



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ÉBERSON TEIXEIRA ROSA

**O PROJETO ESCOLA DA AUTORIA COMO POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DE TAQUARUSSU – MS**

DOURADOS – MS

2020



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ÉBERSON TEIXEIRA ROSA

**O PROJETO ESCOLA DA AUTORIA COMO POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DE TAQUARUSSU – MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Políticas e Gestão da Educação.
Orientador: Prof. Dr. Fábio Perboni.

DOURADOS – MS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

| | |
|---|--|
| M | <p>ROSA, Éberson Teixeira.</p> <p>O Projeto Escola da Aatoria como política de em Educação em Tempo Integral: o caso da escola estadual de Taquarussu – MS/ Éberson Teixeira Rosa. Dourados, MS: UFGD, 2020.</p> <p>135 f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Fábio Perboni.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Educação Integral. 2. Mais Educação. 3. Educação em Tempo Integral. 4. Organização do Trabalho Pedagógico I. Título.</p> |
|---|--|

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

ATA DE APROVAÇÃO

ÉBERSON TEIXEIRA ROSA

O PROJETO ESCOLA DA AUTORIA COMO POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DE TAQUARUSSU – MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Políticas e Gestão da Educação.

Aprovado em: 16/07/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fábio Perboni– Orientador
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Débora Cristina Jeffrey (UNICAMP)
Universidade

Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Miranda Aranda (Titular)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Andréia Vicência Vitor Alves (Suplente)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

AGRADECIMENTOS

A Deus que todos os dias de minha vida me deu forças para acreditar sempre e nunca desistir.

Ao Prof. Dr. Fábio Perboni, pela competência, paciência e dedicação com que conduziu a orientação e pela significativa contribuição de seus conhecimentos e experiências profissionais para o aprimoramento de minhas habilidades acadêmicas e profissionais.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFGD, que me ensinaram mais que teorias: foram exemplos de sabedoria e profissionalismo durante o período em sala de aula.

Ao meu pai, Pedro Rosa (*in memoriam*), e à minha querida mãe, Terezinha Teixeira Rosa, que não aprenderam as letras da escola, mas leram para mim todos os textos da vida: exemplo, admiração e inspiração.

Ao meu irmão, Élton Teixeira Rosa, à minha cunhada, Roseane, e aos meus sobrinhos Jennifer, Kawane e Pedro Gabriel, que sempre compreenderam as minhas ausências durante o período do mestrado.

A cada integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE)”, pelos estudos, discussões e sugestões ao meu projeto de pesquisa.

Aos professores já mestres e meus amigos-irmãos, Ailton Gordiano e Rogério Francisco dos Santos; e também, à minha professora do ensino fundamental que acompanha minha trajetória até os dias atuais, Eliana Pigari Baptista.

À minha amiga, Larissa Romão, que nos momentos difíceis me ofereceu comida e repouso.

Aos meus colegas da Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação do PPGEduc: Mary, Timóteo, Fabiana, Débora, Rose e, em especial, às amigas, Sabrina e à linda Daiane Galvão, a quem eu dedico o seguinte verso:

Obrigado pelas mãos estendidas, pelos abraços apertados, sorrisos sinceros e palavras de incentivo. Joias raras carregam mesmo essas qualidades.

Gratidão eterna às Professoras de banca: Dr^a. Maria Alice de Miranda Aranda e Dr^a. Débora Cristina Jeffrey.

Muitas outras pessoas fizeram parte da realização deste sonho, as quais não seria possível citá-las. A todas elas, o meu mais SINCERO AGRADECIMENTO.

ROSA, Éberson Teixeira. **O Projeto Escola da Autoria como política de Educação em Tempo Integral: o caso da escola estadual de Taquarussu – MS.** 135 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado está inserida na Linha de Pesquisa de Políticas e Gestão da Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados. As propostas de educação integral não são novas no cenário histórico da educação brasileira, com aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabeleceram-se novas perspectivas para as políticas públicas da área, uma vez que a meta é atingir o mínimo de 25% das matrículas em tempo integral. Para o enfrentamento deste desafio o governo federal instaurou o Programa “Mais Educação” que induziu a participação dos municípios, no ensino fundamental. No ano de 2012 a Escola Estadual do município de Taquarussu/MS implanta o Programa Mais Educação, com vistas a atender as propostas e metas do Governo Federal, adere em 2016 o ProEMI e em 2017 o Ensino em Tempo Integral “Escola da Autoria”. O objetivo geral é analisar a organização do trabalho pedagógico na escola para a implementação de políticas de Ensino em Tempo Integral tendo como campo empírico a Escola Estadual do Município de Taquarussu/MS, com foco no período de 2016 a 2018 referente à implementação do Programa Escola da Autoria. Para atingir os objetivos pretendidos, a metodologia utilizada é de cunho qualitativo, tendo como ponto de partida a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa consiste na realização de questionários com sujeitos responsáveis pela materialização desse projeto no âmbito da escola (diretora professores (as) e coordenadores (as)). Constatou-se que a escola teve, em um curto período de tempo, três proposições distintas de ampliação da jornada escolar, programa mais educação, ensino médio inovador e escola da autoria que se propuseram a implementar um ensino em tempo integral. Por fim, este estudo de caso revelou a presença da esfera privada nas políticas de Educação em Tempo Integral do Estado de Mato Grosso do Sul uma vez que identificamos a presença do Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE) nessa política. Constatou-se ainda que a organização do trabalho pedagógico para o atendimento dessa política ocorre em um ambiente escolar que não foi adaptado a partir da proposta do projeto. Em suma, os participantes questionados entendem que a Educação em Tempo Integral que acontece na escola é importante porque oferece uma proteção social, revelando uma concepção assistencialista da política de Educação em Tempo Integral dentro da escola.

Palavras-chave: Educação Integral. Mais Educação. Educação em Tempo Integral. Organização do trabalho pedagógico.

ROSA, Éberson Teixeira. **The Authorship School Project as a Full-Time Teaching Policy:** the case of the State School of Taquarussu - MS state school. 135 p. 2020. Dissertation (Master in Education) – Graduate Program in Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2020.

ABSTRACT

This Master's Dissertation is inserted in the Research Line of Policies and Management of Education, linked to the Postgraduate Program in Education, of the Federal University of Grande Dourados. The proposals for comprehensive education are not new in the historical scenario of Brazilian education, with the approval of the National Education Plan (PNE 2014-2024) new perspectives for public policies in the area were established, since the goal is to reach the minimum of 25% of full-time enrollments. In order to face this challenge, the federal government established the “More Education” Program, which induced the participation of municipalities in elementary education. In 2012, the State School of the municipality of Taquarussu / MS implements the Mais Educação Program, with a view to meeting the proposals and goals of the Federal Government, in 2016 ProEMI joins and in 2017 the Full-Time Teaching “Escola da Autoria”. The general objective is to analyze the organization of the pedagogical work in the school for the implementation of Full-Time Teaching policies having as an empirical field the State School of the Municipality of Taquarussu / MS, focusing on the period from 2016 to 2018 regarding the implementation of the School Program Authorship. In order to achieve the intended objectives, the methodology used is of a qualitative nature, starting with bibliographic and documentary research. The research consists of conducting questionnaires with subjects responsible for the materialization of this project within the school (director teachers and coordinators). It was found that the school had, in a short period of time, three different proposals for expanding the school day, a more education program, innovative high school and a school of authorship that proposed to implement full-time education. Finally, this case study revealed the presence of the private sphere in the policies of Full-Time Education in the State of Mato Grosso do Sul once we identified the presence of the Educational Co-Responsibility Institute (ICE) in this policy. It was also found that the organization of pedagogical work to meet this policy occurs in a school environment that was not adapted from the project proposal. In short, the questioned participants understand that Full-Time Education that takes place at school is important because it offers social protection, revealing an assistentialist conception of Full-Time Education policy within the school.

Keywords: Integral Education. Mais Educação. Full-time education. Organization of pedagogical work.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Principais Resoluções e Decretos que detalham a história da escola estadual de Taquarussu – MS (2018) | 63 |
| Quadro 2 – Grade Curricular do Ensino Regular e da Escola da Autoria (2018)..... | 100 |
| Quadro 3 – Profissionais da educação selecionados na pesquisa e suas experiências em outros Programas de Educação Integral (2019)..... | 106 |
| Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento | 130 |
| Apêndice B – Roteiro de Entrevistas | 132 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Pesquisas existentes com os descritores utilizados (2020) | 22 |
| Tabela 2 – Total de matrículas por nível de ensino (2012-2018) no Brasil | 74 |
| Tabela 3 – Total de matrículas por nível de ensino (2012-2018) da região Centro-oeste..... | 75 |
| Tabela 4 – Percentual de matrículas em Tempo Integral Brasil/Região Centro-Oeste (CO)(2012-2018) | 76 |
| Tabela 5 – IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental (2012-2018) | 77 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| APP | Áreas de Preservação Permanente |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAIC | Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEI | Centro de Educação Integral |
| CIAC | Centro Integrado de Apoio à Criança e ao Adolescente |
| CIC | Campos de Integração Curriculares |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| GEPGE | Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas e Gestão da Educação |
| GO | Goiás |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICE | Instituto de Corresponsabilidade Educacional |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MDS | Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome |
| ME | Ministério dos Esportes |
| MEC | Ministério da Educação |
| MinC | Ministério da Cultura |
| MPE | Ministério Público Estadual |

| | |
|---------|---|
| MS | Mato Grosso do Sul |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PBF | Programa Bolsa Família |
| PRC | Propostas de Redesenho Curricular |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PEE | Plano Estadual de Educação |
| PEI | Programa Escola Integrada |
| PMEd | Programa Mais Educação |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| ProEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| PROFINC | Programa de Formação Integral da Criança |
| REE-MS | Rede Estadual de Ensino |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SED-MS | Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul |
| SIMEC | Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação |
| SciELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TDICs | Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação |
| UFGD | Universidade Federal da Grande Dourados |
| UFGRS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL | 32 |
| 1.1 Educação Integral e Educação em Tempo Integral..... | 32 |
| 1.2 Experiências de ampliação de jornada no Brasil para Educação Integral | 46 |
| 2 ENSINO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL..... | 55 |
| 2.1 Caracterização do <i>locus</i> de pesquisa..... | 55 |
| 2.1.1 <i>O estado de Mato Grosso do Sul</i> | 55 |
| 2.1.2 <i>Escola estadual do Município de Taquarussu – MS</i> | 57 |
| 2.2 Projetos de ampliação da jornada escolar em MS implementado pela Escola da Autoria | 65 |
| 2.2.1 <i>Ensino Médio Inovador</i> | 65 |
| 2.2.2 <i>Programa Mais Educação</i> | 68 |
| 2.2.3 <i>Escola da Autoria</i> | 77 |
| 3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA ESTADUAL DE TAQUARUSSU – MS..... | 91 |
| 3.1 Organização do Trabalho Pedagógico Escola da Autoria na Escola de Taquarussu MS. | 91 |
| 3.2 Proposta Curricular Escola da Autoria da Escola Estadual de Taquarussu MS | 99 |
| 3.3 Espaço/Infraestrutura da Escola da Autoria da Escola Estadual de Taquarussu MS ... | 105 |
| 3.4 Perfil e atribuições dos profissionais da educação da Escola da Autoria da Escola Estadual de Taquarussu MS | 109 |
| 3.5 Relação Professor/Aluno na Escola da Autoria da Escola Estadual de Taquarussu MS | 114 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 120 |
| REFERÊNCIAS | 124 |
| APÊNDICES | 135 |

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado está inserida na Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Tem como proposição 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. Trata-se de um estudo de caso, de cunho quantitativo e se justifica por ser uma instituição específica, que passou por diversos projetos educacionais relativos a tempo integral e/ou jornada estendida, em todas as modalidades de ensino que oferece à sua comunidade.

A motivação pelo conteúdo proposto surgiu das leituras durante a licenciatura em Pedagogia, período em que também fui professor na referida escola. O mesmo impulso foi reafirmado a partir das diversas experiências que a instituição realizou com os projetos de Ensino em Tempo Integral ou jornada ampliada em todos os níveis de ensino que a escola atende (ensino fundamental I, fundamental II e médio).

A reaproximação com a temática se deu no exercício profissional com visitas a escolas com esse formato em outros municípios. A primeira foi em Nova Andradina – MS, nos seguintes locais: E. E. Professora Fátima Gaiotto Sampaio e E. E. Irman Ribeiro de Almeida Silva. Em um segundo momento, a visita foi em Batayporã, na E. E. Braz Sinigaglia. Além disso, a participação em formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação (SED) na Escola Municipal Irene Linda Ziole Crivelli, em Taquarussu – MS, com o tema: “Educação Integral e seus desafios”, reforçou os estímulos para que esse assunto viesse a ser objeto de maiores reflexões na pesquisa desenvolvida no mestrado.

O contato empírico com as políticas de ensino integral, na cidade onde moro, levantou também aspectos relevantes, pois contribuíram para despertar o interesse pelas políticas públicas de educação e os benefícios do Ensino em Tempo Integral, como os proporcionados para o ambiente escolar de aprendizagem.

A participação no Grupo de Estudo e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE)¹, na UFGD, fortaleceu e contribuiu para amadurecer a intenção de se dedicar ao assunto das políticas públicas educacionais, da educação integral ou em tempo integral. Dessa forma, esta pesquisa se justifica socialmente no momento em que pretende contribuir para o entendimento mais amplo acerca de como a escola se organiza para materializar as políticas de educação em tempo integral e atender às metas e aos objetivos propostos pela legislação educacional brasileira.

O tema deste estudo tem importância no debate pedagógico das políticas em tempo integral, uma vez que não é recorrente e ganhou espaço com a legislação atual, em que a federação se propõe a ampliar gradativamente o número de alunos matriculados nessa modalidade. Nessa perspectiva, é evidente que a escola tem um relevante papel de organização do seu trabalho pedagógico para cumprir os desafios estabelecidos e melhorar a qualidade da educação ofertada.

Diante disso, definiu-se como *lócus* da investigação o município de Taquarussu – MS, onde está localizada a instituição estadual que faz parte desta dissertação, e sua história, que está ligada ao Ensino em Tempo Integral desde 2012, quando aderiu às propostas do Programa Mais Educação do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Dentre seus propósitos, estão:

- I – Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico.
- II – Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para elevação do rendimento e desempenho escolar.
- III – Melhora dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.
- IV – Ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Desde esse período até hoje, têm-se realizado muitas reflexões sobre esse tipo de ensino, visto que o exercício diário da ação educativa como professor faz com muitas práticas sejam repensadas para alcançar um bom nível de aprendizagem. Dentre essas possibilidades, está o aumento da carga horária escolar e a educação integral.

¹ O GEPGE tem como objetivos: discutir práticas de gestão, monitoramento e avaliação do/na educação infantil, ensino fundamental, médio e superior, bem como entender a relação entre planejamento e avaliação na escola pública. Além de refletir sobre as relações entre política, gestão e práticas profissionais no campo da avaliação educacional.

Desse modo, a instituição analisada coloca em prática a proposta de ensino de tempo integral, intitulada Escola da Autoria, após a finalização do Programa Mais Educação, implementado entre os anos de 2012 e 2015 no ensino fundamental II.

O novo Plano Estadual da Educação (2014-2024) amplia a oportunidade de protagonismo na educação por meio da oferta da permanência no ambiente escolar em período maior, integral, considerando que seu funcionamento sofre modificações em 2017, e foi alterado para sua efetivação em 2018 com outras características.

Implementar Educação em Tempo Integral – Escola da Autoria – Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, a fim de organizar e subsidiar as ações das escolas, com o intuito de proporcionar formação integral aos estudantes na perspectiva da Autoria e do Protagonismo, com vistas à aprendizagem e à permanência dos estudantes na escola (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 12).

Instituído pela Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a instituição adota o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que, por sua vez, foi finalizado por medida do governo estadual no ano de 2016. Essas experiências de Ensino Integral entre 2016 a 2018, efetivadas em todos os níveis pela escola pesquisada, estabelece e justifica o recorte temporal deste estudo.

Nesse sentido, sabemos que as investigações sobre o Ensino Integral não são novas no cenário brasileiro. Muitas discussões sobre o tema remontam ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), quando se defendia uma educação de qualidade. Anísio Teixeira (1959) já preconizava a aprendizagem em período integral nas décadas de 1920 e 1930. De acordo com Cavaliere (2010), o ensino integral, significando uma educação ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas delineadas naquele momento.

Com o desenvolvimento natural da sociedade brasileira, a escola torna-se cada vez mais imprescindível na vida das pessoas, tanto em sua oferta e procura quanto na necessidade de um ambiente de qualidade, capaz de corresponder às demandas dos indivíduos diante da construção da sociedade capitalista. Entretanto,

é preciso considerar ainda que, em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) fortalece a ideia de que a educação de qualidade será alcançada a partir da ampliação de vagas e das funções escolares, sendo esta gratuita a toda população brasileira, que passa por uma rápida expansão técnica e industrial.

A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que provier e em que vai viver e lutar (AZEVEDO, 2010, p. 50).

Contudo, é importante destacar neste trabalho a configuração das políticas de educação integral na atualidade, que surgem com as discussões da década de 1980 e, nessa direção, e os principais documentos relacionados com essa temática.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reafirma a importância da educação escolar integral como uma das estruturas fundamentais para o pleno desenvolvimento do educando que, embora não utilize o termo “educação integral”, traz em sua redação o “pleno desenvolvimento do ser humano” e o aumento da carga horária no ensino fundamental para o regime de tempo integral, medida que se estenderia à educação infantil apenas no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Conforme preconiza o Artigo n.º 34 da LDB (BRASIL, 1996), o aumento do tempo escolar ganha relevância, ao considerar que a jornada no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado e reafirmado no inciso 5 do Artigo n.º 87, em que serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o sistema de tempo integral (BRASIL, 1996).

Assim, é nessa conjuntura de reformas da década de 1980 que o Ensino Integral passa a ser visto como ampliado, não apenas por meio das funções do espaço pedagógico, mas com o aumento de tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar para que isso aconteça efetivamente.

De acordo com Xerxenvsky (2012), a qualidade do ensino está alicerçada na relação de tempos e locais educativos, ou seja, a expansão da jornada escolar é como uma alavanca da qualidade educacional. Ainda levando em consideração os documentos que fortalecem a educação integral, há o PNE (2001-2010) e o PNE (2014-2024), que são constituídos como marcos legais nas agendas das políticas educacionais de Ensino Integral.

Nesse cenário, o governo federal, por intermédio dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Esporte, instituiu o Programa Mais Educação (PMEd), com a Portaria Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007, como estratégia para ampliar a jornada escolar para sete horas diárias e a reorganizar o currículo na perspectiva da educação integral.

O PMEd teve sua implementação iniciada no país em 2008, abrangendo os alunos do 1º ao 9º anos do ensino fundamental de escolas públicas, estaduais e/ou municipais, localizadas nas capitais e cidades das regiões metropolitanas com índices de vulnerabilidade social e mais de 200 mil habitantes, com mais de 99 matrículas registradas no censo escolar de 2007 (BRASIL, 2008).

Vale salientar que o PMEd tinha uma parceria com vários órgãos, entre eles o Ministério do Desenvolvimento Social de Combate à Fome, que priorizavam as escolas com maior número de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família, por refletirem um quadro histórico de desigualdade e vulnerabilidade sociais.

O Plano Estadual de Educação (PEE) (2003-2013) de Mato Grosso do Sul (MS), aprovado pela Lei n.º 2.791, de 30 de dezembro de 2003, contempla metas de Ensino Integral apenas para a educação infantil de 0 a 6 anos, feita de forma progressiva. No ensino fundamental e médio, o plano não estabelece medidas progressivas, mesmo o estado tendo implementado o PMEd de esfera federal em 2008. Porém, foram determinados objetivos de formação integral para essas modalidades. Essas propostas vão ser estipuladas no MS com o PNE (2014-2024), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que indica em sua Meta 6: “implantar e implementar gradativamente a Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 6).

No município de Taquarussu – MS, a Educação em Tempo Integral é contemplada pela primeira vez com o Plano Municipal de Educação (PME), com a Lei n.º 453, de 9 de junho de 2015, com vigência decenal, com o intuito de cumprir o disposto no Artigo n.º 214 da Constituição Federal (CF), promulgada em 5 de outubro de 1988, e em consonância com a Lei n.º 13.005/2014 e a Lei Estadual n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014.

Em vista disso, o PME (2015-2025), de acordo com as legislações vigentes para o Ensino em Tempo Integral, prevê em sua Meta 6, que trata do assunto, implantar e implementar educação em tempo integral em 100 % das escolas públicas do município, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica.

Em Mato Grosso do Sul, o PMEd começa a ser implementado em 2010 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083, 27 de janeiro de 2010, acompanhando uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva do Ensino em Tempo Integral. A adesão pela escola *lócus* desta pesquisa foi feita em outubro de 2012, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. No ano de 2016, acontece uma revisão dessa medida, ou seja, uma reformulação, e o projeto passa a ser chamado de Novo Mais Educação, mas a escola não o adere, após consulta popular feita pela escola com os pais dos alunos.

No Ensino Médio, o ProEMI representa a experiência de jornada escolar ampliada. Dessa maneira, o programa está alinhado às diretrizes e às metas do PNE (2014-2024), à reforma do ensino médio, proposta pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, e foi regulamentada pela Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) n.º 4, de 25 de outubro de 2016. O programa traz como objetivo apoiar e fortalecer os sistemas de ensino estaduais e distritais no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras para o ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro consoante a disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade capitalista atual.

Em 2017, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) cria o projeto Escola da Autoria, que regulamenta uma nova organização para o ensino de tempo integral (MATO GROSSO DO SUL, 2017). Em consonância com a Meta 6 do PEE (MATO GROSSO DO SUL, 2003), o programa se propõe a oferecer o aumento da jornada escolar para que o estudante obtenha múltiplas oportunidades de aprendizagem na educação básica, com acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por intermédio de atividades educativas, sempre alinhadas à proposta pedagógica nos diversos contextos escolares.

Diante do exposto, este trabalho elege como problemática o projeto escola da autoria como política de educação em tempo integral: o caso da escola estadual de Taquarussu – MS, atento, também, para as reflexões propostas por Libâneo (2001).

No primeiro enfoque, a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente; portanto, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam nesse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas que trabalham na organização, planos de ação feitos de cima para baixo. Este é o modelo mais comum de funcionamento da organização escolar (LIBÂNEO, 2001, p. 1).

Diante, dessa reflexão busca-se a compreensão da organização pedagógica da Escola Estadual de Taquarussu - MS na efetivação das propostas da Escola da Autoria.

Compreende-se aqui o conceito de trabalho escolar, a partir da definição de Oliveira (2010, p. 01 e Imen (2010). Para o primeiro, a organização do trabalho na escola pode ser vista “como a forma que o trabalho do professor e demais trabalhadores da escola é organizado buscando atingir os objetivos da escola ou do sistema”. De forma complementar, o segundo destaca as múltiplas dimensões que podem ser observadas a partir desse conceito.

Com fins de construir uma definição sobre a organização do trabalho docente, entendemos que se trata do modo (ou os modos) de organizar processos de socialização em torno ao conhecimento, mediado pela relação pedagógica, esta última atravessada pela realidade institucional; a instituição condicionada pelo sistema educativo e pela política assim como por múltiplos vasos comunicantes com a totalidade da ordem social (onde as esferas cultural, ideológica, política, econômica, social e educativa em geral estão presentes de diversas maneiras na organização do trabalho) (IMEN, 2010, p. 03).

