu presidente Karl Marx” (Gallo, 2002, p. 31).

Para se entender a prática da educação integral, necessita-se entender os princípios filosóficos, políticos, sociais e epistemológicos que a esteiam.

O primeiro deles é que a educação integral é um processo de formação humana. [...] para a educação integral numa perspectiva libertária o processo educativo é parte de algo mais amplo, que envolve também necessariamente a sociedade e uma estreita e ativa inter-relação entre as partes. E que a educação deve ser um processo de formação: é por ela que o homem se faz plenamente humano, desde que ela seja integral (Gallo, 2002, p. 32).

Este princípio trata então da importância dos processos interpessoais para a contínua formação do sujeito. Baseado no respeito pelo trabalho, pela cognição racional, pela igualdade e pelo livre-arbítrio (ou liberdade), e um meio social em que cada pessoa, gozando de plena liberdade, seja realmente, igual a todos os outros.

---

<sup>6</sup> **Paul Robin** (1837-1912) foi um pedagogo e pedagogista francês, representante da vertente conhecida como Pedagogia libertária e do conceito de “educação integral”. Fonte: <https://www.anarquista.net/paul-robin/> Acesso em: 23 jan. 2023.

<sup>7</sup> **Associação Internacional dos Trabalhadores** – AIT, foi a primeira organização que pretendeu reunir diversas correntes do movimento operário do mundo industrializado na segunda metade do século XIX. Existiu entre 1864 e 1876, sendo dissolvida após as disputas ocorridas ao fim da Comuna de Paris, em 1871. Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/associacao-internacional-dos-trabalhadores-ait.htm> Acesso em: 26 jan. 2023.

A educação integral deve ser também permanente. Não se pode conceber um processo educativo integral que tenha um término, uma vez que o ser humano é um ser em constante mutação e construção. [...], a formação profissional é um dos elementos chave na educação integral, e os anarquistas do século XIX já tinham clareza em relação ao fato de que tal formação nunca estaria completa, pois também a profissão, seja qual for, é dinâmica, e o bom profissional, para manter-se atualizado, precisa continuamente do estudo (Gallo, 2002, p. 32).

Neste princípio fundamental da permanência, o processo educativo deve oportunizar a superação da insanidade, ou seja, o conhecimento é primordial para que as pessoas se conscientizem de si mesmas e das pessoas que estão à sua volta, percebendo as relações mútuas que se estabelecem. Não basta a ciência pela ciência, é primordial que esta ciência saiba e compreenda a sociedade em todas as dimensões, tendo a formação profissional como o elemento-chave da educação integral na visão anarquista.

Segundo Gallo (2002, p. 33) “Também poderíamos dizer que, para os anarquistas, conhecimento equivale a poder e, logo, a educação é também uma tática de luta, na medida em que pode igualar, ao menos em termos de saber, explorados e exploradores”. Se a educação é baseada na justiça e garantida para todos, o conhecimento deixa de ser um princípio básico da soberania historicamente construída na sociedade.

Um outro princípio básico que Robin elencou para a educação integral “é o de que individualidade e coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas” (Gallo, 2002, 33). Robin dizia que uma sociedade é formada por indivíduos que se relacionam mutuamente e que as características de um complementam as fragilidades dos outros.

A educação integral em moldes anarquistas completa-se com a educação moral, a meu ver, o mais importante dos três aspectos. Não podemos ceder à tentação de imaginar a educação moral libertária como aulas de moral, ou algo parecido com a nossa Educação Moral e Cívica de triste lembrança, que alguns parecem querer reeditar quando se fala no tema transversal de ética e cidadania. A educação integral no contexto da educação integral anarquista organizava-se em torno da vivência cotidiana da comunidade escolar através da solidariedade e da liberdade, como forma de organizar uma nova prática social (Gallo, 2002, p. 37).

Assim sendo, teriam essas experiências libertárias com uma educação integral do movimento anarquista alguma relação a nos propor na contemporaneidade nas primeiras décadas do século XXI? Gallo (2002, p. 38) diz:

Penso que sim. E para justificar isso, farei uma comparação rápida da pedagogia libertária com as pedagogias burguesas de forma geral. Enquanto essas estão preocupadas em ajustar o indivíduo à sociedade e estão, portanto, preocupadas com a

segurança, tanto do indivíduo quanto da sociedade, a pedagogia libertária está voltada para o não-ajustamento a essa estrutura social, e sim para uma abertura ao novo. Dessa forma, ela está aberta ao risco, às múltiplas possibilidades. Por isso gosto de chamar a pedagogia libertária de uma pedagogia do risco; por comparação, as pedagogias burguesas seriam uma pedagogia da segurança (Gallo, 2002, p. 38).

Formar o indivíduo para ser o que é e o que este deseja ser. Esse é o objetivo da pedagogia do risco, a singularização é a grande característica em que o estudante é visto em sua individualidade. Já a pedagogia da segurança tem por objetivo a subjetivação. Uma de suas metas é “formar o indivíduo para ser o que não é; enquanto a primeira busca a construção de uma estrutura social que respeite e harmonize as diferenças, a outra opta pela garantia de manutenção de uma estrutura de dominação” (Gallo, 2002, p. 38).

Resumindo, a educação libertária é uma forma de educação baseada nos princípios do anarquismo, que enfatiza a importância da autonomia, auto-organização e democracia direta. Os educadores anarquistas acreditam que as formas tradicionais de educação, muitas vezes hierárquicas e autoritárias, não preparam os indivíduos para uma sociedade baseada na cooperação e na ajuda mútua. Em vez disso eles defendem uma forma de educação baseada nos princípios de liberdade, igualdade e justiça social.

A ideia principal da pedagogia anarquista é preparar os indivíduos para serem cidadãos ativos, capazes de pensar criticamente e capazes de participar da vida social e política com base nos princípios de autonomia e autogestão. Essa abordagem é baseada na ideia de que os indivíduos devem ser livres para tomar suas próprias decisões e que a sociedade deve ser organizada de forma descentralizada e não hierárquica. Isso se reflete na forma como a educação é organizada, com os alunos sendo incentivados a participar dos processos de tomada de decisão e a aprender por meio da experiência direta e da experimentação.

Essa é a ideia de “educação integral” no século XXI. Gallo (2002) mostra que as necessidades atuais continuam conectadas com as concepções anarquistas de abandono da hierarquia de conhecimentos em detrimento da valorização dos saberes e da participação coletiva nesta construção. Assim, Gallo (2002) enfatiza:

Uma educação integral é fundamental em nossos dias para que as escolas possam abandonar o modelo até então hegemônico de transmissão de informações. Aqui continuam válidas as críticas dos anarquistas e suas propostas de alteração de rota. Uma educação intelectual voltada para o processo e não para o produto, que privilegie a curiosidade, a busca, a construção de saberes, pode formar indivíduos muito mais "antenas" com as necessidades contemporâneas (Gallo, 2002, p. 39).

Por meio das análises de Gallo (2002) percebe-se que educação libertária dos

anarquistas enfatiza a importância da autonomia e da autogestão no processo educacional, incentiva os alunos a participarem dos processos de tomada de decisão e a aprender por meio da curiosidade, da experiência direta e da experimentação. A educação integral também enfatiza a importância da autonomia e do desenvolvimento pessoal, mas também vai além disso, também foca no desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo aspectos físicos, emocionais, sociais e espirituais.

A educação anarquista é frequentemente associada à ideia de "escolas livres" ou "escolas libertárias", onde os alunos e professores têm autonomia para criar o currículo e organizar o processo de aprendizagem. A educação integral pode ser encontrada em diferentes formas, como em escolas progressistas, centros alternativos de educação e projetos educacionais que focam o desenvolvimento pessoal, social e emocional. Assim, tanto a educação anarquista quanto a integral têm valores e princípios semelhantes, que valorizam a participação dos estudantes nas decisões da escola, na autonomia da aprendizagem e no papel do professor como mediador, como veremos a seguir.

#### 2.4 Educação em tempo integral: experiências brasileiras

Ao minuciar o percurso histórico da escola em tempo integral no decorrer do século XX até os dias de hoje percebe-se a continuidade e descontinuidade de diversas políticas públicas em inúmeros governos no Brasil. E ao realizar estudo sobre o contexto histórico que está presente, constata-se que os modelos outrora implementados, independentes de sua filosofia ou corrente teórica, como explica Silva (2020, p. 33), sempre tiveram a “finalidade de melhorar a educação pública em nosso país, como também fortalecer a universalização do ensino”, tentativa esta de proporcionar aos estudantes brasileiros maior tempo de estudo, como se isto gerasse, automaticamente, melhor qualidade do processo de ensino ministrado na escola.

Ressalta-se que nesta pesquisa, procurou-se entender as políticas educacionais existentes no Brasil ao longo dos séculos XX e XXI, contextualizando o momento histórico que o país vivia e as consequências destes na educação. Por isso, governos federais de que não foram encontrados projetos ou programas de escolas em tempo integral não foram citados.

#### 2.5 Anísio Teixeira: A educação é a base para o desenvolvimento de uma sociedade livre, justa e solidária.

Anísio Teixeira<sup>8</sup> foi um educador e político brasileiro que viveu entre 1901 e 1971. Durante a época em que esteve em atividade profissional o Brasil passou por vários períodos políticos e sociais importantes.

Na década de 1920, o país vivia um período de instabilidade econômica, e também havia problemas sociais e políticos, como desigualdade e corrupção. O processo político nos anos de 1920 foi condicionado pelas mudanças na estrutura socioeconômica do país. Após a Primeira Guerra Mundial, a presença da classe média urbana na cena política tornou-se mais evidente, e esse setor da sociedade tendia a apoiar figuras e movimentos que, segundo Fausto (2019), levantassem a bandeira de um liberalismo autêntico. Defendia-se um governo que fosse capaz de levar à prática as leis do país, principalmente as normas previstas na Constituição, transformando a República oligárquica em República liberal. Isso significava, entre outras coisas, eleições limpas e respeito aos direitos individuais. Falava-se de reforma social, mas a maior esperança era depositada na educação do povo, no voto secreto, na criação de uma justiça eleitoral.

Na década de 1930, o Brasil foi governado por Getúlio Vargas, um período da história do Brasil que se estendeu de 1930 a 1945. Getúlio implementou políticas de industrialização e nacionalismo e Anísio Teixeira foi nomeado diretor do Departamento de Educação e Saúde do governo federal.

Vargas chegou ao poder após um golpe que derrubou o governo anterior. Durante seus primeiros anos no cargo, implementou uma série de reformas, incluindo a criação de um sistema de previdência social, a nacionalização de algumas forças de segurança. Ele também aprovou uma nova Constituição em 1934 e criou o Ministério do Trabalho, indústria e comércio, cujo objetivo era proteger os direitos dos trabalhadores, de enquadramento dos sindicatos pelo estado. Vargas criou até mesmo órgãos para arbitrar conflitos entre patrão e operários (Fausto,

---

<sup>8</sup> **Anísio Spínola Teixeira** (1900-1971) foi convidado pelo governador da Bahia, Góes Calmon, para assumir o cargo de Inspetor Geral de Ensino entre 1924 e 1929. Em 1931, foi para a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Tornou-se, no ano de 1946, conselheiro de Educação Superior da Unesco, Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. No mesmo ano, dirigiu a Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, durante o governo de Otávio Mangabeira. Em novembro de 1951 assumiu o cargo de Secretário Geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). No ano seguinte foi nomeado para ocupar a direção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), quando criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Foi convidado, em 1962, para ser membro do Conselho Federal de Educação. Um dos idealizadores da Universidade de Brasília, foi reitor entre junho de 1963 e abril de 1964. Como professor visitante, lecionou na Universidade de Columbia, em 1964, na Universidade de Nova York, em 1965, e na Universidade da Califórnia, em 1966. Entre os anos 1969 e 1970, colaborou com a Fundação Getúlio Vargas na elaboração de um projeto para a criação do Instituto de Estudos Avançados em Educação, centrado na formação de quadros em nível de pós-graduação. Fonte: Universidade de Brasília>galeria de ex-reitores <https://encurtador.com.br/cIBIO>. Acesso em: 25 maio 2023.

2019). O sindicato foi definido como órgão consultivo e de colaboração com o poder público e a sindicalização não seria obrigatória.

Fausto (2019) explica sobre as grandes mudanças ocorridas nesse período e alianças realizadas com a finalidade de reforçar o poder central do governo em todo o território brasileiro. Dentre as bases de apoio a Getúlio estava a Igreja Católica, que levou a massa da população a apoiar o novo governo. Em troca, este impôs importantes medidas a favor da igreja, entre elas “um decreto de abril de 1931, que permitiu o ensino religioso nas escolas públicas” (Fausto, 2019, p. 284).

A Igreja católica enfatizava o papel da escola privada, defendia o ensino religioso tanto na escola privada como na pública - neste último caso, em caráter facultativo e diferenciado segundo o sexo. Sob esse aspecto, o pressuposto era de que meninos e meninas deveriam receber educação diferente, pois destinavam-se a cumprir tarefas diversas, na esfera do trabalho e do lar (Fausto, 2019, p. 289-290).

Essa distinção de sexo supracitada era contrária aos pensamentos de educadores liberais, que defendiam uma educação pública gratuita sem distinção de sexo. Estes propunham a restrição do ensino religioso às entidades privadas mantidas pelas diferentes ordens religiosas.

Estes mesmos educadores liberais escreveram e lançaram em março de 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova<sup>9</sup>, um documento elaborado por um grupo de intelectuais e educadores brasileiros liderados por Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros, que defendia a necessidade de uma reforma educacional no Brasil com o objetivo de modernizar e democratizar o sistema educacional.

Propunha a criação de escolas públicas e gratuitas para todos os níveis de ensino, bem como a implementação de métodos pedagógicos mais inovadores e a democratização do ensino, com a participação da comunidade na gestão das escolas. O documento previa métodos específicos contraditórios aos desenvolvidos nas escolas tradicionais, como vemos em parte do texto, citado abaixo.

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. [...]. O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos

---

<sup>9</sup> A **Escola Nova** foi um movimento de transformação do ensino que se iniciou nos Estados Unidos e na Europa na primeira metade do séc. XX. Um dos maiores nomes desse pensamento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O educador norte-americano via na democracia e na liberdade condições primordiais para o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças.

trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas” (Azevedo, 2010, p. 49-50).

Azevedo (2010) descreve no Manifesto a concepção da escola nova, que é uma reação contra a escola tradicional e seu enfoque nas tendências exclusivamente intelectuais e de transmissão do conhecimento. A escola nova é baseada no interesse espontâneo, na motivação e criatividade dos estudantes, dirigida à satisfação de suas necessidades. A diferença entre a escola nova e a escola tradicional está na presença de elementos psicológicos e biológicos que influenciam como as pessoas sentem, pensam e agem em todas as atividades.

Saviani (2021, p. 34) rebate tais concepções apresentadas no manifesto ao dizer que “o que em verdade a burguesia faz, ao defender a posição que corresponde aos seus interesses, é contrapô-la ao momento anterior”. O autor afirma que o “movimento da Escola Nova pintou o método tradicional como um método pré-científico, como um método dogmático e como um método medieval” (Saviani, 2021, p. 35).

Percebe-se assim nas reflexões de Saviani (2021) que o ensino tradicional é frequentemente associado ao período da Idade Média e a um caráter pré-científico ou até mesmo anticientífico e dogmático. No entanto, esta crença propagada pelo movimento Escola Nova é completamente incorreta. O ensino tradicional não é pré-científico nem medieval. Em vez disso, ele surgiu após a Revolução Industrial e foi implantado nos sistemas nacionais de ensino, criando extensas redes oficiais a partir da metade do século XIX. Neste momento, quando o poder burguês foi instituído, a escola foi vista como uma ferramenta para consolidar a ordem democrática, sendo universal, gratuita e obrigatória.

O manifesto também defende a incorporação de novos componentes curriculares, como a educação física e a educação artística, além de favorecer a cultura brasileira e a formação cidadã. Fausto (2019), explica que

Os “pioneiros” defendiam a ampla autonomia técnica, administrativa e econômica do sistema escolar para livrá-lo das pressões de interesses transitórios. Sustentando o princípio da unidade do ensino, distinguiam entre a unidade e o centrismo “estéril e odioso”, gerador da uniformidade. Lembravam que as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação das escolas às características regionais impunham a realização de um plano educativo que não fosse uniforme para todo o país, embora a partir de um currículo mínimo comum (Fausto, 2019, p. 290).

Alguns educadores entendem que O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova foi um

marco importante na história da educação no Brasil, pois transmitiu mudanças significativas no sistema de ensino e ajudou a inspirar a criação de políticas educacionais mais inclusivas e democráticas no país, embora ele ainda não tenha sido inteiramente implementado. Fausto (2019, p. 290) afirma que “Os "pioneiros" defendiam a ampla autonomia técnica, administrativa e econômica do sistema escolar para livrá-lo das pressões de interesses transitórios [...]”.

Outros educadores entendem que o Manifesto foi um documento de caráter político, mais especificamente de política educacional. Saviani (2021, p. 77) enfatiza que “mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública”. A ideia de uma escola pública, gratuita e laica foi um dos principais legados do manifesto, e mesmo hoje, muitas das suas reivindicações ainda são atuais e continuam a ser mantidas no debate educacional brasileiro.

Em 1937, Vargas declarou o Estado Novo, um regime autoritário que duraria até 1945. Durante esses anos, ele governou com firmeza, suprimindo a oposição política e restringindo a liberdade de imprensa. Ele também implementou medidas para fortalecer a economia brasileira e para aumentar a produção industrial.

Na década de 1940, o país estava envolvido na Segunda Guerra Mundial e Vargas impôs medidas autoritárias para controlar a economia e a sociedade. Anísio Teixeira foi demitido do cargo de diretor do Departamento de Educação e Saúde e foi preso brevemente.

Em 1945, devido à pressão interna e internacional, Vargas foi obrigado a renunciar e um governo democrático foi estabelecido. No entanto, a Era Vargas deixou um legado no Brasil. Segundo informações da Câmara dos Deputados (2004), Vargas foi o líder que exerceu a presidência do país por um período longo, abrangendo diferentes fases: 1930-1933 (Governo Provisório); 1934-1937 (Governo Constitucional); 1937-1945 (Estado Novo) e 1950-1954 (em sua única eleição pelo voto popular). Vargas desempenhou um papel fundamental na instauração de marcos importantes, como o salário-mínimo, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a Justiça do Trabalho e o Ministério da Justiça. Demonstrando um controle político substancial, ele deu origem a instituições estatais de grande impacto: a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), a Companhia Vale do Rio Doce, a Hidrelétrica do Vale do São Francisco, a Petrobrás e a Eletrobras, além de estabelecer entidades como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Entre os diversos anos em que o Brasil foi governado por Getúlio Vargas, um período especial teve o comando do presidente Eurico Gaspar Dutra<sup>10</sup>, um General que fora eleito para

---

<sup>10</sup> **Eurico Gaspar Dutra** (1883-1974) foi um militar e presidente do Brasil no 14º Período de Governo Republicano entre 1946 e 1951, sendo o único presidente oriundo do atual estado do Mato Grosso. Fonte:

o cargo com o apoio do próprio Vargas. Fausto (2019) explica:

Dutra não entusiasmava ninguém e chegou-se mesmo a pensar em substituir sua candidatura por outro nome que tivesse maior apelo eleitoral. Mas, quase às vésperas da eleição, em 28 de novembro, Getúlio acabou por fazer uma declaração pública de apoio à candidatura Dutra, embora ressaltando que ficaria do lado do povo contra o presidente se ele não cumprisse as promessas de candidato (Fausto, 2019, p. 339-340).

Estabelecia-se então nas eleições de 1945, após anos de ditadura, a nova democracia brasileira. Mais de 6 milhões de brasileiros foram às urnas, o que naquela ocasião representava um montante de 13,4% da população, segundo Fausto (2019). E o resultado foi a declaração da vitória de Dutra com 55% dos votos válidos. O resultado mostrava à oposição o prestígio de Getúlio Vargas entre os trabalhadores.

Em 1946 foi promulgada uma nova Constituição Brasileira, que estabelecia diversos critérios para a Constituição do poder legislativo de âmbito federal. Algumas das regras ali descritas permanecem no Congresso Nacional até a contemporaneidade. Uma das mudanças importantes presentes na Constituição de 1946 está no capítulo referente à cidadania. Descreve Fausto (2019).

No capítulo referente à cidadania, o direito e a obrigação de votar foram conferidos aos brasileiros alfabetizados, maiores de dezoito anos, de ambos os sexos. Completou-se, assim, no plano dos direitos políticos, a igualdade entre homens e mulheres. A Constituição de 1934 determinava a obrigatoriedade do voto apenas para mulheres que exercessem função pública remunerada (Fausto, 2019, p. 342).

O governo de Eurico Gaspar Dutra foi um período de transição política, econômica e social no Brasil. Enquanto trouxe esperança à população brasileira, principalmente pela nova Constituição de 1946, tornava-se real a estabilidade econômica e o retorno à democracia. Porém, suscita também desafios relacionados à repressão política e políticas conservadoras. Esse período contribuiu para moldar o cenário político e social do Brasil nas décadas seguintes, deixando um legado de debates e reflexões sobre os rumos do país.

O cenário da educação pública brasileira durante o governo Dutra foi caracterizado por esforços para expansão, mas também por desafios relacionados à qualidade do ensino oferecido, oportunidades de acesso à educação a todos os brasileiros e a pouca liberdade para a produção acadêmica. Esses aspectos parecem moldar a trajetória da educação no Brasil nas décadas seguintes, destacando a importância contínua desse tema na sociedade brasileira.

Os anos seguiram-se e, após o governo Dutra, Vargas foi eleito pela primeira vez por voto popular e este último mandato foi marcado por diversas crises econômicas, mas principalmente políticas, até que, em seu último ato na manhã de 24 de agosto de 1954, Getúlio Vargas suicidou-se em seu quarto no Palácio do Catete, com um tiro no coração.

O vice-presidente Café Filho assume a presidência e assegura ao país a realização das eleições presidenciais em outubro de 1955. Nesta ocasião fora eleito o mineiro Juscelino Kubitschek (JK)<sup>11</sup>. Fausto (2019) resume:

Em comparação com o governo Vargas e os meses que se seguiram ao suicídio do presidente, os anos JK podem ser considerados de estabilidade política. Mais do que isso, foram anos de otimismo, embalados por altos índices de crescimento econômico pelo sonho realizado da construção de Brasília. Os "cinquenta anos em cinco" da propaganda oficial repercutiram em amplas camadas da população (Fausto, 2019, p. 360).

Juscelino dirigiu o país no 16º Período de Governo Republicano (1956 a 1961). Iniciou o governo afirmando a necessidade de promover “desenvolvimento e ordem”, objetivo este que era compatível com o pensamento das forças armadas. Nesta mesma década, Anísio Teixeira retornou à sua carreira na educação, e já após a inauguração da nova capital federal foi nomeado reitor da Universidade de Brasília entre 1963 e 1964. Ele também foi eleito deputado federal e trabalhou para melhorar a educação no país.

O Brasil viveu uma forte onda de protestos estudantis e sociais na década de 1960, e o governo militar tomou o poder em 1964 no governo de João Goulart<sup>12</sup>. Anísio Teixeira foi afastado de suas funções na Universidade de Brasília e seu trabalho foi censurado.

Pela educação pública, Anísio Teixeira disseminou os pressupostos do movimento da Escola Nova no Brasil, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento intelectual e na capacidade de análise em oposição à memorização. Anísio ansiava “por uma escola pública igual para todos e que tivesse como base uma educação integral” (Chaves, 2002, p. 47), dando

---

<sup>11</sup> **Juscelino Kubitschek de Oliveira** foi o Décimo Sexto Período de Governo Republicano - 31.01.1956 a 31.01.1961. O período presidencial notabilizou-se, ainda, pela construção da nova capital federal, a cidade de Brasília, inaugurada em 21 de abril de 1960. Símbolo do desenvolvimento do país, a cidade foi projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer e pelo urbanista Lúcio Costa, tornando-se um exemplo da arquitetura moderna. Fonte: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/jk/biografia> Acesso em: 12 jun. 2023.

<sup>12</sup> O presidente **João Belchior Marques Goulart** (1919-1976) assumiu a presidência do país sob regime parlamentarista, tendo como primeiro-ministro Tancredo Neves. O primeiro gabinete parlamentarista foi formado no dia 8 de setembro de 1961 e reunia representantes da maior parte dos partidos políticos. Fonte: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/presidencia/ex-presidentes/joao-goulart> Acesso em: 12 jun. 2023.

continuidade à gestão de Carneiro Leão<sup>13</sup> e Fernando de Azevedo<sup>14</sup>.

Anísio Teixeira foi um dos principais defensores da chamada "Escola Nova" no Brasil. Seu objetivo era transformar a educação, tornando-a mais eficaz e relevante para as necessidades da sociedade. A Escola Nova propunha uma educação mais flexível, baseada em experiências práticas e na participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Também defendia a importância de se trabalhar com conteúdos próximos das realidades e interesses dos estudantes e a necessidade de se desenvolver habilidades para a vida, como pensamento crítico e solução de problemas.

Saviani (2021) explica a diferença entre o ensino tradicional e os métodos novos. Neste caso especificamente, a Escola Nova.

[...] o ensino tradicional centra-se no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, centra-se no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto os métodos novos centram-se no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, centram-se nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações (Saviani, 2021, p. 38).

Saviani (2022) apresenta, porém, um contraponto importante sobre a Escola Nova. Percebe-se que o movimento visava alinhar a educação com o processo de desenvolvimento científico, enquanto o método tradicional alinhava-a com o produto da ciência, “daí por que ela se assenta nos preceitos de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor” (Saviani, 2021, p. 37). Compreendida assim, a educação seria o desenvolvimento de um projeto de pesquisa ou de uma atividade.

Muitos pensadores brasileiros, entre eles Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, João Batista de Lacerda e Celso Antunes, participaram do movimento Escola Nova no Brasil e destacavam a importância da educação para a promoção da cidadania e da democracia. Também havia algumas mulheres, pensadoras da educação que defendiam ou se identificavam com o movimento Escola Nova e destacavam a importância da educação como ferramenta de

<sup>13</sup> **Antônio Carneiro Leão** (1887-1966) nasceu em Recife (PE). Foi um educador, professor, e escritor brasileiro, imortal da Academia Brasileira de Letras. Ocupou diversos cargos públicos ligados à gestão educacional tanto no Rio de Janeiro (capital federal à época) quanto em Pernambuco. Fonte: <https://www.academia.org.br/academicos/antonio-carneiro-leao/biografia> Acesso em: 12 jan. 2023.

<sup>14</sup> **Fernando de Azevedo** (1894-1974) foi um educador, sociólogo, crítico, ensaísta, jornalista, administrador brasileiro e membro da Academia brasileira de letras. Foi o redator e o primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, em que se lançaram as bases e diretrizes de uma nova política de educação. Fonte: <https://www.academia.org.br/academicos/antonio-carneiro-leao/biografia> Acesso em: 12 jan. 2023.

desenvolvimento e emancipação do indivíduo. Segundo Porvir (2023), podemos citar Maria Amélia Pereira (1944-2021), Maria Montessori (1870-1952), Stefa Wilczynska (1886 – 1942).

Anísio Teixeira defendia e acreditava que este era um modelo educacional que priorizava a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Ele se baseia na premissa de que todas as pessoas têm o direito de aprender, e que o conhecimento deve ser acessível a todos, independentemente de sua origem ou condição social. Percebe-se isso nos escritos de Teixeira (1997).

Será preciso ainda repetir que o convívio de estudantes com diferentes objetivos sociais contribuirá para desfazer possíveis sentimentos de isolamento social e, ainda, que os próprios cursos lucrarão com o enriquecimento mútuo, que lhes traz já o espírito prático dos cursos vocacionais e semi-vocacionais, já o espírito cultural do curso acadêmico? (Teixeira, 1997, p. 109-110).

Anísio buscava promover a educação baseada no convívio, nas experiências práticas mútuas e na resolução de problemas para estimular o pensamento crítico e a capacidade de questionar o conhecimento tradicional. Ele também valoriza a colaboração entre professores, alunos e comunidade para garantir que a educação seja relevante para as necessidades da sociedade. Em um dos seus escritos Anísio descreve a configuração dos métodos tradicionais de ensino.

Métodos de ensino – As matérias são ensinadas “teoricamente”, isto é, por intermédio de livros, sem nenhuma discriminação do que é ou não importante, do que interessa ou não ao aluno, do que tem ou não utilidade. De modo geral, o professor preleciona a matéria e depois toma a lição. Não há a necessária aproximação entre os professores, nem entendimentos mútuos para o efeito de coordenar inteligentemente os seus cursos. Ensinam as suas matérias como se professassem em uma cátedra especializada de universidade (Teixeira, 1997, p. 94).

Contrariando os métodos tradicionais, Anísio Teixeira enfatizava que a educação formal deveria se basear em programas curriculares que incluam princípios, objetivos e práticas didáticas e pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos importantes. O objetivo não seria apenas preparar o aluno para entrar no mercado de trabalho, mas também incentivar o pensamento crítico e reflexivo sobre a profissão e conscientizar sobre o papel do indivíduo como cidadão na sociedade.

A Escola Nova em que Anísio acreditava era caracterizada pela inclusão de todos os estudantes, incluindo pessoas com deficiências e minorias étnicas e escravizadas, e pela democratização do ensino, permitindo que todos tenham acesso à educação e possam

desenvolver suas habilidades e potencialidades.

Novamente, Saviani (2021) vem alertar sobre as consequências da escola nova para as camadas mais pobres da sociedade brasileira.

E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, em geral, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Em contrapartida, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional e, mais que isso, não só continuaram a ser educados à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos (Saviani, 2021, p. 39-40).

Porém, Anísio Teixeira não via a escola nova por essa perspectiva. Talvez porque ele acreditasse que, “dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2021, p. 45).

Neste instante é necessário voltar um pouco no tempo cronológico para explicar-se como Anísio Teixeira teve contato com o Movimento Escola Nova. Na posição de Inspetor geral de ensino do Estado da Bahia, cargo que equivale hoje a Secretário de Estado de Educação, entre os anos 1924 e 1928, Anísio teve seus primeiros contatos com as obras de Dewey<sup>15</sup> e Kilpatrick<sup>16</sup> em uma viagem aos Estados Unidos, o que o levou alguns anos mais tarde a cursar o mestrado neste país, sendo aluno do próprio John Dewey.

Sobre Dewey, Anísio Teixeira escreveu:

Solicitado a escrever sobre o grande e velho mestre de filosofia do qual me fiz discípulo e não só dele próprio, como de toda uma plêiade de imediatos intérpretes e seguidores que refletiam e multiplicavam, contemporaneamente, as irradiações de seu ensino na Columbia University — devo prevenir de antemão meus leitores que não lhes trago um estudo completo e a fundo a respeito de uma diletta obra filosófica, de uma viva e seguida filosofia que, entretanto, bem está a merecê-lo. Sobre o grande filósofo contemporâneo John Dewey — filósofo da Educação e da Democracia, principalmente, e para muitos e a muitas luzes o maior ou até o único produzido pela grande nação em que nasceu e em que professou — [...]. Tais circunstâncias, ainda, ressalvas que são quanto ao que possa estar aquém da tarefa no presente estudo, não afetam, porém, o meu persistente apreço pelo mestre insigne, nem a responsabilidade,

<sup>15</sup> **John Dewey** (1859-1952). Filósofo e pedagogo norte-americano, um dos principais representantes da corrente pragmatista. A sua filosofia política visava a valorização da individualidade, a autorrealização por meio da democracia, concebida não como uma forma de governo, mas como uma participação de indivíduos na ação coletiva. Fonte: [https://www.ebiografia.com/john\\_dewey/](https://www.ebiografia.com/john_dewey/) Acesso em: 12 jan. 2023.

<sup>16</sup> **Willian Heard Kilpatrick** (1871-1965). Matemático e pedagogo americano, colega e sucessor de John Dewey. Figura importante no movimento de educação progressista do início do século XX. Destacou-se pelo seu trabalho no "Método de Projetos". Dizia que não basta a atenção, é necessário também a intenção, pois esta torna o educando agente que prepara e executa. Fonte: <https://www.educabrasil.com.br/metodo-dos-projetos/> Acesso em: 12 jan. 2023.

a que nunca fugi, de inspirar-me e inspirar sempre, tanto quanto possível, o meu trabalho de educador brasileiro no seu pensamento filosófico, com o devido respeito às contingentes diferenças de lugar e de desenvolvimento, tendo em vista mais educação, para melhor vida e maior autenticidade democrática (Teixeira, 1955, p. 3).

Como percebe-se na citação, Anísio admirava profundamente o pensamento educacional difundido por Dewey e, por estar em contínua preocupação com a educação das crianças, propôs iniciativas para melhorar a qualidade do ensino baseado nos princípios da Escola Nova e iniciou ações para a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola.

Analisando a realidade educacional brasileira, Anísio (1959, p. 80) afirmava que a escola deveria, por excelência, ser estável para contrabalançar a instabilidade dos tempos, com administração, professores em constantes mudanças e os estudantes em turnos cada vez mais curtos e fragmentados.

Se uma sociedade como a brasileira, em que se encontram ingredientes tão incendiáveis como os das suas desigualdades e iniquidades sociais, entra em mudança e agitação acelerada, sacudida por movimentos e forças econômicas e sociais que não podemos controlar, está claro que a mais elementar prudência nos manda ver e examinar as molas e instituições em que se funda essa sociedade para reforçá-las ou melhorá-las, a fim de que suas estruturas não se rompam ao impacto produzido pela rapidez da transformação social (Teixeira, 1959, p. 80).

Essas situações, segundo ele, fazem com que a escola primária perca a função de ser uma instituição de ensino comum da nação para se constituir em unidade escolar de acesso, preparatória ao ginásio, para onde se dirige a maior parte dos alunos.

Anísio Teixeira, incomodado com a realidade existente e dominante na educação brasileira, inicia então o processo de provocar mudanças nas escolas. É quando elabora quatro itens essenciais, as transformações necessárias a uma nova escola, sendo estas:

a) conciliar a organização homogeneizada das classes com as particularidades e individualidades dos alunos; b) fazer com que as crianças se familiarizem com os aspectos tanto da ciência quanto da democracia a partir de sua participação em inúmeras atividades escolares; c) criar uma nova maneira tanto de ensinar quanto de aprender, a fim de que a educação deixe de ter como objetivo a simples assimilação da matéria; d) transformar as escolas em verdadeiras "casas de educação", que teriam como função inculcar em seus alunos os elementos básicos da cultura nacional que estava sendo gestada naquele momento (Chaves, 2002, p. 47-48).