Para adentrar na discussão sobre a Educação Integral em Mato Grosso do Sul, pretende-se analisar como se construiu essa metodologia de educação em Taquarussu – MS para o cumprimento das metas estipuladas para o Ensino em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso do Sul, tendo como objeto de estudo a Escola Estadual do município de Taquarussu – MS. No entanto, para atingir os objetivos específicos de conceituar os termos de ampliação de jornada, educação integral, educação em tempo integral, analisar o currículo da modalidade Escola da Autoria da referida instituição e a modificação na organização do trabalho pedagógico, ocorridos em virtude do aumento do tempo em sala, faz-se necessário entender a concepção de formação integral dos sujeitos no espaço escolar, ideia esta que não se confunde com o acréscimo da carga horária presente nas legislações.

Assim, a partir da definição de Leclerc e Moll (2012), compreende-se a educação integral como aquela que acontece independentemente da extensão do tempo de permanência na escola e que investe na formação da dimensão múltipla do ser humano. Revela-se ainda, que esse ensino envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos: “quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores abrangentes que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças; quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo” (LECLERC; MOLL apud CAVALIERE, 2010, p. 01).

Educação em tempo integral, por sua vez, refere-se ao tempo de permanência do jovem na escola que, de acordo com a legislação, deve ser superior a sete horas diárias. No presente trabalho, será utilizada, preferencialmente, a denominação de escola em tempo integral e educação de tempo integral, reservando a denominação de educação integral para a proposição do conceito apresentado acima.

Para melhor compreensão do assunto em pauta, realizou-se um mapeamento dos trabalhos que vêm sendo produzidos na área da Educação, notadamente sobre a temática da educação em tempo integral no Brasil, no período entre 2012 e 2018, com a intenção de uma leitura sobre os possíveis problemas, descobertas e limitações apresentados pela construção acadêmica e no fortalecimento desse campo de pesquisa.

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Quando se faz uso de um desenho metodológico circular ou de aproximações sucessivas no encaminhamento da pesquisa bibliográfica, isso permite, por meio da flexibilidade na apreensão dos dados, maior alcance no trato dialético, pois o objeto de estudo pode ser constantemente revisto, garantindo o aprimoramento na definição dos procedimentos metodológicos, como também a exposição mais eficiente do percurso de investigação realizado, possibilitando uma discussão mais aprofundada sobre o objeto.

Do mesmo modo, ao tratar a pesquisa bibliográfica, Romanowski e Ens (2006) se apropriam do conceito “estado da arte”, que pode significar uma contribuição importante na “constituição da teoria de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e da prática pedagógica; apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa e suas lacunas de disseminação; identificar as experiências inovadoras analisadas, indicando alternativas de solução para os problemas da prática; e reconhecer as contribuições do estudo na constituição de propostas na área focalizada” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Dessa forma, considera-se que os termos “Estado do Conhecimento” e “Estado da Arte” são grandes levantamentos que procuram dar conta de toda a produção sobre determinado tema em um dado período, identificando modificações, correntes teóricas, metodológicas e epistemológicas que se deslocam em determinada área do conhecimento.

Nesse contexto, para Soares (2000, p. 4), em um estado da arte, é preciso considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais os fenômenos vêm sendo analisados”.

Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática” de uma área do conhecimento (MESSINA, 1998 apud ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40).

Para Haddad (2002, p. 9), os estudos de tipo “estado da arte” permitem, em um recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e áreas inexploradas e abertas à pesquisa futura. Assim sendo, houve a necessidade de se fazer uma revisão bibliográfica. Tal mapeamento foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no repositório do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), com os seguintes descritores: “educação integral”, “Mais Educação”, “educação em tempo integral”, “organização do trabalho pedagógico”. O resultado dessa busca está apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Pesquisas existentes com os descritores utilizados (2018)

| Descritores | N.º de pesquisas encontradas | |
|---|------------------------------|--------|
| | CAPES | SciELO |
| Educação integral | 20 | 6 |
| Mais Educação | 139 | 5 |
| Educação em tempo integral | 96 | 7 |
| Organização do trabalho pedagógico | 66 | 1 |

Fonte: Elaborada pelo autor com bases no campo de dissertações e teses da CAPES.

Cabe ressaltar que esse mapeamento se estruturou em quatro partes, a saber:

- a) fez-se um levantamento histórico das concepções da educação integral no Brasil, a partir da percepção de diferentes pesquisadores no assunto;
- b) em seguida, focalizou-se nos temas de estudo, com a intenção de estruturar o que os estudiosos do campo têm priorizado em seus trabalhos;
- c) posteriormente, realizou-se o levantamento quantitativo de dissertações e teses referentes ao período correspondente às pesquisas;
- d) em um último momento, foram desenvolvidas a análise dos dados quantitativos e dos percentuais.

Para esse levantamento inicial, realizou-se a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave das dissertações e teses; em raros casos, com vistas a um maior interesse, observou-se, também, a introdução e as considerações finais. Como forma de solidificar o entendimento sobre a pesquisa, optou-se pelo estudo de uma tese que contemplasse de maneira geral as categorias buscadas. Dessa forma, selecionaram-se quatro descritores para análise, a inteirar-se: “educação integral”, “Programa Mais Educação”, “educação em tempo integral” e “organização do trabalho pedagógico”.

Ainda, como maneira de elucidar melhor essa análise, optou-se pelo estudo de uma dissertação que contemplasse cada uma das classes já elencadas. Assim, foram selecionados quatro descritores para análise, a saber: “educação integral”, “Programa Mais Educação”, “Escola de Tempo Integral” e “Escola Integrada”.

Na categoria “educação integral”, dos anos compreendidos de 2012 a 2018, no campo de busca da CAPES de teses e dissertações, quando cruzados com os mesmos dados colhidos no SciELO, estavam direcionados a outros campos de pesquisa científica, que não eram o foco de interesse desta pesquisa.

Em relação ao SciELO e ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, ficou constatado que, de todos os estudos demonstrados, com exceção da tese de Andrade, alguns aspectos em comum dos dois bancos foram confrontados e, entre eles, o fato de todos os tipos verificados abordarem assuntos de outras áreas de conhecimento e, por isso, não possuírem relevância para este trabalho. Devido à seleção ter sido minuciosa, todos os levantamentos abordados têm características interessantes, aproveitadas para a construção desta dissertação.

De forma particular, o artigo das estudiosas Moll (2012) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e Gesuína de Fátima Elias Leclerc, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), denominado *Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral* (2012), publicado na Revista Educação; e ainda o artigo de Branco, com o título *Educação em tempo integral: direito e financiamento* (2012), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), publicado na Revista Educação, corresponderam de forma direta às propostas desta pesquisa. O primeiro porque estabelece um nexos de discussões com o PMEd, representando novas possibilidades de efetivação das políticas de Ensino Integral nas políticas educacionais brasileiras. E o segundo, por sua vez, pois traz um aporte teórico sobre o financiamento dessa modalidade educacional para o cumprimento da Meta 6 do PNE (2014-2024).

Além das estudiosas acima, outros estudos, como o de Coelho (2012), intitulado *Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral*, e também de

Castanho e Mancini (2016), sob o título *Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análises de experiências*, trazem características reflexivas comuns acerca das discussões relativas à educação integral por meio do Programa Mais Educação, a necessidade de ampliação da jornada como proteção ao amparo social e as produções empíricas sobre o Ensino Integral e/ou de tempo integral.

Outra reflexão possível, como a de Leite (2012), em *Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém*, relata a experiência empírica do aumento da carga horária e tem impacto direto com a proposta desta dissertação, à medida que pondera a necessidade organizacional da escola para o desenvolvimento da nova jornada.

Já Tilton (2012) traz considerações organizadas por Jaqueline Moll, em *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*, que oportuniza em sua leitura observações sobre a educação como formação integral, não como uma retórica, mas como um projeto coletivo viável, concretizado em práticas que possibilitam reinventar a escola, ressignificando não só seu lugar central em um projeto educativo, mas, sobretudo, como articuladora de ações, de educadores, de agentes e de instituições.

Na categoria “educação em tempo integral”, verificou-se no trabalho de Leclerc e Moll (2012), consideráveis debates sobre a estratégia de acréscimo da jornada escolar na perspectiva da educação integral no ensino fundamental, engendrada pelo PMEd, que é desenvolvido pelo MEC em parceria com estados e municípios desde 2008, reafirmado com as metas das legislações recentes.

Contudo, Silva (2017) já desenvolve as discussões em torno desse tipo de educação, identificando dois caminhos: um que aumenta o tempo de permanência dos alunos na escola, tendo-os como principal motivo dos investimentos administrativos, pedagógicos e financeiros; e outra, que tem como foco desses recursos toda a instituição escolar. A dinâmica dessa investigação teve como objetivo analisar a predominância da primeira sobre a segunda vertente, com ênfase em uma nova configuração na oferta do direito à educação.

O trabalho de Azevedo e Betti (2014) complementa as discussões, trazendo um estudo relacionado à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos no Brasil e a implantação da educação integral no município de Presidente Prudente (SP), que recebeu o nome de “Programa Cidade-Escola” e seguiu as diretrizes e as orientações propostas pelo MEC, entre as quais a recomendação de valorizar os jogos e as brincadeiras. Valendo-se da ideia de que essa modalidade de ensino tem que ser pensada a partir da ideia de uma melhor qualidade,

o projeto se estabelece com uma ampliação de carga horária, mas este estudo aponta para a necessidade de uma escola integral, com grandes desafios para as práticas pedagógicas lúdicas.

Seguindo essa acepção, o trabalho de Souza e Charlot (2016) verifica o saber relativo ao tempo integral, evidenciando o binômio proteção/educação, e a relação do acréscimo de tempo e a aprendizagem, com suas tensões e contradições. As conclusões revelam que o período integral não pode ser uma simples ampliação da escola atual; deve ser um espaço-tempo em que aprender tenha sentido, que ofereça novas oportunidades culturais e não inviabilize ações institucionais ou individuais que tenham um real valor de formação. Com essa investigação, foi mostrada, mais uma vez, que as pessoas assimilam esse tipo de educação segundo suas necessidades imediatas da vida cotidiana, como deixar o filho mais tempo na escola para poder trabalhar, desconfigurando os objetivos reais do ensino integral.

A pesquisa de Torales (2012), intitulada *Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola*, apresenta importantes colaborações, na medida em que analisa nacionalmente as experiências de aumento de carga horária em diferentes regiões do Brasil no ensino fundamental. Ela buscou analisar os dados e identificar as mudanças na organização e no funcionamento das escolas, bem como em sua relação com as comunidades. Mais do que pensar em horários e rotinas, procurou-se pensar em horas concretas, em períodos de permanência dos estudantes nas comunidades escolares e no sentido que essa presencialidade adquire para os envolvidos nesse processo e para a própria sociedade.

Com importantes contribuições para estudos da área, o dossiê de Moll (2015) expõe o contexto do Ensino Integral no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), deixando claro que os debates não são recentes e que já existia a luta por uma escola pública de qualidade e para todos, compreendida no horizonte de uma escola de tempo integral e de formação humana.

Na categoria “Programa Mais Educação”, a seleção realizada optou por cinco trabalhos. Essa é a categoria que tem impacto direto sobre esta dissertação, por isso, os textos analisados foram escolhidos de forma meticulosa. Assim, destaca-se a tese de Andrade (2015) do programa de pós-graduação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), sob o título *O Programa Mais Educação e a educação integral no âmbito escolar: possibilidades ao debate*. Essa pesquisa teve como objetivo investigar o PMEd, com o intuito de delinear sua perspectiva teórica, investigar sua implementação e, finalmente, identificar as decorrentes mudanças no interior de determinadas escolas da rede municipal de Campinas (SP) entre os anos de 2011 e 2013.

Segundo a autora, o desafio maior é gerar um ambiente de formação integral: isso requer pensar de forma não alienante, em que não se reduza o trabalho apenas à produção material como alternativa de sobrevivência, mas como ação que cria e elabora a partir dos saberes que estruturam o conhecimento desenvolvido historicamente pelo homem em todas as suas dimensões. Preconiza-se, assim, uma formação nas artes, na ciência, na filosofia, na história e em todas as áreas de saberes, para sua elevação acima do cotidiano que aliena e reproduz. Mas, para a construção de sua condição de homem consciente de seu tempo, capaz de romper com essa estrutura que compõe o modelo de educação integral proposto no PMEd, é necessário que os grupos intelectuais do país promovam atitudes que ampliem os debates públicos, que lutem para fortalecer uma política democrática para analisar a concepção de mundo da sociedade atual (ANDRADE, 2015).

Nas produções de Penteadó (2014) e Bernardo e Christovão (2016), ambos identificam e justificam as políticas de Ensino Integral pela necessidade de qualificação pedagógica. O primeiro artigo busca explorar no PMEd de uma cidade do estado do Rio de Janeiro qual a sua contribuição para uma escola democrática e com maior alcance no Índice de Desenvolvimento Humano (Ideb), fazendo uma analogia com a educação em tempo integral. O segundo procura, paulatinamente, investigar se o programa defendido pelo governo federal como política pública de Ensino Integral para atingir metas de qualidade realmente alcança as propostas traçadas e aprofunda suas reflexões.

Por sua vez, a tese de Xerxenevsky (2012), intitulada *Programa Mais Educação: avaliação do impacto da Educação Integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul*, avalia o impacto do turno integral, expresso pelo PMEd no desempenho médio dos alunos em testes de proficiência nas disciplinas de Português e Matemática das escolas da rede pública na 4ª série e 8ª série. Além disso, o estudioso analisa os impactos positivos diretos, sobretudo nas escolas que primeiro implementaram o programa.

Dessa maneira, sua análise soma muito com esta dissertação, pois deixa claro que, no Brasil, apesar dos avanços nos últimos anos para a efetivação dos programas e das políticas governamentais que contribuíssem com a melhoria educacional, foram realizadas poucas avaliações sobre os seus resultados no desempenho escolar dos alunos e na qualidade do ensino público, principalmente no tocante à educação integral.

Por outro lado, Leite e Carvalho (2016) discutem uma relação entre o ambiente pedagógico e o território, a partir da abertura da escola em direção ao bairro e à cidade no Programa Escola Integrada (PEI), na experiência de ampliação de jornada escolar de Belo Horizonte-MG. O autor traz importantes reflexões, à medida que ajuda a compreender que a

constituição de locais educativos relaciona-se fortemente ao vínculo de educadores e educandos com o bairro, elementos que conformam a tessitura do território educativo e têm possibilitado a emergência de ações coletivas, via escola, com a melhoria de espaços na comunidade e proporcionado um processo de ensino mais próximo da vivência cotidiana dos estudantes.

Nesse contexto, o trabalho de Coelho, Marques e Branco (2014), denominado *Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença*, aprofunda as discussões sobre as temáticas da educação integral e do aumento da carga horária no ensino fundamental, com relatos de experiências ocorridas nas regiões sudeste e sul do país. O debate ganha relevância direta para este trabalho nas reflexões elencadas sobre a formação completa do ser humano como parte integrante das funções escolares, além de propor sérios questionamentos acerca de pontos polêmicos que envolvem a educação em tempo integral, como: acréscimo de jornada com educação integral, os espaços, a organização do tempo e os sujeitos que nela atuam.

Na quarta e última categoria “organização do trabalho pedagógico”, vale ressaltar que umas das motivações para esta investigação foi o fato de haver um número discreto de produções referentes a essa classificação. Recorremos ao trabalho de Torales (2012), *Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola*, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha) e professora adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil. Sendo assim, seu processo de análise de diferentes experiências de Ensino Integralno Brasil deixa clara as contribuições e a concepção de jornada ampliada.

O processo de verificação dos dados tratou de identificar as mudanças na organização e no funcionamento das escolas, bem como na relação destas com suas comunidades. Mais do que considerar horários e rotinas, buscou-se pensar em horas concretas, em períodos de permanência dos estudantes nas comunidades escolares e no sentido que essa presencialidade representa para os envolvidos nesse contexto e para a própria sociedade. A intencionalidade maior deste trabalho e que provoca impacto direto nessa Dissertação é o processo de análise das mudanças ocorridas na escola.

Portanto, é relevante apontar que a tese e os artigos selecionados trazem pontos interessantes a respeito dos desafios e possibilidades de organização das escolas na implementação de propostas de Ensino em Tempo Integral. Destaca-se, então, as pesquisas de Moll (2012), Leclerc e Moll (2012), Torales (2012) e as teses de Xerxenevsky (2012) e Andrade (2015), como reflexão para o desenvolvimento deste trabalho.

Após essa aproximação inicial com a temática, definiu-se, assim, a questão norteadora: Quais foram os programas de Ensino em Tempo Integral que a instituição atendeu no período de 2012 a 2018 e como se deu a organização do trabalho pedagógico na escola estadual de Taquarussu – MS para o atendimento do projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”?

A partir dessa indagação, desdobram-se outras dúvidas mais específicas, que são: quais são as concepções de educação em tempo integral que direcionaram a sistematização das tarefas didáticas na implementação desse projeto em Mato Grosso do Sul entre 2012 e 2018? Qual é o conceito de Ensino Integral presente no âmbito educacional? De que forma o programa trata a relação professor/aluno? Como foi composto o currículo dos planos de ensino dessa modalidade? De que maneira a escola se estruturou para implementá-los?

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como se construiu essa metodologia de educação em Taquarussu – MS para o cumprimento das metas estipuladas para o Ensino em Tempo Integral, definindo, para isso, quatro objetivos específicos, a saber:

- a) Investigar os projetos de Ensino em Tempo Integral implementados;
- b) Analisar os currículos da Escola da Autoria do ensino fundamental, PMed e ProEMI da Escola Estadual de Taquarussu / MS;
- c) Identificar as modificações de infraestrutura implementadas no local para desenvolver as atividades propostas pelo ensino integral;
- d) Analisar como foram organizados os tempos, os espaços e os sujeitos para atender às demandas de ampliação da jornada dos três programas implantados pela escola.

No intuito de alcançar tais objetivos, em um primeiro momento, priorizou-se também ou levantamento da pesquisa, a organização e a análise da legislação vigente, por meio de documentos criados pelo MEC que abordam a história da educação integral e seu desenvolvimento ao longo da educação brasileira. Na segunda etapa, será aplicado um questionário para os coordenadores e professores da escola sobre o tipo de ensino. E a última fase, constitui-se pela apuração dos registros e dos dados levantados no questionário.

Para revisão documental, utilizou-se Richardson (1999, p. 76), pois ele expõe que “a análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar os vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados”.

Por conseguinte, é partindo das leituras sobre a concepção do projeto de Ensino em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul e das diversas experiências de programas educacionais

que contam com a carga horária integral no MS que é composta a primeira etapa desta pesquisa, que se desdobrará, posteriormente, na coleta de dados na escola.

Tendo em vista que se trata de um estudo de caso, Yin (2008) identifica os tipos de caso: podem ser múltiplos ou únicos. Segundo o autor, é único quando representa o caso decisivo para testar uma teoria bem formulada, seja para confirmá-la, contestá-la ou entender a teoria. Uma segunda justificativa para um estudo de caso único é quando simboliza uma situação rara ou extrema, bastante recorrente no âmbito da saúde e usada para casos patológicos incomuns.

A terceira possibilidade de caso único é quando ele se mostra revelador, o qual o pesquisador tem a chance de observar um fenômeno anteriormente inacessível à investigação científica. Uma quarta alternativa é no momento em que um estudo de caso único é utilizado como introdução a uma pesquisa apurada ou, ainda, experimento piloto para a investigação.

De maneira sintética, Yin (1984, p. 23) define estudo de caso como “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência” (tradução nossa)².

Por sua vez, para Stake (2000, p. 436), o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente por esse interesse em ocorrências individuais, e não pelos métodos de investigação, as quais podem ser as mais variadas, tanto qualitativas como quantitativas. Mas, o autor alerta para o fato de que “nem tudo pode ser considerado um caso” e oferece algumas pistas para a identificação do que pode constitui-lo. Para ele, um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas.

Segundo Martins (2005), estudo de caso é uma estratégia metodológica de se fazer pesquisa nas ciências e nas ciências da saúde. Trata-se de uma técnica aplicada para avaliar ou descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente. Busca-se apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante um mergulho profundo e exaustivo em um projeto delimitado. Para Goode e Hatt (1999 apud LAZZARINI, 1995, p. 17), “a técnica é um modo de organizar os dados em termos de uma determinada unidade escolhida”.

Quanto aos instrumentos de levantamento das informações, trabalhou-se com a entrevista “por serem consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma

² No original: “an empirical research that investigates a contemporary phenomenon in its natural context, in situations where the boundaries between the context and the phenomenon are not clearly evident, using multiple sources of evidence”.

de organização” (MINAYO, 2011, p. 64). A preferência foi pela entrevista semiestruturada, que se compõe de perguntas abertas e fechadas com os seguintes sujeitos na comunidade escolar:

- Equipe gestora: formada pela diretora, que conviveu com a implementação de todos os programas de educação integral em todos os níveis de ensino de 2012 a 2018, e o coordenador pedagógico, que acompanhou as ações desenvolvidas do projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”;
- 04 professores, de acordo com os seguintes critérios:
 - integrantes de disciplinas curriculares diferentes;
 - tempo de serviço de, no mínimo, sete anos, lotados na unidade de ensino (o que caracteriza a possibilidade de participação no ciclo de implementação dos diversos programas de Ensino Integral executados na escola), observando as modificações decorrentes do Projeto Escola da Autoria.
 - professores que tiveram experiências com outros programas de educação integral efetivados na escola e que não foram realizados concomitantes com o PMEd em 2012 e o ProEMI em 2016, além do projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”.

Assim, efetuou-se um total de seis entrevistas, que foram gravadas no ambiente escolar e transcritas para as devidas análises. Os inquéritos foram autorizados de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³.

Em síntese, a pesquisa constituiu-se de coleta de dados relativos ao levantamento bibliográfico, à documentação e à entrevista semiestruturada no período compreendido entre os meses de julho e dezembro de 2019.

Dessa forma, a investigação permite a abordagem dos conteúdos pesquisados sob diferentes ângulos de discussão por parte dos autores trabalhados, dos quais utilizamos e apresentamos como referências para fins de revisão de literatura. No que se refere às concepções de Educação Integral, a reflexão foi a partir dos trabalhos de Moll (2012), Branco (2012), Menezes (2012), Castanho e Mancini (2016), Coelho (2012), Leite (2012), Tilton (2012), entre outros. Por outro lado, em relação ao debate atual de Educação Integral e/ou em tempo integral: Coelho (2016a), Azevedo e Betti (2014), Branco (2012), Coelho (2014b), Leclerc e Moll (2012), Menezes (2012), Moll (2015), Parente (2014), Silva (2017), Souza e

³ TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento. Conferir Apêndice A.

Charlot (2016), Souza, Losif e Zardo (2018), Gomes (2017), entre outros. No tocante ao Programa Mais Educação (PMEd), utilizamos Xerxenevsky (2012), Klein (2012), Ferreira e Rees (2015), Bernardo e Christovão (2016), Coelho (2014), Leite e Carvalho (2016), Penteado (2014), Andrade (2015), e Monteiro (2016). E, por fim, acerca da organização do trabalho pedagógico, usamos Torales (2012).

Além da apresentação desses autores selecionados, e que serviram de referencial para a elaboração deste estudo, ressaltamos a contribuição de Leclerc e Moll (2012), Freitas (1995), Saviani (2014), Libâneo (2015) e Gomes (2017).

Concernente à estrutura, a presente Dissertação apresenta três capítulos: no primeiro, analisa-se a concepção de educação integral ao longo da história e as reflexões em debate na atualidade sobre as políticas educacionais que se propõem a materializar essas práticas. No segundo, apontam-se as características dos projetos de Ensino em Tempo Integral implementados pelo estado de Mato Grosso do Sul: Escola da Autoria no ensino fundamental, ProEMI e PMEd, relatando suas experiências, alcance e perspectivas.

No terceiro capítulo, por sua vez, apresentamos uma proposição para a apresentação dos dados a serem coletados, indicando os desafios e as possibilidades do projeto de Ensino Integral do MS, dando ênfase, principalmente, aos programas implementados na escola estadual de Taquarussu – MS. O capítulo está estruturado com foco na “Escola da Autoria” que analisa o espaço/infraestrutura, relação professor/aluno, perfil/atribuições docentes e a proposta curricular para o alcance dos objetivos e metas propostos.

Essa dissertação tem relevância social ao passo que a pesquisa permite a transformação da realidade e o melhoramento da vida dos sujeitos sociais dessa realidade, pois, quando se investiga, além de produzir um diagnóstico sobre um campo problemático, elaboram-se respostas organizadas e pertinentes para questões científicas. Neste sentido, ” (GAMBOA, 2007, p. 46), afirma que no momento que o pesquisador utiliza uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e que define um caminho para sua investigação, “passa a anunciar e assumir uma visão de mundo, uma maneira de fazer ciência relacionada a uma teoria do conhecimento e uma filosofia.

1 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste primeiro capítulo, busca-se a conceituação dos termos de Educação Integral e de Educação em Tempo Integral, abordando alguns dos importantes aspectos construídos desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) até o PNE (2014-2024), a partir das pesquisas bibliográfica e documental, tendo como objetivo conceituar os termos de ampliação de jornada escolar, Educação Integral e Educação em Tempo Integral.

Nesse sentido, com a finalidade de atingir tais objetivos, o texto foi dividido em duas seções: na primeira, trata-se da concepção de educação integral e em tempo integral na história das políticas educacionais do Brasil. Já a segunda, traz as experiências de Ensino Integral e em período integral realizadas na educação brasileira. Dessa maneira, apresenta-se o itinerário da modalidade de ensino na legislação nacional, demonstrando como é avaliada mediante os documentos que orientam a educação nacional. Evidencia-se também, a diferença entre os tipos de educação integral e, na conclusão, aponta-se algumas vivências de modo geral acerca da temática.

1.1 Educação Integral e Educação em Tempo Integral

Na educação brasileira há proposições permanentes e, de outro modo, existem as que aparecem com frequência, cuja disputa nem sempre se concretiza em práticas públicas sólidas. Assim, a busca por efetivas medidas educacionais de Ensino Integral no Brasil fez com que grandes experiências fossem desenvolvidas. Esse fato permitiu, ao mesmo tempo, que o tema fosse debatido em vários momentos da agenda política.

Em relação às décadas de 1920 e 1930, a Educação Integral entra em discussão dentro da política educacional de forma a ser um estímulo e representar o desejo de corresponder aos anseios daquele momento histórico, cujo conceito carregava a necessidade de a escola ganhar significação por meio da ampliação de seu universo social, temporal, cultural e político. Entretanto, é claro que essas ideias perpassam diversas épocas históricas e ideológicas e, por esse motivo, a definição de Educação Integral, nesse início e no decorrer do tempo, assume diversos significados para sua noção e aplicabilidade.

O fato é que a expansão das funções da escola foi forjada para o alcance do espólio intelectual e do pensamento social brasileiro que não poderiam ser alcançados, caso o âmbito

escolar não apresentasse mudanças em seu *modus operandis*, ou seja, se não acontecessem transformações em suas ações já limitadas para aquele período.

Para Silva (2012), os temas Educação Integral e educação em tempo integral vêm sendo utilizados como sinônimos, indistintamente, como se ambos os termos tivessem o mesmo significado, quando na realidade não têm. E, embora esse não seja o foco, fica o alerta sobre a necessidade de buscar uma compreensão referente à distinção entre as palavras, uma vez que cada uma pode levar a um projeto de ensino diferenciado (SILVA, 2012).

Isso demonstra o pragmatismo que envolve a educação integral e (m) tempo integral como política educacional brasileira e a responsabilidade na construção de uma concepção mais detalhada para o alcance de uma qualidade educacional democrática, uma vez que debater sobre essa modalidade de ensino como política pública é também tratar o papel do Estado e das demandas sociais, sabendo que as prioridades colocadas na agenda pública são resultado de lutas e pressões da sociedade civil organizada e das discussões propostas no cotidiano dos pesquisadores preocupados com a melhoria da qualidade educacional nacional.

De acordo, com Paro (2009) Educação Integral, em última instância, se constitui em um pleonasma: ou a educação é integral ou, então, não é educação. Isso serve para reafirmar que debater sobre a proposta de educação integral e (m) tempo integral não é fácil e implica compreensões legais, jurídicas e históricas consistentes.

Nesse sentido, cabe mencionar que na Paidéia grega a educação integral estava ligada a um ideal de formação educacional, em que se almejava desenvolver o homem em todas as suas potencialidades para que pudesse ser um melhor cidadão, dentro da moral e ação política.

Assim, quando se pensa em uma educação emancipadora para o homem, as concepções de Freire (1987) apontam que ela se realiza ao adotarmos a vertente problematizadora e libertadora como pressuposto, assumida pelo diálogo. Seguindo essa linha de pensamento, a pedagogia freiriana também constrói seu itinerário com objetivos de que a educação alcance a formação integral do sujeito.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimento’ e valores ao educando, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a existência da superação da contradição educador – educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável a cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p. 69).

Ainda nesse prisma, pensando na universalização da educação básica e em uma escola cidadã, Gadotti (2000) contextualiza a sua perspectiva afirmando que:

É uma escola que busca fortalecer autonomamente o seu projeto-político pedagógico, relacionando-se dialeticamente – não mecânica e subordinadamente – com o mercado, o Estado e a Sociedade Civil. Ela visa formar cidadão para controlar o mercado e o Estado, sendo, ao mesmo tempo, pública quanto ao seu destino – isto é, para todos – estatal quanto ao financiamento e democrática e comunitária quanto à sua gestão (GADOTTI, 2000, p. 7).

As mudanças constantes pelas quais passaram as sociedades nas décadas de 1920 e 1930, e também as contemporâneas, têm desafiado os rumos da educação. Nesse sentido, seja qual for o ponto de vista que a educação seguirá, voltada para o futuro ou para a transformação social, deve continuar sendo contestadora e superar os limites impostos pelo mercado e pelo Estado, assumindo uma condição de mudança social em vez de reprodução cultural.

Com uma *práxis* pedagógica que supera a obediência dessa reprodução cultural, firmando processos pedagógicos mais segurados na autonomia escolar do que atrelado a rígidos referenciais de propagação dos interesses financeiros é a luta pela autonomia e liberdade, alcançadas por uma educação com bases fixadas na transformação social.

Historicamente, observa-se que a Educação Integral foi proposta por diferentes correntes de pensamento. No entanto, é na década de 1920 que as vertentes autoritárias e elitistas adotam esse tipo de ensino com o sentido de ampliação do controle social. Outra tendência dessa época expressou-se na educação integral da Ação Integralista Brasileira (AIB).

Nesse contexto, para essa tendência, o ensino escolar era um sentimento emitido e que caminhava por diferentes orientações ideológicas. Diante desse cenário, surgiram diferentes concepções de educação integral, com diferentes interpretações de projetos políticos. A AIB envolvia o Estado, a religião e a família.

Em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema *a educação integral para o homem integral* (CAVALIERE, 2010, p. 249, grifos no original).

A filosofia da educação do AIB estava voltada para o sacrifício, o sofrimento, a disciplina e a obediência, deixando claro seu perfil ideológico. A Educação Integral era, para os integralistas, uma ação doutrinária, de formação para o que já está posto, acabado, visto que educar seria um processo de conversão a uma verdade estipulada, construída.

Em outra perspectiva, para os liberais do século XX, a educação integral assumia como objetivo a reconstrução das bases sociais para o crescimento da democracia, em que somente o

indivíduo bem formado poderia cooperar e participar. Nas ponderações de Cavaliere (2010, p. 249), é perceptível que “entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição”.

Desse modo, as décadas de 1920 a 1930 marcam a história da educação brasileira, quando a educação integral direciona os caminhos da Escola Renovada. A sustentação para esse novo direcionamento educacional estava alicerçada na ideia de que o ensino deveria alcançar áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e cidadania. Esse novo modelo esteve presente em todo o pensamento de Anísio Teixeira.

No entanto, é preciso notar que, embora a idéia de uma educação escolar abrangente esteja presente em toda a obra de Anísio Teixeira, o autor não faz uso da expressão ‘educação integral’, talvez por não considerá-la suficientemente precisa e, provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas, que, como vimos, usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões ‘homem integral’, ‘Estado integral’ e ‘educação integral’ (CAVALIERE, 2010, p. 250).

É nesse cenário que Anísio Teixeira volta suas reflexões para uma Escola Nova, em que suas ideias são amadurecidas sob a forte influência do pensador americano John Dewey (1959), pois ele realizou experiências nos Estados Unidos entre os anos de 1927 e 1928 e seu retorno ao Brasil foi marcado por um desejo de desenvolver políticas educacionais com base no pragmatismo americano, que trazia uma concepção de educação ampliada, reinventando as finalidades e as referências da educação brasileira.

Por sua vez, Cavaliere (2010) narra que o espírito marcante de uma educação elitista, cívica e higienista foram impressionantes registros da primeira metade do século XX, em que a alfabetização afluía como solução de todos os males.

As formulações de Anísio Teixeira sobre uma nova concepção de escola surgiram nesse contexto, mas passaram, logo em seguida, a ancorar-se no pensamento de Dewey. Esse pensamento trouxe mais substância filosófica às ideias renovadoras e o movimento de superação da visão cívico-sanitária tornou-se inevitável. A forma como o ‘americanismo’ de Anísio Teixeira chocou-se com o diagnóstico de viés higienista e curativo e a repercussão que teve no pensamento educacional da época vêm sendo tema de estudos (CAVALIERE, 2010, p. 251).

Na defesa pela Escola Nova, com funções ampliadas, o termo “Educação Integral” aparece três vezes no texto do Manifesto dos Pioneiros (1932), um deles para contextualizar uma citação do poeta Frances Lamartine, revolucionário de 1848 e defensor dessa concepção de educação.

O documento ainda trazia um conceito de educação como direito do indivíduo que alcançasse as diversas dimensões de sua formação. Além disso, reportava que a educação integral era de caráter educativo ou de assistência social e que deveria ser acrescentada em todos os sistemas educacionais. O apelo que se erguia era o de implantar um modelo que superasse a bandeira da alfabetização, reorganizando a metodologia escolar e pensando no ensino de música, artes, desenho, artes industriais, educação física e saúde, recreação e jogos, para romper com uma visão utilitarista da educação.

Outra noção que marca esse período das políticas educacionais é a corrente Anarquista. Para Gallo (1995, p. 111), nas experiências anarquistas eram “desenvolvidas as habilidades e afiadas as destrezas manuais e perceptivas, e a educação deve passar a elaborações cada vez mais intelectuais”. Para Coelho (2009b, p. 87), “inicia-se também a introdução ao mundo da palavra e a outras formas de comunicação e de linguagens”, tendo em vista a opção pelos aspectos político-emancipadores na educação-formação do homem. Já Moraes (2009) aponta a relevância do conceito libertário para o estudo da educação integral no país. Diante disso, o autor nos remete à teoria de precursores expressivos do pensamento educacional anarquista: Proudhon, Bakunin e Robin.

Observamos que Proudhon articulou “uma proposta de educação integral que combinava a instrução literária e científica com a industrial”. Bakunin, militante revolucionário do século XX, propunha “uma educação integral, ao lado do ensino científico ou teórico, pois é somente assim que se formará o homem completo: o trabalhador que compreende e sabe”. E Robin desenvolveu um trabalho “que pretendia propiciar o máximo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças e, em uma abordagem de educação integral, visava formar seres completos” (PROUDHON; BAKUNIN; ROBIN *apud* MORAES, 2009, p. 31). Por isso, quando retomamos a pesquisa sobre a educação integral, é pertinente entender as bases filosóficas e políticas/ideológicas desse conceito, como acima exposto.

Nessa perspectiva, a definição de Educação Integral também está presente no pensamento de Marx (2006), escolhendo o trabalho como sua principal categoria de análise na compreensão social e histórica do homem. Ele busca a formação unilateral, defendendo a interação entre trabalho manual e intelectual como uma das possibilidades de emancipação do indivíduo. Uma preocupação de formação do homem por meio do trabalho, como itinerário para o crescimento de forma mais abrangente, multidimensional.

Ainda com forte influência intelectual, o pensamento de Anísio Teixeira (1994) continua indicando caminhos de reflexão para o rompimento de uma escola dual dos anos de 1950 a 1960 para a efetivação de uma política educacional para todos.

No texto 'Educação não é privilégio', escrito em 1953, que integra o livro de mesmo nome (Teixeira, 1994), apresenta e desenvolve a concepção de educação escolar não especializada, não intelectualista, isto é, educação para a formação "comum" do homem. Defende a escola "pública" ou escola "comum" que se liga ao trabalho, à prática e à ciência que informa essa prática. É na caracterização de uma escola que deixa de ser da elite, na busca de uma nova política educacional que leve qualidade para a escola primária, que ele retoma e desenvolve sua concepção de educação escolar ampliada e defende o horário integral (CAVALIERE, 2010, p. 255).

Ademais, essa época representa um momento no qual a educação foi pensada não apenas sob a ampliação de suas funções, mas também se desenvolve uma concepção pedagógica que defende o aumento do horário de estudo. Embora Teixeira já tenha refletido sobre a carga horária escolar, nessa conjuntura, o sentido de acréscimo volta à tona com mais força.

Em todo o processo de discussão que veio a desembocar na LDB de 1961, Anísio Teixeira teve posição ativa e de destaque. O Plano Nacional de Educação, dela decorrente, elaborado pelo Conselho Federal de Educação e aprovado em 1962, tinha entre suas metas qualitativas a instauração do dia completo para as duas últimas séries do ensino primário (ampliado então para seis anos). As 5ª e 6ª séries deveriam incluir em seu programa o ensino das artes industriais. O mesmo plano propunha ainda, para o ensino médio, o estudo dirigido e a extensão do dia letivo para seis horas de atividades, compreendendo estudo e práticas educativas. O ensino superior deveria contar com pelo menos 30% de alunos e professores de tempo integral (CAVALIERE, 2010, p.257).

Percebe-se por cinco décadas do século XX as políticas educacionais foram influenciadas pelo pensamento de Teixeira (1959, 1994), que tem suas postulações marcadas pelo pensamento pragmatista americano de John Dewey (1959).

Dewey (1959), por seu turno, afirmava que a educação integral deveria envolver múltiplas dimensões da vida das crianças e dos adolescentes e, nesse sentido, a escola deveria ser um espaço para que as experiências reflexivas ocorressem seguindo essa linha filosófica. Esse pragmatismo de seu pensamento representa um ganho considerável na construção de um conceito de escolas em tempo integral,

Segundo Dewey, educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve, de forma que se tornem capazes de distinguir as situações, nessa cultura específica, que estão a exigir mudanças; é também torná-los capazes de agir para a realização dessas mudanças. Para o autor, toda a prática social que seja vitalmente compartilhada é, por sua natureza, educativa. Só quando padronizada e rotinizada é que perde seu valor educativo. São as experiências partilhadas ou conjuntas que adquirem real significação. Por isso, as escolas devem ser pensadas como locais onde se potencializem as atividades cooperativas e conjuntas. São essas atividades que

levam efetivamente ao conhecimento, pois a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social. No caso da escola, um meio social intencionalmente preparado, uma micro-sociedade, em permanente mudança, em função da também permanente mudança nos objetivos a serem alcançados; um ambiente favorável ao que o autor chama de reconstrução social da experiência (DEWEY, 1959 *apud* CAVALIERI, 2007, p. 1022).

Constata-se, assim, que Teixeira (1959, 1994) busca no pragmatismo de Dewey (1959) as bases de aprofundamento para a concepção de educação integral que fortalece a compreensão de que o homem se forma e se desenvolve na ação, no fazer-se e não por movimentos exógenos de aprendizagem formal.

Retomando o pensamento de Teixeira (1959, 1994) e Dewey (1959), é importante esclarecer que as bases de suas propostas sempre estiveram voltadas para uma educação democrática, percebidas no respeito que anunciam sobre a valorização e a reconstrução das experiências vividas pelos indivíduos, formulando uma concepção de educação integral que correspondia progressivamente à função estratégico-política de construção da sociedade democrática, vista como importante alicerce para abafar uma noção de educação anteriormente vivenciada sob as bases da moralidade educacional, de uma sociedade dada, já construída e doutrinária.

Então, Teixeira (1959, 1994) representa o ávido sentimento transformador dos anos 1960, que marcam as novas interpretações sobre a relação entre sociedade e escola. Suas lutas pela mudança sempre estiveram atreladas à uma função assistencialista da educação, com o desejo de inserção social do indivíduo, com sua oferta popular para todos.

Sem querer avaliar os impactos das políticas educacionais, e sim detalhar o conceito de Ensino Integral ao longo da história da educação, o tema volta aos debates políticos do século XXI, depois que muitos estados e municípios inseriram em suas políticas educacionais o conceito de educação integral e (m) tempo integral.

Sendo assim, a intenção é que a educação escolar amplie a jornada escolar para expandir as oportunidades e as possibilidades de situações e, conseqüentemente, promova uma melhor aprendizagem por meio da formação para as dimensões do indivíduo.

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo abrange o debate da educação integral - consideradas necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação. Quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2012, p. 96).

Dessa forma, a Educação Integral, busca para além da ampliação da jornada de carga horária, uma oportunidade de ampliar o processo de aprendizagem do indivíduo por meio de uma nova organização escolar, que permita uma melhor aprendizagem para o aluno (a), passando pelo aumento do tempo de permanência do aluno (a) na escola.

Pestana (2014), em seu artigo *Afinal, o que é educação Integral?*, apresenta que, no contexto contemporâneo, a noção de educação integral ganha novos rumos políticos, epistemológicos e metodológicos, principalmente com os avanços das ideias de que isso significa a ampliação do tempo na escola. Para tanto, salienta Maurício (2009): “assume que a proposta do Ensino Integral se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, físico e social e outros se dão conjuntamente” (MAURÍCIO, 2009, p. 54-55 *apud* PESTANA, 2014, p. 25-26).

Diante disso, percebe-se que de nada adianta aumentar a carga horária da escola sem que se ressignifique o espaço e o processo educativo. Por sua vez, a educação integral e (m) jornada ampliada se manifestam como condição essencial para atender às novas demandas do desenvolvimento educacional e, por isso, da própria escola. Na contemporaneidade, a educação integral direciona as ações educacionais e sociais.

Segundo Fleury (2010, p. 1), política social significa:

O termo designa o conjunto de intervenções políticas de caráter distributivo, voltadas para assegurar o exercício dos direitos sociais da cidadania e impulsionar a segurança e coesão da sociedade por meio do acesso e utilização de benefícios e serviços sociais considerados como necessários para promover a justiça social e o bem-estar dos membros da comunidade.

Algumas reflexões recentes sobre os estudos que orientam a educação integral como política social afirmam serem necessárias outras investigações mais aprofundadas, de modo a contemplar suas ambiguidades e contradições, preservando aspectos que lhe são preliminares.

Portanto, o ensino integral/tempo integral tem acompanhado as discussões sobre a possibilidade de efetivar políticas educacionais como propostas de inovação capazes de dar suporte para o alcance na qualidade do ensino público desde o século XX.

Estudos como os de Cavaliere (2007) revelam aspectos preliminares de projetos em andamento. As publicações de Cavaliere (2002a e 2002b) e de Coelho e Cavaliere (2002) demonstram diferentes pontos de vistas sobre a escola nessa modalidade de ensino que podem conduzir esses projetos para direções contrárias em relação aos objetivos pelos quais são concebidos. Os estudos contemporâneos revelaram, pelo menos, quatro concepções de escola de tempo integral, destas, duas apresenta-se como sendo as principais, descritas na sequência.

A primeira das concepções é a predominante visão assistencialista. Esta traz à tona uma escola para desprivilegiados, onde o mais importante não é o conhecimento, e sim a ocupação do tempo e a socialização primária, vindo na proposta de Ensino Integral uma política compensatória, suprimindo a deficiência de sua formação escolar e 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.

A segunda, a concepção democrática, está mais próxima das reflexões de Cavalari (1999), Coelho (2009), Teixeira (1997) e Brandão (1989), revela-se um caráter mais inovador das funções da escola, em que ela possa alcançar seu papel emancipatório, tida como uma educação para o espírito crítico, mais efetiva, com amplas atividades culturais e de vivência democrática. A permanência por maior tempo se justificaria pela garantia de melhor desempenho dos afazeres escolares e como ferramenta para emancipação. É interessante notar que esse aspecto remete à ideia de educação presente na Paidéia grega.

É a origem da educação no sentido estrito da palavra: a Paidéia. Foi com os sofistas que esta palavra haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude de seu significado, pela primeira vez foi referida à mais alta Arete humana, [...] acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais (JAEGER, 2001, p. 335 *apud* COELHO 2009, p. 85).

Internacionalmente, a UNICEF (2009) relata o perfil e as necessidades da educação brasileira, pontuando dados positivos sobre o acesso e a permanência de crianças e adolescentes de sete a 14 anos de idade, demonstrando, ainda, que o maior desafio é a manutenção da eficácia dessas políticas. Ela aponta o Ensino Integral e (m) tempo integral como meta a ser alcançada, ao afirmar que se trata de uma estratégia fundamental para quebrar o círculo vicioso da pobreza e reduzir a desigualdade social.

Por conseguinte, essa estratégia favorece o desenvolvimento das crianças, ao propiciar mais oportunidades de aprendizado, de ampliação de seu repertório cultural e de aquisição de informações diversas, principalmente em regiões mais carentes, por meio de ações complementares ao ensino regular. Tais ações são práticas educativas realizadas de maneira continuada em sentidos alternados na escola, envolvendo também a família na educação dos estudantes. Na concepção desse documento,

A educação integral considera, no seu desenvolvimento, as dimensões dos tempos, práticas, conteúdos e territórios das ações educativas, na escola e em outros lugares de aprendizagem. Leva em conta também as articulações intersetoriais entre políticas públicas, a participação contínua e ativa da comunidade. Envolve principalmente o

foco no direito de cada criança a ter acesso, a permanecer e aprender e a concluir cada etapa da Educação Básica. Contextualizada significa que considera a realidade das pessoas, do lugar, da cultura e das relações sociais onde se desenvolvem as ações educativas. E proporcionar atenção individualizada implica reconhecer cada criança e adolescente como sujeito do processo de aprendizagem, reforçando e valorizando sua cultura, seus conhecimentos e suas possibilidades, apoiando-os no enfrentamento de seus desafios (UNICEF, 2009, p. 13).

Na atualidade, surge a compreensão de que esse tipo de ensino independe da estruturação de uma escola em tempo integral, identificando, portanto, uma concepção multissetorial de educação integral. A ideia prioriza um ensino que pode e deve se realizar fora do ambiente escolar, ou seja, não precisa estar centralizada em uma instituição, e cuja parceria com instituições não governamentais poderia dar conta de uma aprendizagem de qualidade.

Como explicitado anteriormente, não existe compreensão definitiva, pronta e acabada sobre o tema educação integral/educação em tempo integral, contudo, segue o desafio da construção de seu conceito e efetivação enquanto política educacional capaz de ofertar um ensino satisfatório.

Quando pensamos nessa modalidade de educação, inicialmente nos remetemos à sua descrição legal: em princípio uma escola pode ter parcela de seus alunos com a jornada parcial e outra em tempo integral, definida pela carga horária superior a sete horas diárias de atividades.

Essa noção, por sua vez, remete à política educacional que determina esse critério e seus modelos de financiamento. Para a realização da presente pesquisa, adota-se a perspectiva teórico-metodológica de Bobbio (1988, p. 954), que, em sentido clássico, afirma:

O conceito de Política, entendida como forma de atividade ou de práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder. Este tem sido tradicionalmente definido como “consistente nos meios adequados à obtenção de qualquer vantagem” (Hobbes) ou, analogamente, como “conjunto dos meios que permitem alcançar os efeitos desejados” (Russell).