Anísio Teixeira elabora um projeto educacional para o antigo Distrito Federal, transformando o amontoado de diversas salas de aulas escolares “em um sistema de ensino organizado e planejado de acordo com os princípios da escola progressiva; isto é, da escola formulada por Dewey e Kilpatrick” (Chaves, 2002, p. 47).

Atento para a constante necessidade de reformulação dos métodos de ensino e ciente de que eles não iriam se expandir igualmente por todo o sistema educacional, Anísio Teixeira instala, ainda, cinco escolas experimentais que, como verdadeiros laboratórios, teriam que ensaiar e experimentar novos métodos (Chaves, 2002, p. 48).

Para Anísio Teixeira, essas escolas experimentais de nada diferenciavam-se das demais escolas da rede em relação às características formativas dos professores, aos espaços físicos e aos materiais pedagógicos existentes. A grande diferença estava no propósito de aplicar integralmente novos métodos, em estudar e debater os problemas, na atitude experimental dos professores, que não se cansam de verificar os resultados sem julgamentos superficiais e estudar e reestudar continuamente os processos de ensino e aprendizagem.

Essas escolas, de modo especial, ao expressarem a concretude das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira, além de terem como fundamento as premissas educacionais de Dewey, basear-se-iam nas formulações de Kilpatrick sobre o significado da escola no mundo moderno, tornando o seu processo de aprendizagem algo que teria que ser instituído por meio de uma série de atividades que deveriam ser guiadas pelo interesse do aluno; ou seja, o autoritarismo dos programas acabados que pressupunha a submissão do aluno, a fragmentação das matérias e a separação entre a sala de aula e a vida deveriam dar lugar a um ensino/aprendizagem que seria deflagrado a partir de um problema que seria investigado por todos os alunos da classe (Chaves, 2002, p. 49).

Era essa aprendizagem baseada na curiosidade e na pesquisa que Teixeira buscava para as escolas brasileiras. Essas metodologias, no entanto, necessitam de formação dos professores e equipes escolares, para que a “escola nova” fosse de fato uma nova forma de ensinar e aprender em todos os espaços escolares. Nada melhor do que as escolas em tempo integral para que os professores que ali estão pudessem também ter tempo e condições de estudar e aprimorar seus conhecimentos.

Para Anísio, a função principal da escola era trabalhar as diversas capacidades das crianças a todo momento, da educação infantil até a conclusão da educação básica.

[...] Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização — esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (Teixeira, 1959, p. 79).

Com o término da 2ª guerra mundial gerou-se no Brasil a grande crise do Estado Novo. E o Brasil retoma o regime democrático. Otávio Mangabeira (1886-1960) é eleito em 1945

governador da Bahia e convida Anísio Teixeira a assumir a Secretaria de Estado de Educação e Saúde da Bahia. E é neste momento que ele consegue pôr em prática seu projeto de vida. Constituir uma escola pública universal, gratuita, laica, de qualidade. Uma escola para todos, como ele mesmo se referia. E assim foi inaugurado em 21 de setembro de 1950 o Centro de Educação Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque, uma escola que trouxe em sua gênese a educação integral de tempo integral voltada para as populações mais carentes e baseada nas concepções pedagógicas da Escola Nova.

Tracejei, então, o plano deste Centro que V. Ex.<sup>a</sup> ordenou fosse imediatamente iniciado. A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação propriamente dita, a da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação — as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. Para economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro. Pareceu-nos que 4.000 seria esse número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa (Teixeira, 1959, p. 82-83).

Impressiona pensar que o Centro de Educação Carneiro Ribeiro foi construído para atender até 4 mil estudantes em período integral e que este fora arquitetonicamente organizado em vários pavilhões. A Escola Parque era destinada às atividades educativas, como trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes. Já nas Escolas-Classe se desenvolviam as atividades normais ou convencionais das demais escolas, estudando ciências (físicas e sociais), leitura, escrita e aritmética.

Ademais, essa nova forma de organizar o ensino previa um aumento do número de disciplinas, que teriam que ser ministradas em ambientes variados, tais como parques recreativos, jardins, piscinas, salas de desenho e música, laboratórios, oficinas de carpintaria e mecânica e auditório, indicando que o projeto arquitetônico dessas escolas deveria ser idealizado em conformidade com essas novas exigências pedagógicas (Chaves, 2002, p. 52).

E assim a experiência idealizada por Anísio Teixeira encantou aos educadores da época e continua sendo objeto de pesquisas de vários estudiosos da educação em tempo integral, no Brasil e fora dele. Percebe-se também que há íntima relação com o que é pensado e difundido hoje por diversos segmentos educacionais (públicos e privados) sobre os conceitos e a organização de escolas de educação em tempo integral.

## 2.6 Darcy Ribeiro - O conhecimento é a chave para a compreensão da realidade e para a transformação social.

A década de 1980 no Brasil foi marcada por uma série de desafios econômicos e políticos. A economia brasileira sofreu com a hiperinflação e a crise de dívida externa, o que levou a um aumento significativo da pobreza e do desemprego. Segundo Fausto (2019), a política foi marcada pela ditadura militar, que governou o país de 1964 a 1985, e pela transição para a democracia. A redemocratização do país foi concluída com a eleição de Tancredo Neves como presidente em 1985, uma eleição indireta realizada por votos de membros do Congresso. “Em 15 de janeiro de 1985, Tancredo e Sarney obtiveram uma vitória nítida no Colégio Eleitoral, batendo Maluf por 480 votos a 180 [...]” (Fausto, 2019, p. 435).

A morte de Tancredo Neves ocorreu em 21 de abril de 1985, poucos meses após sua eleição como presidente do Brasil. Tancredo Neves foi escolhido como o primeiro presidente civil após 21 anos de ditadura militar no Brasil e sua morte causou uma grande comoção no país. Ele morreu de complicações médicas enquanto estava hospitalizado, antes de tomar posse como presidente. Sua morte significou um golpe para as esperanças da redemocratização e para a transição transcorrida para a democracia no Brasil. “Tancredo possuía algumas qualidades raras no mundo político: honestidade, equilíbrio, coerência de posições. Essas virtudes se sobrepunham às preferências ideológicas de direita ou de esquerda” (Fausto, 2019, p. 438). José Sarney, o vice-presidente eleito, foi empossado como presidente em seu lugar.

Durante esta década, o país também experimentou graves convulsões internas, como a violência e a desigualdade social. A situação da educação no Brasil foi marcada pela crise econômica tanto na educação básica com no ensino superior. A qualidade da educação foi grandemente afetada, com muitos professores desmotivados e despreparados e salas de aula superlotadas. Além disso, a ditadura militar havia implementado políticas educacionais restritivas, com a censura de conteúdo e a perseguição a professores e estudantes críticos do regime. Após a transição para a democracia, houve tentativas de melhorar a educação, mas os obstáculos políticos continuaram a atingir o setor.

Ainda no início da década de 1980, o clima político no Rio de Janeiro foi marcado por uma série de desenvolvimentos e avanços significativos. Como foi dito, o Brasil estava em meio a uma transição da ditadura militar para a democracia, e o estado do Rio de Janeiro era um importante centro de atividade política. Nesse contexto, Leonel Brizola emergiu como figura política de destaque no Rio de Janeiro. Ele foi eleito governador do estado em 1982 e rapidamente se tornou conhecido por seu estilo populista e políticas progressistas. O governo

de Brizola<sup>17</sup> marcou um novo capítulo na história política do estado, pois ele buscou encarar as graves questões sociais e econômicas enfrentadas pelo povo do Rio de Janeiro. “Seus esforços para melhorar a vida das pessoas comuns e promover os valores democráticos foram amplamente populares, e ele rapidamente se tornou um dos líderes políticos mais reconhecidos e influentes do Brasil” (Fausto, 2019, p. 442).

Leonel Brizola, que já havia sido o governador do Rio Grande do Sul entre 1959 e 1963, tinha ao seu lado como vice-governador do Rio o antropólogo e escritor Darcy Ribeiro<sup>18</sup>. Juntos, criaram o Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs), considerado por muitos pesquisadores o mais completo e ambicioso programa de educação pública da sua época.

Durante os anos 80 e 90, foi criado no Rio de Janeiro, no decorrer de duas gestões estaduais (83/86 e 91/94), um conjunto de escolas públicas de tempo integral, os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), com concepção administrativa e pedagógica próprias, que pretendiam, segundo seu projeto original, promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado (Cavaliere, 2002, p. 93).

Darcy Ribeiro, no Livro dos CIEPs (1986), apresenta os Centros Integrados de Educação Pública, desconsiderando a história protagonizada por Anísio Teixeira e as Escolas Parques.

No Brasil, antes da criação dos CIEPs, nunca se fez uma escola popular de dia completo. Em lugar disso, adotou-se o desdobramento do regime escolar em vários turnos, numa solução falsa para o crescimento populacional. Essa deformação do sistema de ensino, com o tempo, tirou as qualidades já escassas da antiga escola pública e deixou-a despreparada para atender ao desafio de adaptar-se à crescente clientela oriunda das zonas rurais ou das comunidades pobres da periferia das metrópoles (Ribeiro, 1986, p. 41).

A história dos CIEPs começa no Rio Grande do Sul no final dos anos 1950, quando o então Governador Leonel Brizola implementou o projeto Educacional “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, que expandiu significativamente a rede de escolas daquele estado. Em 1982 foi eleito para o seu primeiro mandato como governador do Rio de Janeiro,

---

<sup>17</sup> **Leonel de Moura Brizola** (1922-2004) foi engenheiro civil e político brasileiro. Considerado um líder trabalhista, foi governador do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, sendo o único político eleito pelo povo para governar dois estados diferentes em toda a história do Brasil. Fonte: [https://www.ebiografia.com/leonel\\_brizola/](https://www.ebiografia.com/leonel_brizola/) Acesso em: 12 jan. 2023.

<sup>18</sup> **Darcy Ribeiro** (1922-1997) foi antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro, filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) e conhecido por seu foco em relação aos indígenas e à educação no país. Foi como Ministro da Educação do Brasil que realizou profundas mudanças, o que o levou a ser convidado a participar de reformas universitárias no Chile, Peru, Venezuela, México e Uruguai, depois de deixar o Brasil devido à ditadura militar de 1964. Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros> Acesso em: 25 jan. 2023.

que foi de 1983 a 1987, quando apresentou o projeto dos CIEPs. Com ele estavam então o vice-governador Darcy Ribeiro<sup>19</sup> e o idealizador dos prédios, o arquiteto Oscar Niemeyer<sup>20</sup>.

Sobre as características físicas e organizacionais do CIEP, Ribeiro explica:

O CIEP é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes (Ribeiro, 1986, p. 42).

Os prédios foram reproduzidos em larga escala. Eram feitos de uma estrutura modular, o que acelerava e barateava a construção, mas estes apresentavam alguns problemas, como a meia parede da sala de aula, que não ajudava muito quando um professor e sua turma precisavam fazer barulho, pois o som se espalhava pelas outras salas. No geral, porém, tratava-se de uma arquitetura moderna, bem ao estilo de Niemeyer, com espaços amplos, bibliotecas, quadras de esportes e grandes refeitórios. Em muitos CIEPs foram instaladas piscinas olímpicas. Em outros CIEPs áreas para prática do atletismo e até para o vôlei de praia (Cavaliere, 2002).

Mas o forte mesmo dos CIEPs está no modelo de educação integral, em que os alunos chegavam às 8 horas da manhã e saíam às 17 horas com uma organização curricular que hoje chama-se turno e contraturno. O turno matutino era para as aulas regulares, e no vespertino ocorriam as práticas esportivas, da educação artística, oficinas de leitura e cuidados com as hortas de onde saía parte da merenda. Algumas unidades contavam com alojamentos, com o objetivo de tirar crianças carentes das ruas. Nesses horários também eram feitos os acompanhamentos de estudos para os alunos com menor desempenho ou com dificuldade de aprendizado. Os estudantes faziam, no mínimo, três refeições por dia e a unidade piloto contava com o consultório médico e dentário. “Tendo em vista as necessidades específicas da maioria dos alunos, proveniente dos segmentos sociais de baixa renda, o CIEP fornece assistência médico-odontológica, quatro refeições e banho todos os dias” (Ribeiro, 1986, p. 42).

Os CIEPs asseguravam condições de saúde, nutrição e transporte para as crianças

---

<sup>19</sup> Ao mesmo tempo em que era vice-governador, Darcy Ribeiro acumulava a função de Secretário de Estado da Cultura e coordenador do Programa Especial de Educação (PEE) (Maurício, 2002).

<sup>20</sup> **Oscar Ribeiro de Almeida Niemeyer Soares Filho** (1907 – 2012). Arquiteto brasileiro, considerado uma das figuras-chave no desenvolvimento da arquitetura moderna. Niemeyer foi mais conhecido pelos projetos de edifícios cívicos para Brasília, uma cidade planejada que se tornou a capital do Brasil em 1960 no governo de Juscelino Kubitschek. Fonte: <https://www.oscarniemeyer.org.br> Acesso em: 25 jan. 2023.

socialmente carentes, que eram a clientela desse projeto. Isso fez com que os centros se constituíssem em escolas assistencialistas. Claramente, essa não era a intenção de Darcy Ribeiro, que pensou em criar uma escola democrática e de qualidade com uma educação interdimensional. Como explica Silva (2020), o Centro atendia às crianças integralmente, nos seus aspectos cognitivos, de lazer e saúde.

Darcy Ribeiro percebia as deficiências da educação pública frente às classes trabalhadoras e via a necessidade de relacionar a educação à assistência básica – saúde, lazer e alimentação. Desta forma, os CIEPs foram feitos para compensar as deficiências das famílias e da própria sociedade (Silva, 2020, p. 36).

Os materiais didáticos ficavam por conta do Estado, e pessoas das comunidades no entorno das escolas eram contratadas para trabalharem como auxiliares em setores como inspeção de alunos e cozinha, dando para escola e para as comunidades uma relação de proximidade e pertencimento.

O primeiro de um total de 506 CIEPs foi inaugurado em 8 de maio de 1985, sendo batizado com o nome de Tancredo Neves em homenagem ao falecido presidente da República eleito que não chegou a tomar posse (Maurício, 2002). Logo depois, o primeiro concurso público para professores de 40h, aliando atuação pedagógica e formação em serviço. Castro e Faria (2002) reforçam a importância de Ribeiro na capacitação dos professores da educação básica, oferecendo formação continuada em serviço.

Criamos desta forma condições para que o professorado se atualize no cotidiano escolar, conhecendo novas tecnologias e aproveitando ao máximo as oportunidades que alguns programas vêm oferecendo para a formação político-pedagógica do magistério (Castro; Faria, 2002, p. 88).

Darcy Ribeiro continuamente afirmava que os CIEPs eram como grandes laboratórios a serviço dos cursos de formação inicial de professores. A parceria com as universidades era bem-vinda, o que fez com que esses centros se tornassem objetos de pesquisa de muitos cursos de graduação e pós-graduação.

Os profissionais foram capacitados para trabalhar em escola de horário integral. Para isso foi criado o "Curso de Atualização de Professores Bolsistas para a Escola de Horário Integral", para o qual eram selecionados, através de prova com dissertação e problemas simples de matemática, professores que tinham concluído sua formação em nível de 2º grau entre 1987 e 1992. O curso, com duração de 1.600 horas, era organizado em módulos, realizado em cada CIEP, prevendo que os professores cumprissem oito horas diárias de formação, sendo quatro de prática docente orientada e três horas de aprofundamento pedagógico (Maurício, 2002, p. 118).

O projeto dos CIEPs previa estender este modelo para as escolas de nível médio. Além das atividades de esportes e artes, também se promoveria a formação técnica para os jovens na parte da tarde. Segundo o próprio Darcy Ribeiro, Brizola e ele não haviam inventado nada, apenas trazido para o estado do Rio de Janeiro modelos de educação plena em horário integral que já eram praticados em países mais desenvolvidos (Maurício, 2002).

Em 1986, o ex-prefeito de Niterói Moreira Franco foi eleito Governador e focou sua gestão no combate à criminalidade, o que deixou de lado os CIEPs, alegando a necessidade de iguais condições a todas as escolas.

Moreira Franco, no Rio de Janeiro, convidou alguns intelectuais para cargos de destaque na Secretaria de Educação que, embora não tenham permanecido o período todo, emprestaram seu nome para respaldar o discurso de igualdade de condições para todas as escolas, fazendo com que o horário integral, que requer ações específicas para seu desenvolvimento, fosse inviabilizado (Maurício, 2002, p. 116).

Em 1991, Brizola foi novamente eleito governador do Estado do Rio de Janeiro (RJ) e retomou o projeto. Porém, com a crise financeira nacional agravada, os CIEPs tornaram-se um modelo de educação bastante onerosa. Mesmo assim o programa seguiu em frente, porém, com dificuldades.

Em 1988, promulgada a nova Constituição, a inflação atingiu 933,6%. O ano de 1989, ainda sob Sarney, vice-presidente que assumiu no lugar de Tancredo Neves, começou com o cruzado novo, passou por uma greve geral com adesão de 42% da população contra a política econômica que permitiu uma inflação anual de 1.764,9% e findou com a eleição de Fernando Collor para Presidente da República (Maurício, 2002, p. 117).

Para atender às prerrogativas legais de obrigatoriedade de matrícula das crianças menores<sup>21</sup> de 7 anos, era necessário um gigantesco investimento na construção de novas unidades. Não por acaso, as redes municipais e estaduais atuam em três turnos, fazendo com que um único prédio fosse usado como duas ou três escolas diferentes, suprimindo a oferta de vagas sem a necessidade de construção de novas escolas.

Em 1994, Marcelo Alencar, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), foi eleito governador do estado do Rio de Janeiro. Um ano após sua posse o programa dos CIEPs

---

<sup>21</sup> A obrigação dos pais ou responsável em matricular os seus filhos na rede regular de ensino está prevista no art. 4º, § I da Lei 9.394 de 1996, no art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 1990), no art. 229 da Constituição Federal de 1988.

foi cancelado (Maurício, 2002). O modelo de escola integral foi substituído pelo de três turnos e as unidades foram sendo sucateadas. Com o passar do tempo, muitos CIEPs foram municipalizados e poucos se mantiveram com horário integral. Muitos municípios Brasil afora se inspiraram na experiência dos CIEPs para desenvolver seus projetos de educação em tempo integral.

Da mesma maneira que as escolas experimentais de Anísio Teixeira não tiveram continuidade, os CIEPs encararam dificuldades financeiras, de infraestrutura e de replicabilidade devido à mudança de partidos políticos no poder e o custo aluno no período integral, repetindo a história vivida anteriormente na experiência de Salvador (BA) e do Distrito Federal (RJ).

## 2.7 Fernando Collor de Melo: É preciso investir na educação para garantir o futuro do país.

Durante o governo de José Sarney a população enfrentou dificuldades econômicas e denúncias de privilégios, criando um clima favorável à eleição de Fernando Collor de Mello<sup>22</sup> como presidente em 1989. Collor se apresentou como o herói que lutaria contra a corrupção e os servidores públicos privilegiados. Ele também propôs reformas no Estado e na economia, inspirado pelo liberalismo que ganhava força no mundo após o colapso do socialismo real na Europa e o fim da União Soviética (Fausto, 2019).

Neste ano, o Brasil ainda passava por mudanças políticas com a transição da ditadura militar para a democracia. As eleições diretas foram realizadas pela primeira vez em muitos anos. Além disso, o país estava enfrentando muitos desafios, como a hiperinflação e a instabilidade financeira. A sociedade também começava a debater questões sociais e políticas, como a luta pelos direitos humanos e a igualdade. Collor chega como uma figura incomum no cenário nacional, como relata Fausto (2019).

Filho de um ex-senador da República, Collor pertencia à oligarquia de um dos Estados mais atrasados e pobres da Federação, Alagoas, do qual se tornara governador em 1986. Era um *outsider* com relação às elites econômicas do Centro-Sul do país, embora tivesse se criado na cidade do Rio de Janeiro e se casado, em primeiras núpcias, com a herdeira de um dos maiores grupos empresariais do país. Sua candidatura ganhou força por ter sido um dos poucos políticos a enfrentar o presidente Sarney. Seus principais adversários, no primeiro turno das eleições foram o herdeiro político de Getúlio Vargas, Leonel Brizola, e Luiz Inácio Lula da Silva, pelo PT.

---

<sup>22</sup> **Fernando Affonso Collor de Mello** – nascido no Rio de Janeiro em 1949, é um político brasileiro. Foi presidente do Brasil no 24º Período de Governo Republicano, de 1990 até sua renúncia em 1992. Fundou o Partido da Reconstrução Nacional (PRN) pelo qual foi eleito presidente. Fonte: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/> acesso em: 10 jan. 2023.

Collor não obteve o apoio das grandes formações partidárias, tendo constituído um partido *ad hoc*, o efêmero Partido da Reconstrução Nacional (PRN). Mas contou com a simpatia da TV Globo, pertencente ao maior grupo de comunicações do país, e que via com enorme reticência a possibilidade de uma vitória de Brizola ou Lula. Como candidato à vice-presidência, ele atraiu um político sem expressão nacional à época, o senador por Minas Gerais Itamar Franco, até então pertencente ao PMDB (Fausto, 2019, p. 474).

Percebe-se que a influência da mídia sempre conta muito na decisão do povo, e isso não diferiu para se eleger Fernando Collor de Melo para presidente do Brasil de 1990 a 1994. Porém, seu mandato foi interrompido por um processo de *Impeachment*.

O novo governo precisava garantir mecanismos que colocassem em prática a nova Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, além dos aspectos econômicos que necessitavam de atenção especial. A este respeito, Fausto (2019) ressalta:

A década de 1990 foi plena de mudanças no Brasil. Do ângulo político, em sentido amplo, a maior delas se constituiu no desafio de encontrar meios e modos de compatibilizar as aspirações inscritas na Constituição de 1988 e as exigências da integração do Brasil na economia global (Fausto, 2019, p. 469).

O governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) foi marcado por políticas econômicas drásticas, incluindo o Plano Collor, que tentou combater a hiperinflação e estabilizar a economia. No entanto, essas políticas resultaram em grandes restrições ao comércio e aumentos de preços para a população. Além disso, o governo de Collor foi marcado por escândalos de corrupção e acusações de enriquecimento ilícito, resultando em um processo de *Impeachment* em 1992.

Durante o governo de Fernando Collor de Melo a educação não recebeu muita atenção. Algumas medidas foram tomadas para cortar gastos no setor, mas não houve políticas significativas de investimento ou reforma na educação. Uma iniciativa importante do governo Collor foram os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), que visavam oferecer atendimento e serviços de saúde, educação e assistência social para crianças em situação de vulnerabilidade social. No entanto, esses centros também enfrentaram problemas de falta de recursos e condições precárias de trabalho. E o governo acabou tendo pouco tempo para implementar políticas de educação.

Os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) nada apresentaram de novo. Eram os antigos CIEPs de Darcy Ribeiro, que mudaram de nome e ganharam um caráter mais assistencialista e menos educacional. Segundo Silva (2020),

No início dos anos 1990, no governo de Fernando Collor de Melo (1990/1992), muitas unidades dos CIEPs passaram a ser chamadas Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), dando-lhes um caráter mais assistencialista, e foram edificados como projeto de escola pública em tempo integral e reconhecidos como um programa federal. Em 1991, o referido governo criou o “Projeto Minha Gente”, que tinha como objetivo dispor atenção à criança e ao adolescente por meio da educação fundamental em tempo integral, incluindo assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, o qual foi implantado em vários estados brasileiros (Silva, 2020, p. 36).

Em 1991, Collor noticia a criação do Programa Minha Gente, que tinha a meta de implementar 5 mil escolas de ensino fundamental em tempo integral em todo o território brasileiro. Essas escolas eram construídas com prédios pré-moldados, o que gerou intensa discussão a respeito de seus custos e localização.

O governo Collor foi marcado por acusações de envolvimento em corrupção e fraudes financeiras. Houve grande agitação nas ruas com o Movimento dos Caras Pintadas. Este foi um grupo de manifestações populares contra o governo Collor que surgiu nesse período. Os manifestantes, principalmente jovens universitários de classe média, protestavam contra a corrupção e a falta de transparência do governo, e o Movimento foi um dos principais catalisadores do processo de *impeachment* de Collor (Fausto, 2019). Alguns integrantes do Movimento Caras Pintadas também se envolveram em campanhas políticas e sociais posteriores, incluindo questões relacionadas à educação. Fausto (2019) ainda destaca que, naquela ocasião, a força das instituições democráticas brasileiras e a pressão da sociedade civil ditaram as regras de todo o processo.

Embora a atuação de Collor tenha desfeito muitas esperanças, o episódio do *impeachment* revelou a estabilidade das instituições democráticas e a capacidade de pressão da sociedade civil, ainda que sem a amplitude demonstrada anos antes, na campanha pelas eleições diretas à presidência da República (Fausto, 2019, p. 476).

Como percebemos, Collor foi da posição de herói da pátria para a condenação por seus crimes contra a pátria. Collor renunciou no final de 1992, mas mesmo assim o Parlamento votou pelo *Impeachment* e suspendeu por 8 (oito) anos seus direitos políticos (Fausto, 2019). O vice-presidente Itamar Franco (1930-2011), assumiu a presidência do Brasil terminando o mandato em 1º de janeiro de 1995.

## 2.8 Itamar Franco: A educação é a base do progresso e da modernização.

Itamar Franco<sup>23</sup> foi empossado como presidente do Brasil em 29 de dezembro de 1992. Durante seu mandato, Franco enfrentou desafios econômicos, políticos e sociais, incluindo uma crise financeira e a escalada da inflação. Ele implementou medidas de consolidação econômica, como o Plano Real, que ajudou a estabilizar a moeda e a inflação.

O Plano Real foi lançado em 1º de julho de 1994 e consistiu em uma série de medidas fiscais, monetárias e cambiais para combater a inflação e estabilizar a economia brasileira, liderado pelo Senador Fernando Henrique Cardoso, que assumiu a função de Ministro da Fazenda. Segundo Fausto (2019, p. 478), o plano foi bem-sucedido em sua missão de estabilizar a moeda e a inflação, o que permitiu o crescimento econômico e o aumento da confiança dos investidores no país. Além disso, Franco também implementou políticas sociais para combater a pobreza e a desigualdade, incluindo programas de transferência de renda e de habitação.

Durante seu mandato, Franco lançou uma série de programas e iniciativas para melhorar a qualidade da educação, incluindo a expansão do ensino médio e a modernização da infraestrutura escolar. Além disso, promoveu a inclusão de temas como saúde, meio ambiente e direitos humanos nas escolas, com o objetivo de formar cidadãos mais conscientes e engajados.

Ele também criou o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) como parte da sua estratégia para garantir o direito à educação e à proteção de crianças e adolescentes. No entanto, devido aos desafios econômicos e a falta de recursos, a execução destes programas foi limitada e a qualidade da educação no Brasil continuou a ser uma meta postergada e perseguida ao longo dos anos seguintes.

Em fevereiro de 1993, Itamar Franco lançou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica), que traz em seu bojo a continuidade de educação em tempo integral em âmbito nacional. Essas ações necessariamente desenvolver-se-iam das dependências dos CAICs, com a adequação de espaços físicos e a articulação e integração de serviços setoriais voltados para a criança.

Inicialmente, seu principal objetivo era o de garantir à criança e ao adolescente seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral, com vistas ao seu preparo para o exercício da cidadania (Maurício, 2002, p. 117). As áreas prioritárias de atuação do programa, que é de responsabilidade do MEC, são: mobilização para a participação comunitária, atenção

---

<sup>23</sup> **Itamar Augusto Cautiero Franco** (1930-2011) foi engenheiro, militar e político brasileiro. Foi vice-presidente do Brasil durante o governo de Fernando Collor e, após o titular ter sido afastado da presidência por um processo de *impeachment*, assumiu como o 33.º presidente do Brasil, tendo governado entre 1992 e 1995. Fonte: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/> acesso em: 10 jan. 2023.

integral à criança de 0 a 6 anos, ensino fundamental, educação para o trabalho, proteção à saúde, segurança e alimentação, assistência a crianças portadoras de deficiências, cultura, esporte e lazer.

Tanto os CIEPs quanto os CIACs eram escolas com ampliação da jornada escolar, ou seja, os alunos deviam permanecer na escola por um período mínimo de sete horas diárias para que as atividades fossem realizadas. No governo de Itamar Franco (1992-1994) os CIACs passaram a ser Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), mudando apenas a nomenclatura, não havendo ressignificação de suas práticas educativas.

## 2.9 Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff – A educação é a principal arma contra a pobreza e a desigualdade.

Em 2003, o Brasil estava passando por uma fase de transição política, o país havia saído de décadas de ditadura militar (1964-1985) e estava estabelecendo uma democracia forte e consolidada. No entanto, ainda havia obstáculos a serem superados, como a corrupção e a desigualdade social.

Na esfera política, o presidente era Luiz Inácio Lula da Silva<sup>24</sup>, do Partido dos Trabalhadores (PT), que havia sido eleito em 2002, o primeiro presidente de esquerda na história do Brasil. Sua administração foi marcada por políticas sociais amplas e pelo aumento da influência do Brasil no cenário internacional (Fausto, 2019). O autor ainda sintetiza os desafios do novo governo frente à herança política deixada pela gestão anterior.

Inaugurava-se assim o governo Lula sob um difícil dilema: de um lado, o novo presidente tinha de responder às expectativas de mudança levantadas por sua eleição; de outro, precisava vencer os temores que subsistiam no mercado financeiro e na sociedade, para assegurar a estabilidade econômica conquistada pelo Plano Real, vista pela população como a principal e positiva herança do governo Fernando Henrique Cardoso (Fausto, 2019, p. 524).

Havia uma oposição forte, liderada pelo Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) no Congresso Nacional, partido do antecessor de Lula e de seu concorrente direto na eleição de 2002. Estes partidos (PT e PSDB) protagonizavam disputas acirradas, o que dificultava a aprovação de propostas de lei e a implementação de políticas públicas eficazes.

A economia brasileira estava passando por uma fase de estabilização, após anos de

---

<sup>24</sup> **Luiz Inácio Lula da Silva** nasceu em 27 de outubro de 1945 na cidade de Garanhuns, interior de Pernambuco. Foi o 27º e 28º Período de Governo Republicano, eleito para o 3º mandato em 2022. Fonte: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/> acesso em: 10 jan. 2023.

instabilidade e inflação elevada. O governo havia implementado políticas fiscais monetárias responsáveis para controlar a inflação, e a economia começou a crescer de forma moderada. Fausto (2019, p. 527) explica que “A inflação entrou em nítido declínio a partir do segundo semestre de 2003, baixando a menos de 4% em 2006. À redução da inflação, seguiram-se a redução da taxa de juros e a retomada do crescimento. Seu motor principal foi, de início, o comércio exterior”.

Mesmo com a inflação baixando, ainda havia problemas a ser superados, como o elevado endividamento das empresas e das famílias, o baixo investimento em infraestrutura e o alto desemprego. O país ainda enfrentava problemas estruturais, como a concentração de renda, a falta de educação de qualidade e a precariedade dos serviços públicos (Fausto, 2019).

Neste período, o Brasil também começou a se destacar como uma economia emergente no cenário internacional, com uma participação crescente em organismos multilaterais e comerciais, como o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). A economia brasileira continuou a crescer nos anos seguintes, mas enfrentou obstáculos, como a crise financeira global de 2008, que afetou a economia mundial, porém demonstrou nítido avanço na criação de empregos formais, como explana Fausto (2019).

Não menos importante foi a aceleração do ritmo de criação de empregos formais. A partir de 2004, observou-se uma criação anual líquida de mais de 1,5 milhão de postos de trabalho, em média, tendência apenas interrompida em 2009, pelos efeitos da crise financeira global sobre a economia doméstica. Dessa forma, ao final de dois mandatos, seriam criados mais de 10 milhões de empregos formais, derrubando à metade a taxa de desemprego observada no início do período (Fausto, 2019, p. 529).

O aumento do emprego formal refletia também em outros setores, porém, a herança deixada pela ditadura militar e pelos governos que antecederam Lula dificultou as necessárias mudanças que eram desejadas. A educação brasileira enfrentava diversos problemas no início do século XXI, como a decadência dos serviços de ensino, a falta de investimento em infraestrutura escolar, a desigualdade na distribuição de recursos e a falta de incentivo à formação de professores capacitados (Fausto, 2019). A taxa de analfabetismo ainda era alta e houve poucos avanços significativos na universalização do acesso à educação básica. A educação superior ainda era restrita a uma parcela pequena da população, com a maioria das instituições concentradas nas regiões sul e sudeste do país.

O governo federal começou, no entanto, a implementar políticas para melhorar a educação pública e ampliar o acesso à educação básica e ao ensino superior. O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado em 2007, destinou recursos para a construção de

escolas e a formação de professores. Isso promovia sinais de esperança para uma melhoria do futuro, com políticas públicas sendo implementadas para aprimorar a aprendizagem e ampliar o acesso à educação básica.

Durante o governo de Lula (2003-2010) a educação em tempo integral foi ampliada e fortalecida como uma estratégia para melhorar a educação, ampliar o acesso e aumentar a permanência dos estudantes de escolas públicas. Para tanto, Lula lançou em 2007 o Programa Mais Educação, que visava ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola e oferecer atividades extracurriculares que complementassem o ensino formal. Esse programa foi implementado em milhares de escolas de todo o país, contribuindo para a popularização da educação em tempo integral. Além disso, Lula também investiu em outras iniciativas para melhorar a educação, como a ampliação do número de creches e pré-escolas, a construção de escolas e a formação de professores.

Lula passou a presidência da república para a então parceira de partido Dilma Vana Rousseff<sup>25</sup>. Por terem concepções ideológicas semelhantes, conseguiram dar continuidade às diversas políticas sociais, transformando-as em políticas de Estado. Dilma foi presidente da República do Brasil de 2011 a 2016, quando foi afastada por um processo de *impeachment*.

No início do século XXI, as condições sociais brasileiras mostravam a necessidade do atendimento às demandas emergentes da sociedade civil sob a forma de políticas definidas pelo Estado com a intenção de propor ações relevantes e urgentes para o estabelecimento das prioridades a serem introduzidas na agenda pública do país. Tais necessidades sociais condicionaram a inserção da educação integral à agenda da política educacional, buscando a melhoria e a universalização de acesso do ensino para a população. Nesse sentido, Santos (2016) afirma que

[...] a escola é chamada a atender as demandas societárias por meio da instituição de programas e projetos que visam garantir o acesso à proteção e desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, dentre os quais se insere a educação integral em tempo integral no centro do debate sobre as políticas públicas educacionais (Santos, 2016, p. 52).