Nesse prisma, Azevedo (2008) que possui visão distinta da de Bobbio, defende que as políticas são resultado da ação humana e, por consequência, dependem do próprio sistema de representações sociais. São os diferentes atores sociais que embatem com os fazedores de política, com suas perspectivas e apoio a algum tipo de definição do social da realidade. Constitui-se, dessa forma, uma relação intrínseca de como os interesses sociais se articulam com os padrões que dão o aspecto a uma política. Höfling (2001, p. 38) menciona que o processo de determinação de políticas públicas reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da comunidade como um todo.

No contexto da industrialização e da mutação da sociedade brasileira é que se compreende a ampliação da jornada escolar como um avanço significativo para a diminuição das desigualdades educacionais e, conseqüentemente, para a democratização das oportunidades de aprendizagem. Utilizando esse mesmo argumento é que muitos autores se debruçam sobre a dada reflexão e relatam que limitamos o conceito de educação integral em tempo integral, quando pensamos e articulamos a partir de uma medida social, muitas vezes, emergencial.

Nessas circunstâncias, as propostas sobre o aumento da carga horária ou educação em tempo integral emergem dentro das questões das políticas educacionais brasileiras, visando atender aos anseios da nova população nacional, com maior número de indivíduos e com outra roupagem de organização social, mais tecnológica e com uma mutação acelerada, além de representar uma maior democratização das oportunidades de aprendizagem.

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.

Desse modo, para implementar o projeto é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes, da visão fragmentada, para que o ideal de formação em tempo maior e qualificado se realize (BRASIL, 2009).

O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais (CAVALIERE, 2009, p. 51).

Fica evidente, quando se trata dessa modalidade de ensino, a relevância social de um maior tempo de permanência na escola, mas o aumento da carga horária levanta questionamentos e novas responsabilidades para o espaço pedagógico, até porque somente a ampliação das horas não basta para garantir um bom desempenho dos alunos.

Logo, a educação integral e(m) tempo integral tornou-se um tema imprescindível na discussão sobre o ensino no Brasil, e é por isso que o PNE (2001-2010), e a Meta 6 do PNE (2014-2024) mostram com clareza o direcionamento dessa política.

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação prevê a ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. A meta reflete o objetivo de ampliar o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas públicas, com ampliação de tempos, espaços, e oportunidades educacionais, em benefício da

melhoria da qualidade da educação dos alunos da educação básica. (BRASIL, 2014, p. 24).

Esse documento vem acompanhado de todo um conjunto de denominações que buscam confirmá-la, como educação integral, integrada, entre outras. É importante elucidar que o seu fundamento está previsto na legislação educacional brasileira, na LDB, que caracteriza o tempo integral como jornada escolar “igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, abaixo dessa previsão, se configura como jornada ampliada” (BRASIL, 1996, p. 22).

Uma ampliação da jornada pouco ou nada amarrada ao projeto pedagógico da escola ou ancorado na idéia da complementação, ou da mera ocupação do tempo, é insuficiente frente ao desafio educacional que o Brasil tem pela frente e não corresponde à expectativa da população, que em situações já relatada passa a desvalorizá-la (SILVA, 2013 apud CAVALIERE, 2014, p. 1212).

Nessa mesma trajetória, foi instituído pelo MEC o Programa Mais Educação (PMEd) pela Portaria Interministerial n.º 17/2007. Essa medida visa fomentar as práticas discutidas até o momento e trouxe para o debate atual o Ensino Integral de crianças, jovens e adolescentes, na oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar, a fim de induzir políticas e práticas de educação comunitária e integral.

No quadro brasileiro de políticas de ampliação de jornada escolar esteve presente, entre seus métodos educacionais, o voluntariado de parceiros para o alcance de seus objetivos, o que se configura como um problema para a efetivação de uma educação de qualidade.

Assim, quando a discussão se expande em relação aos questionamentos sobre as dificuldades implantação de uma educação realmente integral, que vai além de um simples aumento de jornada, encontramos diversas reflexões para ampliação da jornada escolar:

Entretanto, no cotidiano escolar e frente às demandas sociais de pais que trabalham, de famílias chefiadas e mantidas pelas mulheres, que também trabalham em dupla e até tripla jornada, o que resta são disputas por *horários escolares ampliados* e não exatamente por uma *educação integral*. Com essas expectativas sociais, e entre o trabalho docente e o trabalho educativo representado por diferentes sujeitos – nem todos professores –, a gestão de políticas públicas em projetos de ampliação da jornada escolar tem pouco espaço para refletir sobre a sua real função, mantendo-se muito mais como administradoras de espaços e tempos para essas práticas e à margem das consequências trabalhistas e pedagógicas que elas representam (COELHO, 2009, p. 11, grifos no original).

O pragmatismo que envolve o Ensino Integral revela os objetivos e a identidade da escola, a econômico e a social, e aponta o mesmo que estudiosos sobre o assunto já destacaram: que a simples ampliação de jornada sem objetivos traçados dentro de um Projeto Político

Pedagógico (PPP) não alcança a qualidade; e a realidade mais visível que temos é essa: a de não conseguirmos reconfigurar no que se refere à educação integral e/ou jornada ampliada.

Entretanto, a posse das limitações em que nos colocamos, não pode ser justificativa para a falta de postura crítica sobre a situação estudada. Podemos afirmar que os projetos de ampliação da jornada escolar são mais recorrentes nas políticas públicas e tem nos aparecido como a estratégia mais utilizada para responder às necessidades de melhoria da qualidade da educação escolar. Essa constatação nos facilita, pois nos situa ainda como adeptos da utopia – a educação integral no sentido radical da palavra utopia, como um lugar possível – que deve ser perseguido, que ainda não alcançamos, mas que pretendemos alcançar (COELHO, 2009, p. 12).

Por isso, pensar em Ensino Integral com aumento de carga horária é, automaticamente, repensar o espaço da escola, o PPP e a busca de uma formação mais completa possível para o ser humano. Para Gadotti (2009, p. 11):

A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. 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. Na prática, para além da teoria que é quase sempre utópica, acabamos dicotomizando educação escolar e não escolar. Isso dificulta a aprendizagem dos alunos. Deveríamos trabalhar para superar isso.

Como podemos perceber, são muitas as concepções construídas em torno do assunto, todas elas construídas a partir de dados empíricos, partindo dos currículos, da estrutura física da escola, da jornada ampliada ou, até mesmo, de condições econômicas. O adequado, ao retratar a história da educação integral e(m) tempo integral, é concebê-la em visões sociais sobre o mundo de diferentes formas, além de assinalar para as diferentes categorias que as compõe; enfim, é poder expressar possibilidades de continuidade ou descontinuidade dessas normas, considerando o entendimento das políticas que consolidam, ou não, suas práticas.

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da educação integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2009, p. 5).

Portanto, é possível considerar o avanço da educação em termo de legislação e, até mesmo, fazer essa constatação em torno da educação em tempo integral. Diante disso, percebe-se a necessidade de transformar em política pública efetiva as metas e os objetivos traçados, garantindo os recursos para fazer desta uma política educacional. É viável considerar, frente ao

exposto, que as literaturas fazem referências ao horário integral, escola de tempo integral, jornada/ampliada e atividades complementares, entre outros.

Quando nos referíamos à escola em tempo integral, a construção de unidades escolares específicas de tempo integral ou gradual, a princípio, com o aumento do tempo de permanência do aluno na escola que já dispomos, por meio de atividades complementares no contra turno ou jornada amplia de no mínimo sete horas diárias do aluno no ambiente escolar. Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, com jornada completa (GOMES, 2017, p. 56 apud MOLL, 2010, p.02).

Sendo assim, este trabalho de pesquisa assume os termos educação integral e educação em tempo integral de acordo com o que está previsto na legislação nacional referente ao assunto no país.

Nesse aspecto, as recentes experiências de políticas nessa modalidade de ensino, em âmbito nacional, que propuseram o atendimento integral nas escolas públicas, tiveram como propósito principal a extensão do tempo de permanência da criança na escola, como é o caso do PME e do ProEMI, acima analisados. Em resumo, concernente ao modo de realizar a educação integral, Cavalieri (2009, p. 52) menciona que:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no país podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

Desse modo, o Ensino em Tempo Integral, que perpassa, necessariamente, o aumento da permanência do aluno na escola, traz sérias discussões em relação ao investimento em uma infraestrutura que ofereça ao discente atividades extracurriculares dentro do próprio ambiente pedagógico; e às ações governamentais locais de parcerias com a instituição, oferecendo espaço e práticas que complementem as quatro horas em sala de aula.

Assim, a priori, a escola deve mapear em seu território, entorno e locais adjacentes, espaços que possam desenvolver as atividades, previamente selecionadas pela comunidade escolar, que sejam lúdicas e recreativas, e que atraiam os alunos a permanecer mais tempo na instituição escolar. Vale ressaltar que o estabelecimento de ações que caracterizam a escola de tempo integral não deve ser isolado, mas em articulação com o projeto político pedagógico da escola em questão (GOMES, 2017, p. 56).

Neste sentido, faz-se necessário compreender que a proposta de ampliação da jornada escolar requer ações, pensadas e planejadas dentro do PPP que orienta a escola, porque a

intenção não é criar uma nova escola, mais ampliar por meio do aumento da carga horária ações que solidifique o Ensino Integral.

Diante disso, a reflexão de Costa e Rosa (2010) contribui com este trabalho, ressaltando que ampliação da jornada escolar do estudante se configura apenas no aumento do tempo diário do aprendiz na escola ou sob a responsabilidade dela. Já o ensino do tipo integral corresponde ao desenvolvimento dos aspectos necessários para uma qualidade educacional, tais como os intelectuais, físicos, psicológicos, morais, sociais, entre outros, valendo-se, dessa forma, do conceito de educação integral e em tempo integral assumido por esta pesquisa.

1.2 Experiências de ampliação de jornada no Brasil

Dentre as políticas educacionais não permanentes durante a história do ensino brasileiro está a educação integral, que embora as legislações atuais apontem para a necessidade de efetivas políticas é um tema recorrente, apresentando-se com desafios a serem superados.

Nesse sentido, as primeiras experiências dessa modalidade de ensino foram pensadas por Anísio Teixeira (1959), que após um período de estudos nos Estados Unidos retorna ao Brasil e faz ecoar na esfera educacional, com mais força, a concepção de educação escolar mais ampliada.

De onde partiu Anísio Teixeira para essa reinvenção? Quando de sua viagem aos EUA, já deixou em andamento uma reforma no sistema educacional da Bahia (Lei n.º 1.846/1925) na qual a influência de ideias renovadoras já era perceptível, ainda que predominasse o sentido republicano democratizador. Esse sentido, eminentemente político, era característico da época (Nagle, 1974) e esteve presente nas diversas reformas ocorridas nos sistemas públicos estaduais de educação, a partir de 1920, tais como a de São Paulo, com Sampaio Dória em 1920, a do Ceará, com Lourenço Filho, em 1922, a da Bahia, com Anísio Teixeira, em 1925, e a de Minas Gerais, com Francisco Campos em 1926. Essas reformas romperam com a estagnação nas políticas educacionais da República e se caracterizaram pela chegada à área educacional de uma efetiva preocupação com a expansão da escolarização. O discurso republicano começou a adquirir maior concretude e surgiram, nos estados, as políticas que poderiam conduzir ao processo de escolarização em massa da população brasileira. As reformas estaduais, além da preocupação com a ampliação das vagas, tenderam, no decorrer dos anos 20, a também incorporar uma concepção de escola com tarefas e responsabilidades sociais ampliadas (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Todavia, foi o fenômeno crescente de urbanização que deu forças para a argumentação de que a escola precisava ampliar suas funções. Nesse contexto, ancorado ao pensamento do americano John Dewey (1959), Anísio Teixeira (1959) passou a ser referência da nova concepção de escola sugerida para esse momento.

Nessa época, houve uma tentativa de superação de uma educação para poucos e, assim, teve sua carga horária reduzida para que mais crianças e adolescentes fossem alfabetizados. Nesse sentido, a Reforma Paulista de 1920 provoca indagações sobre a qualidade da educação de nível fundamental no Brasil, sendo um dilema que atravessou todo o século XX, com as questões sobre extensão de tempo e ensino satisfatório. Tal reforma se constitui como um marco histórico por ter sido proclamadora de um ensino com métodos inovadores.

Contudo, trazendo a alfabetização das massas como prioridade para as políticas educacionais paulistas, reduziram o curso primário para dois anos com duas horas e meia diárias de aula. Assim, a ampliação das vagas aconteceu por meio dessas ações reformistas de uma escola mínima, ou seja, atitudes que vieram a se tornar práticas generalizadas por todo país e distanciando-o, mais ainda, de uma educação popular gratuita e de qualidade.

A escola mínima é, antes de tudo, o resultado de uma disposição latente em se associar à necessária massificação da Educação fundamental a redução de seu tempo e de sua qualidade. O resultado dessa disposição foi o atraso do poder público em acompanhar, tanto nos aspectos infra-estruturais como pedagógicos, o crescimento da população escolarizada no país, criando-se um quadro de falta de instalações e professores bem como de desarranjos provocados pelos altos índices de evasão e repetência (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 29).

Portanto, os atos de 1920, que se apresentavam como solução para os índices expressivos de exclusão, acabaram gerando outros problemas e inúmeras reflexões. Uma delas é o progressivo aumento da jornada escolar e a implantação do horário integral, os quais tiveram experiências marcantes na história das políticas educacionais brasileiras. Foi nos anos 1930 que Anísio Teixeira, no então governo de Pedro Ernesto (1931-1936), criou um programa que foi desenvolvido com “cinco escolas experimentais”, o qual vinculava as atividades escolares, manuais, culturais, de educação física, de rádio, comunitárias, com uma perspectiva universalista para a etapa primária da educação (TEIXEIRA, 2007).

Além disso, foi o mesmo Anísio Teixeira, na década de 1950, quem idealizou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, na Bahia, marcando na história a primeira experiência modelo das “escolas classes/escolas parque”.

O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos sete aos 15 anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica. Previa-se a construção de residências

para 5% do total das crianças da escola, que fossem reconhecidamente abandonadas, e que ali viveriam (ÉBOLI, 1983 apud CAVALIERE, 2010, p. 256).

Cabe mencionar que esse centro tinha capacidade para quatro mil alunos, que permaneciam das 7h30 às 16h30. Na época, a pretensão de Anísio Teixeira era a construção de nove centros como esse no total, cujas metodologias faziam recordar uma universidade infantil e ofereceria às crianças o retrato de uma vida em sociedade. Essa experiência foi desenvolvida no Distrito Federal, em Brasília, nos anos de 1960.

Ainda sobre a proposta de ampliação da jornada escolar, Cavaliere e Coelho (2003) indicam outras significativas experiências realizadas nesse campo.

Quanto a esta última, vêm sendo realizadas experiências no país, não apenas de seu aumento progressivo, mas também de implantação do horário integral. Além de algumas ocorrências pontuais em redes municipais de pequeno porte, dois programas de maior alcance se destacam: no Rio de Janeiro, o Programa Especial de Educação, responsável pela implantação, nas gestões estaduais de 1983/1986 e 1991/1994, de 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Em 2001, segundo levantamento do Inep, 19,4% dos alunos de Ensino fundamental público e privado do Rio de Janeiro estudavam em horário integral, sendo de 10% a percentagem da capital. No Paraná, a prefeitura de Curitiba mantém em funcionamento 37 CEIs — Centros de Educação Integrada — que atendem em sistema de dia completo as crianças do primeiro segmento da Educação Fundamental. Os CEIs absorvem hoje cerca de 35% dos alunos matriculados na rede municipal (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 30).

Mesmo que realizadas em âmbitos municipais, estaduais ou federais, as vivências de educação integral em tempo integral continuam ao longo dos anos de 1980 e 1990, período em que foram desenvolvidos programas que tinham como principal característica a preocupação com a estrutura de funcionamento da escola, por influências advindas das ideias desenvolvidas por Anísio Teixeira para a educação.

Das práticas realizadas com esse caráter, destaca-se o caso de experiências como a desenvolvida em Curitiba, no Paraná, conhecida como Centro de Educação Integral (CEI). Além do programa implementado pelo governo federal, houve o Centro Integrado de Apoio à Criança e ao Adolescente (CIAC) e, posteriormente, o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC); e, ainda, a iniciativa do estado do Rio Grande do Sul, que também adaptou o modelo adotado no Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro, o CIEP, assim como na cidade de Americana, em São Paulo (SILVA, 2017, p. 6 *apud* CAVALIERE, 2011).

Todas essas ações podem ser ligadas às vertentes das escolas em tempo integral. Também estão presentes no relato da história das experiências dessa modalidade de educação, os ginásios estaduais vocacionais, criados em 1961, em São Paulo. De acordo com Ferreira

(2007), foram inspirados em uma escola renovada que aliasse “o plano de cultura geral e de cultura técnica” para “a formação integral” do aluno.

Essa experiência também propunha uma escola com um forte vínculo comunitário e com um plano administrativo e pedagógico próprio para seu desenvolvimento. Até 1969, que foi o ano de seu término, algumas injunções político-administrativas foram determinantes para que diferentes problemas prejudicassem o seu desenvolvimento, inclusive a falta de escolas com estruturas de funcionamento adequadas ao seu modelo (FERREIRA, 2007 apud SILVA, 2017, p. 6).

Nessa perspectiva de reflexão sobre o espaço escolar, pode-se considerar dois ocorridos fundamentais para o ensino integral. Um deles é a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que marca o início das escolas classes/escolas-parque com o propósito de alavancar o progresso e o desenvolvimento tecnológico no país. E o outro é a criação dos CIEPs, na década de 1980, inspirado na técnica de Anísio Teixeira.

Esses são dois fatos se assemelham, mas diferem em alguns pontos, pois enquanto Teixeira pensa em um espaço escolar bipartido – escolas classes/escolas-parque – para alcançar o objetivo de formação completa, Darcy Ribeiro, com os CIEPs, agregou seu ambiente, que promove maior integração entre as atividades educativas realizadas pela escola, possibilitando o entendimento de que são atividades consideradas componentes curriculares próprios a essa formação do aluno nesse local.

Sobretudo, é importante ponderar sobre a questão currículo e ambiente escolar ou espaço escolar e atividades de ensino integral, porque é nessa tendência que muitas experiências de tempo integral têm sido realizadas. Isso demonstra a concepção de que as atividades propostas podem ser desenvolvidas por voluntários, instituições privadas, clubes, ONGs. Ainda podemos citar os exemplos das Cidades Educadoras.

Todos os experimentos descritos acima são vivências atuais de aprendizagem que tem provocado muitos questionamentos, por serem atividades desconhecidas pelos professores, constituindo tentativas que não se relacionam com as práticas educativas, não constam no planejamento docente e muito menos no PPP das escolas. Para Coelho (2009, p. 94):

Em nossa perspectiva, essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças.

Ainda em São Paulo, nos anos de 1983 a 1987, foi desenvolvido o Programa de Formação Integral da Criança (PROFINC). Esse era um apoio financeiro que adicionava verbas nas prefeituras para firmar as experiências voltadas para o tempo integral e “praticava a ideia

de que a extensão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras, caracterizando um movimento centrífugo em relação à unidade escolar” (CAVALIERE, 2009, p. 52).

No contexto da década de 1980, alicerçadas pela CF (BRASIL, 1988), as políticas educacionais somam forças pela luta de uma efetiva educação de qualidade, em que há a tendência de que o Ensino em Tempo Integral precisa ser entendido como ampliação de turno, ganhando forças nas discussões políticas.

Nesse sentido, é possível pensar e considerar algumas demarcações legais que agregaram positivamente no ensino brasileiro. Como já foi mencionado, um marco nesse processo foi a Constituição Federal de 1988, em que houve o fortalecimento da educação como direito social fundamental, estabelecendo metas amplas de proteção à criança e ao adolescente, e preconizando em seu Artigo 6º o princípio da qualidade da educação.

Outro documento que reforça essa ideia é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que estabeleceu que a criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, além da LDB (BRASIL, 1996), que dá sustentação para a efetivação das políticas educacionais, pensando em sua democratização e qualidade. Ressalta-se que o tema da educação em tempo integral está presente na legislação na CF (BRASIL, 1988), nos Artigos n.º 205, 206 e 227 e na LDB nos Artigos n.º 34 e 87.

Nessa acepção, a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que regula o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), garante o aumento dos recursos financiados para o atendimento da educação infantil ao ensino médio, ou seja, em todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2007b).

Logo, o que se percebe na história da educação integral até a década de 1990, e posterior a ela, é um cenário em que podemos imaginar algumas situações principais, dentre elas a continuidade do desejo de efetivação de políticas públicas para solucionar o problema de quantidade em detrimento à qualidade na educação fundamental, revendo as responsabilidades e as funções da escola e, ao mesmo tempo, a continuidade de um pragmatismo em relação à educação integral, no que se refere à sua concepção, suas práticas e o lugar que a escola, enquanto estrutura, ocupa dependendo da visão que se adota.

Os anos 2000 foram marcados por fortes retomadas de reflexões em torno da temática da educação em tempo integral, que muito se deve à influência da legislação, já citada na

introdução neste trabalho. Nessa perspectiva, no âmbito dessa política de educação integral em níveis estaduais, podemos apresentar:

Santa Catarina, onde foram desenvolvidas as Escolas Públicas Integradas, a partir de 2005; Minas Gerais, onde, também em 2005, foi desenvolvido o Programa Aluno de Tempo Integral; e São Paulo, que em 2006 criou as Escolas de Tempo Integral. No âmbito das políticas municipais, merecem destaque: Belo Horizonte (MG), que em 2005 criou o Programa Educação em Tempo Integral, posteriormente transformado em Escola Integrada; São Paulo (SP), que, também em 2005, desenvolveu o Programa São Paulo é uma Escola; e outras iniciativas municipais, como em Recife (PE), Apucarana, Cascavel e Pato Branco (PR) e Araruama (RJ) (SILVA, 2017, p. 6 *apud* CAVALIERE, 2007, p.1027).

O Programa Mais Educação (PMEd), por sua vez, foi criado com uma articulação de intersectorialidade e a sua finalidade é orientar recursos para impulsionar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar.

Com o PMEd, criado em 2007, as políticas públicas de Educação Integral em tempo integral ganham uma expressividade na discussão e na implantação. O programa, que contava com o apoio interministerial, revelava uma força indutora, cujos indicadores apontam para a presença de uma vertente de alunos em tempo integral e mostram o impacto crescente do programa que tinha, entre seus objetivos, incentivar a educação em tempo integral. Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) exibiram, posteriormente, o alcance dessa meta.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2014, apresentado pelo INEP, expõe um aumento, pelo quinto ano consecutivo, das matrículas em educação integral, representando um crescimento expressivo. O número de alunos que permanecem, pelo menos, sete horas diárias em atividades escolares aumentou 41,2%, passando de 3,1 milhões para 4,4 milhões. Desde 2010, o contingente de crianças e adolescentes atendidos em tempo integral triplicou. A mesma perspectiva de crescimento continua sendo esperada, já que o novo PNE (2014-2024) estabeleceu como propósito 50% das escolas públicas oferecendo essa modalidade de educação para 25% das matrículas do ensino básico.

Silva (2007, p. 7), em estudo realizado sobre o tema, apresenta a análise que segue:

Podemos perceber com essa revisão de literatura que existe uma predominância da vertente “escolas em tempo integral” até sua transição entre os anos 1980/1990 e que, a partir desse momento, ganham destaque no cenário nacional as experiências elaboradas com base na vertente “alunos em tempo integral”, culminando com sua ascensão no final da primeira década do século XXI, em virtude do Programa Mais Educação.