Importa destacar que, ao tratar a Educação Integral, deve-se ter a compreensão de que “a educação integral, independente da ampliação da jornada escolar, é função da escola, ao

---

<sup>25</sup> **Dilma Vana Rousseff** foi a primeira mulher a se tornar Presidente da República do Brasil. Nasceu em 14 de dezembro de 1947, na cidade de Belo Horizonte (MG). No governo Lula, torna-se ministra de Minas e Energia e, posteriormente, chefa a casa civil. Em 2011 assume como 29º presidente do período de Governo Republicano e em 2015 a 30ª posição presidencial do período de Governo Republicano. O segundo mandato foi interrompido em 31 de agosto de 2016. <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/> acesso em: 10 jan. 2023.

passo que o incremento do tempo de permanência do aluno nesta, por vezes é pensado como alternativa para atendimento às demandas sociais” (Santos, 2016, p. 52). A autora ainda revela que muitas vezes a “ampliação do tempo de permanência na escola tem por objetivo primeiro camuflar a omissão do Estado frente à ausência de políticas sociais eficazes” (Santos, 2016, p. 52).

As discussões acerca da educação em tempo integral no Brasil já eram constantes e presentes em diversos documentos oficiais, porém, tratar-se-á detalhadamente no terceiro capítulo a base legal que normatiza as escolas de tempo integral no Brasil.

Como dito anteriormente, do ponto de vista dos formatos das experiências históricas vivenciadas no Brasil o Programa “Mais Educação” (PME) tenta ampliar o raio de atuação da escola na comunidade a qual pertence, e segundo Cavaliere (2010),

[...] pudemos identificar a grosso modo dois formatos de educação integral, um mais centrado na instituição escolar propriamente dita, com investimentos no interior das unidades escolares, em seus espaços e em seus profissionais. Outro que se lança para fora da escola, buscando apoios e parcerias com agentes externos a ela. De acordo com seus documentos, é nesse segundo modelo que se enquadra a proposta do “Mais Educação” (Cavaliere, 2010, p. 6).

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17 de 2007, foi instituído em 2007, mas só iniciou as primeiras ofertas em 2008.

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (Brasil, 2007a, p. 2).

O programa tinha a proposta de ser implementado em escolas e outros espaços socioculturais por meio do apoio à realização de ações socioeducativas no contraturno escolar, visando a promoção das artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando os estudantes para a melhoria do desempenho educacional, estreitando os laços relacionais entre professores, alunos e suas comunidades, buscando a garantia da proteção e a assistência social, a formação para a cidadania por meio da inclusão de temáticas dos direitos humanos, da educação ambiental, das culturas digitais, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia.

Por meio do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, no Art. 1º, conceitua-se a educação em tempo integral e se explica que sua finalidade é “contribuir para a melhoria da

aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública” (Brasil, 2010b). Além disso, no parágrafo 1º,

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (Brasil, 2010b, n.p.).

Esta conceituação explica a intenção da jornada escolar diária e anual, além de trazer clareza sobre as condições espaciais para que essa jornada aconteça. Traz a objetivação da necessidade de se considerar o tempo total que o estudante passa em atividades escolares, mesmo que estas acontecessem fora da escola física, porém sob sua tutela.

O PME enfatiza a necessidade da extensão do tempo escolar vir acompanhada por sua qualidade, por meio do oferecimento de atividades educativas diferenciadas, contribuindo para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente, possibilitando a integração dos diversos campos de conhecimentos e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto, na contemporaneidade [...]. Compreendemos assim, que tratava-se de uma proposta de educação integral em tempo integral (Mól, 2017, p.72).

Embora no PME a lógica da organização da escola não deveria enfatizar a divisão de turnos, na prática isso não acontecia em sua totalidade. Muitas escolas não conseguiram organizar seus horários integrando as disciplinas curriculares e as oficinas previstas no PME. Isso causara menosprezo por parte dos estudantes e seus responsáveis, valorizando as atividades curriculares que aconteciam em um período pré-determinado, considerando muitas vezes um passatempo as atividades extraclases no contraturno. Mesmo esta orientação estando descrita nos documentos oficiais do Programa Mais Educação.

O Programa procura ultrapassar o senso comum de uma divisão entre turno e contraturno, ou de tempo integral limitado à ampliação das horas diárias de permanência do aluno na escola. Para tanto, considera o aluno como uma individualidade própria, em seus aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos (Brasil, 2011, p. 48).

Contudo, os documentos oficiais do PME não traziam detalhes de como as escolas poderiam organizar o diálogo entre turno e contraturno, superando assim as estruturas já enraizadas na educação brasileira. Era claro, porém, na definição do público alvo, pois este era um programa voltado para uma parte da sociedade (ainda que uma parcela significativa), ou

seja, estava descrito nas normas do PME que as escolas eletivas para a oferta da Educação em tempo integral deveriam atender alunos em situação de risco e vulnerabilidade social. Tendo como critérios para a escolha das escolas o baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é possível inferir que é um Programa com características de política compensatória

Os principais desafios do PME estavam relacionados ao espaço físico, pois esse não era fator determinante para a oferta do programa, cabendo à escola e/ou à Secretaria de Educação a adequação dos espaços para a oferta do programa, possibilitando a ampliação da jornada escolar com o oferecimento de atividades no contraturno utilizando mão de obra, prioritariamente, de voluntários que assumiam as atividades de caráter educacional.

Também era difícil conseguir voluntários e monitores, pois o ressarcimento financeiro disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) não era nada atrativo e insuficiente para as despesas que o voluntário tinha para exercer sua função. Com isso, havia grande rotatividade de pessoas nas atividades devido à falta de vínculo profissional com o programa.

O aumento da jornada escolar, mesmo que seja para parte dos estudantes, aumentou significativamente a circulação e a gestão de pessoas presentes nos espaços escolares. Esse fato criou problemas de gestão e segurança nas escolas, justamente por esses espaços serem limitados e precários.

Outro grande problema funcional referia-se às turmas compostas por alunos de diferentes faixas etárias, diferentes níveis de aprendizagem, interesse e maturidade, dificultando as ações pedagógicas na condução das oficinas devido à falta de formação e experiência de muitos voluntários e monitores e à dificuldade de aproximação destes com os professores das disciplinas escolares.

## 2.10 Michel Temer - reformas e medidas de austeridade

O governo de Michel Temer<sup>26</sup> frente à presidência do Brasil foi marcado por polêmicas e desmontes de diversas políticas sociais, além de decisões arbitrárias que desconsideraram a opinião pública e a sociedade civil organizada.

O Programa Mais Educação permaneceu em atividade até 2016, dando lugar ao Programa Novo Mais Educação (PNME), pela Portaria n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016,

---

<sup>26</sup> **Michel Miguel Elias Temer Lulia**, nascido em 1940 no estado de São Paulo, é advogado, professor, escritor e político brasileiro filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Foi o 37º presidente do Brasil, de 31 de agosto de 2016 a 1 de janeiro de 2019, empossado após o *impeachment* da titular, Dilma Rousseff. Fonte: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/> acesso em: 10 jan. 2023.

que “Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental” (Brasil, 2016a, p. 23). Esta nova configuração muda o foco do programa, como se nota claramente na supracitada portaria. A meta seria melhorar o desempenho de Língua Portuguesa e Matemática, com a prerrogativa de reforço escolar e pondo de lado as demais áreas culturais, artísticas e esportivas que antes eram ofertados no PME.

Art. 1º Fica instituído o Programa Novo Mais Educação, com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

Parágrafo único. O Programa será implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional (Brasil, 2016b, p. 23).

O Programa Novo Mais Educação teve pouca aceitação e adesão dos estados e municípios, haja vista a série de ações negativas acontecendo naquele momento (BNCC, Novo Ensino Médio, entre outros). O MEC não noticiou o fim do PNME, porém a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) publica uma nota em seu site que diz: “Após consulta ao Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica para obter uma posição formal a respeito do Programa Novo Mais Educação, a Undime recebeu devolutiva de que o Programa foi encerrado em dezembro de 2019”. (Undime, 2020, n.p.).

2.11 Jair Messias Bolsonaro - cortes de recursos e debates intensos sobre ideologia de gênero e história do Brasil nas escolas.

O presidente Bolsonaro<sup>27</sup> foi eleito em 2018 sob os reflexos eminentes do golpe de 2016 contra a presidente Dilma Vana Rousseff. No contexto dos quatro anos de mandato, 2019 a 2022, é essencial considerar como esse período foi marcado pelos enfrentamentos impostos pela pandemia de COVID-19<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> **Jair Messias Bolsonaro** nasceu no Rio de Janeiro em 1955. É militar reformado e político brasileiro, atualmente filiado ao Partido Liberal (PL). É o 31.º período de Governo Republicano. Seu mandato foi de 2018 a 2022, sendo eleito pelo Partido Social Liberal (PSL) e o primeiro presidente não reeleito. <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/> acesso em: 10 jan. 2023.

<sup>28</sup> O nome **Covid** é a junção de letras que se referem a *(co)rona (vi)rus (d)isease*, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". O número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados.

[...] a classe trabalhadora brasileira viu, no início de 2020, a pandemia se disseminar, desprotegida, sem direitos e sem empregos. As desigualdades entre as classes sociais foram agudizadas no curso da pandemia por meio de restrições dos instrumentos de democracia. Vivemos um genocídio e os responsáveis pareciam não se incomodar com a letalidade da doença e de seu acelerado curso. A democracia foi posta em xeque e direitos foram subtraídos em um cenário desolador (Collier, 2023, p. 2).

Percebe-se na citação de Collier (2023) que o governo Bolsonaro pareceu ter interesse em perpetuar a desigualdade estrutural da sociedade brasileira. As políticas adotadas durante seu mandato refletiram uma abordagem neoliberal que privilegia interesses privados em detrimento do fortalecimento das instâncias públicas. A redução de investimentos na educação, aliada à flexibilização de regulamentações trabalhistas, pôde ser vista como uma tentativa de enfraquecer ainda mais a classe trabalhadora, incluindo os professores, em benefício da elite econômica.

A pandemia de COVID-19 exacerbou ainda mais as desigualdades também na educação brasileira. O governo enfrentou críticas pela ausência de respostas à crise, incluindo a falta de um plano adequado para a educação durante o isolamento social. A falta de infraestrutura tecnológica e de acesso à internet para alunos de escolas públicas aprofundou o fosso educacional entre os que têm recursos e os que não têm.

[...] Para aqueles estudantes que tiveram à disposição as tecnologias de informação e comunicação (TICs) adequadas, além de condições materiais e de apoio familiar, esta solução pode ter sido menos sofrida. Porém, para a maior parte dos estudantes de escolas públicas, a realidade foi/é muito mais cruel [...] (Collier, 2023, p. 3).

A falta de investimento adequado na educação pública durante a pandemia reflete a priorização dos interesses econômicos em detrimento das necessidades da classe trabalhadora e dos estudantes.

Taffarel e Neves (2019) ressaltam características importantes de todo o pensamento da equipe que compunha o governo Bolsonaro para serem avaliadas e entendidas. A educação, que deveria ser uma ferramenta de transformação social, enfrentou obstáculos consideráveis durante esses anos, destacando a importância de um olhar crítico e analítico sobre esses eventos.

Posto isto, é possível afirmar que dois elementos ganham força e se constituem em tendências nas políticas educacionais sob a condução do atual governo, o componente conservador e o caráter mercantil privatizante da educação que nos permite caracterizá-lo como de extrema direita, ultrarreacionário, neoliberal, ultraconservadora e profascista (Taffarel; Neves, 2019, p. 320).

Essa tendência ultraconservadora da política educacional neste (des)governo Bolsonaro direcionou recursos públicos da educação para o estabelecimento de escolas cívico-militares, fortaleceu as parcerias público-privadas, desmontou as universidades públicas e desvalorizou a ciência e a inovação.

Ao concentrar recursos em um modelo específico de educação, como as escolas cívico-militares, o governo favoreceu determinados interesses em detrimento da educação pública em geral, deixando aquém a educação infantil, todas as etapas e modalidades da educação básica e desmontando o ensino superior. Isso poderia ser visto como uma forma de reforçar a estrutura de poder existente, especialmente nas escolas públicas, que atendem predominantemente a grupos socioeconômicos de baixa renda em sua maioria.

Taffarel e Neves (2019) ainda rememoram outras políticas públicas de educação gerida neste quadriênio que reforçam a fragmentação de ações educacionais, a não participação da sociedade acadêmica e a desvalorização dos profissionais da educação básica. Dentre várias políticas sociais, podemos citar algumas, porém essas não serão detalhadas aqui: A Política Nacional de Alfabetização, Novo Ensino Médio, Educação Domiciliar etc.

A decisão de um governo de investir ou não em educação em tempo integral envolve uma série de fatores políticos, econômicos e ideológicos. No caso específico do governo de Jair Bolsonaro não foi destituído o Programa de Ensino Médio em Tempo integral criado no governo Temer. Deixaram de acontecer, porém, os investimentos e repasses financeiros às escolas de todo o Brasil. Bolsonaro e sua equipe tinham uma visão que enfatizava a valorização da educação conservadora e oposição a conceitos considerados "progressistas". Segundo Collier (2023), isso poderia influenciar a preferência por um modelo de educação mais anacrônico em vez de investir em tempo integral.

Este período, como explicado acima, saiu muito caro para o Brasil, em especial para as políticas sociais em geral.

## 2.12 Os Programas de tempo integral no Brasil

Percebe-se que a política pública de educação em tempo integral, durante vários anos e em vários governos, foi mudando de nome, de função, de etapa de ensino, porém com poucas (ou nenhuma) intervenção pedagógica que oportunizasse maiores aprendizagens, condições de trabalho dos professores e permanência dos estudantes na educação básica.

Boa parte dos programas de educação em tempo integral implementados no Brasil voltam-se às populações carentes, com o caráter assistencialista, predominantemente, para

“resolver problemas sociais”, como analisa Paro *et al.* (1988), ao apresentar em seu texto as caracterizações dos estudantes de um determinado Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), proferido pelo corpo docente da escola.

O caráter truncado da fala não deixa de revelar certa circularidade, difícil de ser rompida. A pobreza gera a marginalidade e esta, por sua vez, traz consigo a violência. Esta ligação pobreza-marginalidade, além de não ser sempre verdadeira, é mistificadora da realidade e tende a influenciar de forma negativa a atitude da escola para com sua clientela, comprometendo o desempenho dos alunos. Não pretendemos afirmar que a violência nos bairros periféricos seja uma ilusão. Ela é concreta, verdadeira; porém, essa análise é linear, porque faz uma ligação simples, causal, entre a pobreza e a marginalidade-violência. Tal análise tende a homogeneizar todo um segmento da população, atribuindo-lhe características essencialmente negativas e até mesmo pejorativas. O estigma do pobre, do favelado é um dos mais recorrentes; é como se as crianças trouxessem as "marcas" no próprio corpo (Paro *et al.*, 1988, p. 23).

Assim percebe-se que a visão preconceituosa e estereotipada está presente nas falas de diversos professores ao tratar da clientela das escolas de tempo integral, principalmente tratando-se das escolas que ofertam as turmas do ensino fundamental.

Este é o quadro pintado pela maioria dos educadores do CIEP quando se referem à clientela da escola: famílias numerosas, pais e mães ausentes a maior parte do tempo e pouco afetuosos. O resultado deste quadro familiar são crianças agressivas, revoltadas, com problemas afetivos, além dos físicos, o que explicaria seus problemas de adaptação escolar (Paro *et al.*, 1988, p. 24).

Ao considerar que as crianças pobres têm menos condições de aprendizagem que as crianças ricas, os autores atribuem a elas o fato de terem menos estímulos às aprendizagens de base familiar e pela diversidade cultural a qual estão inseridas. Enquanto as crianças ricas necessitam de pouco estímulos na escola e, conseqüentemente, menor tempo de permanência para aprender.

Assim, acredita-se que a criança de favela é "essencialmente diferente da criança rica. Sua fala é peculiar e sua inteligência é voltada para a luta pela sobrevivência imediata. Já a criança das classes mais abastadas é muito mais estimulada para aprender mais rapidamente. Apesar de afirmar que "uma e outra têm incapacidades específicas", a criança de "favela" chega à escola em franca desvantagem devido ao ambiente em que vive, onde não é estimulada para conseguir as condições que lhe permitam ter sucesso na escola. Daí decorre a necessidade de uma escola que propicie tempo maior de ensino para essa criança mais lenta. Assim, a escola é que é inadequada, pois não supre as necessidades dessa criança diferente, com uma cultura diferente. (Paro *et al.*, 1988, p. 26).

É inegável na sociedade brasileira a necessidade de a escola ser um centro importante

da proteção social da criança e do adolescente, porém é histórica a “capacidade” do Estado em fracassar nas políticas públicas educacionais para garantir efetivamente que esta proteção sistêmica aconteça. Em 1986, Darcy Ribeiro escreve:

O fracasso brasileiro na educação – nossa incapacidade de criar uma boa escola pública – generalizável a todos, funcionando com um mínimo de eficácia – é paralelo à nossa incapacidade de organizar a economia para que todos trabalhem e comam. Só falta acrescentar ou concluir que esta incapacidade é, também, uma capacidade. É o talento espantosamente coerente de uma classe dominante deformada, que condena seu povo ao atraso e à penúria para manter intocada, por séculos, a continuidade de sua dominação hegemônica e as fontes de seu enriquecimento e dissipação (Ribeiro, 1986, p. 15-16).

Historicamente, percebe-se a propensão ao fracasso com as conduções das políticas educacionais. Ainda hoje, na terceira década do século XXI, percebe-se que é comum a interrupção de programas e projetos de governos anteriores baseados em diferenças políticas em vez de seguir a política de Estado e políticas públicas destinadas a libertar a população.

Golpes à democracia, negacionismo, ataques às instituições governamentais, ideologias políticas que prezam pelas classes dominantes em detrimento dos menos favorecidos são situações que preocupam e desvalorizam os projetos e iniciativas de uma verdadeira educação integral na educação básica. Paro *et al.* (1988), há mais de três décadas, retratara com propriedade o caráter assistencialista das escolas em tempo integral, mostrando que estas, mesmo ressurgindo com novas características, mantém em seu bojo a mesma essência.

Assistimos atualmente à recuperação dessas idéias e propostas, agora com vistas à satisfação de novas funções da escola. Mesmo mantendo as idéias fundamentais do escolanovismo, as propostas de educação em tempo integral, hoje, ainda voltadas para as classes subalternas, assumem nova roupagem (Paro *et al.*, 1988, p. 192).

Neste incremento está o professor e a professora brasileira, que muitas vezes vêm dessas classes desprovidas e subalternas que encaram, muitas vezes sozinhos, as dificuldades de “salvar” a educação, de dar novas oportunidades de vida a diversos estudantes, de dar a si novas condições de ressignificar suas dimensões pedagógicas. Não se vê diferença na descrição de Paro *et al.* em 1988 ao que acontece agora, na segunda década do século XXI.

Hoje, quando se coloca a proposta de tempo integral, as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica. Isto acontece, por um lado, porque os problemas das classes subalternas são tantos que as políticas públicas não dão conta de superá-los; por outro, porque a questão da pauperização, ligada à crise econômica atual, traz à tona o problema da violência e a preocupação de cuidar preventiva e/ou corretivamente dessa questão. Nesse sentido, o poder público passa a atribuir essa

função à escola, gerando novas expectativas da população com relação à instituição escolar (Paro *et al*, 1988, p. 192).

Acredita-se que um processo educativo não pode ser interrompido abruptamente, sem cuidar da íntima ligação que os sujeitos fazem com os projetos e programas. Sem gerenciar as consequências pessoais e financeiras dessa interrupção, sem comprometer-se com a liberdade, com a verdade e com a democracia.

Não esquecendo do percurso, vale a pena ressaltar a base legal que normatiza os direitos de proteção integral da criança e do adolescente. No topo da base legal, destaca-se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual favorece, no Art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, deixando claro que a corresponsabilidade para a concretização da Lei é do Estado, da família, da sociedade e da escola.

Além de estar regulamentada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação também é garantida em outras leis, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a lei regulamentadora do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, Lei nº 11.494 de 2007 e o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005 de 2014. Leis essas que formam e organizam o setor educacional, tanto nas questões pedagógicas quanto nas questões administrativas e determinam que as mesmas sejam cumpridas.

As leis supracitadas revelam a intencionalidade da busca por uma educação em tempo integral, quando a LDBEN de 1996 no Art. 34 prevê o “[...] aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”. A intenção expressa é de que gradativamente a oferta seja ampliada. Menciona-se também, no parágrafo 2º, que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

O FUNDEB destina recursos específicos ao Ensino de Tempo Integral conforme o Art. 10 da Lei nº 11.494 de 2007, inciso XII, garantindo, assim, o direito à educação, em especial o direito à educação básica de tempo integral, que, por conseguinte, só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei (Brasil, 2007b).

E, para dar continuidade à discussão do objeto de pesquisa, o terceiro capítulo traz a base legal vigente e a caracterização histórica do Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

### **3. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A TRANSIÇÃO PARA O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DENOMINADO “ESCOLA DA AUTORIA”**

Neste capítulo será analisada a transição do Programa Mais Educação para o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”. Momento em que o Brasil passava por grande desgaste político, social e econômico, que colocou em risco a democracia brasileira, e que até hoje consequências do golpe contra a presidente Dilma são sentidas e vivenciadas no Brasil.

Alicerça-se nas reflexões apresentadas por Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), Carvalho (2016), Gomes (2016), Saviani (2017), Silva (2020), e diversos documentos federais e estaduais que compõem a base legal da pesquisa.

Trataremos mais detidamente do Programa Mais Educação em Mato Grosso do Sul, especificamente na Rede Estadual de Ensino, a mudança do programa federal para o programa estadual e seus impactos na comunidade escolar.

Importa saber que a mudança do Programa Mais Educação para o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” na etapa do ensino fundamental não causou resistência por parte das escolas e das famílias dos estudantes atendidos pelo programa federal, haja vista o desgaste financeiro por que o Programa Mais Educação estava passando. Ao contrário do que aconteceu nos primeiros anos da implantação do mesmo programa, na etapa do Ensino Médio, muitos protestos incidiram por parte de estudantes, professores e funcionários da escola contra a implementação do modelo na capital e no interior do estado. As alegações eram diversas: a) estudantes que trabalham no contraturno e não querem mudar de escola; b) falta de estrutura física adequada; c) fechamento do período noturno; d) falta de entendimento do programa; e) professores receosos com as mudanças; entre outros argumentos que podem ser verificados em diversas matérias publicadas na mídia eletrônica de Mato Grosso do Sul.

Esta situação não aconteceu com as escolas do Ensino Fundamental que aderiram ao Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”. Entende-se que este fato incidiu por ser uma implantação nas escolas que já ofereciam o Programa Mais Educação, assim não houve uma “transformação drástica” na oferta da escola. Além disso, a oferta do Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” no ensino fundamental não veio atrelada a critérios de exclusividade de oferta, como preconizava o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

E assim pode-se afirmar que o Programa de Educação em Tempo Integral denominado

“Escola da Autoria” em Mato Grosso do Sul foi criado para a educação básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE-MS) por meio de uma lei, com a intenção de oferecer maior confiabilidade por parte da comunidade escolar ao adquirir um caráter mais consistente.

O Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” foi pensado com o propósito de ampliar a oferta de educação em tempo integral e propiciar formação integral aos estudantes, vinculando-os ao aprofundamento dos saberes da ciência, da tecnologia, da pesquisa e incentivando a autoria, segundo Demo (2017).

### 3.1 Programa Mais Educação em Mato Grosso do Sul

Durante o ano de 2007, o Ministério da Educação (MEC), sob a condução do Ministro Fernando Haddad<sup>29</sup>, convidou oficialmente as Secretarias de Estados, dentre elas a de Mato Grosso do Sul, a conhecerem e aderirem ao Programa de Escolas de Tempo Integral que estava formatado em âmbito federal e destinado às escolas públicas brasileiras, voltadas para estudantes do Ensino Fundamental, como relata a autora.

Dessa forma, a equipe da SED/MS, coordenada por mim [Carla Brito Ribeiro de Carvalho] no período de 2007 a 2014, iniciou seus estudos pela Portaria Interministerial n. 17/2007 a fim de entender a proposta do Programa Mais Educação como política indutora para que estados e municípios ampliassem a jornada escolar com vistas à implantação de educação integral em tempo integral nas redes públicas de ensino (Carvalho, 2016, p. 88).

Pouco tempo depois, a partir de diversos estudos sobre os documentos do Programa Mais Educação e outros que tratam da Educação Integral, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul aderiu ao referido programa e iniciou o processo de implantação e implementação nas escolas da Rede Estadual de Ensino.

E assim, gradativamente, o programa federal foi sendo implantado na REE-MS, com a personalização do mesmo para as características do Estado e, como explica Carvalho (2016),

Conforme o documento “Programa Mais Educação/Educação Integral — Estado de Mato Grosso do Sul/2009”, elaborado pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (COPEIEF/SED/MS), o Programa Mais

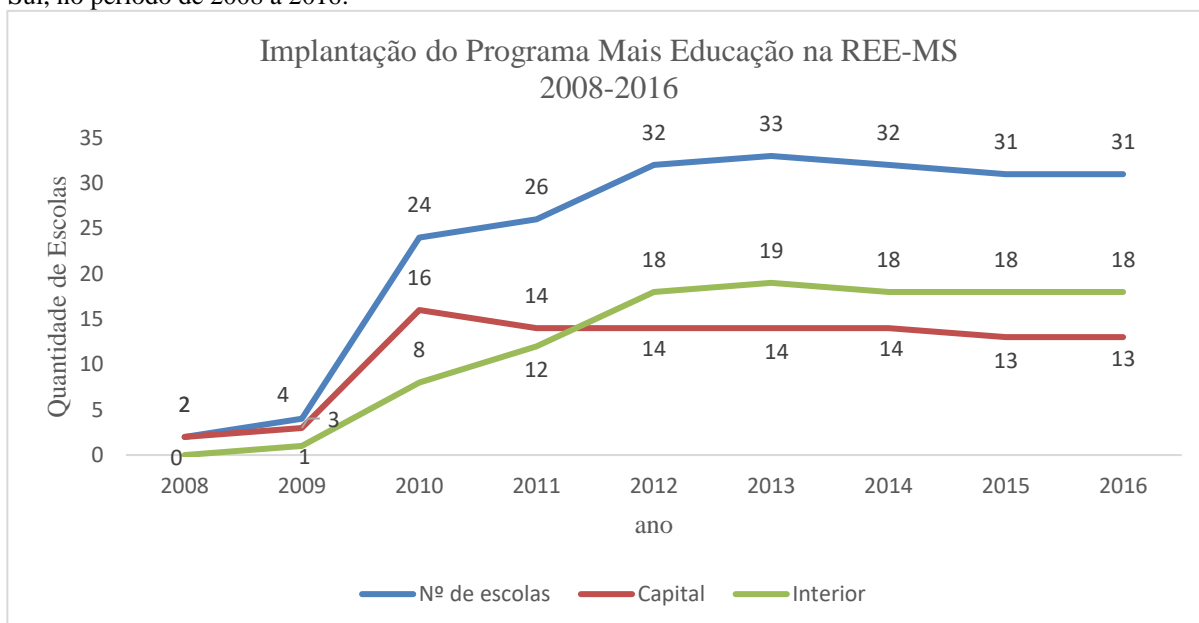
---

<sup>29</sup> **Fernando Haddad**, paulista nascido em 1963, é advogado, professor e político brasileiro, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Foi ministro da Educação de 2005 a 2012 nos governos de Lula e Dilma Rousseff e prefeito da cidade de São Paulo de 2013 a 2016. É professor titular de ciência política da Universidade de São Paulo (USP), instituição pela qual se graduou bacharel em direito, mestre em economia e doutor em filosofia. Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros> Acesso em: 25 jan. 2023.

Educação, mesmo sendo um programa estruturado, as unidades federadas que realizam a adesão para suas redes públicas dão o tom para a implementação nas escolas jurisdicionadas (Carvalho, 2016, p. 92).

Assim, a autora da dissertação e coordenadora na SED-MS do Programa Mais Educação organizou as informações em sua dissertação do Mestrado. E para elucidar com maior propriedade, serão apresentadas as informações contidas no gráfico abaixo. Foram sistematizadas a partir da exposição de Carvalho (2016, p. 92), e estas são importantes para a continuidade deste relato histórico que esta pesquisa aspira realizar.

Gráfico 1: Implantação do Programa Mais Educação nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 2008 a 2016.



Fonte: Carvalho (2016, p. 92) complementado pela autora com dados do SGDE/SED-MS.

Analisando o gráfico acima, com dados obtidos por meio do Sistema de Gestão de Dados Escolares da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SGDE/SED-MS), percebe-se que na Rede Estadual de Ensino (REE-MS), no primeiro ano de implantação (2008) do Programa Mais Educação, somente duas escolas aderiram ao referido programa, devido à necessidade de adaptação à realidade estadual. No segundo ano (2009) esse número aumentou para quatro escolas, sendo três na capital e uma em Corumbá, município pouco mais de 420 km distante de Campo Grande.

Em 2010 a implantação saltou para 24 escolas, sendo essas a maioria em Campo Grande. No ano seguinte obteve-se 26 escolas oferecendo turmas integrais do Programa Mais Educação, sendo 14 na capital e 12 distribuídas pelo interior de MS, nas diversas regiões geográficas. Em 2011 chegou-se a 32 escolas atendidas, e em 2013, ápice do Programa Mais

Educação no MS, o número de escolas que ofertavam o programa subiu para 33, das quais 19 localizavam-se no interior do estado e 14 em Campo Grande.

Percebe-se ainda que, em 2014, a REE-MS obteve 32 (trinta e duas) escolas participantes do Programa Mais Educação, ofertando turmas de tempo integral em dezesseis municípios, sendo 14 (quatorze) escolas na capital do estado e 18 (dezoito) em municípios do interior. Número este que se repete em 2015 e 2016 (últimos anos do Programa Mais Educação no Brasil), excluindo-se apenas 1 (uma) escola em Campo Grande, o que totaliza 4.223 estudantes em tempo integral na REE-MS vinculados ao Programa Mais Educação em 2016 (SGDE/SED-MS, 2022).

O Programa Mais Educação foi coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), destinado às Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação de todo território brasileiro. A operacionalização financeira foi realizada por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ambos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O PDDE é um programa de assistência financeira às escolas da educação básica das redes públicas brasileiras e às escolas privadas de educação especial filantrópicas. Esses recursos objetivam-se para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica da unidade escolar, o apoio da autogestão escolar e a melhoria dos índices de desempenho da educação básica (IDEB). Os recursos financeiros são transferidos diretamente na conta da escola, segundo o número de alunos matriculados e registrados no censo escolar do ano anterior ao do repasse.

A Resolução CD/FNDE nº 14, de 9 de junho de 2014b, que destina recursos financeiros nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com as diretrizes do Programa Mais Educação e especificados no Art. 1º da resolução supracitada.

Art. 1º Destinar recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio e capital nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal que possuam alunos matriculados no ensino fundamental regular registrados no censo escolar do ano anterior ao do repasse, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias (UEX), a fim de assegurar que as referidas escolas realizem atividades de educação integral, de forma a compor jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias ou 35 (trinta e cinco) horas semanais, e funcionem nos finais de semana (Brasil, 2014b, p. 22).

Assim foi organizado o Programa Mais Educação, que apresenta na ampliação da jornada escolar uma possibilidade de melhorar os resultados do ensino, oferecendo uma

proposta de trabalho curricular por meio de macrocampos. Para isso foram destinados recursos específicos conforme Art. 4º da mesma resolução para a aquisição de materiais didáticos, recursos mobiliários, adaptação física dos espaços e pequenas reformas. Além de custear os monitores e/ou tutores que, diretamente, atuavam com os estudantes.

Art. 4º Os recursos destinados ao financiamento do Programa Mais Educação serão repassados às UEx para cobertura de despesas de custeio e capital, calculados de acordo com as atividades escolhidas e a quantidade de alunos indicados nos planos de atendimento das escolas cadastrados no PDDE Interativo e voltados à cobertura total ou parcial de despesas previstas no Manual de Educação Integral, devendo ser empregados:

I - na aquisição de materiais permanentes e de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades de Educação Integral; e

II - no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores e tutores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação (Brasil, 2014b, p. 21).

A utilização desses recursos pelas unidades escolares não era simples. Além da burocracia inerente ao serviço público, havia demora no recebimento dos repasses, o que muitas vezes, fazia com que o ano letivo começasse sem as devidas estruturas e a aquisição dos materiais. E ainda havia a dificuldade em conseguir os monitores e tutores para o trabalho no contraturno. A qualificação desses era outro problema, considerando que geralmente não tinham formação específica para a área da educação ou ainda eram acadêmicos de diversas graduações, como explica Carvalho (2016):

Um dos problemas é em relação à designação de acadêmicos para o desenvolvimento das atividades dos macrocampos. Percebe-se aí um ponto de fragilidade da proposta, visto que é preocupante atribuir a esses a responsabilidade pela garantia da aprendizagem. Essa responsabilidade pode ser compartilhada, mas não delegada. Assim sendo, urge a necessidade de haver uma relação das políticas emanadas pelo MEC, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que poderia estar articulado ao Programa. Assim, haveria realmente uma parceria entre escola e universidade, minimizando a rotatividade de monitores e, por conseguinte, os acadêmicos seriam beneficiados no sentido de [receber] melhor orientação no desempenho da função, servindo de prática na sua formação. Vale ressaltar que o governo federal, nos dois programas, disponibiliza uma "ajuda de custo" aos acadêmicos, cujos valores são muito baixos. Com a articulação dos dois programas pelo MEC, seria possível aumentar o valor recebido, tornando-se mais atrativo no sentido de valores (Carvalho, 2016, p. 140).