No cenário nacional o Programa Mais Educação representou uma importante experiência de retomada da Educação em Tempo Integral, sendo implementado em diversos Estados brasileiros, sob o desejo de que de fato a Educação Integral se desenvolva nas escolas brasileiras.

Por sua vez, o PNE (2001-2010), Lei n.º 10.172/2001, retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa. Ele avança para além do texto da LDB (BRASIL, 1996), ao apresentar o Ensino em Tempo Integral como objetivo do ensino fundamental e, também, da educação infantil. Além disso, anuncia como objetivo a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias, de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares.

O PNE (2014-2024) se organiza por objetivos e técnicas, possuindo uma que é específica para o avanço da educação integral nas escolas, que é a Meta 6, assim explicitada: “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, 2014). Meta esta que comporta nove estratégias, conforme dispostas no quadro. e inclui as estratégias, oito no total, para que sejam alcançadas:

| Nº | Estratégias |
|------------|--|
| 6.1 | promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; |
| 6.2 | instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; |
| 6.3 | institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; |

| | |
|------------|---|
| 6.4 | fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; |
| 6.5 | estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; |
| 6.6 | orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei n.º 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; |
| 6.7 | atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; |
| 6.8 | garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; |
| 6.9 | adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. |

Fonte: Saviani (2014, p. 28).

Dessa forma, o PNE (2014-2024) avança em relação ao de 2001, na medida em que amplia o atendimento da meta para a educação básica (infantil, ensino fundamental e médio), estimula o desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, o provimento da estrutura necessária às escolas, a articulação e as parcerias com instituições extraescolares, e a inclusão das instituições do campo, quilombolas e pessoas com deficiência nesse processo educacional.

Corroborando com esse avanço, o FUNDEB determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental (Artigo n.º 10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação.

Nesse sentido, o Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação (2001), definiu que se considera em seu Artigo 4º: “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 que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007).

Dando materialidade às políticas públicas nacionais de Ensino em Tempo Integral em Mato Grosso do Sul, a resolução da SED n.º 3.198, de 2 de fevereiro de 2017, dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do ensino fundamental para as escolas de tempo integral: Escola da Aatoria, na Rede Estadual de Ensino (REE-MS). Há, ainda, a resolução da SED n.º 3.200, de 31 de janeiro de 2017, que discorre sobre a organização curricular das escolas, com carga horária ampliada, participantes do Programa Ensino Médio Inovador, da REE-MS.

Em síntese, o que se percebe é o esforço por parte do estado de Mato Grosso do Sul no cumprimento das metas educacionais nacionais das políticas em tempo integral, ampliando, por meio de diferentes projetos implementados, o alcance das metas estipuladas.

No capítulo que segue exprime-se as experiências e história da Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul.

2 ENSINO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL

Neste segundo capítulo, apresenta-se os projetos de Ensino em Tempo Integral no Mato Grosso do Sul implementados na escola estadual de Taquarussu – MS, na tentativa de compreender como os projetos de iniciativa do governo federal e aqueles decorrentes de ações locais se articulam para a oferta dessa modalidade de ensino. Enfatiza-se o projeto Escola da Autoria, que se constitui como objeto desta investigação e ainda contextualizamos algumas informações sobre o *locus* da pesquisa, o MS, com foco na referida cidade.

Para atingir o objetivo, de analisar os currículos da Escola da Autoria do ensino fundamental, PMEd e ProEMI da Escola Estadual de Taquarussu / MS dividimos o texto em duas seções. Na primeira, faz-se a construção histórica da escola onde se realizou o estudo; constrói-se de forma rápida, alguns marcos históricos sobre a criação do estado; contextualizamos a história do município de Taquarussu. Já na segunda parte, trata-se dos programas de educação em tempo integral no MS. Por sua vez, nas seções cinco a sete, analisa-se os projetos desse tipo de educação e/ou jornada ampliada, implementados na escola estadual de Taquarussu – MS.

2.1 Caracterização do *locus* de pesquisa

O *locus* de investigação deste trabalho é um estudo de caso da Escola Estadual do município de Taquarussu, situada em Mato Grosso do Sul. Tanto a instituição quanto o município possuem características de pequeno porte, dividindo-se dentro dos aspectos urbanos e rurais. O Estado segue esse perfil das características urbanas e rurais, que se transformam em desafios para a educação e o fato da Escola ter passado por diversas modalidades de Educação em Tempo Integral.

2.1.1 O estado de Mato Grosso do Sul

O estado de Mato Grosso do Sul (MS) foi criado em 1977 e implantado em 1979, por meio da Lei Complementar n.º 31, de 11 de outubro de 1977. O MS tem uma história marcada por movimentos políticos, sociais, econômicos e culturais. Ligado à sua história esteve o presidente Eurico Gaspar Dutra, que adotou para sua política uma postura de reintegração nacional que previa não a separação, mas a manutenção apenas de um Estado, o de Mato

Grosso. No entanto, a formação do estado só aconteceu anos mais tarde, no mandato do então presidente Ernesto Geisel, mas a decisão só aconteceu e se efetuiu em janeiro de 1979, com a instalação do novo governo.

Durante os anos de 1979 a 1982, o estado foi governado por um interventor indicado pelo presidente da República. O governo seguinte foi eleito por meio de uma eleição indiretas, ou seja, sem a participação popular. O estado é um dos quatro que compõe a região Centro-oeste, dividindo seu território com Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná e, internacionalmente, com o Paraguai e a Bolívia. Como o intuito de contextualizar o cenário em que se insere a referida escola, apresenta-se na sequência algumas características da Rede Estadual de educação da instituição selecionada e dos projetos de Ensino em Tempo Integral, ressaltando que a educação municipal ainda conta com a Escola Municipal Irene Linda Ziolo Crivelli e o Centro de Educação Infantil Esmeralda Carvalho Cunha.

No MS, os alunos da rede pública estadual tiveram no IDEB em 2015 nota 5,6 para os anos iniciais e 4,6 para os anos finais. O Brasil alcançou nos anos iniciais 5,8; para os anos finais, o resultado foi abaixo do esperado, 4,7. A meta era de 5,5 para os anos iniciais e 5,0 para os anos finais, levando à conclusão de que Taquarussu alcançou as médias estipuladas para o IDEB Nos dois níveis de ensino. Logo, o estado e a federação alcançaram as metas nos anos iniciais e ambos ficaram abaixo das notas objetivadas para os anos finais.

Cabe mencionar que o MS se situa em uma área de 357.145.532 km² e possui uma população de 2.449.024 habitantes, distribuída em 79 municípios. Conta com baixa densidade demográfica (6,89), já que a maior parte das cidades é composta por menos de 20 mil habitantes, havendo maior concentração de pessoas em poucas cidades, por exemplo, a capital Campo Grande, Dourados, Três Lagoas e Corumbá.

Por sua vez, os locais menos populosos são Figueirão (2.928 habitantes), Taquarussu (3.518 habitantes), onde foi realizada esta pesquisa, e Jateí (4.011). O estado é conhecido por sua produção agropecuária e pelo desenvolvimento da economia primária. Possui o quarto maior rebanho bovino do país, com 21.553.851 cabeças de gado. Apesar do foco na agropecuária, 86% da população reside na área urbana, e a maior parte da população (69%) encontra-se na faixa etária superior a 18 anos.

A população masculina soma 49,8% do total (1, 21 milhões), e a feminina é de 50,2% (1,22 milhões). A identificação de cor ou raça sul-mato-grossense é com a maioria de brancos (46,8%) e pardos (44,1%). Os negros correspondem a 4,9% (119 mil), os indígenas a 2,9%

(72.102) e os amarelos a 1,2% (29.433), sobressaindo-se o número de população indígena na região Centro-oeste (IBGE, 2010a).

Vale mencionar que o clima tropical predomina na maior parte do estado, com chuvas de verão e inverno seco. O cerrado e os campos ocupam a maior parte da vegetação do estado; sua hidrografia é marcada pela presença do aquífero Guarani. Além disso, tem em sua constituição cultural a presença migratória de São Paulo e Rio Grande do Sul.

No tocante à educação, o estado teve recorde de matrículas no ensino fundamental em 2017, com 404.450 distribuídas em 1.148 escolas. A educação sul-mato-grossense, como aponta o censo 2010, possui parte de sua população vivendo em áreas rurais. Dessa forma, o número de instituições rurais totaliza 52, sendo um número relevante quando comparado a outros estados. Em 2017, houve 48.530 alunos matriculados no ensino fundamental – anos iniciais e 86.479 matrículas nas séries finais, incluindo as áreas rurais e urbanas, com um total de 135.009 alunos matriculados no ensino fundamental na rede estadual de Mato Grosso do Sul.

Na sequência faz-se um levantamento histórico do Município de Taquarussu no que se potencializando suas características naturais, políticas, sociais e econômicas.

2.1.2 Escola Estadual do Município de Taquarussu – MS

A Escola, objeto desta pesquisa, situa-se no Município de Taquarussu – MS, criado pela Lei n.º 77, de 12 de maio de 1980, assinado pelo então governador Marcelo Miranda Soares, como consta no Diário Oficial n.º 337, de 13 de maio de 1980. A cidade localiza-se na região sudeste do MS, é integrante da microrregião geográfica MRG – 08 Nova Andradina, e sua sede é definida pelas coordenadas geográficas 22°29'15" latitude sul e 53°21'05" longitude oeste. Seus limites geográficos são definidos ao norte com Nova Andradina, ao nordeste com Batayporã e Rio Baile, a leste com Batayporã, Rio Baile e Rio Paraná, ao nordeste com Novo Horizonte do Sul e Rio Ivinhema, ao sudoeste com Jateí e Rio Ivinhema e, por fim, ao sul com o estado do Paraná e o Rio Paraná.

O seu acesso, partindo da capital do estado, é feito por meio das BRs 163 e 267 até a localidade de Casa Verde, entrando na MS 134 até a cidade de Nova Andradina, percorrendo um total de 300 quilômetros por rodovias asfaltadas. De Nova Andradina, tomando a MS 473, por meio de estrada de leito natural, percorre-se mais 30 quilômetros até a sede do município.

Nesse sentido, Taquarussu está a 333 km de distância da capital Campo Grande e 1.160 km da capital federal, Brasília.

A área total, segundo a Resolução n.º 05, de 10 de outubro de 2002, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é de 1.041,121 km²; ocupando o 68º lugar em extensão territorial, respondendo por 0,29% da área total de MS e detendo 7,78% da área da microrregião geográfica MRG-08 Nova Andradina, que é de 13.457, 689 km².

Taquarussu não possui distritos, havendo, entretanto, oito comunidades rurais de agricultores familiares, a seguir identificadas: Bairro Tranchã I e II, Pouso das Araras, Vera Cruz, Procópio, Três Ranchos, São João e Recanto. Conta ainda com o Assentamento Bela Manhã.

A altitude média do município é de 270 metros. Suas cotas altimétricas estão situadas entre 231 e 310 metros; as menores cotas estão a oeste e ao sul da área municipal, próximas aos rios Ivinhema e Paraná; e as maiores estão na porção extremo-norte, onde surge em patamar topográfico que eleva as cotas superiores a 300 metros.

Na localidade, o clima é caracterizado como eumesoxérico úmido, com ocorrência de geadas esporádicas durante os meses de maio a julho, com temperaturas médias anuais de 33° C de máxima e 10° C de mínima.

No tocante às chuvas, evidencia-se que são bem distribuídas durante todo o ano, variando de 1.400 a 1.700 mm, sendo favoráveis ao cultivo de diversas culturas. Nos meses de outubro, novembro, dezembro e janeiro ocorrem os maiores índices de precipitações, com período de menor intensidade de junho a agosto.

Em relação à sua hidrografia, Taquarussu pertence à Bacia Hidrográfica do Rio Paraná, sub-bacia do Rio Ivinhema, e seus principais cursos de água são: o Rio Paraná, que é o mais importante da região, na divisa natural com o Paraná, cujas águas banham a parte sul da cidade e deslizam no sentido leste/sul em relação à posição geodésica; o Rio Ivinhema, que se localiza no extremo sudoeste, constituindo-se divisa natural com Jateí e Novo Horizonte do Sul; o Rio Baile, que corre no sentido norte/oeste, é afluente do Rio Paraná e faz divisa natural com Batayporã. Além disso, conta com um grande número de ilhas e lagoas espalhadas por todo o seu território.

Segundo o Censo IBGE de 2010, a estimativa populacional de Taquarussu em 2018 é de 3.518 habitantes. Em relação à população, ocupa a posição 4872º em âmbito nacional, 77º no estado e 5º na microrregião; o Censo (IBGE, 2010) indica também que a composição étnica dos habitantes é formada por brancos, pardos, negros, indígenas e amarelos.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) local é de 0,651 %, correspondente a 63º lugar no ranking de MS, que fica com 0,729, ocupando a décima posição entre os estados brasileiros. De acordo com os critérios estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) é considerado alto, pois o Brasil ocupa 73º na lista dos 169 países com um IDH de 0,699.

Nos aspectos socioeconômicos, a cidade é considerada modesta, por ser de pequeno porte, ganhando destaque por ser um dos poucos entre os 79 municípios considerados 100% APA⁴, por possuir um Parque Ecológico e, recentemente, uma Estação Ecológica⁵.

De acordo com os estudos realizados por Alexandre e Pereira (2015), Taquarussu tem esse nome em decorrência da existência de grande quantidade de taquara, mais conhecida como taboca ou Taquarussu, planta da família das gramíneas que ainda subsistem nas matas e, mais especificamente, nos lugares denominados Iguassu e Machado, onde se instalaram os primeiros moradores.

Os documentos analisados, remetem à compreensão de que a região do estado de Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul, em um passado não muito distante, era ocupada por uma vegetação de matas virgens, de grande porte, onde se encontravam diversas madeiras de lei, como ipê, pau d'álho, cedro, peroba, angico e amendoim, enquanto que o cerrado era ocupado por uma baixa vegetação com árvores de pequeno porte, bem como era rico em fauna e flora, além das pastagens nativas com partes de campos naturais. Também havia grandes quantidades de terras e varjões banhados pelos Rios Ivinhema e Paraná (ALEXANDRE; PEREIRA, 2015).

Naquele momento histórico, era comum a procura por terras de matas virgens. Isso se dava em razão dos preços serem acessíveis, como também as condições de pagamento, que eram facilitadas com prazos de até cinco anos, sendo que as prestações eram pagas anualmente. Na década de 1950, em Taquarussu, não foi diferente. A localidade, até aquele momento, era praticamente inabitada, sendo formada por muitas terras devolutas e poucas propriedades

⁴ O Parque Estadual das Várzeas do Rio Ivinhema possui 73.345,15 hectares localizados na Bacia do Rio Paraná, abrangendo os municípios de Jateí (42.846,0575 ha), Naviraí (16.284,8512 ha) e Taquarussu (14.214,2413 ha). Criado em 1998, foi a primeira Unidade de Conservação do estado assim constituída. Sua criação foi motivada pela medida compensatória da Usina Hidrelétrica Eng. Sérgio Motta/CESP, em dezembro de 1998. Hoje, o Parque tem estrutura para receber pesquisadores de várias áreas e está sendo adequado para receber visitação pública.

⁵ Com 3.065,69 hectares, a Estação Ecológica Municipal Veredas de Taquarussu foi criada pelo Decreto Municipal n.º 038, de 24 de março de 2017, em uma das áreas naturais mais importantes da região, onde há ecossistemas de cerrado, mata atlântica e pantanal, com o objetivo de proteger esses ambientes. Os últimos remanescentes de veredas, que de acordo com o Novo Código Florestal são consideradas Áreas de Preservação Permanente (APP). Disponível em: <http://taquarussu.ms.gov.br/site/municipio/conheca-o-municipio/unidades-de-conservacao/>. Acesso em: 1 jan. 2018..

ocupadas. Esse quadro se modificou a partir de 1960, quando a cidade passou a ser colonizada por meio da Viação São Paulo – Mato Grosso S/A, que era proprietária de 34.343,00 hectares de terras e, usando critérios definidos para colonizar, passou a dividir as áreas adquiridas do governo do estado em propriedades, ou seja, chácaras, sítios e fazendas.

Em pouco tempo, as terras férteis de Taquarussu passaram a atrair um grande contingente vindo de diferentes partes do país. Era comum a presença de migrantes nordestinos, paulistas, mineiros e paranaenses, dando origem ao processo de colonização por meio da compra legal daquelas terras por parte da colonizadora Viação São Paulo – Mato Grosso S/A.

A origem do povoado se deu por meio da Companhia de Viação São Paulo – Mato Grosso, Sociedade Anônima, com sede na capital do Estado de São Paulo. A mesma em crédito com o governo do Estado de Mato Grosso adquiriu terras pastais e lavradas, com as áreas de 34.343,00 hectares, por meio de Escrituras Públicas de 6 de maio de 1921, lavradas na Diretoria de Terras, Minas e Colonização. Terras estas recebidas do Governo do Estado em pagamento da importância de cento e um contos, trezentos e quatorze mil e oitocentos reis (101:314\$800), do que o Estado de Mato Grosso estava a dever a concessionária e de acordo com cláusula (2ª) do contrato lavrado na Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio, Viação e Obras Públicas do Estado de Mato Grosso, em 15.04.1921, registrado no Regime Especial sob o n.º 541B e 545B de ordem do livro n.º 1, em 22.04.1921, entre o Governo de Mato Grosso e a Cia de Viação São Paulo – Mato Grosso (ALEXANDRE; PEREIRA, 2017, p. 15).

Destaca-se como pioneiros: Benedito Machado, Miguel Araújo, Bruno Crivelli, Marciano Cordeiro, Manoel Antonio e José Nunes Sobrinho, que lotearam parte de suas propriedades rurais para a implantação do pequeno povoado. Para tanto, contaram com a participação do prático em Agrimensura, Valério Nunes de Souza, e respondendo pelos atos, o Engenheiro Agrimensor Martinho Marques, ambos ex-funcionários da Viação São Paulo – Mato Grosso, proprietária das terras, que elaboraram a planta que serviu como referência inicial para a formação da Vila Taquarussu.

Cabe ressaltar que não há um fundador específico de Taquarussu, uma vez que a Viação São Paulo – Mato Grosso S/A, tinha a intenção de lotear e vender suas terras e não edificar efetivamente um povoado. Para tanto, a fim de referenciar os pioneiros acima citados, acaba-se por reconhecê-los como legítimos fundadores do vilarejo por seus serviços e trabalho pela comunidade.

Até o ano de 1950, o município teve um lento desenvolvimento, provocado pela falta de transporte e de comunicação. No final do século XX, a cidade teve um avanço gradativo em relação à sua infraestrutura, mas sofre até os dias atuais por ter apenas uma via de entrada e saída na cidade.

Sobre os dados educacionais, Taquarussu – MS conta com a Escola Municipal Irene Linda Zioele Crivelli, a Escola Estadual Lócus desta pesquisa, o Centro de Educação Infantil Esmeralda Carvalho Cunha e a APE – Novos Horizontes. A Escola Estadual atende o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, e a Escola Municipal concentra-se no Ensino Fundamental I.

A instituição de educação municipal da cidade é mantida pelo poder público por meio da Prefeitura Municipal e da Secretaria Municipal de Educação de Taquarussu. Possuidora do CNPJ de n.º 03.923.703/0001-80, foi criada pelo Decreto Municipal n.º 048, de 28 de julho de 1999, com denominação: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Irene Linda Zioele Crivelli, sendo mais tarde alterada pela Lei Municipal n.º 193, de 17 de julho de 2003, para Escola Municipal Irene Linda Zioele Crivelli – Polo.

A entidade está sediada em Taquarussu, é integrada à Rede Municipal de Ensino e mantida pela Prefeitura Municipal por meio da Secretaria Municipal de Educação. Ela teve seu nome aprovado em homenagem a uma das fundadoras da cidade, a senhora Irene Linda Zioele Crivelli (*in memoriam*), cuja família foi uma das pioneiras desse município.

A referida escola funciona em regime de externato em dois turnos – matutino e vespertino, oferecendo a Educação Infantil na faixa etária de quatro a seis anos, e o ensino fundamental, que foi implantado de forma progressiva, atendendo nos anos de 2005 e 2006 até a 8ª série em regime seriado.

No ano de 2007, com a Resolução SEMEC n.º 003, de 04 de dezembro de 2006, que dispõe sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos nas unidades escolares da rede municipal de ensino, a organização passou a obedecer ao cumprimento da Lei n.º 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que instituiu o ensino fundamental de nove anos.

Vale mencionar que a instituição possui uma extensão na zona rural localizada a 55 km da escola Polo, na Fazenda Bela Manhã, intitulada Sala Mário Quintana. Essa escola atende os alunos de 1º ao 5º ano das fazendas vizinhas e do Assentamento Ouro Branco.

É importante sinalizar que em Taquarussu, seguindo as determinações e orientações para educação da SED-MS, desde 2018, a escola municipal tem encerrado o atendimento do 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental II) e a escola estadual não tem ofertado o ensino do 1º ao 5º ano (Ensino Fundamental I), ficando a cargo do município somente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 5.3 no IDEB. Para os discentes dos anos finais, essa nota foi de 4.6. Na comparação com as

idades do estado, a nota dos estudantes dos anos iniciais colocava a cidade na posição 24 de 79. Considerando a nota dos anos finais, a posição passava a 14 de 79. A taxa de escolarização, para pessoas de 6 a 14 anos, foi de 94.7 em 2010. Isso concedia ao município a posição 66 de 79, dentre as cidades do MS, e na posição 5092 de 5570, em relação às localidades do Brasil.

A Escola Estadual *lócus* desta pesquisa, atualmente possui 400 alunos, divididos nos dois níveis de ensino (Anos Finais e Ensino Médio), com um total de 14 turmas. Em anos anteriores, atendia a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, por falta de matrículas, deixou de ser ofertado. O nível socioeconômico da escola é baixo; e, pelo número de alunos, tem-se uma diretora e uma diretora adjunta, escolhidos por meio de eleições democráticas com a participação dos alunos, professores, servidores administrativos e pais dos alunos, conforme exigido pela SED-MS. Desde 2012, essa escola atende projetos de ensino em Tempo Integral. Para realização do trabalho pedagógico, ela tem o apoio de 33 docentes de diversas áreas de formação e dois coordenadores pedagógicos: um para acompanhar o desenvolvimento do Ensino Fundamental e o outro para o Ensino Médio.

A denominação da Escola Estadual foi promulgada com o Decreto de criação do Governo do Estado de Mato Grosso em 1973, por José Manoel Fontanillas Fragelli, que homenageou um funcionário da Companhia de Aviação São Paulo – Mato Grosso, agrimensor, responsável pela demarcação do loteamento da região e que, posteriormente, ocupou cargo de confiança de Delegado Fazendário, lotado na Delegacia Regional de Bataguassu. Martinho Marques, que também era fiscal de rendas e atuava na região de Bataguassu – Nova Andradina, visitou a escola algumas vezes e doou a primeira máquina de datilografia para a secretaria,

Em relação ao Ginásio Estadual, até 1972 funcionou na Rua Isabel Araújo, como extensão da Escola Municipal Jan Antonin Bata, localizada na sede de Batayporã, que fica a pouco mais de 30 quilômetros de Taquarussu, na qual havia duas salas de madeira em condições precárias. O pioneiro Manoel Antônio doou o terreno que, considerado mal localizado, foi permutado por outra área com o proprietário José Nunes Sobrinho, localizado na Avenida Getúlio Vargas, sendo inaugurado o primeiro pavilhão no dia 28 de agosto de 1973 com uma grande festa e a presença do Governador José Fragelli (governo nomeado).

Como não havia iluminação elétrica nos anos de 1972 e 1973, a iluminação era gerada por um motor. De 1973 a 1978, as salas de 5ª a 8ª séries funcionavam com lampiões a gás. O primeiro diretor foi o professor Ademir Berti, sucedido pelo docente Lúcio Paulo Justino, ambos nomeados. Tendo ocupado a função de diretora adjunta, as educadoras Irene dos Santos e Maria do Carmo Moura foram escolhidas na gestão de Lúcio Paulo Justino. A primeira

secretária designada para a função foi a professora Lourdes Ferreira Garcia, e a primeira auxiliar de secretaria foi a professora Antonia Pereira Andrade. Os diretores posteriores foram: Divânio Teodoro Vieira (dois mandatos), Geraldo Magela Filho (um mandato) e Antônio Vicente da Silva (três mandatos), todos eleitos por voto direto. A atual diretora, Ivanete de Souza Ferreira Oliveira, foi nomeada em 2013 e eleita por voto direto em 2016.

Os Decretos que serão mencionados a seguir se fazem necessários nesta pesquisa para que possa-se entender a história da escola, em um momento em que o município de Taquarussu era apenas um distrito e que pertencia, até então, ao estado de Mato Grosso. No ano de 1970, a atual Escola Estadual pertencia à Escola Municipal Jan Antonin Bata, de Batayporã – MT, de 1ª a 4ª séries.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, consta que o histórico Decreto n.º 1.604, de 21 de agosto de 1973, cria a Escola Estadual de 1º Grau, no Bairro Taquarussu – Batayporã – MT. Em 1974, a autorização n.º 211/1974 constituiu-se como o primeiro ato de concessão de Autorização da Diretoria de Inspeção e Serviços Técnicos de Ensino, da Secretaria de Estado de Educação de MT, para funcionamento até a 7ª série do 1º grau. Em 1976, ocorreu a autorização n.º 205/1976 da referida Diretoria para o funcionamento do 1º grau - 1ª a 8ª série.

No ano de 1980, e com o Decreto n.º 444, de 21 de janeiro de 1980 acontece a elevação de nível da Escola Estadual de 1º grau, para 1º e 2º graus, no governo de Marcelo Miranda e, ainda, a Deliberação CEE n.º 47, de 03 de março de 1980, a qual homologa o funcionamento da Habilitação do Magistério de 1ª a 4ª séries.

Nesse prisma, o Decreto n.º 9.104, de 12 de maio de 1998, é um marco histórico para a unidade escolar, pois é ele que altera a denominação das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. A Escola Estadual então passa a ser de Pré-Escolar, 1º e 2º. É a Deliberação CEE – MS n.º 6.276, de 20 de julho de 2000, que prorroga a licença do funcionamento do Ensino Médio, na instituição.

Em 2004, a Resolução da SED-MS n.º 685, de 05 de janeiro de 2004, credencia as Unidades da Rede Estadual de Ensino e outorga o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio pelo prazo de três anos e dá outras providências.

Em 20 de fevereiro de 2006, o PMEd constituiu-se como estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, porém, somente alguns anos depois foi feita a adesão pela escola, em outubro de 2012.

Quadro 1 – Principais Resoluções e Decretos que detalham a história da escola estadual de Taquarussu – MS

| Ano | Resoluções |
|------|--|
| 1974 | Autorização n.º 211/74, constituiu-se como o 1º ato de concessão de Autorização da Diretoria de Inspeção e Serviços Técnicos de Ensino, da Secretaria de Estado de Educação de MT, para funcionamento até a 7ª série do 1º grau. |
| 1980 | Decreto n.º 444, de 21 de janeiro de 1980 - Elevação de nível da Escola Estadual de 1º grau, para 1º e 2º graus - Governo Marcelo Miranda. |
| 1982 | Deliberação CEE n.º 416, de 09 de dezembro de 1982 – Reconhece o Ensino de 1º grau e valida estudos da Escola Estadual de 1º e 2º Graus de Taquarussu – MS. |
| 1983 | Deliberação CEE n.º 565, de 27 de dezembro de 1983. Reconhece o Ensino de 2º Grau - Habilitação do Magistério de 1º Grau – 1ª a 4ª série da Escola Estadual de 1º e 2º Graus de Taquarussu – MS. |
| 1992 | Deliberação CEE n.º 3.384, de 19 de novembro de 1992. Autoriza o funcionamento de Classe Especial para Deficiente Auditivo e Deficiente Mental Educável e valida estudos realizados nestas classes no período de 1986 a 1991 da Escola Estadual de 1º e 2º Graus de Taquarussu – MS. Decreto n.º 6.849, de 25 de novembro de 1992. Inclui o termo “Pré-Escolar” na denominação da Escola Estadual com sede em Taquarussu – MS. |
| 1993 | Resolução n.º 787, de 01 de fevereiro de 1993. Autoriza o funcionamento da Educação de Pré-Escolar na Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus Dr. Martinho Marques. |
| 1997 | Resolução n.º 1.159, de 29 de fevereiro de 1997. Autoriza o funcionamento do curso de 2º grau - Lei n.º 7.044/82 -, na Escola Estadual de Pré-Escolar, 1º e 2º Graus, com sede em Taquarussu – MS. |
| 2004 | Resolução SED n.º 685, de 05 de janeiro de 2004. Credencia as Unidades da Rede Estadual de Ensino/MS e autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, pelo prazo de três anos, e dá outras providências. |
| 2007 | Resolução SED n.º 2.072, de 22 de dezembro de 2006. Matriz curricular, Ensino Fundamental diurno e noturno. Resolução SED n.º 2.093, de 05 de março de 2007. Autorização de funcionamento do Ensino Médio nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino/MS. |
| 2018 | Resolução SED n.º 3.397, de 8 de janeiro de 2018. Altera dispositivos da Resolução SED n.º 3.370, de 21 de dezembro 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. Resolução SED n.º 3.398, de 12 de janeiro de 2018. Normatiza a atribuição das aulas do Programa: Arte e Cultura na Escola, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Resolução SED n.º 3.399, de 19 de janeiro de 2018. Acrescenta dispositivos à Resolução SED n.º 3.358, de 5 de dezembro de 2017, que dispõe sobre a implantação do Regime de Progressão Parcial nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino. Resolução SED n.º 3403, de 31 de janeiro de 2018. Dispõe sobre a Organização Curricular e o Projeto Político Pedagógico das escolas de educação em tempo integral – Escola da Autoria – etapa do ensino médio, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Resolução SED n.º 3.441, de 16 de abril de 2018. Institui o Programa Cultura, Arte e Paz nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Resolução SED n.º 3.455, de 3 de julho de 2018. Dispõe sobre a autorização de funcionamento do ensino fundamental e do ensino médio em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. |

Fonte: Adaptado pelo autor com base no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual (PPP), 2018.

O quadro acima detalha o percurso histórico da escola pesquisada fazendo referência às resoluções e aos decretos que colaboram para entender o processo de municipalização de Taquarussu – MS e, conseqüentemente, da escola estadual onde acontece esta investigação.

Consoante relatado anteriormente, a escola conta atualmente com 400 alunos; deste total, 128 estão no matriculados no Ensino Fundamental – anos iniciais; no Ensino Fundamental em Tempo Integral – anos finais há 125 alunos; e apenas a metade, aproximadamente, está matriculada na Escola da Autoria. Durante sua construção histórica, a organização já passou por eleições com viés de gestão democrática com a participação dos pais dos alunos, corpo docente, alunos e funcionários administrativos. Assim, a pessoa que se candidata ao cargo de direção realiza uma prova organizada pela SED-MS e quem é aprovado pode ser candidato, característica essa que tende a ser repetida no ano de 2020, ano em que há a previsão de realização das próximas eleições escolares para a escolha de seus gestores.

2.2 Projetos de ampliação da jornada escolar em MS implementado pela Escola da Autoria

A seguir, serão elucidados, os projetos de Educação em Tempo Integral que foram implementados na escola estadual do município de Taquarussu – MS. Compreendemos que será necessário problematizar essa apresentação, dialogando com a produção da área sobre esses programas. Dessa forma, será preciso aprofundar a discussão sobre o significado da indução da União sobre o estado e a proposição calcada no protagonismo juvenil trazida pela Escola da Autoria.

Na busca por atender às metas para as políticas educacionais de Ensino em Tempo Integral, o MS tem implantado na rede estadual e nos diversos níveis de ensino projetos como: Programa Mais Educação (PMEd), Ensino Médio Inovador (ProEMI) e Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”.

Assim, constam, neste trabalho, as Resoluções sobre a Educação Integral – Ensino Fundamental “Escola da Autoria”, por ser o substituto do PMEd e objeto de análise desta pesquisa, deixando claro que a escola passou por diversos programas de ampliação de jornada escolar e/ou tempo integral.

Em vista disso, foi realizado o levantamento dos decretos e resoluções para implementação de cada projeto, junto com suas metas e objetivos e, também, o número de alunos matriculados no Ensino Regular e no Ensino em Tempo Integral no ano de efetivação dos projetos em âmbito federal, estadual e na instituição que é foco desta pesquisa.

2.2.1 Ensino Médio Inovador

Ao longo dos anos, a Escola Estadual de Taquarussu – MS passou por vários processos já identificados em sua história política, social, econômica e, principalmente, por vários modelos de ensino que buscam a qualificação da educação no estado. Nesse sentido, atendendo à Portaria n.º Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009 institui o Ensino Médio Inovador que ao encontra das propostas e metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a edição atual do PMEd está alinhada às diretrizes e metas do PNE (2014-2024) e à reforma do Ensino Médio, proposta pela Medida Provisória n.º 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE n.º 4, de 25 de outubro de 2016.

O Ensino Médio Inovador (ProEMI) traz como objetivo principal: “apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas suas respectivas unidades” (BRASIL, 2009), disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual.

Desse modo, busca-se promover a formação integral dos estudantes e o fortalecimento do protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, a utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

O governo do estado de Mato Grosso do Sul, acolhendo as propostas do ProEMI, cria e implementa a Resolução SED n.º 3.200, de 31 de janeiro de 2017, que dispõe sobre a organização curricular das escolas, com carga horária ampliada, da Rede Estadual de Ensino (REE). A instituição objeto desta pesquisa acolhe a proposta de implementação que atendeu alunos das três séries do Ensino Médio, um total de 101 alunos, porém, vigorou apenas no ano de 2016.

Sendo assim, a dinâmica deve contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir do desenvolvimento de atividades nos seguintes Campos de Integração Curriculares (CIC): acompanhamento pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); iniciação científica e pesquisa; mundo do trabalho; línguas adicionais/estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação, uso de mídias e cultura digital; e protagonismo juvenil. Essas são ações incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola na perspectiva da Educação Integral e, também, a diversidade de práticas pedagógicas, de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das instituições de Ensino Médio.

A adesão ao Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, que selecionam as escolas que participarão do ProEMI. Essas entidades receberão apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a elaboração e o desenvolvimento de suas Propostas de Redesenho Curricular (PRC). As PRC deverão estar alinhadas com os PPPs das escolas, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB/CNE n.º 2, de 30 de janeiro de 2012.

Evidencia-se que a ampliação de jornada escolar proposta por esse programa se distância do conceito de Educação em Tempo Integral que prevê um tempo mínimo de sete horas no ambiente pedagógico, mas que carrega em suas ações a aceção de uma Educação Integral.

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (LECLERC;MOLL, 2012, p. 95 apud CAVALIERE, 2010, p. 01).

Essa reflexão vai ao encontro do pensamento de que a educação deve ser integral independentemente da extensão de sua carga horária. Porém, como já explicitado anteriormente, a educação tem nos conduzido a pensar que, para alcançarmos uma educação de qualidade, tem-se exigido um maior tempo de permanência na escola, com práticas inovadoras frente a uma sociedade de mudanças constantes.

No Brasil, em 2009, ano da implementação do ProEMI, estavam matriculados no Ensino Médio regular 8.272.159 alunos; desse percentual, 175.831 estavam matriculados no Ensino Médio Inovador. Já a região Centro-oeste registrou 7.817 matrículas no ProEMI, enquanto no MS havia 89.999 matrículas no ensino regular e 783 no Ensino Médio Integrado. Em relação à instituição pesquisada, ela implementou o ProEMI no ano de 2016, tendo recebido 156 matrículas e permanecendo com o projeto apenas por um ano.

Em 2018, último ano do recorte temporal analisado, é preciso enfatizar que, após a construção das metas do PNE (2014-2024), de acordo com os dados divulgados pelo INEP, o Brasil obteve 7.709.929 de matrículas; destas, 735.335 estavam no Ensino Médio Integral. No Centro-oeste eram 585.492 matrículas no ensino regular e 45.491 no Ensino em Tempo Integral. No MS, essa realidade foi de 102.123 matrículas, sendo 7.375 no Ensino Médio Integral.

A escola pesquisada não registrou nenhuma matrícula no Ensino Médio Inovador, porque o programa ocorreu nessa instituição apenas no ano de 2016, e a escola não obteve o número de matrículas necessárias, apresentando enormes dificuldades com o horário dos alunos advindos da zona rural.

É importante salientar que, de acordo com as estatísticas, a educação em Tempo Integral no Ensino Médio, embora apresente um aumento no número de matrículas em Tempo Integral, ainda é um desafio.

2.2.2 Programa Mais Educação

As discussões sobre o Ensino Integral vão e voltam dentro da agenda pública educacional. Após a saída da Presidenta Dilma Rousseff, o Presidente Michel Temer assume o cargo em 12 de maio de 2016, e, assim, no ano seguinte, o Programa Mais Educação, que já vinha sem recursos, chega ao fim.

Nesse contexto, a aprovação do impedimento da presidenta reeleita, sem que ficasse caracterizado o crime de responsabilidade, único motivo previsto na Constituição para justificar o *impeachment*, caracterizou-se como um golpe jurídico-midiático-parlamentar. Em consequência, rompeu-se a institucionalidade democrática, abrindo margem para todo o tipo de arbítrio. Assim, estamos vivendo um verdadeiro *suicídio democrático*, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do Parlamento e do Judiciário, que, pelo golpe, se apossaram do Executivo (HERMIDA; LIRA, 2018, p. 782).

O novo governo implanta, por meio da Portaria MEC n.º 1.144, de 10 de outubro de 2016, regido pela Resolução FNDE n.º 17/2018, o Novo Mais Educação, 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 PMEd.

No cenário brasileiro, a busca por uma conceituação e uma efetivação das políticas de Ensino em Tempo Integral é dos maiores desafios para as políticas educacionais atuais. Ainda mais quando olhamos as transformações rápidas que vêm sofrendo as sociedades contemporâneas e analisamos os resultados internos e externos de avaliações da educação brasileira, como é o caso do IDEB.

A conjuntura brasileira que envolveu o segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁶ mostra que seu governo foi marcado por muitas mudanças governamentais na área social, entre elas a educação, na qual foi organizado, a partir do PDE, o documento membro do Plano de Metas: o Todos pela Educação, apresentado pelo Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), estabelecendo um compromisso da União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Organizado pelo governo federal, esse plano inclui analisar as estatísticas, de forma minuciosa, sobre o ensino público e as ações traduzidas em metas, com esforços para diminuir a enorme defasagem que o Brasil apresenta quando comparado aos países desenvolvidos (BRASIL, 2007b). Nesse sentido, para o alcance dos objetivos estabelecidos consoante as análises feitas sobre a educação brasileira, foi determinado dentro do PDE a instituição do IDEB⁷, com o intuito de verificar o cumprimento dos propósitos fixados no Termo de Adesão e Compromisso do Todos pela Educação.

O Decreto supracitado acrescenta o alcance de seus índices que, em uma escala de zero a dez, sintetiza dois conceitos básicos: a) o fluxo escolar, que representa a taxa de aprovação dos alunos; e b) a aprendizagem, que é aferida com os resultados dos estudantes nas avaliações nacionais aplicadas pelo governo federal. Sendo assim, de acordo com o Artigo 3º do capítulo II desse Decreto:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (BRASIL, 2007b).

⁶ Foi Presidente da República Federativa do Brasil por dois mandatos consecutivos, no período de 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011. Seu governo foi responsável pelos Programas Bolsa Família e Fome Zero, com destaque para os avanços nos setores de economia e inclusão social. Por conta de índices históricos de crescimento econômico e redução da pobreza, o governo de Lula obteve 83% de aprovação popular – o maior patamar entre presidentes desde o fim da ditadura – e a eleição de sua sucessora, Dilma Rousseff.

⁷ A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005, quando foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo país, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.

A análise de alguns decretos anteriormente referenciados nos permite avaliar mudanças significativas no campo das políticas públicas educacionais brasileiras. O alcance de qualidade pretendido pelo IDEB, à priori, é oferecido à Educação Básica, isto é, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Dessa forma, o PDE ratifica a necessidade e, ao mesmo tempo, a importância das políticas de avaliação da qualidade da educação, com critérios objetivos, qualitativos e uniformes para todo o Brasil. Tais ações deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios, com propósitos claros de identificar e solucionar os problemas que movem a educação brasileira.

No âmbito das ações do PDE está inserido o PMEd, que cria ações de indução ao Ensino Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do desenvolvimento de práticas socioeducativas no contraturno escolar nas instituições públicas do país, mediante a articulação de ações, projetos e programas do governo federal (BRASIL, 2007c).

O Programa Mais Educação (PMEd) constitui-se como estratégia do MEC para indução da construção da agenda de Educação Integral nas redes estaduais e municipais de ensino, que amplia a carga horária nas escolas públicas para, no mínimo, sete horas diárias, com atividades optativas nos seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2007c).

O PMEd é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias. As práticas fomentadas foram organizadas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; educomunicação; investigação no campo das ciências da natureza; educação econômica. Cada macrocampo destes carrega consigo exercícios específicos. Nesse sentido, cada organização contextualiza em seu PPP, e em diálogo com sua comunidade, suas referências e define quantos e quais alunos participarão das ações escolhidas da forma mais democrática possível.

Diante do exposto sobre a composição das atividades do Programa Mais Educação, algumas especificidades em relação aos profissionais da educação aparecem como orientação. O programa de Educação Integral abre espaço para o trabalho dos docentes, dos educadores populares, dos estudantes e dos agentes culturais (monitores, estudantes universitários com

formação específica nos macrocampos), observando-se a Lei n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar, favoravelmente, o desenvolvimento dos estudantes.

Confirma-se, com essa nova prática, a importância e o lugar dos professores e gestores das instituições públicas e o papel da escola, sobretudo porque se quer superar a frágil relação que hoje se estabelece entre ela e a comunidade, expressa, inclusive, na conceituação de turno x contraturno, currículo x ação complementar.

As práticas poderão ser acompanhadas por estudantes universitários em processo de formação específica nos macrocampos e com habilidades reconhecidas pela comunidade, que são os alunos do ensino médio e do EJA. Ainda dentro desse quadro, a secretaria designará, dentre os docentes lotados na escola, um professor com, preferencialmente, 40 horas semanais para exercer a função de professor comunitário, e este coordenará a oferta e a execução das atividades de Educação Integral. (BRASIL, 2007c).

O objetivo do programa é induzir as políticas de Educação Integral em Tempo Integral, com o intuito de diminuir as desigualdades educacionais por meio da jornada escolar, direcionando suas ações aos estudantes que: estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; congregam seus colegas incentivadores e líderes positivos (âncoras); estão em defasagem série/idade; encontram-se nas séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º/5º ano), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase; estudam as séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º/9º ano), nas quais há um alto índice de abandono; estão em séries em que são detectados índices de evasão e/ou repetência. Ressalta-se que os territórios do programa foram definidos inicialmente para atender, em caráter prioritário, as entidades que apresentam baixo IDEB, situadas em capitais e regiões metropolitanas.

As atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil instituições, 126 cidades de todos os estados e no Distrito Federal, com o atendimento a 1,5 milhão de discentes, inscritos pelas unidades escolares e suas respectivas redes de ensino. Em 2010, o programa foi implementado em 389 localidades, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos a partir dos seguintes critérios: organizações contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; entidades situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes.

Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 instituições com 3.067.644 matriculados considerando os parâmetros: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; unidades de ensino localizadas em territórios de vulnerabilidade social e situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes. O processo de adesão, desde 2009, acontece por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC).

Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, aquisição dos kits de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes. De acordo com as atividades escolhidas, as escolas beneficiárias também podem receber conjuntos de instrumentos para banda fanfarra, *hip hop* e rádio escolar, dentre outros, conforme Manual PDDE – Educação Integral.

Compreende-se que a Educação Integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola (BRASIL, 2011).

O Educação Integral atual apresenta-se como forte caminho de reconstrução da escola, que sofre constantes desafios frente a uma sociedade da informação, uma vez que estes impõem mudanças para que ela não se torne um espaço de saberes limitados e alienados, por ser um ambiente legitimador dos saberes. Dessa forma, compete à escola, em parceria com outras instituições, potencializar o processo emancipatório do estudante por intermédio de uma proposta de educação que contemple diversas áreas do conhecimento e tenha uma metodologia que privilegie a formação integral do ser humano.

Destarte, o Manual do PMed (2009) traz o conceito de Educação Integral pautado na “formação mais completa possível” para o ser humano (BRASIL, 2009, p. 16). Entretanto, ainda que, esse manual detalhe um conceito de Educação Integral, sabemos que não há consenso sobre o que se convencionou chamar de formação completa e, muito menos, quais os pressupostos e as metodologias que a constituiriam. Esse mesmo documento do MEC aponta que uma proposta de Educação Integral adequada ao Brasil contemporâneo “necessita de um quadro conceitual mais amplo, no qual a pactuação da qualidade considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas” (BRASIL, 2009b, p. 10).

A concepção de Educação Integral presente no PMed compartilha do pensamento de

Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Teixeira (1959), ao implementar um projeto de Ensino Integral no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na Bahia, no ano de 1953, afirmava que um conceito de Educação Integral deveria contemplar uma educação em que a escola oferecesse às crianças um programa completo de leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes, desenho, música, dança, educação física. Além disso, “deveria proporcionar alimentação adequada à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia” (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Nessa acepção, o PMEd evidencia a formação mais completa possível em todas as dimensões humanas: intelectual, física, afetiva, política e outras. Além disso, a Educação Integral proposta pelo Programa Mais Educação se aproxima do pragmatismo de Anísio Teixeira, à medida que ela destaca a impossibilidade do ensino único em uma sociedade complexa e de naturezas diversas.

As atividades do PMEd são constituídas por sete macrocampos, com algumas diferenças entre os macrocampos das escolas rurais e urbanas. No “programa completo” de Teixeira, pelo menos três macrocampos são contemplados, a saber: a) acompanhamento pedagógico: (leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais); b) cultura, artes e educação patrimonial (desenho, música); c) esporte e lazer (dança e educação física).

Por sua vez, os apontamentos de Cavalari (1999) vão ao encontro do pensamento de Teixeira (1959), ao afirmar que a Educação Integral tem a ver com o verdadeiro ideal educativo que se propõe a educar o homem todo. Para a pesquisadora, o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual. Portanto, a Educação Integral compreende as facetas científica, artística, econômica, social, política e religiosa (CAVALARI, 1999).

No contexto histórico e atual, muitas são as experiências realizadas sobre o conceito de Educação Integral, pensada a partir da ampliação da jornada escolar, igual ou além de sete horas diárias. Essas mesmas experiências favorecem a continuidade da discussão a respeito da legalidade da Educação Integral em Tempo Integral como direito contemporâneo, presente na agenda pública para essas políticas, e estimulam questionamentos relacionados a tempo, espaço, profissionais e organização do trabalho pedagógico na implementação das políticas dessa modalidade de educação.

Ainda no tocante à situação atual sobre as políticas educacionais em Tempo Integral, é preciso dar atenção a dois fatores que interferem de forma significativa para o alcance dessas

políticas. O primeiro deles é a implementação da Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, seguida da restrição de recursos para as áreas sociais, com a Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, pelo prazo de 20 anos, tempo que supera a validade do PNE, com vigência até 2024, bem como as mudanças do Programa Mais Educação e o segundo tempo. O segundo deles é a troca do governo federal em 2016, que pôs fim ao PMEd e implementou o Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC n.º 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE n.º 17/2018, como uma estratégia do MEC para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na instituição.