Quando se afirma que, “ajuda de custo aos acadêmicos, cujos valores são muito baixos” (Carvalho, 2016, p. 140), comprova-se esse custo na Resolução CD/FNDE nº 14, de 9 de junho de 2014 que, quando transposto pelo número mensal de dias letivos, entre 18 e 20, os monitores ou tutores ganhavam R\$60,00 (sessenta reais) mensais por turma tutoreada, com três

horas semanais de trabalho. Cada tutor podia trabalhar com no máximo 5 turmas. Sendo que a duração do Programa era de 10 (dez) meses anuais. E ainda, por serem considerados trabalhos voluntários, não geravam vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

Outra situação de destaque era a organização diária dessas escolas. Carvalho (2016) explica que

Na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul as unidades escolares funcionam em turno diário e ininterrupto, com média de permanência dos estudantes na escola de nove horas e quarenta minutos, de segunda a sexta-feira. Executam a matriz curricular e ampliam a jornada escolar com atividades pedagógicas, lúdicas e esportivas, promovendo o desenvolvimento de pesquisas e projetos (Carvalho, 2016, p. 94).

Algumas dificuldades foram encontradas em relação ao espaço físico da escola. Muitas necessitavam de ampliação dos espaços para a adaptação da nova rotina estabelecida, pois os alunos do ensino regular não podiam ter suas aulas interferidas pelos alunos que estavam no contraturno escolar nas atividades do programa. Além de haver a necessidade de melhorias na cozinha e adaptação de espaço para refeitório.

Contudo, 2014 foi o ano da aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para dez anos (2014-2024), por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que além de metas e estratégias para a educação brasileira, estabelece no Artigo 8º a responsabilidade dos entes federados elaborarem os seus planos.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação ou adequar os planos já aprovados em lei em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE no prazo de 1 (um) ano, contado da publicação desta Lei (Brasil, 2014a, n.p.).

Iniciam-se então diversas reuniões e estudos para a elaboração do Plano Estadual de Educação de MS de 2014, de forma que

A construção de uma política pública de educação para Mato Grosso do Sul deve considerar, por meio de planejamento e de participação democrática, a detecção dos problemas educacionais existentes e a proposição de estratégias que visem à melhoria do quadro apresentado (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 7).

Destaca-se a meta 6 do PNE, que diz respeito a “Oferecer educação em tempo integral

em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014a, n.p.). Já o PEE-MS de 2014 estabelece na meta 6 “Implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes da educação básica” (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 43).

Como se percebe, Mato Grosso do Sul estabeleceu uma meta maior no PEE-MS de 2014 que a meta estabelecida no PNE de 2014. Esta diferença entre os percentuais de escolas a ofertar a educação em tempo integral pode ser explicada conforme apresentado no PEE-MS (2014):

Em Mato Grosso do Sul, o percentual de escolas da rede pública com estudantes matriculados em tempo integral aumentou de 60,8% em 2012 para 61,8% em 2013, mantendo uma porcentagem bem superior à nacional. Diante desses percentuais do estado, acima da meta estipulada pelo PNE (50%), o PEE MS propõe uma meta de 65% para ser atendida até 2024, com ampliação dessa oferta também nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 46).

Segundo dados da Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de MS publicados no Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – PEE/MS Lei Estadual nº. 4.621/2014, período 2017-2020, em 2014 (ano da aprovação do PEE-MS no território Sul-mato-grossense) havia 62,40% de escolas em tempo integral.

A partir do terceiro ano de vigência do plano percebe-se uma queda no percentual de escolas em tempo integral no MS. Isso se deve a inúmeros fatores, principalmente em função dos percentuais utilizados para computar a meta estabelecida, calculados a partir da existência de programas federais implantados no MS que subsidiavam e financiavam a educação em tempo integral. Exemplo de programas dessa natureza era o Mais Educação para o Ensino Fundamental e o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), que financiou a ampliação da carga horária do Ensino Médio, e em Mato Grosso do Sul essa ampliação se deu para o tempo integral.

O problema é que logo em 2016 o Brasil foi acometido pelo golpe que ocasionou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

### 3.2 Uma pausa – vivemos um golpe

O *impeachment* da Presidente da República Dilma Vana Rousseff foi motivado,

segundo publicação do Diário Oficial da União – Edição Extra de 31/08/2016, pela “acusação,[de que] a Presidente da República cometeu os crimes de responsabilidade em virtude da tomada de empréstimos [pedaladas fiscais] junto à instituição financeira controlada pela União, bem como pela abertura de créditos suplementares sem autorização do Congresso Nacional”.

O Brasil vive no ano de 2016 uma das mais graves ameaças à sua democracia desde o fim do período ditatorial militar. Uma série de erros do governo federal aliada à compulsão pela corrupção de grande parte do Congresso Nacional, à divisão resultante do resultado das eleições de 2014, à tentativa de barrar as investigações da operação Lava Jato e da Polícia Federal e aos interesses do capital especulativo e de interesses internacionais - foi o motor para o desencadeamento de um golpe contra a soberania popular das urnas (Gomes, 2016, n.p.).

Não foi comprovado nenhum crime dolosamente cometido pela presidente que justificasse o *impeachment*, uma vez que as chamadas “pedaladas fiscais” não passam de manobras fiscais que, por mais que sejam uma irregularidade, não estão previstas (por não serem consideradas graves) na Constituição como justificativas ou comprovações de crime de responsabilidade. O que se desenvolveu, então, para a garantia da aprovação do *impeachment* e, portanto, do golpe, foi um acordo “entre o presidente (afastado) da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, [...] com o vice-presidente Michel Temer” (Gomes, 2016, n.p.). Ambos os cúmplices acumulavam contra si diversas denúncias e investigações por corrupção, e se alinhavam “com todo o *status quo* do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e de outros partidos que viram no golpe a chance de se livrarem de acusações e assaltarem o poder a fim de desenvolver seus interesses próprios, mesmo que estes tenham sido derrotados nas urnas” (Gomes, 2016, n.p.).

Após o Senado instaurar o processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff em maio de 2016 e de longo processo na casa de leis, no dia 31 de agosto de 2016 a presidente foi condenada à perda do cargo, protagonizando um dos episódios mais tristes da democracia brasileira no século XXI.

O Senado Federal entendeu que a Senhora Presidente da República DILMA VANA ROUSSEFF cometeu os crimes de responsabilidade consistentes em contratar operações de crédito com instituição financeira controlada pela União e editar decretos de crédito suplementar sem autorização do Congresso Nacional previstos nos art. 85, inciso VI, e art. 167, inciso V, da Constituição Federal, bem como no art. 10, itens 4, 6 e 7, e art. 11, itens 2 e 3, da Lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950, por 61 votos, havendo sido registrados 20 votos contrários e nenhuma abstenção, ficando assim a acusada condenada à perda do cargo de Presidente da República Federativa do Brasil (Brasil, 2016c, p. 1-2).

Temer foi empossado interinamente na presidência da República, convertendo-se no presidente mais idoso da história do país e o primeiro descendente de árabes. No mesmo dia empossou seu ministério, composto por membros de diversos partidos. O número de ministérios caiu de 32 para 23, nos quais não havia nenhuma mulher e nenhum afro-brasileiro; era a primeira vez desde o governo Ernesto Geisel<sup>30</sup> que um ministério não contava com participação feminina.

Com a crise instaurada e a traição do vice-presidente golpista, no dia 31 de agosto de 2016, com 61 votos favoráveis e 20 contrários, o Senado Federal aprovou o pedido de *impeachment* e afastou definitivamente a presidente do cargo. Logo em seguida, em uma segunda votação, os senadores decidiram manter os direitos políticos de Dilma Rousseff. Foram 42 votos favoráveis à inabilitação (seriam necessários 54 votos para a aprovação), 36 contrários e 3 abstenções. Dilma Rousseff ainda poderia exercer funções públicas, como ocupar cargos de confiança ou se candidatar em eleições futuras.

### 3.3 De volta ao PNE e PEE-MS (2014-2024)

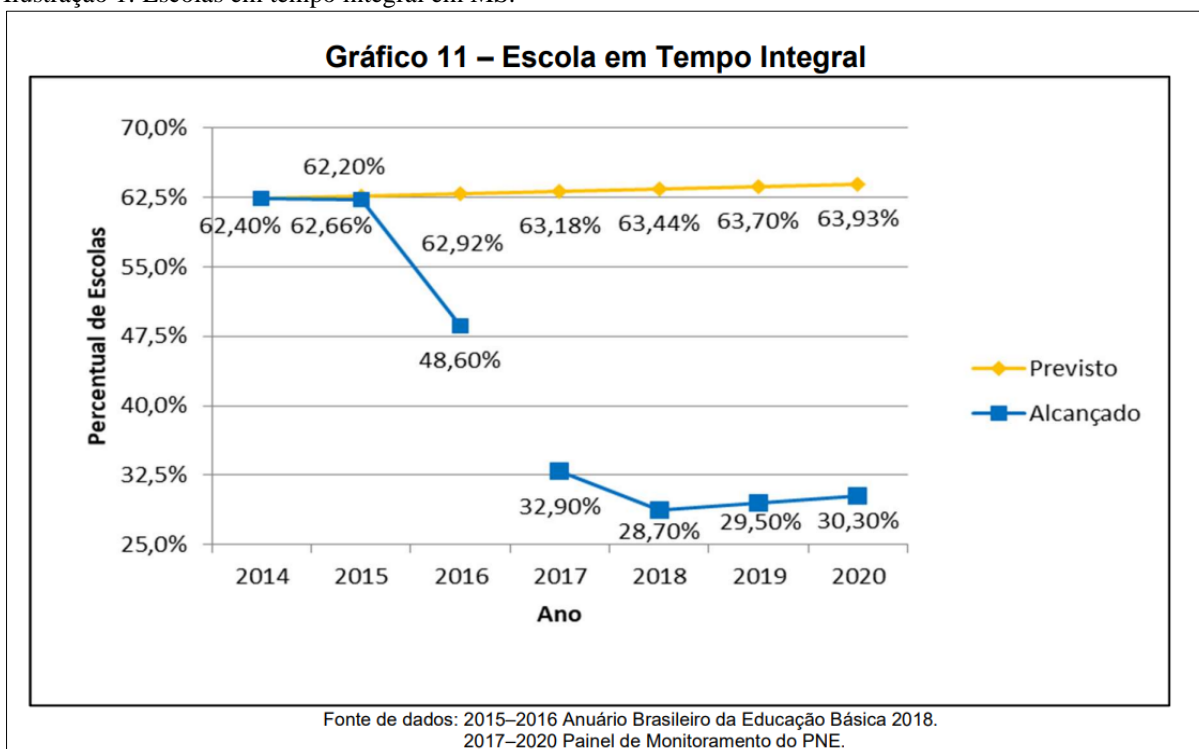
Voltando-se ao problema da redução dos índices de escolas em tempo integral em Mato Grosso do Sul e no Brasil, a situação política brevemente relatada acima fez com que houvesse, novamente, a descontinuidade das políticas públicas, dentre elas o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Foram geradas, assim, consequências graves ao cumprimento da Meta estabelecida no PNE (2014) e PEE-MS (2014).

Observa-se na ilustração apresentada no Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – PEE/MS, período 2017 – 2020 que em 2014 havia um percentual de 62,40% de escolas públicas que ofertavam turmas em tempo integral, percebendo-se uma pequena elevação dos dados. Em 2015 o número passa para 62,66%.

---

<sup>30</sup> **Ernesto Beckmann Geisel** (1907-1996) foi político e militar brasileiro que, entre 1974 e 1979, foi o 21º presidente no período de Governo Republicano Presidente do Brasil, sendo o quarto na ditadura militar brasileira. <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/> acesso em: 10 jan. 2023.

Ilustração 1: Escolas em tempo integral em MS.



Fonte: Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – PEE/MS Período 2017 - 2020, 2022, p. 52.

Em 2016, ano do golpe, houve uma queda acentuada, quando se chega a 48,6% de ETI. Esses percentuais (desenhados na ilustração acima), foram observados a partir de dados publicados em documentos nacionais como, por exemplo, o relatório anuário brasileiro da Educação Básica produzido pelo Todos Pela Educação, que fazia os cálculos a partir dos dados do censo escolar.

Em 2017 a Comissão de monitoramento do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS) decidiu buscar os microdados do censo escolar para fazer um cálculo mais refinado no avanço do plano e, com base nestes, a comissão encontrou o índice de 32,9% das escolas públicas ofertando escolas de tempo integral na educação básica. E esse índice cai outra vez no ano de 2018, para 28,7%. Só se inicia novamente um esforço de aumento a partir do ano de 2019, quando há um ligeiro aumento de 29,05%. No ano de 2020, novo aumento, 30,30%. Lembrando que esses dados da comissão de monitoramento de PEE-MS são referentes às redes públicas de ensino e às etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Com essa descontinuidade dos governos causada pelo golpe em 2016, e consequentemente dos programas, muitas redes, principalmente as municipais, não tiveram condições de manter o tempo integral sem o subsídio do governo federal e isso gerou uma queda

substancial e acentuada do percentual de escolas em tempo integral (ETI). E em Mato Grosso do Sul também foi sentida a queda.

A redução dos índices é drástica, e até 2022 não foi recuperada. A maior justificativa é que essa redução foi ocasionada pela interrupção dos Programas Federais. O que serve de alerta para as equipes gestoras, que se deve ter cautela e precaução na proposição de metas em políticas de Estado quando a referência inicial para a proposição dessa meta é tomada a partir de políticas de governo. Com o passar do tempo, se a política de governo for cancelada, como aconteceu, aqueles índices não mais se sustentam. E observa-se que o que existia em um contexto de realidade do estado de Mato Grosso do Sul no caso das redes públicas de ensino, a condição após o encerramento das ofertas dos programas federais, ficou muito distante da meta proposta no PEE-MS (2014). Situação essa que faz acreditar ser pouco provável que o Estado de Mato Grosso do Sul cumpra a meta 6 do PEE-MS (2014-2024).

Atualmente, segundo dados do Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – PEE/MS, até o final de 2021 46% de escolas públicas foram atingidas pela oferta de escolas de tempo integral no território sul-mato-grossense graças aos esforços em implantar esse modelo nos municípios e no estado.

A meta 6 se mostra desafiadora por diversos aspectos. Um dos principais obstáculos é a falta de investimento em educação. O Brasil tem uma das menores taxas de investimento em educação entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse baixo investimento tem um impacto direto na capacidade de oferecer escolas de tempo integral nos estados e municípios brasileiros.

Voltando ao ano de 2016, o governo federal, já comandado então pelo presidente golpista Michel Temer, mira no ensino médio.

No segundo semestre de 2016, o Brasil ainda se encontrava abalado, inseguro e cheio de dúvidas com relação ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff, uma vez que, para muitos, o governo do presidente Michael Temer era ilegítimo e fruto de um golpe. E, uma vez consolidada a mudança de governo, iniciou-se uma discussão sobre a reforma do Ensino Médio. Logo em seguida, por meio de um ato autoritário do governo, publicou-se o lançamento da Medida Provisória (MP) n. 746/2016 (Silva, 2020, p. 41).

O governo de Michel Temer implanta, por meio da Portaria MEC n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016, o Programa Novo Mais Educação (PNME), para iniciar sua operacionalização no ano seguinte, com formato diferente e que não se constitui como um Programa de Educação em Tempo Integral por ser inferior a sete horas diárias, apenas ampliando o tempo de permanência na escola, com uma proposta curricular também diferente do Programa Mais

Educação, mediante a complementação da carga horária de cinco ou 15 horas semanais no turno e contraturno escolar. A SED-MS aderiu ao PNME em 2017, somente para permitir um término menos brusco do programa em algumas escolas que o ofertavam.

Em Mato Grosso do Sul, o Programa Mais Educação passava por muitas dificuldades, dentre elas: a) o espaço físico das escolas, que não era fator determinante para a oferta do programa, mas que causava diversos problemas com a cozinha, banheiros, refeitório, quadra poliesportiva, ausência de laboratórios e outros espaços de aprendizagem; b) a ampliação da jornada escolar para os estudantes que participavam do Programa Mais Educação aumentou significativamente a circulação de pessoas nos espaços da escola, criando problemas de gestão e segurança devido às limitações do ambiente escolar e à ausência de profissionais administrativos responsáveis pela portaria e pátio das escolas; c) a organização de turmas compostas por alunos de diferentes faixas etárias, níveis de aprendizagem, interesse e maturidade; d) dificuldades pedagógicas na condução das oficinas devido à falta de aproximação dos voluntários/monitores com os professores das disciplinas escolares; e) dificuldades em conseguir voluntários e monitores. Havia por isso grande rotatividade devido à falta de vínculo profissional com o programa; f) entre outros problemas pontuais. Estas e outras situações eram constantemente relatadas em visitas técnicas de acompanhamento da SED-MS às escolas que ofertavam o Programa Mais Educação.

Com a contratação de monitores ou tutores fracassando, o governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação, passou a contratar professores temporários para atuarem no contraturno das escolas que ofertavam o Programa Mais Educação para ministrarem as oficinas e atuar no atendimento aos estudantes no horário do almoço.

Aliada a isso, havia a contradição do conceito de educação em tempo integral, pois a SED-MS e seu consultor, Prof. Dr. Pedro Demo, entendiam que o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação não eram, como defendia o governo federal, programas de educação em tempo integral, pois tratava-se de oficinas no contraturno para alguns estudantes de cada turma (os mais vulneráveis), e com metodologias que valorizavam o ensino e não aprendizagem. “Fazendo com que o professor tivesse mais aulas e o estudante, mais ensino” (Demo, 2018), o que não refletia em aprendizagem consolidada pelos estudantes.

O que mais emerge como decisivo para a vida dos alunos é fazer-se protagonista de sua sociedade, tão marcada pela ciência (sociedade/economia do conhecimento). Não lhes significa nada estarem inseridos no século passado, na fábrica reprodutiva, porque isso não serve nem ao mercado (Demo, 2018, p. 21).

Aproveitando a publicação da Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral do Ensino Médio (esta portaria não atende o Ensino Fundamental) e a necessidade de se estabelecer uma política de Estado para as escolas de educação em tempo integral, o Governo de MS, por meio da Lei Estadual nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, cria o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”.

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, vinculado à Secretaria de Estado de Educação, que tem por objetivos gerais a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à formação integral e integrada do estudante.

*Parágrafo único.* O Programa previsto no caput deste artigo será implantado e desenvolvido, progressivamente, nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, indicadas em Regulamento da Secretaria de Estado de Educação, sob o regime integral, iniciando-se, prioritariamente, pelo ensino médio (Mato Grosso do Sul, 2016, p. 6).

Este nome, Escola da Autoria, foi escolhido a partir da consultoria do Prof. Dr. Pedro Demo, que explica: “Escola da aula do professor é uma coisa; escola da autoria do aluno pode ser bem outra coisa. Pode ocorrer nisso um processo profundo de mudança de paradigma, no sentido de trazer o direito do estudante de aprender para o centro da pedagogia escolar” (Demo, 2018, p. 84). E assim, percebe-se que Mato Grosso do Sul é um dos estados brasileiros que tem desenvolvido experiências com Educação em Tempo Integral como forma de ampliar as oportunidades de aprendizagem para seus estudantes. Uma dessas experiências é o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, que oferece ampliação do tempo das atividades curriculares, promovendo o aprofundamento nos componentes da base curricular.

Essa experiência tem mostrado resultados positivos, como aumento da frequência escolar, melhoria dos índices de rendimento e desenvolvimento de habilidades e valores para a vida, contribuindo para a formação integral dos estudantes. No entanto, ainda existem questões a serem enfrentadas, como garantir a adequação de muitos espaços escolares, aquisição de materiais didáticos e acervos bibliográficos e a formação dos professores para trabalhar com essa modalidade de ensino. Mas, acima de tudo, a possibilidade de trazer para o seio escolar a cientificidade dos conhecimentos trabalhados, uma base sólida para desenvolver a criticidade dos professores e estudantes, além de afastar as influências de institutos privados na educação pública.

### 3.4 A implantação do Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” – na etapa do Ensino Fundamental

A SED-MS, por meio da Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental (COPEF), entendeu que era chegada a hora de investir em uma política de Estado também para o Ensino Fundamental. Baseado nisso, o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” nasce para a toda a Educação Básica da REE-MS por meio da Lei Estadual nº 4.973 de 26 de dezembro de 2016, com ofertas a partir do ano letivo de 2017.

Na referida Lei Estadual, se prevê no parágrafo único do Art. 1º que a implantação das escolas em tempo integral se iniciaria, prioritariamente, pelo ensino médio. O que na prática não aconteceu, pois as primeiras ofertas do Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” do ensino médio iniciam suas atividades simultaneamente às escolas da etapa do Ensino Fundamental. Como se comprova na Resolução/SED nº 3.198, de 31 de janeiro de 2017, que dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do ensino fundamental para as escolas de educação em tempo integral - Escola da Autoria - da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências<sup>31</sup> (Mato Grosso do Sul, 2017a, p. 5). Ainda sobre a Lei nº 4.973, no Art. 2º, consta: O Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, tem por finalidades:

[...] IV - difundir o modelo de educação integral no Estado, que terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais, com base nos pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, segundo as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação; [...] (Mato Grosso do Sul, 2016, p. 6).

Este artigo merece destaque, pois descreve 11 (onze) finalidades às quais este programa está alinhado. Dentre eles, destaca-se o item IV, que versa sobre os “quatro pilares da educação para o século XXI. São eles: ‘aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser’”. Estes foram propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)<sup>32</sup> em 1995, através da Declaração de Filadélfia. O objetivo desta proposta é oferecer uma educação completa e equilibrada que atenda às necessidades da sociedade contemporânea e que permita aos indivíduos desenvolverem plenamente suas potencialidades humanas (Andrade; Sartori, 2018).

As autoras Andrade e Sartori (2018) explicam,

---

<sup>31</sup> A resolução está nos anexos desta dissertação.

<sup>32</sup> UNESCO, sigla original em inglês: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Em 1996, a Unesco lançou o célebre relatório Educação: um tesouro a descobrir, da International Commission on Education for the Twenty-first Century, organizado por Jacques Dellors. Nele, afirmava-se o paradigma do desenvolvimento humano pleno e integral como objetivo da educação e a pedagogia das competências como estratégia para "aprender a aprender" pela vida toda. A educação no século XXI deveria passar a ser alicerçada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser (Andrade; Sartori, 2018, p. 176).

Analisando a explicação supracitada, percebe-se que a legislação estadual que cria o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” traz na sua concepção conceitos e organizações alinhadas ao neoliberalismo e às políticas de governos influenciados por diversas Organizações Não Governamentais (ONGs). E tais características são evidenciadas na BNCC (2017a):

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017a, p. 14).

Com especial ênfase à Educação Integral, o primeiro passo após a publicação da lei foi escrever o projeto que pudesse orientar as escolas quanto à proposta pedagógica desse programa. Esta tinha como princípio o educar pela pesquisa, o protagonismo e a pedagogia da presença, fomentando a autoria do estudante e de seus professores. Assim foi descrito no primeiro Projeto Pedagógico enviado às escolas em fevereiro de 2017:

A Educação em Tempo Integral — Escola da Autoria — Ensino Fundamental organiza o currículo tendo como base a formação humana integral do estudante por meio da Autoria (educar pela pesquisa), do Protagonismo e da Pedagogia da Presença (Mato Grosso do Sul, 2017b, p. 3).

E assim as escolas que ofertavam o Programa Mais Educação foram convidadas pela Secretária de Estado de Educação, professora Maria Cecília Amendola da Motta<sup>33</sup>, em janeiro de 2017, a aderirem ao Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”, na etapa do Ensino Fundamental, uma política do Estado de Mato Grosso do Sul,

---

<sup>33</sup> **Maria Cecília Amendola da Motta**: Secretária de Estado de Educação de MS, Presidente do Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED a partir de 2018-2020 (parte do texto de apresentação do currículo lattes).

conforme síntese apresentada no Relatório de Gerenciamento Pedagógico<sup>34</sup> (2017).

Em 2017, a SED implantou em 29 escolas da Rede Estadual de Ensino a Escola da Autoria. Nesta proposta, os estudantes dos anos iniciais e anos finais estarão [por] 9 tempos de aprendizagem (50 minutos) ampliando os conhecimentos científicos da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada. Desta maneira, a carga horária semanal da Base Nacional Comum Curricular foi ampliada e novos componentes curriculares da Parte Diversificada foram criados, tais como: Práticas de Convivência e Socialização; Estudo Orientado; e Atividades Eletivas I e II (Mato Grosso do Sul, 2017c, p. 8).

Este projeto pedagógico é ano a ano atualizado e aprimorado com a participação dos técnicos, gestores e coordenadores do Ensino Fundamental, Ensino Médio, de Formação Continuada e com a contribuição de diversos diretores escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

No primeiro ano da implantação, verifica-se no quadro 9 que, das 31 (trinta e uma) escolas estaduais relacionadas, 29 (vinte e nove) escolas aderiram ao Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” na etapa do ensino fundamental, sendo 27 que migraram do Programa Mais Educação e duas escolas novas, em Ponta Porã a EE João Brembat Calvoso e em Dourado a EE Rita Angelina Barbosa Silveira, inaugurada naquele ano, ou seja, já nasceu como escola em tempo integral. Duas preferiam continuar com o programa federal e aderiram ao Programa Novo Mais Educação. São estas a EE Sebastião Santana (Campo Grande) e EE Manoel Garcia Leal (Paranaíba). Segundo registros no Relatório de Gerenciamento Pedagógico de 2017, em que consta o relato descritivo da reunião com os diretores escolares, justifica-se que estes ficaram receosos e inseguros quanto ao recebimento dos recursos estaduais. A EE Roberto Scaff (Anastácio) optou pelo Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” somente no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do EF), e do 4º ao 9º ano aderiu ao Programa Novo Mais Educação, decidido pela gestão escolar em acordo com a comunidade escolar para que a transição acontecesse gradativamente.

Ressalta-se que, nos anos seguintes, estas escolas que permaneceram no programa federal em 2017 aderiram ao programa estadual na etapa do ensino fundamental com o fim do Programa Novo Mais Educação (PNME), permanecendo a oferta do ensino médio em tempo parcial. Portanto, a SED-MS aderiu ao programa federal em 2017 somente para contemplar as escolas que optaram por permanecer no programa federal. Porém, foi acordado em reunião que seria o último ano da oferta.

---

<sup>34</sup> Relatório de Gerenciamento Pedagógico é um documento semestral interno da SED-MS que relata o andamento dos projetos vigentes.

Quadro 9 – Tipos de oferta do Tempo Integral na etapa do Ensino Fundamental em 2017.

Município	Escola	PEA	PNME
Anastácio	EE Roberto Scaff	X	X
Aquidauana	EE Felipe Orro	X	
Bodoquena	EE Joaquim Mário Bonfim	X	
Campo Grande	EE Antônio Delfino	X	
Campo Grande	EE Dr. Arthur de Vasconcellos Dias	X	
Campo Grande	EE João Carlos Flores	X	
Campo Grande	EE José Ferreira Barbosa	X	
Campo Grande	EE Luísa Vidal Borges Daniel	X	
Campo Grande	EE Maestro Frederico Liebermann	X	
Campo Grande	EE Manoel Bonifácio N. da Cunha	X	
Campo Grande	EE Prof. Henrique Cyrillo Corrêa	X	
Campo Grande	EE Prof. <sup>a</sup> Delmira Ramos dos Santos	X	
Campo Grande	EE Prof. <sup>a</sup> Joelina de Almeida Xavier	X	
Campo Grande	EE Prof. <sup>a</sup> Neyder Suelly Costa Vieira	X	
Campo Grande	EE Prof. <sup>a</sup> Thereza Noronha de Carvalho	X	
Campo Grande	EE Sebastião Santana de Oliveira		X
Cassilândia	EE Hermelina Barbosa Leal	X	
Corumbá	EE Dr. Gabriel Vandoni de Barros	X	
Corumbá	EE Dr. João Leite de Barros	X	
Coxim	EE Silvio Ferreira	X	
Dourados	EE Rita Angelina Barbosa Silveira	X	
Fátima do Sul	EE Vila Brasil	X	
Jaraguari	EE Zumbi dos Palmares	X	
Miranda	EE Carmelita Canale Rebuá	X	
Nova Andradina	EE Austrílio Capilé Castro	X	
Paranaíba	EE Manoel Garcia Leal		X
Paranaíba	EE Dr. Ermírio Leal Garcia	X	
Ponta Porã	EE João Brembatti Calvoso	X	
Taquarussú	EE Dr. Martinho Marques	X	
Terenos	EE Antônio Valadares	X	
Três Lagoas	EE Pe. João Tomes	X	

Fonte: Dados do SGDE/SED-MS, 2022.

Os desafios são imensos, pois uma política pública estadual requer orçamento próprio para efetuar-la. Faz-se necessário destacar que essa ação foi muito importante, principalmente em decorrência do desmonte e descontinuidade das políticas públicas em âmbito do governo federal. Momento em que o Brasil passara por 5 (cinco) ministros da educação em três anos (2015 a 2017), sendo eles: Cid Gomes (empossado em 1º de janeiro de 2015), Luiz Cláudio Costa (assumiu interinamente em 18 de março de 2015), Renato Janine Ribeiro (empossado em 6 de abril de 2015), Aloizio Mercadante (assumiu em 2 de outubro de 2015) e Mendonça Filho (assume o MEC depois do golpe, em 12 de maio de 2016, seguindo na função até 6 de abril de 2018).

Ressalta-se que, no governo do presidente Jair Bolsonaro, o MEC não implantou nenhum programa voltado à educação em tempo integral na etapa do Ensino Fundamental. Na

etapa do Ensino Médio não aconteceram novas adesões. As escolas já pertencentes ao programa do MEC não receberam recursos financeiros desde a mudança do governo, e não houve nenhum comunicado do MEC quanto ao encerramento do programa de fomento.

Cada ministro de educação que assume reorganiza suas equipes de acordo com seus interesses, e as políticas públicas de governo são remodeladas ou terminadas e relançadas com novo nome. Isso gera um enorme desgaste em estados e municípios, pois a incerteza e o atraso em investimentos comprometem o que fora planejado. Corroborando com essa afirmação, tem-se a explicação de Saviani (2017):

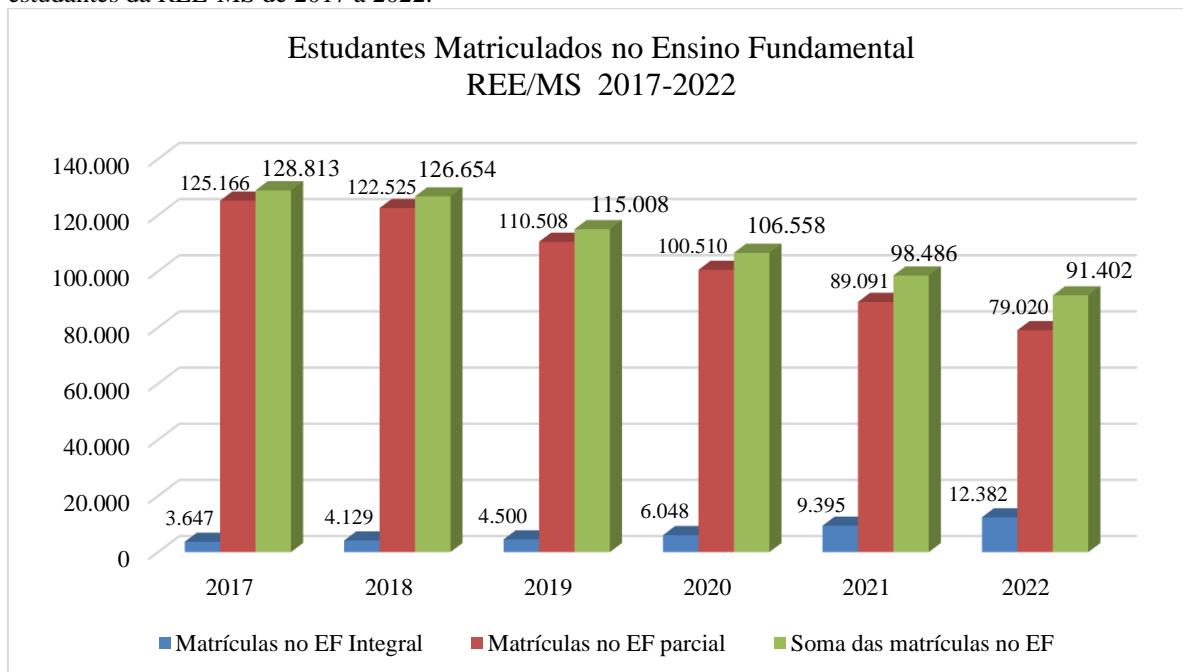
[...] Observe-se a tendência em nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral ministros da pasta de Instrução Pública ou da educação, a indicar que quem chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que, com ele, finalmente, o problema será resolvido (Saviani, 2017, p. 30).

Essas interrupções, historicamente, mais servem para perpetuar nomes de políticos e gestores públicos do que efetivamente para melhorar a aprendizagem dos estudantes brasileiros. E ao analisar que a descontinuidade é marca das diversas gestões políticas brasileiras, em diversas metas estabelecidas para a educação, Saviani (2017), lembra com propriedade da “erradicação do analfabetismo”, meta até hoje perseguida nos planos de governo e nos documentos brasileiros.

A marca da descontinuidade na política de educação atual se faz presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao século XXI sem resolver um problema que os principais países resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo. [...] (Saviani, 2017, p. 31).

Em Mato Grosso do Sul, o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Aatoria” na etapa do ensino fundamental mostra-se limitado nos aspectos de investimentos estruturais. Faltam recursos para as melhorias físicas e aquisições de mobiliários e materiais didáticos. Por isso, principalmente nos três primeiros anos do programa, a expansão de oferta ocorre timidamente, apenas para garantir a continuidade dos estudantes já matriculados. A partir de 2020, a expansão começa a ter uma elevação significativa nos números, conforme se observa no gráfico abaixo.

Gráfico 2: Estudantes Matriculados em ETI, na etapa do Ensino Fundamental e o comparativo com o total de estudantes da REE-MS de 2017 a 2022.



Fonte: Dados do SGDE/SED-MS, 2023.

Percebe-se no gráfico acima que, gradativamente, a oferta do Ensino Fundamental está diminuindo na REE-MS. Isso se deve à reorganização de redes, iniciada em 2017 pela SED-MS e a Associação dos Municípios de Mato Grosso do Sul (ASSOMASSUL). Esta parceria prevê que os municípios atendam em suas redes a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (1º aos 5º anos), enquanto a SED-MS assume os anos finais (6º aos 9º anos) e Ensino Médio.

Em 2017, as redes municipais começaram a ampliação do atendimento dos estudantes dos anos iniciais. Os avanços são perceptíveis: em 2022, das 370 escolas da rede estadual, apenas 20 ofertam o ciclo de alfabetização (1º e 2º anos) e são 187 para os estudantes de 3º, 4º e 5º anos. Até 2024, a meta determinada pela Secretaria é chegar próximo de 100% do ensino fundamental [anos iniciais] sob responsabilidade das redes municipais (Mato Grosso do Sul, 2022c, p. 29-30).