No contexto desses dois fatores e com a responsabilidade das metas do PNE (2014-2024) da Educação Integral para serem cumpridas, essas políticas sofrem uma drástica queda no número de matrículas no momento em que atender aos objetivos propostos seria mais que dobrar o total de inscritos em Tempo Integral no prazo de 10 anos.

Os estudos realizados por Perboni, Militão e Bressan (no prelo) entre os anos de 2012 a 2018, e atualizados nesta pesquisa, atentam em relação ao número de matrículas no ensino regular, Ensino em Tempo Integral e por nível de ensino no Brasil.

Tabela 2 – Total de matrículas por nível de ensino (2012-2018) no Brasil

| | 2012 | 2013 | 2016 | 2017 | 2018 | Diferença 2010/2018 |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------------------------|
| Creche | 2.548.221 | 2.737.245 | 3.238.894 | 3.406.796 | 3.587.292 | 1.512.713 |
| Pré-escola | 4.765.943 | 4.870.332 | 5.040.210 | 5.101.935 | 5.157.892 | 440.376 |
| Anos Iniciais | 16.134.889 | 15.764.926 | 15.346.008 | 15.328.540 | 15.176.420 | 926.787 |
| Anos Finais | 13.691.738 | 13.310.101 | 12.249.439 | 12.019.540 | 12.007.550 | - 2.247.167 |
| Ensino Médio | 8.376.852 | 8.314.048 | 8.133.040 | 7.930.384 | 7.709.929 | - 648.718 |
| Educação Básica | 45.517.643 | 44.996.652 | 44.007.591 | 43.787.195 | 43.639.083 | - 16.009 |

Fonte: adaptada pelo autor com base na Sinopse Estatística do Censo Educacional da Educação Básica fornecida pelo INEP (2012, 2013, 2016, 2017 e 2018)).

A tabela 2 demonstra um crescimento no número de matrículas entre os anos de 2010 a 2018, ainda que não muito expressivos na creche e na pré-escola (anos iniciais) e uma situação de decréscimo no total de inscritos para o mesmo período nos anos finais e no Ensino Médio.

A tabela 3 traz uma análise das matrículas por nível de ensino na região centro-oeste entre os anos 2012 á 2018.

Tabela 3 – Total de matrículas por nível de ensino (2012-2018) da região Centro-oeste

| Ano | 2012 | 2013 | 2016 | 2017 | 2018 | Diferença 2010/2018 |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------------------------|
| Creche | 162.129 | 174.281 | 214.543 | 230.481 | 244.686 | 103.967 |
| Pré-escola | 315.728 | 332.926 | 373.018 | 385.020 | 394.315 | 89.715 |
| Anos Iniciais | 1.220.615 | 1.205.515 | 1.183.780 | 1.176.322 | 1.180.836 | 132.206 |
| Anos Finais | 1.001.281 | 969.606 | 962.186 | 950.950 | 950.106 | - 98.709 |
| Ensino Médio | 634.091 | 629.694 | 602.356 | 573.688 | 585.492 | - 38.067 |
| Educação Básica | 3.333.844 | 3.312.022 | 3.335.883 | 3.316.461 | 3.355.435 | 189.112 |

Fonte: adaptada pelo autor com base na Sinopse Estatística do Censo Educacional da Educação Básica fornecida pelo INEP (2012, 2013, 2016, 2017 e 2018).

Nesse sentido, comparando os dados apresentados nas tabelas 2 e 3, pode-se observar o processo de ampliação das matrículas nos anos iniciais de escolarização com ênfase na creche e na pré-escola, bem como a diminuição de inscritos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em âmbito nacional. Resultados estes que são similares na região Centro-Oeste.

Observa-se, ainda, que os anos iniciais do Ensino Fundamental têm, em 2018, mais alunos do que em 2012, entretanto, apresenta decréscimo de matrículas nos últimos anos, consolidando uma tendência de redução do número de alunos do Ensino Fundamental como um todo, mas com um movimento mais lento nos anos iniciais em relação ao decréscimo dos anos finais.

Embora os dados demonstrem o perfil de todos os níveis de ensino, analisamos apenas o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, bem como o Ensino Médio, devido à escola objeto desta pesquisa ter implementado o PMEd nos anos iniciais, a Escola da Autoria nos anos finais e o ProEMI no Ensino Médio.

As informações levantadas demonstram que, tanto nacionalmente quanto na região Centro-oeste, o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio sofreram decréscimo comparados ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, no qual observamos uma regularidade no tocante às matrículas.

Outra relevância dos registros são os dados referentes a: 2012, que demonstra a realidade do recorte desta dissertação; 2013, que antecede a aprovação do PNE (2014-2024) em vigor; e 2016, 2017 e 2018, marcados por profundas alterações no cenário político nacional, com fortes rebatimentos nas políticas educacionais em curso.

Por outro lado, pode-se analisar os percentuais de alunos matriculados em Tempo

Integral no período investigado. Dessa forma, conclui-se pelos números expressos na Tabela 3 que todos os níveis atendidos, em sua maioria pelos municípios, têm percentuais de decréscimo. Portanto, todas as taxas de 2018 são inferiores àquelas observadas em 2013. Abaixo, na Tabela 4, comparamos o percentual de matrículas em Tempo Integral do território nacional com os da região Centro-Oeste.

Tabela 4 – Percentual de matrículas em Tempo Integral Brasil/região Centro-oeste (CO)

| Nível de Ensino | Região/Estado | 2012 | 2013 | 2016 | 2017 | 2018 |
|--------------------------|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Creche | Brasil | 59,62 | 59,08 | 57,91 | 57,86 | 56,65 |
| | CO | 66,13 | 64,94 | 63,12 | 62,32 | 60,21 |
| Pré-escola | Brasil | 10,47 | 11,12 | 10,90 | 11,46 | 11,07 |
| | CO | 9,74 | 10,35 | 9,59 | 9,18 | 7,96 |
| Anos Iniciais E.F | Brasil | 8,47 | 12,17 | 10,09 | 15,34 | 10,21 |
| | CO | 8,10 | 11,42 | 7,95 | 10,79 | 6,42 |
| Anos Finais E.F | Brasil | 6,00 | 9,31 | 7,76 | 12,00 | 8,38 |
| | CO | 5,93 | 9,37 | 5,57 | 7,94 | 5,21 |
| Ensino Médio | Brasil | 3,55 | 4,54 | 7,55 | 7,86 | 9,53 |
| | CO | 1,40 | 2,22 | 7,95 | 5,82 | 7,76 |

Fonte: adaptada pelo autor com base na Sinopse Estatística do Censo Educacional da Educação Básica fornecida pelo INEP (2012, 2013, 2016, 2017 e 2018).

Os dados apresentados pela tabela 4, que considera as matrículas da educação em Tempo Integral na região Centro-oeste e no Brasil, leva-nos a observar que as inscrições nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam certa irregularidade tanto na região Centro-oeste quanto em território nacional. Em 2012, os números da tabela revelam o menor percentual em matrículas em Tempo Integral para a referida região, deixando claro que o impacto inicial do número de matrículas no ano da implementação do programa foi pouco expressivo.

Em 2018, a instituição pesquisada implanta a Escola da Autoria nos anos finais, e a tabela demonstrar a menor taxa de inscrições na região, assinalando novamente a irregularidade em relação às matrículas em Tempo Integral em âmbito nacional.

No Ensino Médio, essa realidade é um pouco mais positiva, à medida que observamos um salto no percentual nacional de 3,55% para 9,53, apresentando uma ampliação constante no número de matrículas nessa modalidade de ensino. No Centro-oeste, percebemos os melhores índices entre 2012 e 2016, em que o percentual foi de 1,40% para 7,95%, o maior registrado

dentro desse recorte, ressaltando que foi em 2016 que a escola investigada implementa o ProEMI. Por sua vez, 2018 apresenta uma taxa de 7,76%, o que não deixa de ser um dado positivo quando comparado aos anos de 2012, 2013 e 2017.

Nota-se que o desaparecimento do Programa Mais Educação teve impacto direto na redução dos índices de atendimento dos alunos em Tempo Integral. Isso pode ser percebido no encolhimento das matrículas no Ensino Fundamental I e II em Tempo Integral no ano de 2018, em âmbito nacional e na região Centro-oeste.

Observa-se que no período anterior à aprovação do PNE (2014-2024), o processo era inverso, com ampliação do percentual de matrículas em Tempo Integral no Ensino Fundamental. Ainda dialogando com a produção da literatura sobre o PMEd, os dados revelam que:

Finalizando a discussão sobre benefícios e desafios do PMEd relatados nas pesquisas selecionadas, sobressaíram as dificuldades associadas às estruturas físicas e à organização dos espaços escolares e extraescolares para a implantação dos projetos previstos pelo Programa e o fato do PMEd ter sido concebido em uma política nacional assistencialista (PESSOA; KLUMPP; FERNANDES; ANDRADE, 2017, p. 93).

Portanto, o que consta-se é uma política de Tempo Integral não consolidada, em que o número de inscritos se apresenta como um desafio a ser vencido. O mesmo ocorre quando observa-se as questões orçamentárias e para as metas do PNE (2014-2024), cuja região Centro-oeste tem os estados e os municípios dependentes de políticas indutoras do governo federal, ao passo que acompanhamos uma tentativa da União em não querer assumir os gastos com o financiamento do PNE (2014-2024).

2.2.3 Escola da Autoria

Segundo a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS), não houve crescimento significativo no desempenho dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, apresentado pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDEB) de 2017. Diante desse fato, houve a necessidade de realizar investimentos em propostas e estratégias com metas a serem alcançadas. A tabela a seguir discorre sobre as notas e as metas do IDEB em relação à essa etapa do Ensino Fundamental.

Tabela 5 – IDEB dos anos finais do Ensino Fundamental (2017)

| Ano | Brasil | Estado | Escola |
|------|--------|--------|--------|
| 2017 | 5,5 | 4,6 | 5,9 |
| Meta | 5,2 | 4,4 | 5,2 |

Fonte: adaptada pelo autor com base na Sinopse Estatística do Censo Educacional da Educação Básica fornecida pelo IDEB (2018).

De acordo com os dados sobre o IDEB (2017), todas as esferas analisadas atingiram o índice estipulado, com destaque para a escola lócus desta pesquisa que ultrapassou as metas a serem alcançadas em 2021. Ainda é importante considerar que o desafio ainda é maior para o estado de Mato Grosso do Sul, quando comparado com os outros resultados da escola e do Brasil.

Devido a isso, em consonância com a legislação vigente, a SED-MS publica uma Resolução própria, sob o n.º 3.198, de 31 de janeiro de 2017, que dispõe sobre a estrutura e o funcionamento da escola de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria” – Ensino Fundamental – da Rede Estadual de Ensino, e regulamenta sua organização.

Com o fomento das políticas públicas educacionais de Educação em Tempo Integral, representantes de unidades federativas (Secretários de Educação e/ou governadores), incluindo o MS, tendo conhecimento da atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e dos seus resultados em estados e municípios brasileiros desde 2000, estabeleceram contato com o presidente da instituição e com representantes dos institutos parceiros (Instituto Sonho Grande e Instituto Natura) para conhecer detalhadamente o modelo da Escola da Escolha, que é referência em Pernambuco, bem como os mecanismos para a operacionalização da parceria.

A presença dos Institutos na Educação marca a forte presença de atores privados na educação.

Destacam-se, dentre o conjunto dos atores privados localizados no período, três Institutos com presença significativa no país. São eles: Instituto Unibanco, responsável pelo Programa Jovem de Futuro, com atuação em todas as regiões geográficas brasileiras; Instituto Ayrton Senna que desenvolveu, dentre outros projetos, o Programa Gestão Nota 10 em redes estaduais; e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, ICE, que dissemina o Programa Escola da Escolha⁸. (ADRIÃO, 2018).

Em Mato Grosso do Sul, após conhecerem o modelo e pactuarem os fatores críticos de sucesso com os respectivos presidentes, foi estabelecido um convênio formalizando a cooperação em seus termos e obrigações mútuas, em que se encontram previstos os meios de

⁸ O Programa originalmente era denominado “Modelo Escolas em Tempo Integral”. Nas redes estaduais e municipais onde é implantado recebe diferentes designações.

atuação, como consta no edital de chamamento público do Diário Oficial SED n.º 001, de janeiro de 2018.

Nesse sentido, com o objetivo de atingir o que prevê a legislação para as políticas públicas educacionais para a Educação em Tempo Integral, que visa garantir um ensino de qualidade baseada na reestruturação das práticas pedagógicas, da organização curricular e do redimensionamento dos tempos e dos espaços escolares com a finalidade de estabelecer uma política educacional voltada à ampliação de oportunidades de aprendizagens e de atender às necessidades identificadas no estado, a SED-MS aderiu ao Programa de Escolas de Tempo Integral, denominada Escola da Aatoria, conforme Lei Estadual n.º 4.973, de 29 de dezembro de 2016.

A Escola da Aatoria preza, em suas práticas pedagógicas, por uma Educação Integral em Tempo Integral com foco na aprendizagem do estudante, no educar pela pesquisa como princípio científico educativo, com um currículo interdisciplinar ajustado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹, em que as áreas de conhecimento dialoguem por intermédio de metodologias que fomentem a aprendizagem autoral, priorizando aquelas que têm como foco a contextualização e a pesquisa evidenciada, a partir de referenciais diversos que coincidem com pedagogias participativas.

Esse projeto também traz uma concepção de formação integral do ser humano, que se concretiza pela aliança do currículo com um conjunto de outras competências essenciais, como as da emoção e da natureza social, ocorridas com de práticas eficazes de aprendizagem, assegurando o pleno domínio do conhecimento pelo estudante e o impacto em seu âmbito social, pessoal e profissional.

Dentro desse processo de formação do aluno, a presença e a instrumentalização do professor é primordial, prevendo sua formação continuada para que exerçam a função de mediadores de aprendizagem.

⁹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Por isso, é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Ao ter como objetivo nortear os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil a partir dessas perspectivas, a BNCC coloca em curso o que está previsto no Artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 1996. Segundo a LDB, cabe ao governo federal “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).

A educação escolar é corresponsável pela formação do ser humano e tem como obrigatoriedade legal promover o pleno desenvolvimento do estudante, vincular o aprendizado de ações pedagógicas que atribuem significado à aprendizagem, formando-o em sua plenitude humana, assegurando acesso, condições e oportunidades educativas para que desenvolvam com qualidade suas potencialidades (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 3).

Para efetivação dessa política educacional estadual de Tempo Integral, a proposta estima que as mudanças precisam centrar-se no docente, transpondo o caminho de transmissores de informação para mediadores da aprendizagem e proporcionando a construção do conhecimento pelos estudantes com questionamentos, desafios e experimentação. São intencionadas, ainda, alterações no currículo, organizando-o e tendo como base a formação humana integral do discente por meio da autoria, em que o educando construa seu protagonismo, utilizando-se para o interior desse processo, metodologias diversificadas no educar pela pesquisa como princípio educativo e científico, a partir de aprendizagens ativas e outras metodologias que oportunizem a aprendizagem autoral dos alunos.

A proposta desse projeto Escola da Autoria estão articuladas com as propostas da BNCC e da Parte Diversificada e das Atividades Integradoras. Dessa forma, o currículo do Ensino em Tempo Integral está distribuído em: Estudo Orientado, Atividade Eletivas I e II, e Práticas de Convivência e de Socialização. Todas buscam assegurar em sua plenitude a qualidade e a quantidade do tempo de aprendizagem, considerando o estudante um protagonista de seu aprendizado.

O governo do estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da SED, implementou projeto Escola da Autoria em 29 unidades da Rede Estadual de Ensino no ano de 2017, e, devido ao contrato de gestão da qual a Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental fazia parte até o final de 2018, não puderam diminuir o número de escolas, apenas fazer substituições. De 2017 para 2018, aumentou a quantidade de turmas e, conseqüentemente, a quantidade de estudantes.

Fica evidente, portanto, que essa proposta é uma metodologia inovadora para as políticas educacionais estaduais do MS, no momento em que o estado implanta, pela primeira vez, um projeto de Ensino em Tempo Integral que atende aos objetivos e metas das legislações vigentes com uma organização de autoria própria do Estado de Mato Grosso do Sul.. Logo, o projeto busca construir um novo horizonte antropológico para o progresso da aprendizagem, englobando uma prática pedagógica voltada às origens, ao desenvolvimento físico, material, cultural, fisiológico, psicológico, e para as características étnicas e os costumes sociais.

A materialização dessa proposta se dá por procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinamizadas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal e das práticas sociais. Para tanto, direciona para novas práticas pedagógicas (sua parte diversificada) que, integradas ao desenvolvimento da BNCC, favorecerá o pleno desenvolvimento do estudante.

Nesse contexto, fundamentado na legislação educacional brasileira, discutido na Constituição Federal de 1988, no ECA (BRASIL, 1990), na LDB (BRASIL, 1996), no FUNDEB (BRASIL, 2007) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010), O Estado de Mato Grosso do Sul, instituiu a Educação Integral, por meio da Escola da Autoria, através da Lei n.º 4.973 de 29 de dezembro de 2016, vinculada à SED-MS, 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.

O Projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”, da Rede Estadual de Ensino, ainda está regulamentado com a Resolução da SED-MS n.º 3.557, de 18 de janeiro de 2019, que dispõe sobre a organização curricular, a estrutura administrativa e o funcionamento das escolas nesse modelo de ensino, e que está direcionado pelos seguintes artigos:

Art. 4º A proposta pedagógica das escolas estaduais de ensino fundamental 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. 5º 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. 7º Os tempos de aprendizagem como atividades pedagógicas, previstos na Matriz Curricular, serão desenvolvidos com a participação dos estudantes e dos docentes, da gestão e da coordenação pedagógica, 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 Inglesa a partir do 6º (sexto) ano do ensino fundamental.

Art. 8º O currículo compreende os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, com inclusão das Atividades Integradoras.

Art. 10 As Atividades Integradoras compreendem tempos de aprendizagem que são ofertados por meio de componentes curriculares denominados Estudos Orientados, Atividade Eletiva I, Atividade Eletiva II e Projeto de Vida. § 1º Estudo Orientado é o tempo de aprendizagem 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 Atividade Eletiva I e Atividade Eletiva II são tempos de aprendizagens desenvolvidos por temáticas, previamente selecionadas pela escola, a partir do interesse dos estudantes, que objetivam a formação humanista, a educação científica, as questões tecnológicas e as relacionadas ao ingresso no mundo do trabalho. § 3º Projeto de Vida é o tempo de aprendizagem em que os professores acompanham e orientam os estudos do 9º (nono) ano do ensino fundamental nos processos de desenvolvimento de

competências cognitivas e socioemocionais para tomada de decisões da sua existência.

Art. 11. Os componentes curriculares das Atividades Integradoras, que compõem a Parte Diversificada da matriz curricular, deverão: I – ter duração anual e atender a carga horária determinada na matriz curricular; II – ser passíveis de critérios de aprovação ou retenção por frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas, computada ao final, exceto o 1º ano do ensino fundamental.

Art. 12. A escola que desejar ofertar práticas culturais e desportivas na forma de projetos deverá submetê-los à apreciação do Núcleo de Arte e Cultura e do Núcleo de Esportes, vinculados à Superintendência de Políticas Educacionais – SUPED/SED, para aprovação. Parágrafo único. O horário destinado a operacionalização dos projetos aprovados deve ocorrer após os 9 (nove) tempos de aprendizagens diários. (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Nessa perspectiva, pelo cumprimento da Meta 6 do PNE (2014-2024) e do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2018), no que concerne à Educação em Tempo Integral, que estabelece a implementação, gradativamente, da Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica, a SED-MS implanta na REE-MS o Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”, que oferece a ampliação na jornada escolar para que o estudante obtenha múltiplas oportunidades de aprendizagem na educação básica, com acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por intermédio de atividades educativas, sempre alinhadas à proposta pedagógica da instituição nos diversos contextos escolares.

De acordo com o PEE-MS (2014-2024), a jornada escolar ampliada visa ao aprimoramento contínuo da aprendizagem, ao desenvolvimento integral dos estudantes e, ao mesmo tempo, à redução de exposição a situações de risco, de desigualdade, de discriminação e de outras vulnerabilidades sociais. O Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria” organiza o currículo tendo como foco a aprendizagem com base na proposta da formação humana integral do discente por meio da autoria e do protagonismo¹⁰.

A proposta curricular é desenvolvida com componentes curriculares da BNCC, da Parte Diversificada e das Atividades Integradoras, com Estudo Orientado, Atividades Eletivas I e II e Projeto de Vida, buscando assegurar em sua plenitude a qualidade e a quantidade do tempo de aprendizagem, considerando o estudante como protagonista de seu aprendizado.

Dessa forma, a SED-MS almeja avanços significativos na aprendizagem dos alunos da educação básica, mediante uma proposta de Educação em Tempo Integral que ofereça

¹⁰ Considera-se na proposta Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria” – Ensino Fundamental o protagonismo, sobretudo, estudantil que, no caso, compreendem como protagonistas um público infantil e/ou infanto-juvenil (segundo a classificação da Unesco), por serem estes, estudantes de 1º ao 9º anos, os atores/atuantes principais no processo de aprendizagem escolar.

mudanças nas teorias e nas práticas metodológicas, em conformidade com a legislação vigente, com foco em uma escola que prime pela produção estudantil mediada pelos professores.

Por conseguinte, as transformações que a sociedade contemporânea vem atravessando influenciam de maneira significativa no ser e na interação entre as pessoas. Essas alterações ocorrem na economia, na ciência, no meio ambiente, nas tecnologias, na geopolítica, entre outros tantos contextos que acabam por repercutir na escola, fazendo-a refletir sobre o papel significativo que tem.

Seguindo esse pensamento, a educação escolar, articulada às outras instituições, torna-se condição primordial para o desenvolvimento da vida humana em sociedade. No que concerne à educação, pauta-se na compreensão da aprendizagem como participação social e política.

Para tanto, as unidades de ensino devem se reestruturar para agir diante dos desafios do século XXI, não podendo ficar alheias às mudanças, e por se tratarem, também, de um espaço de legitimação dos saberes, por meio de uma educação científica, cumprindo, portanto, o seu papel na (re)construção do conhecimento, pois se sabe que suas atividades estão ligadas a um projeto mais amplo de sociedade.

A ideia é que a escola, em parceria com outras instituições, como universidades e institutos públicos e privados, potencialize o processo emancipatório do estudante por meio de uma educação que contemple diversos saberes e uma metodologia que privilegie a autoria.

Cabe destacar a importância da educação científica para o processo emancipatório dos estudantes, uma vez que a educação almeja a independência concreta dos estudantes e que eles possam dialogar com a realidade. Esse diálogo abrange todo o processo da pesquisa como princípio científico e educativo, pois aprender a interagir com a realidade faz da pesquisa um ponto positivo para atingir a qualidade de vida e a evolução da cidadania.

Consoante esse itinerário, este trabalho chega à noção de formação emancipada do sujeito, entendida como construção histórica processual, em que os indivíduos exercitam a ocupação dos espaços sociais como atores e autores, e não reduzidos a expectadores que apenas assimilam as produções culturais, aceitando os acessos que lhes são oferecidos por quem delas detêm o poder.

Pensando nessa perspectiva, a escola é construída a partir da ampliação de jornada escolar, e esse processo só faz sentido se o horário expandido representa uma ampliação de oportunidades e de situações que promovam aprendizagens autorais, significativas e emancipatórias.

Isto posto, ao implementar esse Projeto, o estado de Mato Grosso do Sul propõe para suas escolas uma formação integral dos estudantes tanto na dimensão quantitativa (mais tempo na escola) quanto na qualitativa (formação integral do ser humano), ressignificando conceitos das áreas de conhecimento, de modo a promover a integração curricular, com foco na autoria e no protagonismo.