Constata-se no gráfico 2 o crescimento das matrículas no Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI), porém, ao recordar-se a meta estabelecida no PNE (2014) e no PEE (2014), que prevê atender pelo menos 25% dos(as) estudantes da educação básica em tempo integral até 2024, entende-se que ainda há grande caminho a percorrer. Guardadas as devidas proporções, ao término de 2022 a REE-MS está atendendo apenas 13,49% do total de estudantes matriculados no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Ou seja, para que a meta fosse atingida, o ensino fundamental em tempo integral deveria ter, no mínimo, 22.850 estudantes matriculados

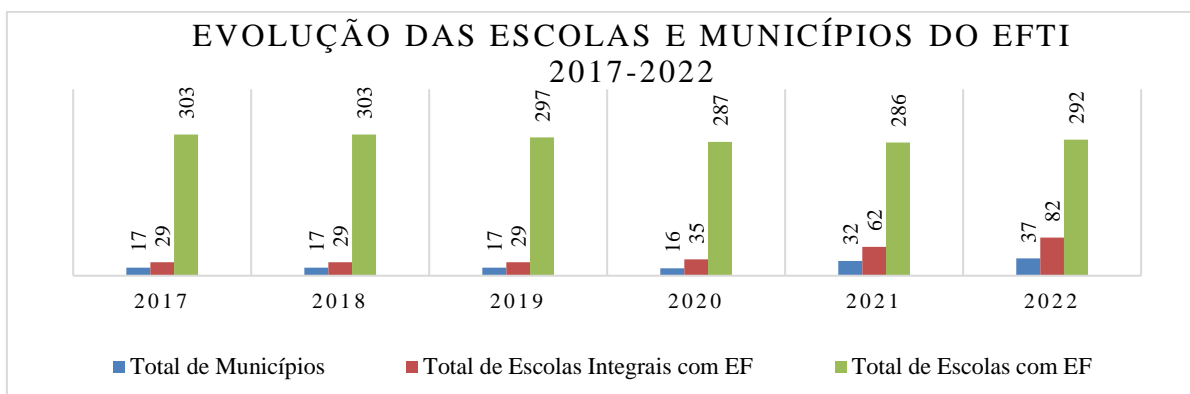
na Rede Estadual de Ensino.

É inegável, porém, que a expansão acontece. Isso graças às mudanças nas regras de oferta do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) publicada na Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às escolas do Ensino Médio em Tempo Integral. Esta passa a admitir a presença do ensino fundamental nas escolas que recebiam o fomento federal, conforme descrito no “Art. 13. É admitida a participação, no Programa EMTI, de escolas que realizem oferta concomitante do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental, ensino noturno ou Educação de Jovens e Adultos – EJA” (Brasil, 2019, p. 4).

Há um ponto a se dar especial atenção. No parágrafo único do artigo supracitado explicita-se que os recursos financeiros somente “deverão ser utilizados exclusivamente para atender ao ensino médio em tempo integral”, ou seja, as matrículas de outras etapas e modalidades da educação básica não serão contabilizadas para os recursos financeiros enviados às escolas via FNDE. Assim, o que a SED-MS optou por fazer é aproveitar as estruturas das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) para também ofertar o Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI), sendo, no entanto, os custos operacionais totalmente disponibilizados pelos cofres do Estado de MS. Recursos estaduais também são empregados para as reformas das escolas de tempo integral.

Observa-se no gráfico a seguir a gradativa implantação do Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI) na Rede Estadual de Ensino por meio da implantação do Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” na etapa do ensino fundamental. Nota-se que a coluna verde indica o número de escolas que ofertam o Ensino fundamental na REE-MS (independentemente se integral ou parcial) a cada ano pesquisado. A barra vermelha refere-se às escolas que ofertam o ensino fundamental em tempo integral (seja nos anos iniciais ou nos anos finais), e a barra azul, à quantidade de municípios atendidos ano a ano da expansão de oferta.

Gráfico 3: Evolução das Escolas e municípios do EFTI (2017-2022).



Fonte: Dados do SGDE/SED-MS. Organizado pela autora.

Novamente percebe-se pelo gráfico que a meta do PNE (2014) e do PEE (2014) está longe de ser atingida, sendo que em 2022 atinge-se apenas 22,16% das escolas da Rede Estadual de Ensino que ofertam o ensino fundamental em tempo integral. Para atingir os 50% de escolas previsto no documento nacional seria necessário haver oferta em pelo menos 185 escolas da rede.

É importante chamar à atenção para um aspecto. Tanto o PNE (2014) quanto o PEE (2014) constituem metas para as escolas públicas de cada estado. Porém, a proporção aqui apresentada é uma simulação apenas da Rede Estadual de Ensino, o que não configura o resultado do estado de Mato Grosso do Sul. Este foi apresentado na ilustração 1.

E assim, não há como não retornar ao golpe de 2016, que gerou diversas consequências para a educação pública brasileira, dentre elas a descontinuidade de programas de tempo integral para o ensino fundamental. O resultado de tudo isso é muito maior, no entanto, como convém lembrar Saviani (2017):

Lamentavelmente, porém, todo o esforço empreendido pelo movimento dos educadores para inscrever, no PNE, um patamar aceitável no financiamento da educação utilizando, para isso, a vinculação ao Produto Interno Bruto, ou seja, à soma de todas as riquezas produzidas pelo país, sofreu, em 2016, uma grande inflexão com o golpe jurídico-midiático-parlamentar que destituiu a presidente da República, Dilma Rousseff, eleita democraticamente. Não obstante a não comprovação da existência de crime de responsabilidade, requisito exigido pela Constituição para o impeachment da presidente da República por decisão de um Congresso Nacional de composição majoritariamente conservadora e mesmo reacionária, ela foi afastada temporariamente em 12 de maio de 2016 e destituída definitivamente em 31 de agosto do mesmo ano. Em consequência, instalou-se um governo comprometido com os interesses dos credores internacionais, o que conduziu à aprovação de uma Emenda Constitucional congelando os gastos públicos por vinte anos. Portanto, a meta 20 do novo PNE que visava atingir, em 2024, o índice de 10% do PIB em investimento na educação já se encontra totalmente inviabilizada uma vez que, na vigência do disposto na Emenda Constitucional aprovada, até 2036 nenhum acréscimo real de recursos poderá ser destinado à educação (Saviani, 2017, p. 75).

Sem investimento não há crescimento nem desenvolvimento, não há como atender

novas demandas sociais e educacionais, o que reflete na consecutiva defasagem nos repasses financeiros para custear a educação pública brasileira e faz com que as metas estabelecidas no PNE (2014) sejam inviabilizadas. Entre elas, podemos citar a merenda e o transporte escolar.

Tabela 1: Os valores per capita diários do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) 2022.

<b>MODALIDADES</b>	<b>FNDE</b>	<b>SED</b>	<b>TOTAL DO REPASSE</b>
Ensino Fundamental Ensino Médio e Técnico (integral)	1,07	2,12	3,19
Ensino Médio Lei do Fomento (integral)	2,00	1,50	3,50
Ensino Fundamental Ensino Médio e Técnico (parcial)	0,36	0,35	0,71

FONTE: SUAOF/SED CIC nº 1416 de 08/07/2022.

A título de exemplo, observe a tabela 1, que trata dos valores referentes à merenda escolar, e o repasse realizado por cada parte financiadora. Ressalta-se que até 2022 não houve reajuste dos repasses destinados à merenda escolar por parte do governo federal. Como o recurso estava muito defasado devido à variação inflacionária nos preços, e reafirmando a necessidade de garantir a oferta regular de refeições diárias aos alunos matriculados nas unidades de ensino, principalmente após a crise da pandemia da Covid-19, quando muitas famílias brasileiras voltaram para o mapa da fome e como apresenta Santos (2020b, n.p.), “Deve salientar-se que para os moradores das periferias pobres do mundo, a actual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências”. E essas não estão alheias a Mato Grosso do Sul, onde, com as escolas fechadas, muitas famílias não conseguiam alimentar diariamente suas crianças e tiveram que retirar seus kits alimentação nas escolas e contar com ajuda de doações vindas de terceiros.

É o caso também da emergência alimentar, porque se passa fome nos bairros e os modos comunitários de a superar (cantinas populares, merendas) colapsam ante o aumento dramático da procura. Se as escolas fecham, acaba a merenda escolar que garantia a sobrevivência das crianças. [E] finalmente o caso da emergência da violência doméstica, particularmente grave nos bairros, e da permanente emergência da violência policial e da estigmatização que ela acarreta (Santos, 2020b, n.p.).

Tudo isso deve fazer com que o poder público se movimente, apareça e providencie meios para mitigar o sofrimento da sociedade em geral. Preocupada e atenta com esta realidade, a SED-MS aumentou o valor per capita dos recursos financeiros de acordo com a modalidade de ensino oferecida.

A referida contrapartida do Estado, somada aos valores repassados por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), contribuirá para o planejamento de cardápios mais enriquecidos a fim de garantir aos estudantes a oferta de refeições que cubram suas necessidades nutricionais (Mato Grosso do Sul, 2022c, p. 32).

Nas escolas integrais, os valores são referentes a 3 (três) refeições diárias, sendo café da manhã ou lanche da manhã, almoço e lanche da tarde. Percebe-se o quão necessária e importante é a complementação dos valores. Mesmo assim torna-se difícil a condução da implementação de políticas públicas estaduais para o desenvolvimento da educação em tempo integral. A tabela 1 mostra a defasagem de recursos financeiros para a alimentação escolar diante do atual cenário político e econômico brasileiro. Aqui mostram-se dados reais do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que deixa essa defasagem ainda maior ao repassar mais recursos para o Ensino Médio em tempo integral do que para o Ensino Fundamental em tempo integral e o Ensino Médio profissional em Tempo Integral. Porém, como chama à atenção Saviani (2017), a merenda escolar não é a única a sofrer com a precarização da educação.

O resultado observável empiricamente é a precarização geral da educação em todo o país visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados (Saviani, 2017, p. 33).

As escolas de Ensino Médio em tempo integral, parte do programa de fomento do MEC, recebem mais recursos federais que as demais escolas. Se comparada às escolas parciais, que têm como valor repassado por cada estudante R\$ 0,71(setenta e um centavos) diários, vê-se que a direção deve se desdobrar para conseguir alimentar os estudantes com tão poucos recursos.

Em uma reportagem do Jornal Nacional – TV Globo, exibida no dia 01 de setembro de 2022, às 21h25min, explica-se que:

Os valores dos repasses federais para as escolas somam R\$ 3,9 bilhões em 2022 e, desde 2017, o valor enviado para cada aluno não é reajustado. A preocupação das escolas em comunidades pobres é conseguir oferecer refeições de qualidade para os alunos e, além disso, diminuir a evasão escolar. A diretriz do orçamento de 2023 aprovada pelo Congresso autorizava a correção desse valor pela inflação acumulada desde a última atualização. Segundo o Observatório da Alimentação Escolar, o aumento seria de 34%, o equivalente a R\$ 1,3 bilhão a mais para o ano que vem (Jornal Nacional, 2022, n.p.).

Infelizmente o ex-presidente Jair Bolsonaro vetou o reajuste sob alegação de que “a

medida contrária o interesse público, porque bloqueia parte do Orçamento e tira do governo a flexibilidade para movimentar recursos” (Jornal Nacional, 2022, n.p.). Assim estabelecido, municípios e estados precisam cada vez mais complementar os repasses financeiros para possibilitar alimentação de qualidade nas escolas públicas. E como apresentado na reportagem, não é exclusividade de Mato Grosso do Sul essa realidade.

### 3.5 As parcerias público-privado e suas influências no Ensino Fundamental em tempo integral

Uma forma do Estado delegar a terceiros sua função de mantenedor da educação pública é a abertura dos chamados “acordos de cooperação mútua”, estabelecendo as parcerias público-privadas por meio da atuação de Organizações Não Governamentais (ONGs), Institutos Privados, convocação da sociedade para o voluntariado (mesmo que remunerado, porém sem direitos trabalhistas consolidados) e tantas outras formas de transferência das responsabilidades do Estado para a iniciativa privada. Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) alertam sobre a teoria neoliberal e o fracasso do Estado nas conduções das políticas sociais.

Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. Para a corrente neoliberal, caberá ao mercado superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica deste deve prevalecer inclusive em si mesmo, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. O diagnóstico é que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal. E, também, porque, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009. p. 764).

Para os neoliberais, as políticas sociais levam o Estado à falência, fazendo com que a propriedade privada arque com os prejuízos causados pelo aumento de impostos devido à necessidade de distribuição de renda.

Vê-se que na teoria neoliberal a retirada do Estado das políticas sociais universais é explícita, pois esta atua com ênfase no lucro, na mercantilização da sociedade e na consequente desigualdade social. “No que se refere à terceira via, a análise deve ser mais detalhada pois, em um primeiro momento, parece ser ou muito democrática ou igual ao que propõe o neoliberalismo” (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009. p. 764).

No Estado de Mato Grosso do Sul estas parcerias sempre estiveram presentes, seja atuando na formação continuada de professores, seja no planejamento de políticas públicas para

a educação sul-mato-grossense. Assim, deu-se a parceria Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE para implantar metodologias e tecnologias de gestão nas escolas do EMTI, buscando melhores resultados em curto período, já que o ICE valia-se de experiências implantadas em outros municípios e estados brasileiros.

Oficialmente, a SED-MS não firmou parceria com institutos, associações ou outro representante do setor privado para a implantação do Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Aatoria” na etapa do Ensino Fundamental. Porém, não há como dizer que as ações realizadas pelo EMTI, assessorado pelo ICE, e o trabalho do Instituto Ayrton Senna (IAS)<sup>35</sup> para a escrita do Currículo de Referência de MS não chegaram ao Ensino Fundamental em tempo integral.

Segundo Silva (2020, p. 88), “A SED/MS firmou parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) por meio de um Acordo de Cooperação. Esta parceria teve duração de 3 (três) anos, de 2016 a 2019”. Quando a parceria termina (e não é renovada), as consequências tornam-se irreversíveis devido à mudança no formato da contratação de professores temporários, estabelecidos pela Lei complementar nº 266, de 11 de julho de 2019. Esta fez com que diversos professores que atuavam exclusivamente no Ensino Médio em tempo integral passassem a ministrar aulas também no Ensino Fundamental em tempo integral, e as metodologias ali aplicadas começaram a aparecer também nos planejamentos e ações pedagógicas.

Embora o ICE não tenha se reunido com a equipe da SED-MS responsável pelo Ensino Fundamental nem ministrado formações aos professores e gestores das escolas desta etapa, as propostas foram se fundindo, e lentamente acabaram incorporadas também nos documentos e no dia a dia do Ensino Fundamental em Tempo Integral.

Outro parceiro que influenciou o Ensino Fundamental em tempo integral foi o Instituto Ayrton Senna (IAS). Este teve, sem dúvida nenhuma, relação direta com o Ensino Fundamental e com a equipe SED/SUPED/COPEF<sup>36</sup>, pois a parceria se iniciou em 2018 com o termo de cooperação para a assessoria na construção do novo currículo de referência e a inserção das competências socioemocionais presentes na BNCC.

Após o currículo pronto, outras parcerias foram firmadas entre a SED-MS e IAS para

---

<sup>35</sup> **O Instituto Ayrton Senna – IAS** é uma organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da produção de conhecimentos e experiências educacionais inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, capacitar educadores e propor políticas públicas com foco na educação integral. <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html> Acesso em: 04 nov. 2022.

<sup>36</sup> **SED/SUPED/COPEF** – Secretaria de Estado de Educação/Superintendência de Políticas Educacionais/Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental.

diversas formações de professores e projetos pedagógicos do trabalho de Educação Integral e com as competências socioemocionais. Estas são constantemente renovadas e ampliadas no Estado de MS, e em 2021 começou também a chegar a diversas escolas das redes municipais.

Assim como o ICE, o IAS não assessorou diretamente o Ensino Fundamental em tempo integral, porém é inegável sua participação pedagógica em todas as escolas da REE-MS, já que está presente no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e, em especial, no componente curricular Projeto de Vida<sup>37</sup>, criado em 2019 e ainda presente na matriz curricular vigente, tanto para o Ensino Fundamental em tempo integral como no Ensino Fundamental parcial.

O próximo capítulo discutirá como as parcerias aparecem na prática pedagógica do Programa de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria” na etapa do Ensino Fundamental, e como os participantes da pesquisa de campo percebem esta política estadual, suas vantagens e anseios futuros.

---

<sup>37</sup> O componente “Projeto de Vida” foi implantado na REE-MS pela Resolução/SED nº 3.557, de 18 de janeiro de 2019. Nesta ocasião, compôs somente a matriz do ensino fundamental em tempo integral, apenas no 9º ano. A partir de 2020, expande-se para todas as turmas de ensino fundamental em todas as escolas da rede.

#### **4. OLHARES E ANÁLISES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DENOMINADO “ESCOLA DA AUTORIA” NA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Neste capítulo serão examinadas as opiniões dos participantes da pesquisa e as análises das condições de implementação do Programa de Educação de Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” no estado de Mato Grosso do Sul, relacionando as políticas atuais para o Ensino Fundamental em Tempo Integral, visando verificar as influências da parceria público e privado nas políticas de Ensino Médio em tempo Integral refletidas no Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE-MS) tendo em vista a presença de institutos e fundações parceiras da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS).

Alguns autores foram selecionados como basilares para fundamentação deste capítulo. Entre estes destacamos Bogdan e Biklen (1994), Marconi e Lakatos (2021a), Silva (2022a), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Alves (2005), além de documentos oficiais do poder executivo e das escolas pesquisadas.

Inicialmente, este primeiro momento é dedicado a descrever a metodologia adotada para coletar dados e analisar os resultados. Dada a natureza da pesquisa, a abordagem qualitativa foi utilizada, uma vez que permite ao pesquisador interagir diretamente com a situação investigada, o que facilita a compreensão das contradições que surgem a partir das práticas escolares em tempo integral na perspectiva dos participantes da pesquisa. Posteriormente, apresentam-se as escolas selecionadas como o cenário da pesquisa, descrevendo o perfil de cada escola de acordo com seu Projeto Político Pedagógico elaborado para o ano de 2022 e explicando os critérios que fundamentaram sua escolha.

O capítulo é concluído com a apresentação da análise dos dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com o diretor ou o diretor-adjunto e um coordenador pedagógico de cada uma das escolas *locus* da pesquisa. É importante destacar que a entrevista semiestruturada envolve “[...] um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (Geerhardt & Silveira, 2009, p. 72).

É importante lembrar que, para conduzir uma análise crítica e reflexiva, foram definidas categorias estabelecidas previamente em diferentes níveis de abrangência, partindo

do macro para o micro. Essas categorias abordaram inicialmente as dificuldades e desafios da implementação da Proposta Pedagógica e de Gestão da Escola da Autoria e, por fim, a perspectiva dos entrevistados sobre o Programa de Educação de Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”.

#### 4.1 Percurso Metodológico

A realização da pesquisa exigiu uma análise que fundamentasse e validasse este estudo com a utilização da metodologia qualitativa. Como Martins explica, “A metodologia é uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica” (Martins, 2004, p. 291).

O estudo empírico possui abordagem qualitativa, utilizando-se a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva. Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma meticulosa. E quando se pretende que nenhum pormenor escape ao levantamento, a descrição funciona como método de recolhimento de dados. Bogdan e Biklen (1994) abordam aspectos referentes ao trabalho de campo:

A qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos. No caso da entrevista, o investigador visita regularmente os seus sujeitos, entrevistando-os, por vezes, durante várias horas (Bogdan; Biklen, 1994, p. 114).

Corroborando com as afirmações de Bogdan e Biklen, foi estabelecida uma relação da pesquisadora com as equipes gestoras das escolas escolhidas. Firmado esse compromisso sugerido pelo método, foi realizada uma investigação documental, tanto em documentos oficiais do governo do Estado de Mato Grosso do Sul e das escolas *lócus* da pesquisa, sendo considerados documentos oficiais o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, Atas e registros produzidos ao longo do tempo.

Para os levantamentos das legislações educacionais e a fundamentação teórica referente à temática pesquisada, foram realizadas pesquisa documental e bibliográfica. De posse desta, iniciou-se a coleta de dados, no qual o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. O público-alvo foi um diretor ou diretor-adjunto e um coordenador pedagógico de cada uma das escolas pesquisadas.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto. É um procedimento utilizado na investigação social para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Marconi; Lakatos, 2021a, p. 213).

A entrevista semiestruturada foi organizada com questões abertas e fechadas, disponibilizada on-line, em que os sujeitos responderam segundo suas impressões, sem a interferência da pesquisadora. Isso é importante, pois, como explicam Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Os autores conduzem a reflexão sobre a entrevista ser uma técnica amplamente utilizada para coletar dados em pesquisas qualitativas, ao permitir que os participantes expressem suas opiniões, pontos de vista e percepções em suas próprias palavras, sem a necessidade de adotar uma linguagem técnica ou científica. As entrevistas permitiram que a pesquisadora percebesse a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do programa estudado, suas experiências, ações, vocabulários incorporados, contribuindo para uma análise mais completa e contextualizada dos dados coletados.

Durante a condução das entrevistas, foram adotadas medidas para garantir o conforto e a tranquilidade dos entrevistados, a fim de que pudessem expressar suas opiniões sem constrangimentos. Para tanto, foi disponibilizado um questionário no Google Docs., o que permitiu que escrevessem livremente e com segurança sobre os temas abordados, mantendo a fidedignidade das informações coletadas. Após a compilação dos dados, as respostas foram apresentadas aos participantes para que pudessem revisá-las ou reestruturá-las de acordo com suas necessidades.

A pesquisa ocorreu na capital do Estado, Campo Grande, e em Dourados, segundo maior município de Mato Grosso do Sul. Nestas cidades, no ano letivo de 2022, existiam 29 (vinte e nove) escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI), sendo 24 (vinte e quatro) em Campo Grande e 5 (cinco) em Dourados. Portanto, um campo muito amplo para a realização da pesquisa, sendo necessário realizar um recorte. Esse quantitativo está limitado a 2 (duas) escolas, 1(uma) na capital e 1(uma) em Dourados, totalizando 4 (quatro) pessoas entrevistadas. É importante ter em mente que, para a escolha das escolas, estabeleceram-se os seguintes critérios:

- a. Escolas situadas nos municípios de Campo Grande e Dourados.
- b. Escolas participantes do Programa de Educação de Tempo Integral,

denominado “Escola da Aatoria” desde 2017 e, pelo menos, uma com experiências no Programa Mais Educação.

As escolas selecionadas para *locus* da pesquisa são:

- Uma escola estadual localizada em bairro periférico de Campo Grande — MS, que aderiu ao Programa Mais Educação (PME) em 2008, e em 2017 passou ao Programa de Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Aatoria”.
- Uma escola estadual localizada em bairro periférico do município de Dourados. Esta foi inaugurada em 2017 e desde o início de suas atividades pertence ao Programa de Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Aatoria”. Inicialmente foi planejada para ofertar Ensino Médio em Tempo Integral, mas devido à baixa procura de matrículas, passou a oferecer também os anos finais do Ensino Fundamental em Tempo Integral.

Das entrevistas participaram 2 (dois) profissionais de cada escola, sendo 1(uma) pessoa responsável pela direção da escola (podendo ser diretor ou diretor-adjunto) e 1(uma) pessoa responsável pela coordenação pedagógica, sendo fundamental que fizessem parte do quadro de profissionais da educação desde o início da implementação do programa (2017) ou com maior tempo possível.

A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil para as devidas autorizações, uma vez que envolve seres humanos, e os documentos necessários foram providenciados: autorização da SED-MS para a realização de entrevistas nas unidades escolares com seus gestores, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tudo devidamente assinado pelos participantes, contendo os termos éticos para a realização da pesquisa e outros que se fizerem necessários.

Gerhardt e Silveira (2009) destacam que o tratamento das informações permite a interpretação de fatos não previstos, revisão ou ajuste de hipóteses, visando propor modificações e reflexões para futuras pesquisas. No contexto da análise de dados qualitativos é necessário descrever o tratamento das informações, estabelecer relações entre variáveis e comparar os resultados esperados com os encontrados. A diversidade de material coletado por métodos qualitativos exige do pesquisador habilidades interativas e analíticas, que dependem de uma capacidade criativa e desenvolvida por meio de formação teórica e prática. A metodologia qualitativa levanta questões éticas em função da proximidade entre pesquisador e pesquisados, enquanto a metodologia quantitativa “obtem as conclusões correspondentes dos dados coletados” (Gil, 2002, p. 50).

## 4.2 Os municípios e as escolas pesquisadas

A presente pesquisa foi realizada em duas escolas situadas nos dois maiores municípios de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, capital do Estado, tem uma posição geográfica estratégica, localizando-se em uma região de transição entre o Planalto e a Planície Pantaneira, o que lhe confere características únicas em termos de vegetação e clima<sup>38</sup>.

No contexto social, a cidade é marcada pela diversidade cultural, com uma grande presença de comunidades indígenas, além de imigrantes de países vizinhos, como Paraguai e Bolívia, estrangeiros vindos do Japão, Chile, Líbano etc., e ainda abriga diversas famílias refugiadas da Venezuela. A cidade tem uma população de 942 mil habitantes e é o terceiro maior e mais desenvolvido centro urbano da Região Centro-Oeste do Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>39</sup>. Apresenta desigualdades sociais, com bairros mais ricos e bairros mais pobres.

No contexto econômico, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada neste município, a cidade tem uma economia diversificada abrangendo diferentes setores, como comércio, indústria, agropecuária e serviços. Campo Grande é um importante polo comercial, com muitas empresas e lojas. A cidade também tem presença marcante de indústrias de diferentes segmentos, como alimentos, bebidas, entre outros. A agropecuária é um setor importante na economia de Campo Grande, com a produção de grãos como soja, milho e algodão, além da criação de gado e suínos. A cidade também tem um forte setor de serviços, com a presença de empresas de diferentes segmentos: bancos, seguradoras, empresas de tecnologia, centros comerciais e consultorias (Mato Grosso do Sul, 2022d, p. 3).

No contexto cultural, Campo Grande é uma cidade rica em tradições e manifestações culturais. O PPP (2022) da escola descreve que “A cidade tem uma forte presença da cultura indígena, com diversas comunidades vivendo na região urbana. Além disso, a cidade tem uma cena cultural vibrante, com teatros, cinemas, museus e centros culturais” (Mato Grosso do Sul, 2022d, p.4).

O segundo município é Dourados, uma cidade situada ao sul de Mato Grosso do Sul e que apresenta características geográficas, sociais, econômicas e culturais que merecem destaque. Com uma área total maior do que 4 mil km e população estimada em 243.300

---

<sup>38</sup> Informações resumidas do site do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/campo-grande/historico>. Acesso em: 21 fev. 2023.

<sup>39</sup> Informações resumidas do site do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/dourados/historico>. Acesso em: 21 fev. 2023.

habitantes<sup>40</sup>, segundo dados prévios divulgados pelo IBGE no censo 2022, é a segunda maior cidade do Estado.

Do ponto de vista geográfico, o PPP (2022) da escola analisada em Dourados apresenta a seguinte descrição:

A região é marcada por um clima tropical de altitude, com temperatura média anual em torno de 23 °C, e pela presença do Rio Dourados, um importante afluente do Rio Paraná que corta a cidade. A região também possui áreas de cerrado, floresta nativa e importantes reservas ambientais (Mato Grosso do Sul, 2022e, p. 3).

O mesmo documento diz respeito à sociedade douradense, e explica que é possível destacar a diversidade étnica, com a presença de indígenas, descendentes de japoneses e de migrantes e imigrantes de outras regiões do país (Mato Grosso do Sul, 2022e). A cidade apresenta boa infraestrutura urbana, com serviços de saúde, educação e transporte, mas enfrenta problemas relacionados à segurança pública e à desigualdade social, especialmente em bairros mais periféricos.

A economia local tem força na agricultura e na pecuária, sendo consideradas atividades de destaque, com produção de soja, milho e cana-de-açúcar. “A cidade apresenta ainda um setor industrial em crescimento, com destaque para a produção de alimentos e bebidas, metalurgia e confecção” (Mato Grosso do Sul, 2022e, p. 3). O comércio e os serviços também são relevantes, impulsionados pela presença de grandes empresas instaladas na cidade. Dourados tornou-se referência também pela sociedade acadêmica, acolhendo universitários vindos de diversos municípios do MS e do Brasil graças à presença da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e outras instituições universitárias da rede privada.

Por fim, sobre a cultura douradense, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola define,

[...] a cultura de Dourados é influenciada pelas tradições indígenas da região, como a arte plumária e a cerâmica. A cidade possui um rico patrimônio arquitetônico, com prédios e casarões antigos no Centro Histórico que representam a história da cidade. A culinária local também é marcante, com pratos típicos como o arroz carreteiro e a sopa paraguaia (Mato Grosso do Sul, 2022e, p. 4).

A escola pesquisada em Campo Grande, que será denominada de Escola A, foi inaugurada no ano de 1986. Atende atualmente estudantes em tempo integral vindos da região urbana do Anhanduizinho desde os anos finais do Ensino Fundamental até o término do Ensino

---

<sup>40</sup> Informações do IBGE. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Acesso em: 09 jun. 2023.

Médio. Seu Projeto Político Pedagógico (2022) traz a seguinte informação:

A Escola [...] acredita que a prática pedagógica não é desconexa de seu contexto cultural, assim [defende e aplica] a diversidade de ideias e a pluralidade de métodos, visando uma participação democrática. Nossa história mostra que o grande trunfo está na presença de professores que se esforçam e possuem disposição para colaborar, lutar e acreditar na possibilidade de construir uma escola com qualidade. Para atender a demanda de estudantes, hoje atua com uma carga horária de permanência de 09h30min. A escola conta com 08 (oito) salas de aulas, 01 (uma) sala de tecnologia, 01 (uma) quadra coberta, 01 (um) refeitório, 01 (um) pátio coberto para atender às atividades de xadrez, treinamento de judô, tênis de mesa, futsal, dança e outras atividades pedagógicas (Mato Grosso do Sul, 2022d, p. 6).

A história da escola foi se constituindo e assumindo novos formatos pedagógicos e administrativos, conforme descrito no PPP da unidade escolar:

No ano de 2008, [...], a escola passou por mudanças, principalmente pedagógicas, pois se integrou às ações do Programa “Mais Educação” e a Secretaria Estadual de Educação/MS implantou na escola o período integral, [no qual] estudantes passaram a receber atendimento pedagógico das 7 horas às 16h50. Este momento foi desafiador, fazendo com que a unidade revisasse suas ações e construísse outros espaços se não novos para a consolidação do projeto (Mato Grosso do Sul, 2022d, p. 6).

Pelo excerto extraído do PPP (2022) da Escola A, percebe-se a experiência da unidade escolar com o Programa Mais Educação desde 2008, sendo uma das duas primeiras escolas a aderir ao programa federal.

A partir de 2017 integra o Programa de Educação de Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” na etapa do ensino fundamental. Em 2020, começa a atender também ao ensino médio em tempo integral.

Em 2022 a escola atendeu estudantes do 8º (oitavo) ano do ensino fundamental ao 3º (terceiro) ano do ensino médio, totalizando 215 alunos matriculados, sendo 107 do ensino fundamental e 108 do ensino médio, a maioria na faixa etária adequada para cada ano escolar, havendo poucas situações de distorção idade-série. A escola A tem se dedicado a acompanhar de perto os estudantes que faltam às aulas na tentativa de evitar evasão escolar. Destes 2015 apenas 1 (um) estudante foi considerado reprovado. Em 2022, segundo Sistema Gestão de Dados Escolares da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SGDE-SED/MS).

A segunda escola pesquisada está localizada em Dourados e será denominada Escola B. Ela foi inaugurada em novembro de 2016, atuando apenas com o corpo administrativo na organização para o início do seu primeiro ano letivo em fevereiro de 2017.

Segundo descrições no PPP (2022) da Escola B, esta atende mais de 400 estudantes

matriculados até o término do ano letivo de 2022, sendo 265 (duzentos e sessenta e cinco) estudantes do ensino fundamental e 139 (cento e trinta e nove) estudantes do ensino médio, ambos em tempo integral, entre os quais existem pré-adolescentes, adolescentes e jovens de diversas classes sociais, residentes em diferentes localizações da cidade.

Os estudantes [...] residem em 32 bairros e/ou residenciais diferentes, sendo cinco (5) onde está instalada a Escola, [...] há também vários alunos residentes em outros 27 bairros de Dourados, sendo alguns ao redor dos bairros onde está a localização da escola, e outros mais distantes [...]. A região encontra-se em desenvolvimento, bairros novos e outros ainda em fase de construção, por isso ainda são precários os atendimentos médicos, odontológicos, de segurança pública, entre outros. Possui duas Unidade Básica [sic] de Saúde e cinco creches que não atendem às necessidades de todos. Nas proximidades, também há três escolas da rede municipal que atendem alunos do Ensino Fundamental I e II. Além disso, algumas ruas ainda não possuem asfalto e o saneamento básico está em processo de instalação nas proximidades (Mato Grosso do Sul, 2022e, p. 9).

A escola se descreve em seu Projeto Político Pedagógico (2022) como pioneira na oferta de tempo integral no município de Dourados e conduz os estudantes a resultados que superam suas expectativas, propiciando a eles experiências em que conseguem se ver como protagonistas de sua história. Segundo o PPP (2022) da Escola B,

A Escola em tempo integral, Ensino Fundamental e Médio visa ser referência em qualidade de educação, contribuindo para a formação de um ser humano competente e solidário, pronto para o convívio na sociedade contemporânea, oferecendo aos estudantes uma escola diferenciada que estimule a autoria do seu próprio conhecimento por meio da pesquisa, motivação e o comprometimento, bem como planejar e socializar (Mato Grosso do Sul, 2022e, p. 4).

Dos 401 estudantes matriculados em 2022, foram aprovados 353 alunos e 48 foram considerados reprovados ou evadidos. Este constitui-se um dos desafios da escola descritos em seu PPP (2022e, p.10), pois “é necessário acabar com a política de reprovação como punição aos estudantes indisciplinados”. Percebe-se que a escola se preocupa com a questão da reprovação, não apenas para cumprir metas estipuladas, mas, principalmente, para garantir a continuidade dos estudos e a progressão da vida acadêmica. Essas são as metas a serem perseguidas por todos da comunidade escolar.

#### 4.3 Os gestores pesquisados

Visando preservar a identidade das gestoras entrevistadas, serão identificadas pelo termo “diretora da escola” seguido pela identificação da escola (A ou B) e por “coordenadora

pedagógica”, também seguida pela identificação da escola (A ou B). A coleta dos dados foi realizada por categorias conforme se apresenta no quadro 10.

Quadro 10: Divisão das questões por categorias.

Questões	Categorias
9 (nove) itens não numerados	Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa.
Questões 1 a 6	Atuação da Equipe Gestora.
Questões 7 a 11	Premissas do Programa de Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”.
Questões 12 a 16	Programa Mais Educação (PME).

Fonte: Dados do questionário elaborado pela autora<sup>41</sup>.

Os sujeitos pesquisados em cada escola pertencem à equipe gestora da unidade escolar. Entende-se por “equipe gestora” o conjunto de pessoas que ocupam os cargos de direção, direção-adjunta e a coordenação pedagógica em cada instituição de ensino. Nesta pesquisa foram entrevistados somente um dos diretores e um coordenador pedagógico devido ao objeto de interesse ser a implantação da política estadual de educação em tempo integral na etapa do ensino fundamental.

Efetivamente, participaram da entrevista 4 (quatro) pessoas, todas do sexo feminino e pertencentes ao quadro de professores efetivos da Rede Estadual de Ensino (REE). A Diretora A tem 57 (cinquenta e sete) anos de idade e 36 (trinta e seis) anos dedicados à educação pública. A Diretora B tem 62 (sessenta e dois) anos de idade e 30 (trinta) anos de serviço prestados à educação. A Coordenadora Pedagógica A é a mais jovem, tem 35 (trinta e cinco) anos e 15 (quinze) anos de serviço no magistério. Por fim, a Coordenadora Pedagógica B tem 59 (cinquenta e nove anos) de idade e 27 (vinte e sete) anos de profissão.

Quanto à escolaridade das professoras, todas têm graduação em alguma licenciatura. Uma das entrevistadas sinalizou que possui especialização lato sensu e outra possui doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2016)<sup>42</sup>. E a média de atuação na função atual varia entre 2 (dois) e 7 (sete) anos de experiência. As quatro profissionais entrevistadas afirmaram que receberam formação da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) acerca do papel do Diretor (a) Escolar ou Coordenador (a) Pedagógico (a) especificamente para atuar em uma escola de educação integral de tempo integral, visando aprimorar os conhecimentos sobre a atuação na realidade na qual a escola se apresentava. Lembrando que ambas as escolas pesquisadas iniciaram a oferta de educação de tempo integral no ensino fundamental em 2017, sendo a Escola A oriunda do Programa Mais Educação e a Escola B inaugurada já como escola

<sup>41</sup> Para ter acesso as respostas na íntegra, acesse: <https://curtlink.com/S5gN>.

<sup>42</sup> O questionário aplicado não solicitava descrição da formação das entrevistadas. As informações relatadas pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> foram retiradas do currículo lattes. A outra entrevistada, que sinalizou ser especialista lato sensu, não tendo sido encontrado seu currículo ou informações disponibilizadas na internet.

do Programa de Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”.

Na análise dos dados utilizamos a categorização relativa às questões elaboradas. Para tanto, foram agrupadas em duas partes: Atuação da Equipe Gestora e Premissas do Programa de Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”. A seguir, apresentamos a análise dos dados descrita em cada uma das categorias e os seus resultados.

#### 4.4 Atuação da Equipe Gestora

Na Resolução/SED n.º 3.518, de 21 de novembro de 2018, que regulamenta o exercício da função de Coordenador Pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no Art. 4º constam as atribuições do Coordenador Pedagógico. Dentre diversas funções, destaca-se o parágrafo XII: “participar de formação continuada que possibilite o seu aprimoramento profissional nos aspectos técnico e pedagógico para o exercício da função”; e no parágrafo XXI – “participar de encontros, formação continuada e reuniões promovidas pela SED” (Mato Grosso do Sul, 2018).

Assim, quando se perguntou às entrevistadas se receberam formação continuada para aprender ou aprimorar sua atuação profissional as quatro professoras responderam que sim, que foi oferecida pela SED-MS.

Fato este também preconizado no Art. 40 da Lei Estadual n.º 5.466, de 18 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino e Aprendizagem, sobre o processo de seleção dos dirigentes escolares e dos membros do Colegiado Escolar no âmbito da REE-MS. No Art. 40, “A SED/MS oferecerá, diretamente ou em parceria com outras instituições públicas ou privadas, aos servidores designados para as funções de Diretor e de Diretor Adjunto, quando for o caso, cursos ou programas de formação em gestão escolar” (Mato Grosso do Sul, 2019a, p.15).

Percebe-se aqui a constante busca por formações continuadas para aprimoramento do trabalho dos profissionais da educação. Sobre isso, Silva (2022a), após vasta pesquisa sobre as formações de professores da educação básica no século XX, tem alertado sobre as inconsistências do discurso governamental no que se refere às práticas pedagógicas do trabalho do professor.

[...] No caso do professor da educação básica, para justificar a demanda, governos e pesquisadores da matéria explicam-na, com ênfase num ou noutro, com dois argumentos. Ora consideram a qualificação importante para a melhoria da qualidade da educação, porque reputam o professor o elemento-chave do sistema educacional;

ora consideram a qualificação necessária por força das mudanças ocorridas no processo produtivo que, “reestruturado”, mudaria as relações de trabalho, passando a exigir uma mão de obra mais qualificada (Silva, 2022a, p. 193–194).

A citação destaca dois argumentos utilizados para justificar a importância da qualificação dos professores da educação básica. O primeiro é baseado na importância do professor como elemento central do sistema educacional, e o segundo é fundamentado nas mudanças ocorridas no processo produtivo e nas relações de trabalho, que passou a exigir uma mão de obra mais qualificada. Com a garantia do processo produtivo, as exigências do mercado de trabalho passaram a exigir qualificações específicas. Nesse contexto, a formação dos professores é vista como fundamental para preparar os alunos para essas novas demandas, esperançosamente para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de se adaptar às mudanças do mundo contemporâneo.

O Programa de Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, porém, coloca o estudante como elemento central do sistema educacional. Então, as formações oferecidas têm a característica de reproduzir métodos que fazem com que os profissionais envolvidos tenham uma ampla visão das estratégias incorporadas pelos parceiros do Programa.

Percebe-se pelas respostas homogeneizadas das entrevistadas que o discurso governamental fora incutido no dia a dia da equipe gestora das unidades escolares, sendo estas comprovadas nas expressões por elas utilizadas em suas respostas. Como o exemplo a seguir da resposta das coordenadoras pedagógicas A e B quando questionadas sobre como elas veem a expansão do tempo para os adolescentes e como este tempo deve ser aproveitado.

Quadro 11 – Respostas das Coordenadoras Pedagógicas.

Sujeitos da pesquisa	Reprodução na íntegra das Respostas
Coordenadora Pedagógica da Escola A	A expansão desse tempo possibilita ao estudante estruturar a <b>construção de habilidades</b> do conhecimento de forma mais lúdica e prazerosa, e ao mesmo tempo possibilita-lhe uma <b>formação integral</b> humana, com construção própria de <b>habilidades socioemocionais</b> e de <b>pertencimento</b> .
Coordenadora Pedagógica da Escola B	É muito importante atender os adolescentes. Além de deixá-los mais seguros na escola, temos melhores condições de trabalhar as diversas <b>aprendizagens</b> e ajudá-los a estruturar seus <b>projetos de vida</b> .

Fonte: Respostas do questionário aplicado pela autora.

As expressões destacadas das respostas formuladas pelos sujeitos da pesquisa aparecem sistematicamente em diversos documentos governamentais, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CR-MS), mas também em documentos divulgados e publicados pelos parceiros da Secretaria de Estado

de Educação, como os institutos particulares – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e Instituto Ayrton Senna (IAS). Fica demonstrada a ineficiência do gasto dos recursos públicos, como aponta Silva (2022a), reticente na afirmação de que não geram mudanças nas práticas dos profissionais da educação.

Por essa razão, o discurso oficial insiste em considerar a “qualificação” como algo necessário. Mesmo diante da evidente ineficácia de muitos programas e planos postos em execução pelo Estado na modernidade, os governos continuam investindo somas cada vez mais significativas dos recursos públicos destinados ao financiamento do setor educacional com novos e mais sofisticados projetos de qualificação profissional. Alimentam, de fato, um organismo social em coma (Silva, 2022a, p. 191).

Como enfatiza Silva (2022a), esse discurso governamental não é novidade do século XXI. Desde as formações oferecidas em Mato Grosso do Sul na década de 1990, o discurso sobre a qualificação profissional da educação básica traz a entonação, a configuração e o teor da mensagem explícita sobre a capacitação docente estar atrelada à qualidade do ensino, afirmativas constantes que não variam nem em forma, nem em substância. Segundo Silva (2022a) referindo-se à concepção dominante, a qualificação do professor é tida como uma forma de redimir e até solucionar o fracasso da escola pública, comprovado geralmente pelos dados estatísticos de evasão e repetência.

E para condicionar ainda mais a atuação da equipe gestora às formações continuadas oferecidas pela SED-MS, no Art. 22 da Lei Estadual n.º 5.466, exige-se a seguinte condição para permanência no banco reserva dos candidatos aptos ao exercício da função:

Art. 22. Os interessados considerados aptos na Avaliação de Competências Básicas que não forem designados para as funções de Diretor ou Diretor Adjunto integrarão o Banco Reserva de Habilitados à Função de Dirigente Escolar, organizado por município, ficando sua permanência no referido cadastro condicionada à participação no Curso de Formação em Gestão Escolar e nos cursos de formação continuada a serem oferecidos pela SED/MS ou por parceiros conveniados (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 11).

E ainda, no Art. 29 da mesma lei, no parágrafo 2º, confirma-se tal obrigatoriedade também aos dirigentes já em exercício.

Parágrafo 2º É obrigatória a participação dos designados para as funções de Diretor e de Diretor Adjunto no Curso de Formação em Gestão Escolar, sob pena de revogação da designação, e nos demais cursos de formação continuada a serem oferecidos pela SED/MS ou por parceiros conveniados, conforme dispuser o regulamento (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 12).

Com esse tipo de exigência o poder público amarra o desempenho dos gestores escolares em formações que os “treinam” para fazer e falar o que o governo deseja. Porém,

sabe-se que a formação continuada é um processo de aprendizagem ao longo da vida profissional que permite aos gestores escolares atualizarem seus conhecimentos e habilidades, desenvolver novas competências e se adaptar às mudanças do contexto educacional. Por meio desta, os gestores escolares podem aprimorar suas capacidades de liderança, gestão de pessoas, tomada de decisão e resolução de problemas. Porém, não pode acontecer isoladamente, fora do contexto escolar. Como ressaltam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) sobre a formação dos profissionais da educação,

Também a organização escolar é espaço de compartilhamento de significados, de conhecimento e de ações entre as pessoas. A organização escolar, entendida como comunidade democrática de aprendizagem, transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e de práticas por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p.428).

Os autores abordam a importância da organização escolar como espaço de compartilhamento de significados, conhecimentos e ações entre as pessoas. A partir dessa perspectiva, a organização escolar é vista como uma comunidade democrática de aprendizagem, que transforma a escola em um ambiente de compartilhamento de valores e práticas.

Ao entender a escola como uma comunidade democrática de aprendizagem, a organização escolar passa a ser vista como um espaço de reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos estudantes e ao funcionamento da instituição. Isso significa que a escola se torna um local onde as pessoas podem trabalhar juntas para aprimorar a qualidade da educação e solucionar problemas que possam surgir.

A partir desse compartilhamento de significados, conhecimentos e ações, uma organização escolar pode promover a construção de valores e práticas compartilhadas, essenciais para o desenvolvimento de uma cultura escolar forte e coesa. Esse processo de compartilhamento também pode contribuir para o fortalecimento das relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar, promovendo uma convivência harmoniosa e produtiva.

#### 4.5 Premissas do Programa de Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”

O Programa de Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, foi instituído por meio da lei n.º 4.973, de 29 de dezembro de 2019, que versa sobre a criação do

mencionado. No Art. 1º, a seguinte redação:

Art. 1º Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, vinculado à Secretaria de Estado de Educação, que tem por objetivos gerais a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à formação integral e integrada do estudante (Mato Grosso do Sul, 2016, p. 6).

E para orientar as escolas que ofertam o referido programa, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul elabora e disponibiliza o documento intitulado “Proposta Pedagógica e de Gestão da Escola da Autoria” (2022). Este documento estrutura o programa em cinco premissas que fundamentam os modelos pedagógicos e de gestão do Programa de Educação de Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” e orienta a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas. Entende-se a necessidade de se estabelecer premissas.

A definição das premissas do modelo é importante para a execução das prioridades e metas de cada escola. No Plano de Gestão, são os marcos que representam os princípios básicos aos quais se conectam os objetivos, prioridades e resultados esperados, conforme o público-alvo (Mato Grosso do Sul, 2022a, p. 9).

As premissas presentes no documento supracitado são: Protagonismo; Formação continuada; Excelência em gestão; Corresponsabilidade; Replicabilidade. Para facilitar o entendimento das premissas do Programa de Educação de Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”, detalham-se no quadro abaixo as orientações contidas no documento:

Quadro 12 – As cinco premissas do Programa de Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”.

<b>Público-Alvo</b>	<b>Premissas</b>	<b>Detalhamento</b>	<b>Resultado Esperado</b>
Estudante	PROTAGONISMO	Estudante autônomo, solidário e competente. Posiciona o estudante como partícipe em todas as ações (problemas e soluções) da escola e construtor do seu Projeto de Vida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudante comprometido com sua formação acadêmica, solidário e autônomo;</li> <li>• Imbuído de uma base sólida de valores;</li> <li>• Domínio das competências do Século XXI.</li> </ul>
Professor(a)	FORMAÇÃO CONTINUADA	Educadores qualificados e comprometidos, incorporando os Princípios Educativos do modelo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação continuada em serviço que orienta o projeto pedagógico sob as perspectivas dos quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação integral;</li> </ul>
Gestor(a)	EXCELÊNCIA EM GESTÃO	Gestores focados nos resultados pactuados e na melhoria contínua dos processos educativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focar na melhoria dos resultados de aprendizagens dos estudantes;</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar uma equipe comprometida pelo exemplo do trabalho, inspirando-a na continuidade e melhoria constante do projeto escolar;</li> <li>• Utilizar-se das ferramentas da Tecnologia de Gestão Escolar para harmonizar os processos administrativos e pedagógicos.</li> </ul>
Comunidade	CORRESPONSABILIDADE	Familiares e parceiros comprometidos e participativos do projeto escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer um elo entre os pais e/ou responsáveis, estudantes e escola, em um processo progressivo de aproximação, tendo como objetivo principal uma educação de qualidade;</li> <li>• Promover a participação dos pais/responsáveis durante o processo de construção do aprendizado e responsabilidade pelos estudos de seus filhos;</li> <li>• Apoio e participação da comunidade nos projetos desenvolvidos pela escola.</li> </ul>
Secretaria de Estado de Educação (SED/MS)	REPLICABILIDADE	Política pública fundada em práticas replicáveis e sustentáveis para a expansão do modelo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção de práticas de apoio e êxito para o desenvolvimento do projeto escolar;</li> <li>• Continuidade da expansão do programa.</li> </ul>

Fonte: Adaptado pela autora a partir do documento Proposta Pedagógica e de Gestão da Escola da Autoria (Mato Grosso do Sul, 2022a, p. 9-10).

Mesmo tendo clareza da importância da análise deste conjunto de premissas, que comprovam por meio de suas expressões a grande influência dos institutos privados na educação de MS, esta análise se deterá nas premissas Formação continuada e Excelência em gestão, por tratar-se de premissas que envolvem diretamente ações da equipe gestora da escola (Direção e Coordenação Pedagógica).

Tratar-se-á, primeiramente, sobre a premissa Formação Continuada. Mesmo sendo abordada no item anterior sobre as capacitações para o exercício profissional da direção e coordenação pedagógica do Programa de Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, novamente aparece nas respostas das entrevistadas ao serem questionadas sobre a Formação em serviço.

Na sequência, abordar-se-á a premissa Excelência em gestão. Esta é uma atividade complexa e que Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) conceituam:

A direção e a coordenação correspondem a tarefas agrupadas sob o termo gestão. A gestão refere-se a todas as atividades de coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho. Essa definição aplica-se aos dirigentes escolares, mas é igualmente aplicável aos professores, seja em seu trabalho na sala de aula, seja quando são investidos de responsabilidades no âmbito da organização escolar (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p.475).

Os autores descrevem as tarefas de gestão, que englobam a direção e a coordenação pedagógica. A gestão se refere às atividades de coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas da equipe escolar, incluindo as equipes pedagógicas e administrativas para o cumprimento de atribuições, trabalho em equipe, manutenção do clima de trabalho e avaliação de desempenho de cada membro desta equipe. Essa definição se aplica não apenas aos diretores e diretores-adjuntos, mas também aos coordenadores pedagógicos.

#### 4.5.1 Premissa Formação Continuada

Ao questionar as gestoras entrevistadas, perguntamos: como acontece a formação em serviço na escola em que atuam? Quais as principais dificuldades e os ganhos obtidos? As quatro entrevistadas sinalizaram dificuldades na realização desta ação.

Essa é a parte difícil de colocar em prática, pois a demanda da escola dificulta essa formação em serviço. Além disso, temos professores que, devido sua lotação ser muito picada entre duas ou mais escolas, não tem horário de planejamento nesta escola. Cumpre tudo em outra (Coordenadora Pedagógica da escola B).

O relato da coordenadora pedagógica da escola B descrito acima mostra que a lotação dos professores em diversas escolas dificulta realizar um processo formativo no próprio local de trabalho. Este professor acaba por não vivenciar as diversas experiências e as socializações de conhecimentos que ocorrem no processo contínuo e colaborativo. Para tanto, além de dar novas possibilidades de gerenciamento da lotação de professores na rede de ensino, é importante que os professores também se vejam como pertencentes àquela comunidade escolar para facilitar tal ação, como explicam os autores.

[...] Os professores aparecem como agentes inovadores nos processos pedagógicos, curriculares e organizacionais. Já não são considerados apenas profissionais que atuam em uma sala de aula, mas também membros integrantes de uma equipe docente, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto das atividades escolares. Já não podem ser meros repassadores de informação, mas devem revelar-se

investigadores atentos às peculiaridades individuais e socioculturais dos alunos e sensíveis às situações imprevisíveis do ensino, além de participantes ativos e reflexivos na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências. Esses elementos de um novo profissionalismo do professor levam a postular exigências específicas de formação inicial e continuada (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 46–47).

Por meio das reflexões trazidas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), percebe-se que os professores não devem ser apenas repassadores de informações, mas sim investigadores atentos às particularidades dos estudantes e sensíveis às situações imprevisíveis do ensino. Devem também ser participantes ativos e reflexivos na equipe docente, discutindo suas concepções, práticas e experiências.

A formação em serviço dos professores deve considerar a realidade local da unidade escolar. Isso porque cada escola e cada comunidade têm suas próprias particularidades, necessidades e problemas específicos, que devem ser considerados na formação dos professores. Mediante essa concepção, a formação em serviço deve ser iniciada considerando as particularidades, visando promover o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para enfrentar as demandas e desafios específicos da unidade escolar e da comunidade em que ela se insere. Além disso, a formação em serviço pode contribuir para fortalecer a identidade da escola e da comunidade, além de melhorar a qualidade da educação oferecida.

Entende-se a formação continuada de professores em serviço sendo aquela que acontece no local de trabalho do professor, a escola. Ou seja, na escola em que esse professor atua. Sobre essa questão, refere-se Geglio (2010):

Considero essa modalidade de formação como sendo aquela que ocorre no próprio local de trabalho desse profissional, ou seja, na escola. Não estou fazendo referência à escola como um espaço que eventualmente possa abrigar um encontro ou evento com esse caráter. Refiro-me a ela como um meio contínuo e conseqüente para a formação continuada de professores. Um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento dessa prática. Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico (Geglio, 2010, p. 113).

Corroborando com tal explicação, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apresentam a essência principal da formação dos profissionais da educação.

A escola é o local do trabalho docente, e a organização escolar é espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas

convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho. O professor participa ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas uma equipe de trabalho, aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 427).

Os autores apresentam a escola e a organização escolar como espaços fundamentais ao desenvolvimento profissional do professor, propiciando a ele aprimorar suas habilidades e competências por meio da colaboração com colegas e da participação ativa na organização do trabalho escolar.

Percebe-se assim a importância dos professores terem mais tempo para estudar e vivenciar a escola em que atuam. Se as políticas de educação em tempo integral previssessem mais tempo para os professores participarem de grupos de estudo na própria escola, essas formações poderiam acontecer com mais fluidez e eficiência. Haveria uma contribuição mais fortemente voltada para a formação de uma equipe de trabalho coesa e eficiente, que trabalha em conjunto para oferecer qualidade na educação ofertada aos estudantes e um espaço democrático para a construção coletiva da experiência docente.

#### 4.5.2 Premissa Excelência em Gestão

Sobre a premissa Excelência em Gestão, o documento Proposta Pedagógica e de Gestão da Escola da Aatoria explica o que se espera nas escolas do Programa de Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Aatoria”: “Gestores focados nos resultados pactuados e na melhoria contínua dos processos educativos” (Mato Grosso do Sul, 2022a, p. 10). Porém, é necessário entender corretamente a gestão escolar, do que se trata. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 438), “A gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. Ainda lembram a existência de várias concepções e modalidades de gestão. Entre elas pode-se destacar as gestões centralizada e participativa.

Os autores também separam os conceitos de gestão e direção escolar, muitas vezes entendidas como sinônimos.

Por meio da direção, princípio e atributo da gestão, é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos, de modo que sejam realizados da melhor maneira possível (Libâneo;

Oliveira; Toschi, 2012, p. 438).

Nas escolas públicas, as tomadas de decisões da gestão escolar, como explicam os autores, nem sempre são decisões da equipe escolar. Muitas ações são padronizadas para todas as escolas, o que faz com que o caráter individual de cada unidade se perca em meio aos processos burocráticos. As Gestoras entrevistadas foram questionadas sobre a premissa “Excelência em Gestão”: “Como você vê a atual situação da escola?” As quatro sinalizaram problemas com espaços físicos inadequados e dificuldades na lotação dos professores. Observa-se na resposta da Coordenadora Pedagógica da escola A:

As mediações pedagógicas acontecem de acordo com as necessidades cotidianas, são flexíveis, planejadas e replanejadas, e a isso atrelam-se recursos disponíveis ou que terão que ser conquistados. Todavia, o espaço físico não é o que podemos chamar de adequado, ainda falta muito para isso (Coordenadora Pedagógica da escola A).

Percebe-se na fala da Coordenadora Pedagógica da escola A a ânsia por angariar novos recursos para subsidiar as ações pedagógicas da escola. Contudo, a escola entende que existe uma certa autonomia para algumas decisões, como na fala da Coordenadora Pedagógica da escola B: “As adequações de espaços físicos nem sempre partem da SED. Aqui na escola, por exemplo, organizamos as salas ambientes (por componente curricular ou por área) e na sala organizamos [as ações] com os materiais que a escola possuía. Ficou bem legal”.

Com a fala da coordenadora, pode-se abordar a categoria defendida da linha de pesquisa na qual esta pesquisa está baseada, a organização do trabalho didático. Esta tem como seu principal teórico e pesquisador o Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves<sup>43</sup>. No início do século XXI, Alves (2005) formula:

Portanto, uma forma histórica de organização do trabalho didático é o próprio pressuposto consciente da relação educativa correspondente ao seu tempo. Esclarecendo melhor, cada época, concretamente, produz a relação educativa que lhe é peculiar. Isto é, produz uma forma histórica de educador e uma forma histórica de estudante, produz, igualmente, os recursos didáticos e o espaço físico que lhe particularizam, vistos como condições necessárias à sua realização (Alves, 2005, p. 11).

Aqui tratamos dos espaços físicos. Estes três aspectos, porém, integram-se reciprocamente quando se analisam experiências promovidas nas escolas de educação em

---

<sup>43</sup> A Organização do Trabalho Didático é tratada por Gilberto Luiz Alves (2005) como uma categoria teórica que envolve três aspectos presentes na escola pública contemporânea: a relação educativa, a mediação de recursos didáticos e o espaço físico.

tempo integral pesquisadas. O professor, a escola e a sociedade constroem e produzem esses aspectos citados por Alves de acordo com as suas possibilidades e necessidades do momento histórico, condicionando-os à relevância da ação didática.

O autor destaca a ideia de que cada época ou período histórico causa uma relação educacional específica, orientando tanto o papel do professor quanto do estudante. A educação é influenciada por características e contextos históricos de determinada época. Essa ideia também se aplica aos espaços físicos e recursos didáticos utilizados na educação. O autor ressalta que o professor, a escola e a sociedade são responsáveis por produzir esses elementos de acordo com suas possibilidades e necessidades no momento histórico em que se encontram. Isso significa que os espaços físicos e recursos didáticos são moldados e condicionados pela necessidade da ação educacional, ou seja, devem ser adequados às demandas e propósitos educacionais específicos de cada época.

Percebe-se pelos documentos disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação que o espaço físico é uma característica importante das escolas do Programa de Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, pois

Uma escola que tem como base uma proposta pedagógica de formação integral dos estudantes que, como descrito anteriormente, não está diretamente relacionada ao tempo ampliado de permanência na escola, deve entender e pensar seus espaços muito além de paredes que limitam o processo educativo”. (MATO GROSSO DOS SUL, 2022, p. 54).

É possível, então, que os espaços físicos correspondam e estejam acomodados com a proposta político pedagógica da instituição de ensino. Conforme a Coordenadora Pedagógica da Escola B, isso não requer necessariamente modificações físicas nos locais. No entanto, é evidente a importância e a necessidade de grandes reformas em várias escolas de Mato Grosso do Sul. Destaca-se, portanto, a necessidade de considerar as potencialidades dos espaços físicos como ambientes de aprendizagem, permitindo a criação de experiências ricas em interação e protagonismo, em momentos que vão além da duração padrão de uma aula, tanto nas salas quanto em outras áreas da instituição escolar.

Sabe-se que as salas de aula têm papel significativo no processo de aprendizagem, mas é necessário que a relação estabelecida com esse espaço seja flexível, permitindo uma construção coletiva e diferentes possibilidades de seu uso. Dessa forma, a organização de salas temáticas auxilia na dinamização dos tempos de aprendizagens para a construção de conhecimentos relacionados ao desenvolvimento dos três eixos formativos (Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação para o Desenvolvimento de Competências para o Século XXI), e, como consequência, da própria educação integral (MATO GROSSO DOS SUL, 2022, p. 55).

Entende-se, assim, que todos os espaços escolares são considerados espaços de aprendizagens múltiplas, associando-os a metodologias necessárias a uma boa utilização das potencialidades escolares. As “salas ambientes” presentes na resposta da Coordenadora Pedagógica da escola B e as chamadas “salas temáticas” da citação acima (entende-se uma como sinônimo da outra) podem ser consideradas uma possibilidade de aproveitamento dos espaços. A fim de refletir em sua ornamentação, torna-se necessária uma imersão mais profunda às características daquela área de conhecimento ou componente curricular. Assim também pode-se adequar diversos outros espaços da escola, sempre prezando um trabalho em conjunto de professores e estudantes.

Pode-se entender que há a tentativa inicial de uma mudança cultural da gestão escolar. Como advertem Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) quando explicam sobre a influência da cultura no modo de fazer a gestão.

Destacar a cultura organizacional como um conceito central na análise da organização das escolas significa buscar compreender a influência das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade sobre as formas de organização e de gestão escolar. Se determinada organização tem como uma de suas características básicas a relação interpessoal, tendo em vista a realização de objetivos comuns, torna-se relevante considerar a subjetividade dos indivíduos e o papel da cultura em determiná-la (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 439).

Percebe-se que essa cultura organizacional deveria fluir naturalmente nas equipes escolares, já que o conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir e de comportar-se adquiridos pelos seres humanos como membros de uma sociedade influenciam a forma de gerir e organizar esta equipe. Alves (2005) acentua a importância de se pensar a escola e a nova didática necessária no século XXI como uma ação coletiva.

Hoje, numa época dominada pela especialização do saber, necessariamente a construção de uma nova didática não será produto da ação de um intelectual solitário, mas sim da atuação coletiva e combinada de muitos especialistas que coloquem a educação no centro de suas preocupações (Alves, 2005, p. 73).

Na entrevista realizada com as gestoras, este pensamento coletivo citado pelo autor aparece em suas falas e está relatado nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. A maior das preocupações discutidas pelas entrevistadas são as dificuldades ocorridas com a lotação dos professores.

Em 2019 houve a promulgação da Lei Complementar n.º 266, de 11 de julho de 2019,

que alterou a Lei complementar n.º 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, a qual revogou o “Art. 16. Suplência é o exercício em caráter temporário da função docente e ocorrerá: I - por aulas complementares; II - por convocação”. Não se permite mais a atribuição de “aulas complementares” e versa que só haverá convocação, inclusive do professor com cargo efetivo de 20h/a, por meio de processo seletivo. Essa mudança na Lei impactou na remuneração do profissional convocado, chegando a 37% a menos no seu salário. Como explica Silva (2020), houve grande saída dos professores convocados da REE-MS para outras redes de educação que pagavam salários melhores.

A descrença dos professores com as mudanças que estão ocorrendo no estado devido à Emenda Constitucional 95/2016, que institui teto de gastos primários do Governo Federal e a redução de gastos na Educação pelo governo estadual, têm desanimado e feito com que os professores procurem escolas particulares ou outros serviços para complementar a renda da família (Silva, 2020, p. 86).

Essas reclamações foram recorrentes nas falas das gestoras entrevistadas por impactar diretamente na ação pedagógica da escola e na organização geral desta, como se percebe nos relatos apresentados como exemplo no quadro 13.

Quadro 13 – Opinião das gestoras ao responder à questão sobre a formação em serviço.

8. Um dos resultados esperados das premissas do Programa Escola da Autoria é a “Formação continuada em serviço que orienta a Proposta Pedagógica e de Gestão da Escola da Autoria 2022, sob as perspectivas dos quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação integral” (MATO GROSSO DO SUL, 2022, p. 10). Como tem acontecido a formação em serviço na escola em que você atua? Quais as principais dificuldades e os ganhos obtidos?	
Diretora A	Formação em serviço ocorre nas quintas-feiras, de forma coletiva. Dificuldade: nem todos podem estar presentes. Ganhos: estudos, análise, deslocamentos, propostas de políticas a serem desenvolvidas tendo como pauta a interdisciplinaridade.
Diretora B	Feito de acordo com o calendário, o que dificulta é a lotação dos professores temporários. Devido ser pelo processo seletivo, fica tudo muito fragmentado e o professor atua em muitas escolas e tem dificuldade de acompanhar o cronograma de cada uma das instituições.
Coordenadora Pedagógica da Escola A	Acontecem, principalmente, no planejamento coletivo das áreas de conhecimento e em sábados letivos. A maior dificuldade é não termos mais professores que atuem somente em uma escola.
Coordenadora Pedagógica da Escola B	Essa é a parte difícil de colocar em prática, pois a demanda da escola dificulta essa formação em serviço. Além do mais, temos professores que, devido sua lotação ser muito picada entre as escolas, não têm horário de PL nesta escola. Cumpre tudo em outra.

Fonte: Respostas do questionário aplicado pela autora.

Considerando o atual contexto histórico educacional brasileiro, toda vez que um programa ou um projeto é consideravelmente alterado, a probabilidade é grande de que ele termine, ou seja, acabe substituído por outro. Isso acontece muito, pois as inconsistências das políticas públicas para a educação geram discontinuidades dessas, principalmente nas

mudanças de governo.

Com relação às parcerias público-privadas, percebe-se sua grande influência na organização e na rotina da escola, uma vez que cada instituto parceiro da Secretaria de Estado de Educação (SED-MS) vem com uma organização de trabalho, com teorias próprias e com formas de comunicação que nem sempre consideram a realidade da escola. Quem sofre com as mudanças advindas das parcerias com diferentes institutos — no caso deste programa, refere-se ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e Instituto Ayrton Senna (IAS) — são os professores e estudantes. Uma vez que a ação pedagógica estabelecida mutuamente não pode ser encarada como um exercício técnico, marcado por regulamentação curricular desenvolvida por terceiros.

Um ponto sensível quanto às parcerias público-privadas estabelecidas em acordo de cooperação mútua é que a maioria tem uma prática fora do contexto e autoritária trazendo modelos educacionais prontos, utilizando testes padronizados que avaliam as habilidades pré-estabelecidas para todo e qualquer sistema de ensino, estabelecendo aos professores e estudantes a adequação ao perfil exigido nos programas. “Portanto, quando as instituições do terceiro setor, através das parcerias, pretendem “qualificar” o serviço público, a proposta de qualidade não é neutra: são concepções de sociedade em disputa” (Peroni, 2012, p. 40).

O estado do Mato Grosso do Sul não tem um projeto ou programa específico voltado para os anos finais do Ensino Fundamental, e nas últimas gestões do governo federal, do ex-presidente Michel Temer (de agosto de 2016 a 1 de janeiro de 2019) e do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (de 2019 a 2022) também não viabilizaram projetos e programas para esse público via Ministério da Educação. Então esta etapa de ensino está relegada ao acontecimento, aproveitando-se de recursos que vêm para outras etapas e que possam auxiliar neste atendimento.

No 9º Artigo da LDBEN n.º 9394 de 1996 são dadas as seguintes atribuições a cada ente federado:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996, n.p.).

No 10º Artigo da mesma lei é estabelecida a seguinte incumbência:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

[...]

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino

fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

[...]

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Brasil, 1996, n.p.).

O ensino fundamental é uma etapa crucial da educação básica, responsável por fornecer aos estudantes os conhecimentos basilares para o seu desenvolvimento intelectual, social e cultural. No Brasil, a responsabilidade pela oferta e gestão do ensino fundamental é compartilhada entre o Estado e os Municípios.

O Estado, representado pela esfera governamental estadual, desempenha um papel essencial na definição das diretrizes curriculares e na fiscalização da qualidade do ensino. Ele é responsável por elaborar políticas educacionais, garantindo a organização mínima dos conteúdos e ações pedagógicas em todo o território estadual. Além disso, o Estado também tem o dever de assegurar a formação e a valorização dos profissionais da educação, bem como prover recursos adequados para a manutenção das escolas.

Entende-se, então, que o Estado também é responsável por assegurar a oferta do ensino fundamental em seu território, assim como ao município é atribuído no Artigo 11.

Art. 11 Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996, n.p.).

Os municípios, por sua vez, têm a responsabilidade de efetivar o ensino fundamental em seu território, considerando as particularidades locais e atendendo às demandas da comunidade escolar. Cabe a eles a implementação das políticas educacionais propostas pelo Estado, bem como a gestão administrativa e financeira das escolas municipais. Os municípios devem promover a expansão da rede escolar, garantindo o acesso universal e a permanência dos estudantes na escola. Além disso, eles têm a tarefa de prover a infraestrutura adequada, como a construção e manutenção de prédios escolares e de oferecer alimentação e transporte escolar de qualidade.

É inegável a responsabilidade de todos os entes federados na oferta do ensino fundamental. É necessário garantir a distribuição proporcional das responsabilidades entre as esferas do Poder Público, considerando a população a ser atendida e os recursos financeiros

disponíveis em cada uma delas.

É importante lembrar que o compartilhamento das responsabilidades entre Estado e Municípios no âmbito do ensino fundamental busca a descentralização das ações educacionais, permitindo uma maior proximidade entre a gestão escolar e a realidade local. Essa parceria é fundamental para a efetivação de um ensino de qualidade, considerando as peculiaridades regionais e promovendo a universalização do acesso à educação.

Fica claro que o trabalho conjunto entre o Estado e os Municípios no campo do ensino fundamental é essencial para o desenvolvimento educacional do país. A união de esforços, o estabelecimento de políticas eficazes e o investimento adequado nessa etapa da educação básica são fundamentais para garantir que todas as crianças e adolescentes tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade, preparando-os para os desafios futuros e confiantes para a construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida.

Recorda-se também a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que versa “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. Trata-se da meta de escolas públicas, ou seja, a responsabilidade da oferta de escolas de tempo integral no estado de Mato Grosso do Sul é de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino e de todas as redes municipais de ensino no território estadual.

Percebe-se que o Programa de Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, se aprimorou e se tornou conhecido na etapa do Ensino Médio. Mas os anos finais do ensino fundamental existem em mais de 80 (oitenta) escolas estaduais em 2022 e estão sobrevivendo sem recursos advindos do governo federal específicos para tal fim. “Afinal, a escola não pode ser boa para alguns estudantes – tem que ser boa para todos” (Silva, 2020, p. 86).

Oferecer condições equânimes de atendimento para as diferentes camadas da população é essencial, seja pela infraestrutura, pelo bom trabalho dos professores, pela alimentação oferecida. É necessário privilegiar todas as etapas de ensino, com recursos e práticas pedagógicas.

Conforme explicitado anteriormente, a Escola A inicia seu percurso na educação em tempo integral em 2008 com o Programa Mais Educação, financiado pelo governo federal até 2016. A gestão desta escola relata que o referido programa trouxe diversas expertises na gestão do tempo integral, entre elas a aproximação da gestão com os estudantes, que facilita desenvolver o espírito de corresponsabilidade e pertencimento.

A diretora da escola A ressalta também a gestão de recursos financeiros, pois além da

aquisição de recursos materiais e gêneros alimentícios necessários para a expansão do tempo de jornada diária do estudante na escola, também foi necessário aprender a gestão de pessoas. O salário dos monitores era pago pela própria escola, então era necessário calcular os salários, o trabalho a ser desenvolvido com os recursos disponíveis, algo que não acontece quando a folha de pagamento é gerenciada pela mantenedora. Neste caso, a Secretaria de Educação.

Por fim, a coordenadora pedagógica da Escola A define o Programa de Educação de Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, como uma ação de continuidade muito melhorada do Programa Mais Educação, que era assistencialista. “Hoje podemos discutir pedagogicamente as aprendizagens dos estudantes sem nos preocupar somente em atendê-los no contraturno com oficinas” (Coordenadora Pedagógica da escola A).

Percebe-se na fala da Coordenadora Pedagógica da escola A um dos desafios apresentados anteriormente, as dificuldades das escolas que ofertavam o Programa Mais Educação em estabelecer relação curricular entre as disciplinas cursadas no período e as oficinas oferecidas no contraturno.

Retomando a problemática da pesquisa em questão, em que medida as políticas públicas de educação em tempo integral estão sendo efetivadas nos anos finais do ensino fundamental na Rede Estadual de Ensino no estado de Mato Grosso do Sul? Percebe-se a importância da história descrita, a necessidade constante de aprimoramento das políticas públicas educacionais, principalmente as destinadas à promoção da educação em tempo integral, e o olhar responsável dos gestores públicos voltados à etapa do Ensino Fundamental.

Findada a pesquisa aqui apresentada, espera-se que as reflexões expostas tornem-se propulsoras de novas pesquisas e aprofundamentos teóricos, e que estas subsidiem gestores públicos e a sociedade como um todo a promoverem e investirem em novas políticas, garantindo um futuro mais próspero a todos os cidadãos brasileiros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as escolas de tempo integral na etapa do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE-MS). Para seu desenvolvimento, foi fundamental realizar o levantamento das produções científicas que contemplam a temática. Estas contribuíram para o direcionamento dos objetivos propostos e ofereceram subsídios para abordar a educação em tempo integral no Brasil e em Mato Grosso do Sul como política pública educacional, além de propiciar embasamento para defender a proposição e comprovar sua relevância e viabilidade.

No texto apresentado no capítulo 1, percebe-se que não foi encontrado, nos bancos de teses e dissertações de instituições de ensino superior, públicas e privadas de Mato Grosso do Sul, que ofertam Programas de Pós-Graduação (Mestrados e Doutorados) em Educação, nenhuma pesquisa que trata do mesmo objeto de análise aqui apresentado.

Para atender o objetivo geral da pesquisa, no 2º capítulo analisou-se o que é o Estado e qual é o seu papel frente à formulação de políticas públicas para a educação em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental. Dialoga-se com autores clássicos como Karl Marx (1998; 2011), Friedrich Engels (1984), Marx; Engels (1999), Braverman (2015). Além de outros estudiosos da educação e políticas educacionais como Teixeira (1955; 1959; 1997), Ribeiro (1986), Paro *et al.* (1988), Peroni (2002), Gallo (2002; 2015), Fausto (2019) e Saviani (2017; 2021), essenciais para que esses diversos aspectos fossem analisados em estreita relação com as condições materiais de cada época histórica, ao longo do percurso da educação em tempo integral no Brasil.

O périplo histórico se inicia com a educação libertária dos anarquistas e sua relação com a educação brasileira. Pela experiência das Escolas Parques de Anísio Teixeira, entende-se o movimento escolanovismo no Brasil e como os pensamentos se difundiram até os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Darcy Ribeiro anos mais tarde. Vimos também a organização dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) do governo do presidente Fernando Collor de Mello e, mais tarde, quando apenas mudaram de nome, passando a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) no governo de Itamar Franco.

As políticas de implantação de educação em tempo integral no Brasil foram criadas e recriadas, muitas vezes com pequenas intervenções ou apenas havendo mudança de nomes dos programas.

No terceiro capítulo, identificamos que a política de implantação do tempo integral na

etapa do ensino fundamental nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul acompanhou a política do Ministério da Educação por meio do Programa Mais Educação, o que se tornou uma proposta de reforço escolar, sem o compromisso de ampliar o tempo escolar para a oferta de um currículo diversificado com vistas à formação integral dos alunos. O Programa Mais Educação orientava-se por uma concepção curricular utilitarista, uma compreensão econômica da educação, em que os objetivos propostos aos processos formativos se inserem em uma lógica linear entre a oferta de práticas educativas e a aquisição de conhecimentos considerados úteis ao ingresso no mercado de trabalho. Nesse contexto, as escolas do Programa de Educação em tempo integral denominado “Escola da Autoria” em nada difere das demais propostas de ampliação da jornada escolar existentes no Brasil, conseqüentemente em Mato Grosso do Sul.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, impulsionada pelo Plano Nacional de Educação (2014) e Plano Estadual de Educação (2014), retomou a ideia de ampliar o tempo escolar em algumas escolas de sua rede. Por meio da Lei n.º 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que estabeleceu as diretrizes, objetivos, concepções e finalidades das escolas que ofertam o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”.

A operacionalização e organização da transição dos programas foi conduzida pela equipe da Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação sob a consultoria do Prof. Dr. Pedro Demo. Esta implementação deu-se gradativamente ao longo dos cinco anos pesquisados (2017-2022), com poucos recursos financeiros, mas com muita procura e demandas de matrículas.

Em 2022, das 82 escolas que estão no Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”, na etapa do Ensino Fundamental, 24 estão na capital e 62 no interior do estado. Entre estas existem escolas quilombolas, do campo e indígenas. O desafio do programa é a ampliação da oferta, atendendo mais estudantes em tempo integral, como apresentado no III capítulo, com os gastos vindos, na maioria, dos cofres estaduais.

O Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”, na etapa do Ensino Fundamental, aponta infelizmente para a existência de uma veia assistencialista, especialmente para os estudantes mais novos. É preciso desconstruir a perspectiva que busca, diante dos problemas sociais preconizados pela sociedade capitalista aos moldes do neoliberalismo, transferir a responsabilidade pela resolução de tais conflitos aos sujeitos que sofrem as injustiças sociais causadas pelo sistema. É imperativo superar esses paradigmas de que escola de tempo integral deva estar atrelada a políticas de assistência social para atender crianças vulneráveis de comunidades carentes, ou ainda que a jornada ampliada

esteja a serviço do reforço escolar para melhorar os índices de avaliações externas.

No último capítulo apresentaram-se as análises dos dados empíricos, com alicerce no referencial teórico que embasa esta pesquisa, avaliando as premissas do modelo, presente nos documentos que orientam as concepções sobre as atuais políticas para o ensino fundamental em tempo integral sob os olhares dos sujeitos partícipes da entrevista e pelas análises das condições da implementação da política estadual e as possíveis influências sofridas pelos institutos parceiros da SED-MS.

Alguns enfrentamentos foram evidenciados ao longo das análises dos itens pesquisados, dentre os quais destaque para a premissa de formação continuada dos profissionais que atuam nessas escolas (professores e grupo técnico administrativo). Há a evidente necessidade da criação de espaços de diálogos, podendo viabilizar a mobilização do pensamento dos trabalhadores presente nessas escolas para que a educação em tempo integral se torne, efetivamente, um mecanismo para um desenvolvimento humano capaz de formar cidadãos conscientes. Os professores precisam de formação direcionada e momentos de estudos em grupo para planejar, aprimorar seus conhecimentos e avaliar as ações, fazendo com que as atividades pedagógicas sejam aprofundadas e permitam as abordagens críticas nas escolas.

A análise referente à premissa excelência em gestão traz-nos a percepção de que uma escola de tempo integral requer muito mais do que simplesmente o aumento do tempo do estudante na escola por meio da oferta de disciplinas que, muitas vezes, não refletem uma melhoria nos conhecimentos científicos. É preciso pensar que a ampliação da jornada escolar e o uso planejado de todos os espaços pedagógicos devem estar a serviço da promoção da oportunidade de aprendizagem do aluno, com vistas a construção de uma educação pública de excelência, socialmente referenciada e que se proponha a uma formação humana, crítica e emancipatória.

Outro obstáculo a contornar é a falta de infraestrutura escolar. Muitas escolas não possuem instalações adequadas para oferecer escolas em tempo integral, especialmente em áreas rurais ou em comunidades de baixa renda. A falta de espaços físicos e equipamentos, como laboratórios, quadras esportivas cobertas, bibliotecas, salas de música e arte, impede a oferta de atividades curriculares e complementares. Foi constatado, também, que muitos dos espaços existentes podem melhorar significativamente o atendimento dos alunos a partir de pequenas ações da gestão escolar e sua equipe.

Acredita-se que a escola tem potencial para obter êxito em seu projeto. É preciso considerar, no entanto, a (re)construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) através de uma ação coletiva dos profissionais da educação envolvidos com a escola, de modo a alinhar as

concepções e aspirações de uma escola que atenda verdadeiramente às necessidades da comunidade.

Por fim, a pesquisa comprova a influência dos institutos citados no texto por meios das expressões e vocabulário presentes nos documentos da secretaria referente a este programa e nas respostas dos profissionais entrevistados. Percebe-se, também, a urgente necessidade de se oportunizar momentos e estudos aos profissionais da educação de Mato Grosso do Sul a fim de libertá-los dos pensamentos hegemônicos e neoliberais incutidos forçosamente em seu fazer pedagógico.

Para superar esses desafios, é necessário um esforço concentrado de governo e sociedade para se investir em educação e desenvolver políticas e programas inclusivos, além de possibilitar pós-graduações para professores e profissionais atuarem em pesquisas de educação em tempo integral.

Após a conclusão desta pesquisa, almeja-se que as reflexões apresentadas neste estudo sirvam como ponto de partida para futuras investigações e aprofundamentos teóricos. Além das demais premissas citadas no quadro 12, temas como a organização do trabalho didático e os três aspectos da categoria definida por Alves (2005), relação educativa, mediação de recursos didáticos e o espaço físico, podem ser pesquisados nas escolas de tempo integral em Mato Grosso do Sul. Espera-se que tais contribuições possam fornecer subsídios, tanto aos gestores públicos quanto à sociedade em geral, e permitir investimentos em novas políticas, garantindo um futuro mais promissor para todos os cidadãos do Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANDRADE, Julia Pinheiro; SARTORI, Juliana. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre, RS: Penso, 2018.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores). Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-123479/manifestos-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932-e-dos-educadores-1959>. Acesso em: 04 fev. 2023.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Rozineide Souza. **Gestão democrática na escola pública e o Programa Mais Educação**. 1ª ed. Curitiba, PR: Appris, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, D.O.U. Nº 18-A, Edição Extra de 27 de janeiro 2010b, p. 2. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: D.O.U nº 135, seção 1, de 16 de julho de 1990, p. 13563. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm#art266](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm#art266). Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, D.O.U nº 248, seção 1, de 23 de dezembro 1996, p. 27833. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016b. Institui Política de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, 2016. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007b. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF, D.O.U. nº 118, Seção 1, de 21 de junho de 2007, p. 7-12. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11494&ano=2007&ato=4eeUTQE1ENRpWT983>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. D.O.U. nº 120-A, Seção 1, de 26 de junho de 2014, p. 1-2. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mais Educação**: Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada. Brasília: SEB/MEC, 2011. Disponível em: [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/08/4\\_caminhos\\_elaborar\\_educacao\\_integral\\_cecipe\\_seb.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/08/4_caminhos_elaborar_educacao_integral_cecipe_seb.pdf). Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 1.570**, de 20 de dezembro de 2017b. D.O.U. nº 244, Seção 1, de 21 de dezembro de 2017, p. 146. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144**, de 10 de outubro de 2016a. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. D.O.U nº 196, Seção 1, p. 23, de 11 de outubro de 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category\\_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.116**, de 6 de dezembro de 2019. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. D.O.U nº 237, Seção 1, p. 28, de 09 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acesso em: 06 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 14**, de 9 de junho de 2014b. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). D.O.U nº 109, terça-feira, Seção 1, 10 de junho de 2014, p. 21. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=21&data=10/06/2014>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº - 7**, de 14 de dezembro de 2010a. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. D.O.U. nº 239, Seção 1, de 15 de dezembro de 2010, p. 34. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17**, de 24 de abril de 2007a. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. D.O.U nº 80 de 26 de abril de 2007, Seção 1, p. 5 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Resolução nº 35**, 31 de agosto de 2016. Dispõe sobre sanções no Processo de Impeachment contra a Presidente da República, Dilma Vana Rousseff, e dá outras providências. Brasília, DF: D.O.U nº 168-A, Edição Extra, seção 1, de 31 de agosto de 2016, p. 1-2. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/08/2016&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=26>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2015.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Biografia de Getúlio Vargas**. Agência Câmara de Notícias; 2004. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/47354-biografia-de-getulio-vargas/>. Acesso em: 19 ago. 2023.

CARVALHO, Carla de Britto Ribeiro. **O Programa Mais Educação no contexto da educação integral: estratégia para ressignificar tempos, espaços e aprendizagens escolares?** 2016. 240f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

CASTRO, Ana Rosa Viveiros de. FARIA, Lia Ciomar Macedo de. CIEP: o resgate da utopia. *In*: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Orgs.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 83-92.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. *In*: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Orgs.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 93-111.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. (Orgs.). **Pesquisa sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. *In*: **IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro**. 2010. p. 1-11. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16559344-Questoes-sobre-uma-proposta-nacional-de-gestao-escolar-local.html> Acesso em: 10 jul. 2022.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. *In*: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Orgs.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 43-59.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Orgs.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COLLIER, Luciana Santos. Educação Física escolar pós pandemia e governo Bolsonaro: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 45, p. 310-329, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/yw68dzfPVt3C9W7BvKYTj4d/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem**: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/eBook-Atividades-de-Aprendizagem-Pedro-Demo.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2023.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Políticas Públicas: reflexões críticas. *In*: DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Avaliação de Políticas Públicas de Educação**: Texturas e tessituras do Programa Mais Educação. 1ª Ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 25-35.

EducacaoIntegral.org.br. **Carta da Educação Integral pública e democrática**. EducacaoIntegral.org.br. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/materiais/carta-da-educac%cc%a7a%cc%83o-integral-publica-e-democratica/>. Acesso em: 13 set. 2023.

ENGELS, Friedrich. A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado. Tradução: Leandro Konder. 9ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1984.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14ª ed. São Paulo, SP: 2019.

FERREIRA, Antônio Gomes; BERNADO, Elisângela da Silva; MENEZES, Janaína Specht da Silva (Orgs.). **Políticas e gestão em Educação em Tempo Integral**: desafios contemporâneos. Curitiba, PR: CRV, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil** – Inovações em Processo. São Paulo, SP: Paulo Freire, 2009.

GALLO, Silvio. A Educação integral numa perspectiva anarquista. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Orgs.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 13-42.

GALLO, Silvio. **Pedagogia Libertária**: Anarquistas, Anarquismo e Educação. São Paulo, SP: Intermezzo, 2015.

GARCIA, Yara Lígia Bambil Daros. **A atuação do setor privado na implantação do ensino médio em tempo integral de Mato Grosso do Sul**: um estudo da Escola da Autoria. 209f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2010, p. 113–119.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa / [organizado

por] coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – **Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS**. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>. Acesso em: 25 jun. 2023.

GOMES, Ciro. Por que o Golpe acontece? In: SINGER, André *et al.* (Orgs.) **Por que gritamos golpe? para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. Boitempo Editorial, 2016. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=qSCsDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=golpe+2016&ots=CqSrZzxNu&sig=kgsMwJBEX9aeHHQID-8DhoWmiw#v=onepage&q=golpe%202016&f=false>. Acesso em: 02 nov.2022.

Höfling, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Apresentação Coletiva do Censo Escolar 2022**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/centso\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/centso_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 20 nov. 2023.

JORNAL NACIONAL. Governo veta reajuste e valor da merenda de creches e escolas públicas fica igual pelo 5º ano seguido. G1, São Paulo, 01 set. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/09/01/governo-veta-reajuste-e-valor-da-merenda-de-creches-e-escolas-publicas-fica-igual-pelo-5o-ano-seguido.ghtml>. Acesso em: 13 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Política, Estrutura e Organização**. 10ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9ª edição. São Paulo: Atlas, 2021a.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 9ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2021b.

MARTINS, Heloisa Helena T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 02, p. 289-300, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v30n02/v30n02a07.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo, SP: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Hucitec, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo, SP: Boitempo, 1998.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei complementar n.º 266**, de 11 de julho de 2019. Altera, acrescenta e revoga dispositivos à Lei Complementar n.º 87, de 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, Diário Oficial Eletrônico n. 9.942, de 15 de julho de 2019. p. 2-7.

Disponível em:

[https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9942\\_15\\_07\\_2019](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9942_15_07_2019). Acesso em: 15 fev. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 4.621**, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial n. 8.828, p. 06-15. Campo Grande, MS. 2014. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 4.973**, de 29 de dezembro de 2016. Cria o programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria. Campo Grande, Diário oficial de Mato Grosso do Sul, n.º 9.318, 30 de dezembro de 2016, p. 6. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1rrO1yUtar34AgK3huNYj3HkQWtmLakry/view?usp=sharing>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 5.466**, de 18 de dezembro de 2019. Campo Grande, Diário Oficial Eletrônico n.º 10.054 de 19 de dezembro de 2019, p. 7-15. Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10054\\_19\\_12\\_2019](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10054_19_12_2019). Acesso em: 27 fev. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Memorial de gestão 2015-2022: gestão inovadora na Secretaria de educação do Mato Grosso do Sul**. MOTTA, Maria Cecília Amendola da; CASTRO, Edio Antonio Resende de (Orgs.) Campo Grande, MS: SED, 2022c.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Pedagógico Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria” Ensino Fundamental**. Superintendência de Políticas Educacionais, Campo Grande, MS. SED, 2017b. Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1VRTAfq60n6TICALFdTbOAtX3-6OhkELc/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1VRTAfq60n6TICALFdTbOAtX3-6OhkELc/view?usp=share_link). Acesso em: 22 jan. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Campo Grande, MS. 2022d. Disponível em:

<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP#/visualizar>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico**. Dourados: MS, 2022e. Disponível em:

<http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP#/visualizar>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Pedagógica e de Gestão da Escola da Autoria**. 2022a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1->

CNmZU\_V\_e6qm1j3Kxws\_HnoW5C6xLhq/view?usp=sharing. Acesso em: 03 jun. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul** – Ciclo: 2017/2020. Campo Grande/MS, 2022b. Disponível em: [https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/RELATORIO-PEEMS\\_CICLO-2017\\_2020-2.pdf](https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/RELATORIO-PEEMS_CICLO-2017_2020-2.pdf). Acesso em: 02 nov. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Gerenciamento Pedagógico 2017**. Campo Grande, MS. 2017c. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1Gdcvxp3sO4V8GmuWMr\\_wzgyyNG-PjHEc/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1Gdcvxp3sO4V8GmuWMr_wzgyyNG-PjHEc/view?usp=sharing). Acesso em: 06 nov. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED n° 3.198**, de 31 de janeiro de 2017a. Campo Grande, Diário Oficial Eletrônico n° 9.342, de 2 de fevereiro de 2017. p. 4-5. Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342\\_02\\_02\\_2017](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342_02_02_2017). Acesso em: 18 jan. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED n.º 3.518**, de 21 de novembro de 2018. Regulamenta o exercício da função de Coordenador Pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, Diário Oficial Eletrônico n. 9.785, de 22 de novembro de 2018. p. 3-4. Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9785\\_22\\_11\\_2018](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9785_22_11_2018). Acesso em: 26 jun. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED n° 3.557**, de 18 de janeiro de 2019. Campo Grande, Diário Oficial Eletrônico n° 9824, de 18 de janeiro de 2019, p. 3-4. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/f1da3d448fe9ac10042583910051c526?OpenDocument>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MAURÍCIO, Lucia Velloso. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Orgs.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 112-132.

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Estado de Bem-estar Social-origens e desenvolvimento. **Revista Katálysis**, n. 5, p. 89-103, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179618198008> Acesso em: 21 set. 2022.

MIRANDA, Pedro Rodrigues de. Efetivação do Programa de Educação em Tempo Integral "Escola da Autoria" no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino no Município de Corumbá - MS (2016-2019). 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2021.

MÓL, Sara César. Aportes Normativos da Ampliação da Jornada Escolar no Brasil: e o Programa Mais Educação com isso? *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Orgs.). **Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral: História, Políticas e Práticas**. Curitiba: CRV, 2017. p. 67-86.

MOLL, Jaqueline. (Orgs.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento Rebello. **Escola de Tempo Integral**: Desafio para o Ensino Público. São Paulo, SP: Autores Associados, 1988.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e Políticas Educacionais no Brasil. **Revista Educação e Política em Debate**, v.1, n. 1, jan./jul, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17362>. Acesso em: 6 fev. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 761-778, 2009.  
PERONI, Vera. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. 1ª Edição. São Paulo, SP: Xamã, 2003.

PORVIR. **20 mulheres que revolucionaram e revolucionaram a educação**. Disponível em: <https://porvir.org/20-mulheres-revolucionaram-revolucionam-educacao/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PRADO, Danilo Meira Leite do. **Quem é o protagonista da Escola da Autoria?** Análise de uma parceria público-privada em MS (2017-2019). 2021. 144f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro, RJ: Bloch, 1986.

ROSA, Éberson Teixeira. **O Projeto Escola da Autoria como política de em Educação em Tempo Integral**: o caso da escola estadual de Taquarussu – MS. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

SANCHES, Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro; RODRIGUES, Regina Célia Cola; PINHEIRO JÚNIOR, Emanuel da Conceição. (Orgs.). **A Educação Integral em tempos de pandemia**. 1ª ed. Curitiba, PR: Appris, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2020b.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O Fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1ª Edição. 2. Reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020a.

SANTOS, Patrícia Pato dos. **O Programa Mais Educação no Contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR)**: Uma Estratégia para a melhoria da qualidade da educação? 2016. 166f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 44ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SILVA, Iara Augusta. **O discurso sobre a formação do Professor da Educação Básica no Brasil no século XX**. Curitiba, PR: Appris, 2022a.

SILVA, Iara Augusta. **O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) e o Mercado Editorial (2003 - 2012)**. Curitiba, PR: CRV, 2019a.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Educação integral no Brasil de hoje**. 1ª ed. Curitiba; PR: CRV, 2012.

SILVA, Maria Gorete Siqueira. **Dificuldades e Desafios do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em MS: Percepções dos Educadores**. 2020. 109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

SILVA, Terezinha Morais da. **Educação Integral ou Parcial? reflexões para além da extensão do tempo**. 1ª ed. Curitiba-PR: Appris, 2019b.

SILVA, Valdete. **Educação integral e escola de tempo integral: contextos e concepções**. São Paulo: Dialética, 2022b.

SIQUEIRA, José Flávio Rodrigues. **Conhecimento Científico na Pré-Escola: da sala de aula ao laboratório de Ciências**. São Paulo, SP: Dialética, 2022.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. Porque ler os clássicos. In: GOMES, N. S. e ABRÃO, D. (Org.) **Pesquisa em Letras: questões de língua e literatura**, Curitiba, PR: APPRIS, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/5602062/Porque\\_ler\\_os\\_cl%C3%A1ssicos](https://www.academia.edu/5602062/Porque_ler_os_cl%C3%A1ssicos). Acesso em: 27 jul. 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, v. 4, n. 2, p. 310-329, 2019. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudiosiat/article/view/153>. Acesso em: 23 ago. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 57, p. 3-27, jan./mar. 1955.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

UNDIME. MEC confirma encerramento do Programa Novo Mais Educação. Undime, Brasília, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/17-03-2020-10-08-mec-confirma-encerramento-do-programa-novo-mais-educacao> . Acesso em: 15 nov. 2022.

## APÊNDICES E ANEXOS

### APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiaberta com a equipe gestora da escola

Diretor (a) ou Diretor (a) Adjunto (a) e Coordenador (a) Pedagógico (a) do Ensino Fundamental em Tempo Integral em 2 (duas) escolas da Rede Estadual de Ensino de MS.

#### 1.0 Identificação

1.1 - Nome (iniciais):

1.2 - Idade:

1.3 -Tempo de serviço no magistério:

1.4 - Formação acadêmica:

1.5 -Tempo de serviço no cargo:

1.6 - Vínculo com a SED-MS: ( ) Concurso 40h ( ) Concurso 20h

( ) Outro: \_\_\_\_\_

1.7 - Atual Função na Escola:

( ) Direção ( ) Direção-Adjunta ( ) Coordenação Pedagógica

1.8 - Há quanto tempo exerce tal função nesta escola?

---

#### 2.0 Atuação da Equipe Gestora

2.1 - Pensamento acerca do papel do Diretor (a) Escolar ou Coordenador (a) Pedagógico (a) em uma escola de educação integral de tempo integral. Você recebeu formação continuada para aprender ou aprimorar sua atuação profissional? Qual foi a instituição formadora?

2.2- Esta escola atua com os Anos Finais do Ensino Fundamental em tempo integral. Como você vê a expansão do tempo para esta clientela e como este tempo deve ser aproveitado?

2.3-Em que ano esta escola passou a atender os estudantes em tempo integral? Como foi essa adaptação em relação às mediações pedagógicas, às adequações dos espaços físicos e aos recursos didáticos desta unidade escolar?

2.4. Com a escola em tempo integral, algumas ou muitas ações da equipe gestora tiveram que ser modificadas? Quais? Por quê?

2.5. Quais as principais dificuldades/problemas para a equipe gestora de uma escola integral de tempo integral dos Anos Finais do Ensino Fundamental na relação com os estudantes atendidos pela escola?

#### 3.0 Premissas do Programa Escola da Autoria

Sabe-se que para atender às premissas do Programa Escola da Autoria<sup>44</sup> – Protagonismo, Formação Continuada, Excelência em Gestão, Corresponsabilidade e Replicabilidade (MATO GROSSO DO SUL, 2022, p.09-10), fazem-se necessárias algumas exigências da equipe gestora com um olhar atento e assertivo. Sobre alguns pontos, responda:

3.1- Conhece os documentos oficiais do Programa Escola da Autoria, entre eles a “Proposta Pedagógica e de Gestão da Escola da Autoria 2022 e a Resolução/SED nº 3.957, de 16 de dezembro de 2021”? Foi possível incorporá-los ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola? Se sim, como aconteceu esse processo? Se não, o que dificultou a inserção destes no PPP da escola?

3.2- Um dos resultados esperados das premissas do Programa Escola da Autoria é a “Formação continuada em serviço, que orienta a Proposta Pedagógica e de Gestão da Escola

---

<sup>44</sup> MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Pedagógica e de Gestão da Escola da Autoria 2022**. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1Ho-sliTVr-Lm3uQqdu8ZMtMpx21fMzQ?usp=sharing> Acesso em: 17 abr. 2022.

da Autoria 2022 sob as perspectivas dos quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação integral” (MATO GROSSO DO SUL, 2022, p.10). Como tem acontecido a formação em serviço na escola em que você atua? Quais as principais dificuldades e os ganhos obtidos?

3.3- Sobre a premissa “Excelência em Gestão”, como você vê a atual situação da escola em relação às mediações pedagógicas, às adequações dos espaços físicos e dos recursos didáticos desta unidade escolar?

3.4- A partir da implantação do projeto Escola de Tempo Integral em sua escola, houve adequação dos espaços físicos? Hoje, como você considera os espaços de aprendizagem da sua escola?

3.5- Como você avalia a Política Pública de Educação integral em tempo integral – Escola da Autoria? Quais as potencialidades? Principais problemas? Sugestões?

#### **4.0 Programa Mais Educação (PME)**

Criado pela Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, o Programa Federal Mais Educação tinha o objetivo de aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas. Sua operacionalização na REE-MS aconteceu entre os anos 2008 e 2016. Após este período as escolas que ofertavam o PME passaram à integral com o Programa Estadual Escola da Autoria.

4.1 A escola que você atua fez parte do Programa Mais Educação?

( ) Sim      ( ) Não

4.2 Se SIM, descreva como o programa aconteceu nesta escola e qual público era atendido.

4.3 Quais foram as vantagens e desvantagens do PME nesta escola?

4.4 As experiências adquiridas com o PME ajudam na sua atuação na direção/coordenação pedagógica desta Escola da Autoria? Como?

4.5 Na sua opinião, no que a Escola da Autoria se difere do PME?

## ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (CLE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa de mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS intitulado “A IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL”.

Este estudo será conduzido pela mestrandia Eleida da Silva Arce Adamiski e orientado pela Profa. Dra. Iara Augusta da Silva, docente senior da Universidade, cujo objetivo é analisar o papel do Estado e a formulação de políticas públicas de escolas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental da REE-MS no período de 2015 a 2021.

Participarão desta pesquisa apenas diretores e coordenadores pedagógicos de duas escolas da rede estadual, sendo uma em Campo Grande e outra em Dourados. Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para o processo de (re)construção da qualidade do ensino público.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): preencherá um questionário semiestruturado, por meios eletrônicos mantendo-se sua fidedignidade às respostas descritas; após copilação das respostas o (a) senhor (a) terá acesso a fim de que possam validá-las, decodificá-las ou reestruturá-las, conforme sinta necessidade. Também será oportunizada a possibilidade da desistência da participação, ficando a critério do colaborador participar ou não da pesquisa, mesmo com a anuência prévia da escola o diretor, coordenador pedagógico.

Sua participação é voluntária e não haverá ônus ou bônus, pois é de responsabilidade da mestrandia entrar em contato, a entrevista será realizada por meio de vídeo conferência pelo seguinte aplicativo: Meet. A visita in loco as escolas pesquisadas acontecerão caso haja necessidade. O possível dano que poderá ser causado por constrangimento será amenizado pelo sigilo do seu nome como entrevistada (o). Você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, ficando garantida a recusa em responder alguma questão da entrevista, seja por constrangimento ou não, sem nenhum prejuízo na sua participação e poderá se retirar a qualquer momento da pesquisa.

Será garantido o seu anonimato dos entrevistados e das escolas pesquisadas, por isso utilizaremos nome fictício para transcrição dos dados coletados durante a realização do estudo. Serão usados, somente, os resultados coletados durante a pesquisa.

O Critério de inclusão dos participantes será por aceite por livre e espontânea vontade em participar da pesquisa, e o critério de exclusão será por opção voluntária em não mais colaborar com a pesquisa, sem causar nenhuma situação de desconforto ou constrangimento ao participante.

Ressalta-se ainda que sua participação nesta pesquisa contribuirá para que possamos compreender e analisar o percurso histórico da educação integral em tempo integral na etapa do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, seu papel e atuação enquanto equipe gestora dos Anos Finais.

Ao ler e aceitar a participar da pesquisa, você e o pesquisador deverão assinar as duas vias deste documento, sendo que uma via permanece com o participante e a outra com o pesquisador. O envio e a devolutiva do TCLE assinado deverá ocorrer, via malote, da SED/MS à escola e da escola à SED/MS.

\_\_\_\_\_  
Rubrica do participante

\_\_\_\_\_  
Rubrica da pesquisadora

Para perguntas ou esclarecimentos sobre o projeto em geral entre em contato por meio dos seguintes dados: (067) 9954-5152 ou [eleidaarce@gmail.com](mailto:eleidaarce@gmail.com). O endereço profissional da pesquisadora é Avenida do Poeta Manoel de Barros, Bloco V, Parque dos Poderes, CEP 79.031-350.

Assinatura do participante \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Nome completo do pesquisador:** Eleida da Silva Arce Adamiski

**Telefone para contato:** (67) 9954-5152 **E-mail:** [aeleidaarce@gmail.com](mailto:aeleidaarce@gmail.com)

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone:** 3902-2699 ou [cesh@uemms.br](mailto:cesh@uemms.br).

## ANEXO B – ofício n. 2312/CFOR/GAB/SED/2022



Ofício n. 2312/CFOR/GAB/SED/2022

Campo Grande/MS, 6 de Maio de 2022.

Senhora Coordenadora,

Em atenção ao teor da solicitação de autorização, de 19 de abril de 2022, e consoante documentação apresentada, informa-se que esta Secretaria considera que não há impeditivo para a realização da pesquisa "A implantação das políticas públicas de escolas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul", a ser desenvolvida pela mestrandia Eleida da Silva Arce Adamiski.

Segundo o projeto da pesquisa, o *corpus* será construído a partir de pesquisa bibliográfica, documental e estudo de campo, com o objetivo geral de "Analisar o papel do Estado e a formulação de políticas públicas de escolas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental da REE-MS no período de 2015 a 2021".

Para essa finalidade, devem ser observadas as seguintes orientações sobre o desenvolvimento da pesquisa, para que seja possível sua realização:

- Agendamento prévio no setor responsável pelos arquivos a serem pesquisados;
- Aprovação do gestor da escola, no sentido de preservar a rotina da instituição, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações;
- Por envolver os profissionais da escola, é necessário que tenha aprovação e entendimento prévio dos envolvidos em todas as atividades que serão realizadas e autorizem formalmente a participação na pesquisa;
- Ocorrências não previstas, durante a realização das ações programadas, devem ser relatadas para que sejam tomadas as medidas necessárias;
- Considerada a importância do trabalho a ser desenvolvido, sugere-se que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos.

Dado o momento de crise sanitária mundial, orienta-se que sejam atendidos os protocolos de biossegurança afim de preservar a saúde de pesquisadores e respondentes.

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, para esclarecimentos adicionais, se necessário, por intermédio do telefone (67) 3341-0427.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA  
Secretária de Estado de Educação  
**Assinado Digitalmente**

À Senhora  
Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Stricto Sensu  
Av. Dom Antonio Barbosa, 4155 Santo Amaro  
79115- 898 CAMPO GRANDE/MS

Elaborado por: Jruines

Este ofício possui anexo(s)

Rua Dos Dentistas, 500, Tiradentes - CEP 79043080 - Campo Grande/MS - CNPJ - 02585924000122 - Telefone: (67)3341-0462 - Email: cfor.sedms@gmail.

 Assinado digitalmente por MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA:72455195872 - Hora do servidor: 06/05/2022 15:26:55  
 Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site [www.edoc.ms.gov.br](http://www.edoc.ms.gov.br), e informe o código OF01CA05A na opção "Valide aqui seu documento"

Protocolo:	/ /
Data:	/ /

## ANEXO C – Resolução/SED n. 3.198, de 31 de janeiro de 2017

PÁGINA 4

2 DE FEVEREIRO DE 2017

DIÁRIO OFICIAL n. 9.342

## SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO/SED N. 3.198, DE 31 DE JANEIRO DE 2017.

*Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do ensino fundamental para as escolas de educação em tempo integral - Escola da Autoria - da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.*

A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, com fundamento na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, e na Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010,

RESOLVE:

Art. 1º Implantar a educação integral em tempo integral nas Escolas da Rede Estadual de Ensino, para a educação básica, na etapa do ensino fundamental.

Parágrafo único. A estrutura e o funcionamento da educação integral em tempo integral atenderão aos parâmetros e dispositivos estabelecidos nesta Resolução.

Art. 2º O currículo das escolas estaduais de ensino fundamental de educação integral em tempo integral atende às normas nacionais e estaduais do Sistema Estadual de Ensino.

TÍTULO I  
DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

CAPÍTULO I  
DO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 3º A proposta pedagógica das escolas estaduais de educação em tempo integral - Escola da Autoria - tem como foco a aprendizagem do estudante, e vincula-se à qualidade e à quantidade do tempo diário de escolarização mediante a diversidade de atividades de aprendizagem.

Art. 4º A organização curricular está pautada na formação integral do estudante, na totalidade, na interdisciplinaridade, na contextualização do conhecimento e fundamenta-se no educar pela pesquisa e na autoria como princípios educativo e científico.

Art. 5º Os tempos de estudos como atividades pedagógicas, previstos na Matriz Curricular, serão desenvolvidos com a participação dos estudantes e dos docentes e da equipe gestora, com a observância de:

- I - oferta em todos os anos de componentes curriculares das áreas de conhecimento da base nacional comum;
- II - oferta da Língua Estrangeira Moderna - Inglês ou da Língua Estrangeira Moderna - Espanhol.

Art. 6º O currículo compreende os componentes curriculares da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e das Atividades Integradoras.

Art. 7º As Atividades Integradoras compreendem tempos que são ofertados por meio de componentes curriculares denominados Estudos Orientados, Atividades Eletivas I e II e de Práticas de Convivência e de Socialização.

§ 1º Estudo Orientado é o tempo de estudo em que os professores acompanham e orientam os estudantes, de maneira personalizada, nas problematizações, roteiro de estudos e em outros procedimentos metodológicos desenvolvidos no processo de pesquisa.

§ 2º Atividades Eletivas I e II são tempos de estudos desenvolvidos por temáticas, previamente selecionadas pela escola, que objetivam a formação humanista, a cientificidade, as questões tecnológicas e as primeiras orientações para posterior ingresso no mundo do trabalho.

Art. 8º O componente curricular Práticas de Convivência e de Socialização, com duração de 50 (cinquenta) minutos diários, será desenvolvido em um contexto social e pedagógico que propicie o convívio e a construção da base inicial para a vivência da cidadania e do aprimoramento do estudante como pessoa.

Parágrafo único. Para cumprimento do disposto no **caput**, o desenvolvimento do componente curricular deve ocorrer no intervalo entre os turnos matutino e vespertino.

Art. 9º As Atividades Integradoras, que compõem a Parte Diversificada da matriz curricular, deverão:

- I - ter a duração anual e cumprir a carga horária determinada na matriz curricular;
- II - ser passíveis de critérios de aprovação ou retenção.

Art. 10. Os critérios de aprovação e retenção são os estabelecidos na Resolução/SED, que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais da Rede Estadual de Ensino.

Art. 11. O quantitativo mínimo de estudantes para a constituição de turma para o oferecimento de Atividades Eletivas deve ser de 25 (vinte e cinco) estudantes.

§ 1º Quando o quantitativo de estudantes estiver aquém do mínimo estabelecido no **caput**, a turma não será constituída.

§ 2º Na ocorrência do previsto no parágrafo anterior, cabe à escola, junto aos seus estudantes, realizar a escolha de outra atividade eletiva, cujo quantitativo de estudantes, para a constituição da turma, seja o mínimo previsto no **caput**.

Art. 12. Em relação aos estudos de adaptação, o estudante estará:

- I - dispensado das adaptações anuais e bimestrais dos componentes curriculares relativos às atividades integradoras;

- II - dispensado das adaptações anuais da Língua Estrangeira Moderna de frequência obrigatória, independente da cursada na escola de origem;
- III - obrigado a cumprir adaptações bimestrais de Língua Estrangeira Moderna de frequência obrigatória, desde que esta seja diferente da escola de origem.

Art. 13. A carga horária anual da etapa do ensino fundamental é de, no mínimo, 1.500 (mil e quinhentas) horas, distribuídas no decorrer de 200 (duzentos) dias letivos.

Parágrafo único. O estudante dos anos finais do ensino fundamental que optar por cursar o componente curricular de Ensino Religioso terá um acréscimo de 40 (quarenta) tempos de estudo na carga horária anual.

Art. 14. A carga horária de tempos de estudo será desenvolvida de forma integrada com a participação de estudantes, docentes e Equipe Gestora da escola.

Art. 15. A duração do tempo de estudo de que trata o Anexo Único desta Resolução está definida em 9 (nove) tempos de estudo com duração de 50 (cinquenta) minutos cada.

TÍTULO II  
DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA E FUNCIONAMENTO

CAPÍTULO I  
DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

Art. 16. As escolas estaduais de educação em tempo integral - Escola da Autoria - terão a seguinte estrutura administrativa:

- I - Equipe Gestora:
  - a) Diretor;
  - b) Direto-Adjunto, conforme legislação vigente;
  - c) Coordenador Pedagógico.
- II - Equipe Docente:
  - a) docentes dos componentes curriculares elencados na matriz curricular;
  - b) docentes responsáveis pelos laboratórios, quando for o caso.

Art. 17. As escolas estaduais de educação integral em tempo integral possuem a Equipe Docente constituída por professores da educação básica, habilitados no componente curricular em que irão atuar.

Art. 18. A carga horária dos integrantes da Equipe Docente deverá ser ampliada, gradativamente, de forma a garantir o tempo de trabalho em período integral na mesma escola.

Parágrafo único. A carga horária da Equipe Docente citada no **caput** compreenderá os componentes curriculares e as horas-atividade, sendo estas cumpridas na escola e em local de livre escolha, em conformidade com esta resolução e legislação específica.

Art. 19. A lotação dos professores habilitados para os anos iniciais do ensino fundamental poderá ser realizada por componente curricular.

Parágrafo único. As turmas dos anos iniciais do ensino fundamental poderão ter até 5 (cinco) professores habilitados para esta etapa de ensino, contabilizados os professores de Arte e Educação Física.

Art. 20. Cabe à Equipe Gestora garantir que todas as horas de trabalho pedagógico na escola sejam previstas e estabelecidas em horário que garanta o trabalho conjunto de toda a Equipe Docente.

CAPÍTULO II  
DO FUNCIONAMENTO

Art. 21. Caberá à Equipe Gestora definir o horário de funcionamento da escola, observadas as cargas horárias estabelecidas nesta resolução e de acordo com as peculiaridades locais.

Parágrafo único. A Equipe Gestora ouvirá a comunidade escolar na definição do horário de funcionamento.

Art. 22. A educação integral em tempo integral ocorrerá em turno único, com jornada escolar diária de, no mínimo, 7 (sete) horas de efetivo trabalho escolar e cumprimento de 200 (duzentos) dias letivos.

Art. 23. O Calendário Escolar observará o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos e a totalidade das cargas horárias de tempos de estudo e atividades pedagógicas definidas nesta resolução.

TÍTULO III  
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 24. Cabe à Equipe Gestora organizar, acompanhar e avaliar o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pela Equipe Docente, de acordo com as diretrizes emanadas da Secretaria de Estado de Educação.

Art. 25. Fica a cargo da Secretaria de Estado de Educação adequar a lotação de docentes para a implantação das matrizes curriculares nos termos da legislação própria.

Art. 26. Fica aprovada a matriz curricular de que trata o Anexo Único desta resolução com vigência a partir de 2017.

Art. 27. Os casos omissos devem ser submetidos à apreciação da Secretaria de Estado de Educação.

Art. 28. Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

CAMPO GRANDE-MS, 31 DE JANEIRO DE 2017.

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA  
Secretária de Estado de Educação

ANEXO ÚNICO DA RESOLUÇÃO/SED N 3.198, DE 31 DE JANEIRO DE 2017.

## MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Educação Integral em Tempo Integral

Ano: a partir de 2017

Turno: diurno

Semana letiva: 5 (cinco) dias

Duração do tempo de aprendizagem: 50 minutos

Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
			Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	4	4	4	4	4	5	5	5	5
	Matemática	Matemática	8	8	8	6	8	6	5	6	5
	Ciências Humanas	História	3	3	3	4	4	4	4	4	4
		Geografia	3	3	3	4	4	4	4	4	4
	Linguagens	Língua Portuguesa	8	8	8	8	6	5	6	5	6
		Arte	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2
		Língua Estrangeira Moderna						4	4	4	4
	Ensino Religioso*							1	1	1	1
	Atividades Integradoras	Estudo orientado	4	4	4	4	4	4	4	4	4
		Atividade Eletiva I	3	3	3	3	3	2	2	2	2
		Atividade Eletiva II	3	3	3	3	3	2	2	2	2
		Práticas de Convivência e de Socialização	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Total de Carga Horária	Semanal em tempos de estudo h/a	45	45	45	45	45	46	46	46	46
		Anual em tempos de estudo	1800	1800	1800	1800	1800	1840	1840	1840	1840
Total Anual em horas		1500	1500	1500	1500	1500	1534	1534	1534	1534	

\* O componente curricular Ensino Religioso é de oferta obrigatória, porém, a matrícula facultativa.

APÊNDICE B – Proposta de Intervenção



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO  
SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO  
SENSU MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



---

**Eleida da Silva Arce Adamiski**

**HISTÓRIAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DENOMINADO  
“ESCOLA DA AUTORIA” NA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL — PRODUÇÃO DE E-  
BOOK**

Proposta de intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito obrigatório do programa.

Linha de pesquisa: Organização do Trabalho Didático

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Augusta da Silva

## 1. INTRODUÇÃO

A presente proposta de intervenção é uma exigência do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Campo Grande, e pretende aprofundar os estudos sobre o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, nos anos finais do Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul.

Esta ação foi pensada devido à escassez de registros históricos sobre a implantação da política pública estadual para a educação em tempo integral que se estendam além dos documentos oficiais do governo. É necessário resgatar a história das escolas que ofertam o Programa de educação em tempo integral denominado “Escola da Autoria” na etapa do Ensino Fundamental, alicerçada na abordagem histórica da educação, base teórica desta pesquisa, para compreendermos quando e como se deu a origem do programa supracitado e criado por meio da Lei Estadual n.º 4.973 de 26 de dezembro de 2016, com ofertas a partir do ano letivo de 2017.

A referida Lei Estadual prevê, no parágrafo único do Art. 1º, que a implantação das escolas em tempo integral se iniciaria, prioritariamente, pelo ensino médio. Porém, esta oferta aconteceu simultaneamente nas duas etapas, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Por isso é necessário resgatar informações de como estava organizada a sociedade a partir do ano de 2017, como esta se refletira nas escolas que iniciaram o programa naquela ocasião, as dificuldades e problemáticas enfrentadas pela gestão escolar, pelos profissionais ali presentes, estudantes e a comunidade em geral. Assim será possível compreender em que momento esse modelo de oferta passou a ser necessário na escola, dado que é por meio da história que podemos apreender a origem da temática que pesquisamos.

É imprescindível informar que, na perspectiva de Marx e Engels, a produção da existência humana se configura como um processo intrinsecamente histórico e, conseqüentemente, social. Em termos mais explícitos, tudo aquilo que o ser humano constrói com a intenção de suprir suas necessidades, independentemente de quais elementos sejam, deriva das interações que ele estabelece com seus semelhantes em um contexto temporal específico. Os autores (1999, p. 39) escrevem em “A Ideologia alemã”:

[...] O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (Marx; Engels, 1999, p. 39).

A visão de Marx e Engels sobre a História reside na compreensão de que ela representa o processo efetivo de criação da existência humana. Os confrontos concretos que emergem no seio da sociedade em diversos períodos históricos desempenham o papel de motor propulsor das mudanças que culminaram no surgimento do capitalismo (ou sociedade burguesa), uma forma mais avançada de organização social em termos históricos.

A pesquisa original que apresenta essa proposta de intervenção embasou-se no diálogo com os clássicos pensadores Karl Marx (1998; 2011), Friedrich Engels (1984), Marx; Engels (1999) e outros autores contemporâneos como Peroni (2002), Peroni; Oliveira; Fernandes (2003), Braverman (2015), Gallo (2002, 2015), Fausto (2019) e Saviani (2021). Ainda, buscaram-se autores que organizaram alguns registros históricos em alguns municípios do Brasil como Cavaliere e Coelho (2022; 2017), Diógenes (2014), Brasil (2018), entre outros.

Esta proposta de intervenção parte da necessidade de conhecermos a trajetória histórica das escolas que ofertam o supracitado programa, destacando em especial como isso vem ocorrendo no ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul desde 2017, possibilitando a produção de um material que poderá servir de subsídio para pesquisas futuras.

## **2. A PRODUÇÃO DE E-BOOKS PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL**

Em 2015, Reinaldo Azambuja iniciou o seu primeiro mandato como governador do estado de Mato Grosso do Sul e nomeou a Prof.<sup>a</sup> Me. Maria Cecília Amendola da Motta como Secretária de Estado de Educação, e ambos cumpriram dois mandatos consecutivos, 2015-2018 e 2019-2022.

Durante sua formação acadêmica e ao longo de sua experiência profissional, a professora Maria Cecília se dedicou a desenvolver escritos e relatos que refletissem a importância de uma educação que promovesse a aprendizagem dos estudantes, em que estes deixassem de ser meros espectadores em sala de aula e passassem “a ser o parceiro do seu professor, orientado por este, na pesquisa, na produção, na elaboração, na construção de seu saber; *é a aprendizagem (re) construtiva*” (Motta, 2000, p. 85-86).

Para a autora, a abordagem da aprendizagem (re)construtiva exige uma transformação de mentalidade por parte dos professores. Isso se deve ao fato de que é preciso cultivar nas mentes dos estudantes habilidades essenciais, como a capacidade de pesquisar, criar, recriar,

criticar, analisar, questionar, argumentar, contra-argumentar e avaliar. Habilidades que garantirão o saber pensar, o entrever, o aprender a aprender (Motta, 2000).

Partindo da experiência em um programa de capacitação continuada “Aprender aprendendo”<sup>45</sup>, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul com a parceria da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) entre os anos 1997 e 1998 aos educadores da Rede Estadual de Ensino, com a especial consultoria do Prof. Dr. Pedro Demo.

A autora destaca que a metodologia utilizada tinha como base três suportes: a pesquisa constante, a produção diária, ora individual, ora coletiva, e a avaliação destas produções, com vistas à aprendizagem do cursista (Motta, 2000).

Sobre cada um desses suportes, a autora explica que:

A pesquisa, como instrumento imprescindível no fazer pedagógico do professor, faz deste um investigador da própria prática, permitindo a análise e a interpretação do seu fazer, suscita caminhos a serem repensados, aprofundados com fundamentação teórica; o professor-pesquisador, que faz do ato de pesquisar a própria ação, um desafio permanente no cotidiano de sala de aula (Motta, 2000, p. 87).

A pesquisadora ressalta ainda que, para a pesquisa acontecer efetivamente, a ação colaborativa entre professor/aluno e aluno/professor deve acontecer sistemática, cotidiana e naturalmente, priorizando o processo genuíno de aprendizagem do estudante. “A pesquisa não convencional coexistindo com a convencional, dando suporte prático-teórico no movimento da prática do professor-pesquisador” (Motta, 2000, p. 87).

Sobre o segundo suporte, a autora relata que a produção é essencial para que a reflexão da ação pedagógica aconteça individualmente ou em pares.

A elaboração individual ou coletiva, [esta vírgula é desnecessária] requer do cursista, após o desafio da pesquisa, um sentido desvelador dos autores estudados; trocas de experiências sobre a própria prática; produção com mãos próprias de seu texto, com a finalidade de desencadear no final do processo o seu Projeto Pedagógico (Motta, 2000, p. 88).

---

<sup>45</sup> Segundo Silva (2022), este programa foi implementado durante a administração do governador Wilson Barbosa Martins (1995-1998). À época, a titular da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul era a professora Maria de Lourdes Maciel, e na UFMS ocupava o posto de reitor o Prof. Dr. Jorge João Chacha. Para coordenar este programa, foi criado um grupo de professores composto pela SED-MS e UFMS chamado de grupo-Base Zero. Este era composto pelos seguintes professores: representando a SED-MS - Maria Divina Araújo, Miriam Moreira Alves, Olga Maria dos Reis Ferro, Ângela Maria de Brito e Jussara Rodrigues de Almeida. Pela UFMS os professores Terezinha Bazé de Lima, José Luiz Magalhães de Freitas e Jussara Rojas. E ainda, representando a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), a professora Maria Cecília Amendola da Motta.

Este suporte enfatiza a ideia de que o conhecimento só é adquirido por meio da ação. Isso significa que a verdadeira aprendizagem ocorre quando um indivíduo se envolve ativamente no processo, conectando suas ações com suas experiências para construir seu próprio entendimento. Há uma relação direta entre fazer e conhecer, em que cada ação realizada é uma forma de conhecer, e cada ato de conhecimento é, por sua vez, uma forma de agir. Isso ressalta a importância da prática e da experiência ativa na formação do conhecimento, em oposição a uma abordagem passiva de simplesmente receber informações.

Por fim, o último suporte tratado pela autora diz respeito a avaliação. “Avaliação que é constante e diária. Registra o desempenho dos cursistas, suas produções individuais ou coletivas, com o objetivo de promover a aprendizagem dos mesmos” (Motta, 2000, p. 88).

A avaliação é vista como uma estratégia contínua que sustenta tanto o aspecto formal quanto o aspecto político da educação do estudante. Ela se baseia na análise regular do desempenho e progresso do aluno. A avaliação é também uma ferramenta que permite uma intervenção educativa, ou seja, a capacidade de os educadores ajustarem a sua abordagem para melhor atender às necessidades do aluno.

Assim proposta, a avaliação desempenha um papel fundamental na metodologia que visa a aprendizagem. O avaliador, que atua como orientador, analisa o processo de aprendizagem dos participantes e identifica avanços e desafios, o que permite aprimorar os tópicos abordados no processo. Por outro lado, os avaliados se comprometem a revisar, refazer e reconstruir suas contribuições com base nas orientações recebidas, desenvolvendo a qualidade tanto na forma como no conteúdo. A relação entre avaliador e avaliado é crucial nesse processo.

A avaliação, feita de maneira transparente, acompanhada passo a passo, com intervenção orientada e bem fundamentada, revela a seriedade, a profundidade e o rigor da mesma. Enfim, é no repensar de nossas ações - orientadas ou não - que refazemos o nosso caminhar diário, que escrevemos o nosso destino com[o] sujeito capaz de história própria (Motta, 2000, p. 89).

Essa formação continuada desenvolvida na Rede Estadual de Ensino no final da década de 1990 mostra que a discussão vem sendo defendida e disseminada pela professora Maria Cecília durante grande parte de sua vida profissional. Quando nomeada titular da pasta da educação em 2015, a então Secretária de Educação trouxe estes princípios, designados como a Pesquisa e a Autoria, para a educação sul-mato-grossense.

A partir de então pautaram-se incentivos às diversas produções científicas e relatos de experiências no âmbito das escolas e dos diversos setores da Secretaria de Estado de Educação

de Mato Grosso do Sul. Este princípio ficou conhecido também como “Educar pela Pesquisa”, disseminado na rede pelo seu consultor, Prof. Dr. Pedro Demo.

Aprendizagem com base em pesquisa é forma de aprendizagem ativa que [se] inicia manuseando questões, problemas ou cenários – ao invés de apenas apresentar fatos estabelecidos ou retratar rota suave para o conhecimento. O processo é muitas vezes assistido por um facilitador. Os pesquisadores irão identificar e inquirir questões e assuntos para desenvolver seu conhecimento ou soluções. Inclui aprendizagem com base em problematização e é geralmente usado em investigações e projetos de escala pequena, igualmente como pesquisa (Demo, 2017, p. 39).

Tendo como referência os fundamentos da pesquisa no processo de realização do trabalho pedagógico na educação básica, começou-se a incentivar a produção de textos por parte dos professores que atuavam nas escolas da rede, organizados nos setores pedagógicos e dispostos em e-books, que estão publicados no *site* da Secretaria de estado de educação de Mato Grosso do Sul. Nestas publicações prioriza-se a produção autoral da escrita como uma sistematização da reconstrução de práticas pedagógicas e contribuições de registros na trajetória histórica da educação em nosso Estado<sup>46</sup>.

O primeiro e-book foi publicado pela equipe da educação especial em 2017 e, até 2022 (último ano da gestão da Professora Maria Cecilia Amendola da Motta), foram publicados 37 (trinta e sete) livros, a maioria com registro do ISBN<sup>47</sup> (Padrão Internacional de Numeração de Livro), com Comissão Editorial e Conselho Científico.

Na página eletrônica da Secretaria de Estado de Educação de MS encontram-se materiais com assuntos diversos: Educação Especial, Educação Ambiental, Currículo de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, Relatos de experiências de professores nas diversas áreas do conhecimento, Reforma do Ensino Médio.

No quadro 1, serão destacados alguns e-books com relação direta com o objeto de pesquisa estudado e apresentado na dissertação de Mestrado Profissional em Educação da UEMS/CG (2023), produzidos e publicados por meio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul no período de 2017- 2022.

---

<sup>46</sup> Os e-books podem ser encontrados no site da SED-MS, no link: <https://www.sed.ms.gov.br/institucional/publicacoes/>

<sup>47</sup> **ISBN** significa “International Standard Book Number”. A sigla em inglês é um identificador único e internacionalmente reconhecido para livros. Ele é usado para identificar exclusivamente um livro, facilitando sua catalogação, organização, distribuição e venda.

Quadro 1: E-Books com assuntos relacionados às escolas de tempo integral de ensino fundamental de Mato Grosso do Sul.

<b>Título</b>	<b>Autores/Organizadores</b>	<b>Ano</b>	<b>Endereço eletrônico</b>	<b>ISBN</b>
<b>Projeto de vida:</b> caminhos e práticas de uma jornada viva	Andrea Eliane Stahlke Augusto; Jessé Fragoso da Cruz (Orgs.)	2022	<a href="https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/E-book-Projeto-de-Vida-Oficial.pdf">https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/E-book-Projeto-de-Vida-Oficial.pdf</a>	978-65-88366-21-9
<b>Diário das eletivas:</b> experiências no ensino fundamental	Eleida da Silva Arce Adamiski; Lucimara Nascimento da Silva; Luiz Henrique Ortelhado Valverde; Marcos Vinicius Campelo Junior (Orgs.)	2022	<a href="https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/E-book_Diario-das-Eletivas.pdf">https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/E-book_Diario-das-Eletivas.pdf</a>	978-65-88366-14-1
<b>Pesquisa e autorias nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul</b> (Coleção Teia da Educação - 1ª ed.)	Alessandra Ferreira Beker Daher; Estela Mara de Andrade (Orgs.)	2021	<a href="https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/Pesquisa-e-autoria-nas-vozes-dos-professores-de-MS-V-02.pdf">https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/Pesquisa-e-autoria-nas-vozes-dos-professores-de-MS-V-02.pdf</a>	978-65-88366-04-2
<b>Pesquisa e autorias nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul</b> (Coleção Teia da Educação - 1ª ed.)	Alessandra Ferreira Beker Daher; Estela Mara de Andrade; Éverton Paulino Damaceno	2018	<a href="http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/Pesquisa-e-Autoria-nas-Vozes-dos-Professores-do-MS.pdf">http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/Pesquisa-e-Autoria-nas-Vozes-dos-Professores-do-MS.pdf</a>	ISBN 978-85-65491-05-1 (recurso eletrônico) ISBN 978-85-65491-02-0 (coleção)
<b>Atividades de aprendizagem:</b> sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante	Pedro Demo	2018	<a href="http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/eBook-Atividades-de-Aprendizagem-Pedro-Demo.pdf">http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/eBook-Atividades-de-Aprendizagem-Pedro-Demo.pdf</a>	978-85-65491-09-9
<b>Coletânea de Textos Educacionais:</b> educar pela pesquisa, políticas educacionais e formação de professores (Coleção Teia da Educação: tecendo a aprendizagem em MS Volume 2)	Cristiane Yoko Koyanagui da Costa; Gilson Demétrio Ávalos; Maria Massae Sakate (Orgs.)	2017	<a href="http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/12/Coletanea-de-Textos-Educacionais-Vol.2.pdf">http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/12/Coletanea-de-Textos-Educacionais-Vol.2.pdf</a>	ISBN 978-85-65491-04-4 (recurso eletrônico) ISBN 978-85-65491-02-0 (coleção)
<b>Coletânea de Textos Educacionais:</b> ensaios autorais, educação científica e formação de professores (Coleção Teia da Educação: tecendo a aprendizagem em MS Volume 1)	Maria Massae Sakate, Cristiane Yoko Koyanagui da Costa, Gilson Demétrio Ávalos	2017	<a href="http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/12/Coletanea-de-Textos-Educacionais-Vol.1.pdf">http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/12/Coletanea-de-Textos-Educacionais-Vol.1.pdf</a>	ISBN 978-85-65491-02-0 (coleção) ISBN 978-85-65491-02-0 (coleção)

Fonte: Site da SED-MS (<https://www.sed.ms.gov.br/institucional/publicacoes/>). Organizado pela autora.

Esta Proposta de intervenção a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Campo Grande, como requisito obrigatório do programa, vem propor a organização de um e-book com artigos ou relatos de experiências escritos por diretores escolares,

coordenadores pedagógicos ou professores das escolas que ofertam o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Aatoria”, na etapa do ensino fundamental. A temática a ser utilizada na produção é a história da implantação da política pública de educação integral em tempo integral na sua unidade escolar.

Este e-book será organizado pela acadêmica Eleida da Silva Arce Adamiski, a orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Augusta da Silva e outras pessoas que podem ser incluídas se necessário for. Poderá ser publicado e disponibilizado a todas as pessoas interessadas no site da Secretaria de Estado de Educação de MS.

A parceria para execução e organização da publicação será conduzida pela Superintendência de Informação e Tecnologia (SITEC) e da Coordenadoria de Tecnologia Educacional (COTED), setores da SED-MS responsáveis pelos registros das publicações, para a composição do conselho editorial, comissão científica, equipe de diagramação, revisão ortográfica e catalogação da obra, podendo também envolver outros setores, se necessário.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral:**

Aprofundar os estudos sobre o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Aatoria”, nos anos finais do Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul.

### **Objetivos Específicos:**

- 1 Coletar e analisar dados históricos sobre a implementação da educação em tempo integral no ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, destacando os principais marcos e desafios enfrentados ao longo do tempo.
- 2 Identificar e documentar as experiências na aplicação da educação em tempo integral, incluindo depoimentos de professores, gestores escolares e estudantes que tenham participado dessa política de educação.
- 3 Produzir um e-book que apresente de forma acessível as características históricas da educação em tempo integral, compartilhando as lições aprendidas e fornecendo recomendações para aprimorar a implementação dessa política de educação.

## METODOLOGIA

A produção de um e-book que trata especificamente da Educação em Tempo Integral exige planejamento cuidadoso e dedicação total dos envolvidos. Este processo é uma jornada que nos leva a explorar os desafios e as recompensas de implementar uma abordagem educacional no ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Para começar essa produção, definido o tema central ou os temas que formarão as sessões do e-book, é essencial um planejamento sólido. No caso desta proposta, o tema é a implantação da política de Educação em Tempo Integral e o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, na etapa do ensino fundamental. Ficará estabelecido um cronograma para orientar todas as etapas do processo, desde a produção até a entrega final do e-book.

Para atrair autores interessados em submeter seus artigos, é crucial realizar uma ampla divulgação da abertura e submissão destes para compor o e-book. A disseminação abrangente dessas informações, que devem envolver diretores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas que ofertam o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria” serão divulgados via Comunicação Interna Circular (CIC) sites e redes sociais da SED-MS e contatos pessoais se necessário. Também serão elaboradas orientações claras sobre o formato, estilo dos artigos, prazos de entrega, entre outros.

O próximo passo envolve a coleta de artigos de colaboradores da Rede Estadual de Ensino. Neste ponto, é fundamental garantir que os artigos sigam um formato padrão, incluindo extensão máxima, estrutura, linguagem e referências. Serão estabelecidos critérios rigorosos de seleção, valorizando a cultura, a originalidade e a qualidade das contribuições.

Após o recebimento dos textos, os artigos passarão por uma análise detalhada e revisão rigorosa por parte de um conselho editorial ou equipe de pareceristas e uma comissão científica com especialização na área temática. O objetivo é assegurar que cada artigo atenda aos mais altos padrões de clareza, coerência, precisão e originalidade. Problemas de gramática, ortografia, formatação e plágio serão corrigidos com atenção.

A etapa seguinte concentra-se na transformação dos artigos selecionados em um e-book coeso e atraente. Isso envolverá decisões sobre layout, escolha de fontes e imagens, a criação de um índice e bibliografia. Sem faltar a inclusão de um prefácio de um(a) pesquisador(a) renomado(a) para enriquecer ainda mais a obra.

Após a criação do e-book, vem a fase de contato com o bibliotecário oficial para o registro e catalogação na biblioteca nacional, garantindo a atribuição de um ISBN.



## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Rozineide Souza. **Gestão democrática na escola pública e o Programa Mais Educação**. 1ª ed. Curitiba, PR: Appris, 2018.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2015.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (Orgs.). **Pesquisa sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas**. Curitiba, PR: CRV, 2017.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Orgs.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico]**. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/eBook-Atividades-de-Aprendizagem-Pedro-Demo.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.
- DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Políticas Públicas: reflexões críticas. *In*: DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Avaliação de Políticas Públicas de Educação: Texturas e tessituras do Programa Mais Educação**. 1ª Ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 25-35.
- ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Tradução: Leandro Konder. 9ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1984.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14ª ed. São Paulo, SP: 2019.
- GALLO, Silvio. A Educação integral numa perspectiva anarquista. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Orgs.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 13-42.
- GALLO, Silvio. **Pedagogia Libertária: Anarquistas, Anarquismo e Educação**. São Paulo, SP: Intermezzo, 2015.
- MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Nélio Schneider. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Hucitec, 1999.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo, SP: Boitempo, 1998.
- MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 4.973**, de 29 de dezembro de 2016. Cria-se o programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria. Campo Grande, Diário oficial de Mato Grosso do Sul, n.º 9.318, 30 de dezembro de 2016, p. 6. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1rrO1yUtar34AgK3huNYj3HkQWtmLakry/view?usp=sharing>. Acesso em: 30 set. 2023.
- MOTTA, Maria Cecília Amendola. Um caminho... Metodologia do Aprender. *In*: ROJAS, Jussara. (Orgs.). **Ser Professor: Metodologias e Aprendizagens**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2000. p. 83-96.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e Políticas Educacionais no Brasil. **Revista**

**Educação e Política em Debate**, v.1, n. 1, jan./jul, 2012. Disponível em:  
<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17362>. Acesso em: 6 fev. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 761-778, 2009.

PERONI, Vera. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. 1ª Edição. São Paulo, SP: Xamã, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 44ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Iara Augusta. **O discurso sobre a formação do Professor da Educação Básica no Brasil no século XX**. Curitiba, PR: Appris, 2022.