Para isso, a educação se construirá com pesquisa, tendo como essência o professor e o estudante como pesquisadores e sujeitos participativos, e como base da educação escolar a educação científica, que deverá incorporar a prática e a teoria, buscando a integração de aprendizagens por meio do conhecimento interdisciplinar.

Assim, o currículo no educar pela pesquisa é concebido como um engajamento na problematização, que é transformado em produção própria do aluno. Logo, avalia-se a aprendizagem pela produção autoral, de forma processual, garantindo o direito de aprender pelo exercício da autonomia e da orientação.

Conseqüentemente, o protagonismo é visto como uma modalidade de ação educativa, encarado como criação de espaços e de condições capazes de possibilitar aos discentes o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.

Para que se garanta o princípio do Protagonismo na escola, é necessário que o ambiente escolar seja, cuidadosamente, pensado e que a equipe escolar propicie a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências para o século XXI e, assim, possibilitar a atuação do estudante como personagem principal de iniciativas, atividades ou projetos voltados para a solução de problemas reais. O cerne do Protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do estudante na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 15).

Dessa maneira, o projeto busca fazer com que estudante atue como promotor de iniciativa, de liberdade e de compromisso, e que ele responda aos desafios do mundo contemporâneo de maneira autônoma, solidária e competente. Para isso, a prática pedagógica deve ser reconceitualizada em suas ações.

Nesse sentido, ter o discente como promotor de iniciativa significa que ele não é apenas expectador dos processos de aprendizagem, mas que se envolve diretamente com os acontecimentos na produção. Já a escola, deve oferecer oportunidades para aprender e avaliar, mas quem decide e faz escolhas é o aluno. Para tanto, deve ter diante de si alternativas que corroboram com a sua formação como pessoa e cidadão, e, ainda, oportunizar aos educandos o reconhecimento da responsabilidade por suas atividades e decisões.

Aliado às propostas do Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”, está o currículo, que comporta além de sua dimensionalidade epistemológica uma vertente filosófica, que reflete esse sujeito que se quer formar, e o papel da escola nisso.

Sendo assim, o currículo deve considerar o aprendiz como sujeito em sua integralidade, inserido na sociedade sob uma perspectiva cidadã e autônoma, que considera o desenvolvimento de potencialidades ou aspectos formativos, intelectuais, afetivos, corporais, simbólicos e éticos.

Há de se destacar as concepções de homem, educação e sociedade, identificando, com isso, o conceito de currículo, pois reforçam a função social da escola, promovendo ou fomentando uma reflexão sobre que modelo social se almeja e quais conhecimentos serão trabalhados para o alcance dos objetivos, visto que todos os que participam e têm ingerência sobre o currículo não o fazem de maneira neutra, tratando-se de uma área impregnada de valores, ideologias, interesses e que exige um quadro de referência filosófica, histórica e política.

Consideramos, ainda, que o currículo é tido na perspectiva da Educação Integral com o apoio ao pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens nas diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, ética, estética, política, em uma proposta multidimensional e integrada. Para pensar nessa multidimensionalidade em um currículo integral se requer inovação de práticas pedagógicas, tecnologias, gestão, avaliação, espaços, agentes e recursos, desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais, de construção de identidade cultural, emancipando-se como cidadão.

Nesse prisma, a Educação Integral deve problematizar o conhecimento, que se traduz em currículo, colocando os estudantes na centralidade dos processos educativos, contemplando variadas vertentes formativas e a ampliação de tempos, espaços e agentes educativos. Portanto, se os estudantes comparecem à escola para produzir conhecimento próprio sob orientação/avaliação docente, o formato curricular muda por completo: compõe-se por programa de pesquisa e problematização a ser transformado no decorrer do ano em produção própria do aluno.

Dentro desse processo, o professor tem o papel de mediador da aprendizagem, utilizando recursos didáticos, tecnológicos e ambientes de aprendizagem em todos os espaços da escola.

complementam os conhecimentos com a oferta da Parte Diversificada que apresenta características regionalizadas e com Atividades Integradoras que valorizam os conhecimentos locais e o protagonismo dos estudantes durante a seleção das temáticas estudadas (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 19).

Em relação às Atividades Integradoras, o projeto se efetiva por meio dos componentes curriculares: a) Estudo Orientado; b) Atividades Eletivas I e II; e c) Práticas de convivência e socialização.

Dentro do Estudo Orientado, busca-se um tempo de aprendizagem em que os discentes se articulam com o professor para o desenvolvimento de letramento científico, por meio de atividades, estudos, estratégias de pesquisa e debates, o que fortalecerá a compreensão dos conteúdos dos componentes curriculares da BNCC. Nesse sentido, observa-se um atrelamento das propostas do Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria” com a BNCC e as metas do atual PNE (2014-2024).

No que concerne ao Estudo Orientado, intenciona-se o letramento científico, entendido como formalização dos conhecimentos, compreensão do que se constitui ciência, formato de uma comunidade científica, preocupações com as estratégias dos métodos investigativos e familiaridade com a linguagem científica que pressupõe um desempenho expressivo. Pretende-se com esse componente curricular dosar as reflexões e as apropriações sobre o fazer científico em âmbito amplo (relacionado a todas as áreas do conhecimento), a fim de que, em medida compatível a cada ano escolar, gradativamente, o estudante forme sua visão crítica sobre as ciências, considerando seus aspectos benéficos e nocivos, assim como as implicações políticas sobre a produtividade e os investimentos científicos, além de possibilitar a formação de sua autoimagem como potencial cientista, rompendo com estereótipos enquanto atua como pesquisador e produtor do conhecimento autoral.

Outra característica importante a ser considerada é a avaliação, compreendida como uma ferramenta em prol da educação e com o papel de averiguar se o direito de aprender é atendido em conformidade com a LDB, principalmente, no tocante ao Artigo 2º, ao estabelecer que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Seguindo esse itinerário, propõe-se uma avaliação que investigue diária e continuamente o processo de construção, ou não, do conhecimento, por meio das produções individuais e coletivas dos estudantes, vislumbrando na dificuldade uma oportunidade para superar desafios, entendendo a avaliação como favorecedora à educação e que possibilita ao professor uma

análise crítica sobre suas práticas pedagógicas, à medida que evidencia as dificuldades e os avanços dos alunos no processo de aprendizagem.

Na Educação Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”, a avaliação apresenta-se como mediadora, que leva, também, o estudante a uma reflexão crítica de sua aprendizagem, progredindo a partir da compreensão de suas potencialidades e fragilidades (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 23).

Ao educador cabe a consideração de todas as etapas desse processo, posto que avaliar é uma ação inerente a toda prática pedagógica e de gestão da aprendizagem e pode prever uma adequação das formas de aprendizagem às características dos discentes. Ao executar essa tarefa, o professor pode considerar anotações, produções textuais, diálogos, tanto individuais como coletivos, e outras atividades que os estudantes desenvolvem nos tempos de estudos, como portfólios (um conjunto organizado de trabalhos/atividades produzidos pelo aprendiz ao longo de determinado período) e relatórios. Nesse modelo de avaliação, a ênfase está na aprendizagem.

Caso os resultados evidenciem defasagens e/ou dificuldades de aprendizagem, deve-se, mediante diagnóstico, realizar uma revisão dos métodos adotados, a fim de que os objetivos traçados sejam atingidos. Destaca-se, nesse ponto, a relevância da atuação do coordenador pedagógico, que deve orientar os professores perante as estratégias metodológicas e avaliativas selecionadas, além de realizar uma reflexão sobre a prática de ensino.

Dessa forma, o desempenho dos estudantes é avaliado no decorrer de todo o ano letivo, possibilitando, de modo adequado e justo, a verificação dos conhecimentos construídos por eles. A própria avaliação, dentro desse processo, parece com sentido inovador, ao passo que ela não se resume à nota, mas na evolução do aluno. Assim, avaliar deve ser uma ação de questionamento da escola sobre o que ela deve fazer para atender do melhor modo cada um de seus discentes, pois eles realizam as experiências com base nas diretrizes existentes e elaboram um relatório que vale para a avaliação global de cada disciplina.

Além disso, o projeto considera todos os membros da escola (gestores, coordenadores pedagógicos, professores de componentes curriculares e profissionais administrativos) como participantes desse processo, cada um em sua função para contribuir com as metas e os objetivos propostos. Ressalta-se que na Escola da Autoria o corpo docente é constituído por educadores da educação básica, licenciados no componente curricular em que atuam, e que para as Atividades Integradoras, possibilitam-se licenciados não formados no componente curricular.

Não obstante, os professores que atuarem dentro dessa proposta devem se desenvolver em relação à prática de autoria, protagonismo, competências socioemocionais, cientificidade,

superação da disciplinaridade, além de desenvolverem o sentimento de pertencimento com a escola e o projeto. De maneira semelhante, os docentes devem oportunizar aos estudantes práticas que despertem a aprendizagem autoral e a postura de pertencimento à escola, assim como ampliar em sua prática a busca pela compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, conhecer as características da infância e da adolescência e identificar as necessidades individuais dos alunos.

Logo, o professor da Educação em Tempo Integral deve ser predisposto a utilizar as tecnologias em prol da aprendizagem autoral, liderar a produção científica na escola e organizar os tempos/espacos de estudo, voltados para a autoaprendizagem, ou seja, deve ser, sobretudo, um pesquisador. Além disso, ele possui diversas funções, entre elas: orientador, mediador, fomentador e problematizador, a fim de auxiliar a consolidação do conhecimento crítico.

Nesse compromisso, o docente tem de construir uma ambiência propícia para que os estudantes sejam autores da sua aprendizagem, por meio de metodologias ativas que possibilitem aos educandos o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais, salientando-se o cuidado em acompanhar de perto as produções deles e esclarecendo-os sobre a naturalidade de uma graduação na qualidade do que produzem.

Diante das observações realizadas sobre o projeto Escola da Autoria, considera-se que há um amplo fortalecimento do protagonismo do aluno. Desta feita, observa-se que, embora o termo Protagonismo Juvenil adote interpretações diversas dentro da área educacional, a ideia passou a ser muito utilizada com a reforma do ensino médio, que adotou definições diversas para o alcance do Protagonismo Juvenil. Estudos sobre essa temática apontam que:

Entretanto, a revisão bibliográfica sobre o tema indica que o 'protagonismo dos jovens/alunos' é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como 'participação', 'responsabilidade social', 'identidade', 'autonomia' e 'cidadania'. Nem mesmo a distinção conceitual entre "participação" e 'protagonismo' é clara na bibliografia consultada. Ou seja, um autor pode-se referir a 'protagonismo' em contextos em que outro falaria de 'participação', e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413).

Portanto, essas reflexões trazem desafios conceituais e eleva as reflexões sobre as condições de cumprimento de metas para o Ensino em Tempo Integral na educação brasileira, perpassadas pelas propostas de Educação em Tempo Integral do estado de Mato Grosso do Sul, pois fortalecem as expectativas dessa política pública, desafiando o planejamento dos professores e a capacidades de criação dos estudantes.

Desse modo, a SED-MS, com o projeto Escola da Autoria, pretende atender os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental não somente com a ampliação do tempo de permanência na escola, mas oferecendo múltiplas oportunidades de aprendizagem, bem como o seu desenvolvimento integral e, ao mesmo tempo, a redução de situações de risco, de desigualdades, de discriminação e de outras vulnerabilidades sociais, em consonância com o que está previsto na Meta 6 do PNE (2014-2024) e do PEE-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Escola da Autoria, que oferece a ampliação na jornada escolar para que o estudante obtenha múltiplas oportunidades de aprendizagem na educação básica, com acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por intermédio de atividades educativas, sempre alinhadas à proposta pedagógica da escola nos diversos contextos escolares (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 9).

Cabe mencionar que o modelo pedagógico adotado pela Escola da Autoria objetiva contribuir com a melhoria da qualidade na educação, reduzir índices de evasão e abandono, e propor uma escola centrada na autoria e no protagonismo do estudante, oferecendo apoio e incentivo a eles, percebidos na dinâmica de como são construídas as propostas do projeto.

Na escola estadual de Taquarussu – MS o desafio inicial era a implementação do projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria” do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental anos Finais, porém, alguns fatores influenciaram significativamente nesse processo, a saber: a cidade está atravessando um processo de municipalização da educação desde o ano de 2017, em que a Rede Municipal de Educação atenderá somente a Educação Infantil e Ensino Fundamental I; a Rede Estadual, por seu turno, será responsável pelo Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Esse processo chegou ao fim no ano de 2019, e em 2020, a Rede Municipal e Estadual iniciam suas atividades com uma nova organização.

Outro aspecto significativo que vem influenciando de forma direta na expansão do projeto para o 8º e 9º ano é o fato de a escola ter uma quantidade considerável de alunos que residem nas áreas rurais do município. Sendo assim, como a matrícula no Ensino em Tempo Integral é facultativa, esses alunos não optaram pelo modelo de ensino, e, por isso, a escola não atingiu o número de inscrições necessárias e a SED-MS não autorizou a ampliação do projeto para o Ensino Fundamental anos Iniciais. Logo, a instituição permanece com o projeto do 1º ao 5º no Ensino Fundamental anos Iniciais e com 6º e o 7º no Ensino Fundamental anos Finais.

Para a efetivação de suas propostas, o projeto ofertado pelo estado de Mato Grosso do Sul em nenhum momento traz reflexões e/ou questionamentos sobre a estrutura da instituição, sobre a forma como ela se adaptará para acolher as inovações que impulsionam as metas do

projeto ou, até mesmo, quais direcionamentos sobre a organização pedagógica a Escola terá que fazer para alcançar os objetivos estabelecidos.

Isto posto, as reflexões realizadas servirão de roteiro para as análises que serão realizadas no capítulo 3 deste trabalho de pesquisa, estruturado em cinco subitens.

3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE AUTORIA DA REDE ESTADUAL DE TAQUARUSSU – MS

O terceiro capítulo trata da organização do trabalho pedagógico da Escola da Autoria na Escola Estadual de Taquarussu – MS. Apresenta-se como objetivos para esse capítulo, identificar as modificações de infraestrutura implementadas no local para desenvolver as atividades propostas pelo Ensino Integral e analisar como foram organizados, os tempos, espaços e os sujeitos para atender às demandas de ampliação de jornada dos três programas implantados pela escola. Para o alcance dos objetivos propostos, organizou-se um roteiro de entrevistas semiestruturado para os professores, a diretora e os coordenadores responsáveis pelo projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”.

Esta pesquisa, traz como objetivo geral a organização do trabalho na escola estadual de Taquarussu – MS para o cumprimento da meta 6 do PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014) por meio do projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”.

O capítulo está organizado em 5 subtítulos de forma que respondam aos objetivos propostos. Para isso, analisou-se o espaço/infraestrutura da escola para a efetivação das propostas curriculares e a relação professor/aluno, e que será apresentado a seguir.

3.1 Organização do Trabalho Pedagógico Escola da Autoria na Escola Estadual de Taquarussu MS.

Desse modo, o intuito aqui é tecer uma reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”, da escola estadual de Taquarussu – MS, da Rede Estadual de Ensino do estado do Mato Grosso do Sul, em função da implementação do projeto.

É importante deixar claro no estudo da organização do trabalho pedagógico das escolas de modo geral a influência do contexto histórico, político, social e econômico em que elas estão inseridas.

Muito se tem discutido sobre a dimensão educativa específica da organização do trabalho escolar em suas diferentes formas; sabe-se que essas formas são definidoras de práticas que privilegiam determinados tipos de relação pedagógica e que definem o próprio currículo escolar e o projeto pedagógico da escola em si. Ao lado desse debate, encontra-se a necessidade urgente de construir uma escola capaz de abrigar a diversidade da população escolarizável do nosso país, enfrentando o fracasso escolar e o problema do analfabetismo e das desigualdades de acesso aos bens culturais da humanidade (DALBEN, 2009, p. 66).

Isso porque, da década de 1980 até os dias atuais, o contexto das sociedades acima citado tem se modificado muito rapidamente, e esses fatores exigem das escolas cada vez mais capacidade de organização para melhores resultados.

Organizar significa dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la. Assim, a organização escolar refere-se aos princípios e procedimento relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros e intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p, 437).

Nesse sentido, a organização escolar define-se como uma unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, e que devem possuir objetivos educacionais bem definidos para serem alcançados.

A educação integral foi criada em Mato Grosso do Sul pela Lei n.º 4.973, de 29 de dezembro de 2016, denominada Programa de Educação em Tempo Integral – Escola da Autoria, vinculada à Secretaria de Estado de Educação, tendo 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 por intermédio de um projeto inovador.

Ressalta-se que o projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria” dispõe de organização curricular, estrutura administrativa e diretrizes para o funcionamento da escola, de acordo com a lei da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS), publicada na Resolução SED-MS n.º 3.557, de 18 de janeiro de 2019.

A reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico deve ser ampliada para entendermos o significado da categoria “trabalho para o homem” e perceber que esta ganha significados diversos de importância ao longo da história.

O processo de trabalho mostrado por Marx afirma que ele transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas o trabalhador, assim como suas condições laborais. Trabalho, portanto, não é simplesmente transformar um objeto em alguma outra coisa, outro objeto; é envolver-se em uma *práxis* em que o trabalhador também se transforma por seu labor.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural (*Naturmacht*). A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa

e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2006, p. 188).

Em Marx (2006), o uso da força de trabalho representa a atividade vital do trabalhador; é a manifestação de sua própria vida, que ele a vende a outra pessoa para conseguir os meios necessários de sobrevivência.

Essa perspectiva materialista-histórico-dialética de Marx sustenta que o trabalho é a fonte de toda riqueza e, também, de prazer e de realização humana. A categoria ontológica do marxismo nos permite entender que, ao realizar um labor, o ser humano abandona a dependência para com a natureza e adentra na aventura do especificamente humano. Assim, o homem é visto como produto do homem e, ao mesmo tempo, produtor do ser, da cultura e da civilização humana. O trabalho tem, nessa acepção, o significado objetivo e subjetivo de assegurar a manutenção e a existência do homem.

A categoria trabalho é central para as análises da materialidade histórica dos homens, porque se constitui na forma mais simples e objetiva que desenvolveram para se organizar em sociedade. Ele, como atividade essencial da sociedade, passou por diferentes fases históricas, porém, como o conhecemos hoje, nasceu no contexto da Revolução Industrial.

A noção de trabalho que conhecemos hoje é relativamente recente e nasce com a revolução industrial. O trabalho artesanal nas sociedades pré-capitalistas não era separado da vida familiar, da religião e do lazer. Com o nascimento da fábrica e a exploração da classe operária pelos proprietários dos meios de produção, o ritmo e a intensidade do trabalho só conheciam o limite da exaustão do trabalhador. A atividade econômica tornou-se uma busca incansável pelo lucro. O processo de trabalho é uma condição da existência humana, comum a todas as formas de sociedade: onde, o trabalho (atividade produtiva), é responsável pela mediação do homem com a natureza (FRIZZO, 2008, p .2).

Sendo assim, o trabalho assume uma característica de forte produção para gerar lucro, cujas forças produtivas se organizam para melhor atender o mercado, em meio à competitividade e às exigências do mercado. É nesse momento que ocorrem diferentes formas de relações e organizações sociais humanas.

Dentro desse contexto, os meios de produção são comprados pelo mercado capitalista, com a força de trabalho fazendo com que os empregados consumam os meios de produção do seu labor, e os lucros gerados fiquem sob a posse dos donos dos meios de produção, e não dos produtores imediatos.

Retomando uma afirmação anterior, de que a escola faz parte de um contexto histórico, político, social e econômico, esses fatores afetam dentro da escola exigências quanto a sua

capacidade de realização; é a organização capitalista de mercado externo exercendo grande peso e exigindo da escola uma capacidade de mudança em sua organização para acompanhar a evolução da sociedade capitalista. Por isso, aprofundar o conceito de trabalho pedagógico, enquanto referência para pesquisa em educação, é estabelecer um esforço de atualização da escola frente ao contexto de educação brasileira inserida no modo de produção capitalista.

Historicamente, a organização da escola tem sido concebida, tanto nas suas formas quanto no conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado. Neste, a concepção de educação no modo de produção capitalista parte de um pressuposto que as desigualdades sociais, os antagonismos de classes, o conflito capital-trabalho sejam superados por um processo meritocrático. Mascara-se o caráter orgânico da acumulação, concentração e centralização do capital e a própria luta de classes, na medida em que se nivela a capacidade de trabalho dos indivíduos “potenciada” com educação ou treinamento ao capital físico; ou seja, a força de trabalho se apresenta como uma mercadoria. O próprio estabelecimento de novas orientações ao processo educativo fica sob os auspícios do mercado. Como uma das consequências disso, temos a pedagogia das competências que orienta a formação do indivíduo pautada pelo mercado, sendo a escola uma instituição mediadora do processo produtivo (FRIZZO, 2008, p. 161 apud KUENZER, 2002, p. x).

As mudanças ocorridas dentro da sociedade capitalista nas relações de trabalho e de emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, como um desafio para as políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico da escola.

Em face desse conjunto de requisitos, conclui-se que o objetivo das práticas de organização e gestão é o de promover as condições, meios e recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho dos professores e alunos na sala de aula, de modo a favorecer a efetiva aprendizagem por todos. Para isso é que se faz necessário o projeto político pedagógico-curricular, formas eficazes de direção e coordenação pedagógica, atividade conjunta dos professores na elaboração e avaliação das atividades de ensino, e ações de formação continuada de professores na situação de trabalho (LIBÂNEO, 2015, p. 23).

É necessário elucidar que as escolas são organizações educativas que têm tarefas sociais e éticas peculiares, com um caráter profundamente democrático. Elas possuem objetivos sociopolíticos que, para seu alcance, precisam dispor de meios operacionais; de desenvolvimento de uma estrutura e uma cultura organizacional, com processos de gestão e de tomada de decisões; assim como de análise dos resultados que ajudam no processo formativo e no aperfeiçoamento da gestão.

É fundamental, para o entendimento da organização escolar, considerar os conceitos de gestão escolar e de gestão democrática. Portanto, a organização escolar democrática implica

não só a participação na gestão, mas também a gestão da participação em função dos objetivos da escola (LIBÂNEO, 2015).

Para que esse projeto se realize, a gestão da participação acarreta existência sólida de uma estrutura organizacional, responsabilidades muito bem definidas, posições seguras no que concerne às formas de se assegurar relações interativas e democráticas, procedimentos explícitos de tomadas de decisões, modos de acompanhamento e avaliação.

Nesse sentido, a organização escolar necessária é aquela que favorece os objetivos mencionados e assegura as melhores condições de realização do trabalho docente. Dessa forma, existe uma interdependência entre os objetivos e as funções da escola, de maneira que os meios estejam em função dos objetivos. Para isso, é importante termos compreensão dos objetivos da gestão escolar.

No campo da educação, a expressão educação escolar é frequentemente identificada com administração escolar, termo que tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas. Alguns autores utilizam essas duas expressões indistintamente, outros atribuem maior amplitude a uma ou a outra. O mesmo acontece com os termos gestão e direção, ora tomados como sinônimos, ora o primeiro praticamente se confundindo com administração e o segundo como um aspecto do processo administrativo (LIBÂNEO, 2015, p. 85).

Destaca-se que dentro da escola a organização do trabalho pedagógico exerce um papel importante para que as atividades desenvolvidas sejam capazes de oferecer ao aluno possibilidades de corresponder às exigências que a sociedade moderna capitalista lhe impõe. É nessa direção que a escola é instigada a planejar sua ação, visando à superação dos desafios, sejam eles de nível econômico, social, cultural, intelectual, e com clareza de suas finalidades.

Diante disso, Freitas (1995) evidencia que:

Há razões poderosas para enfatizar esses aspectos: é que a organização do trabalho (mesmo o trabalho pedagógico, em seus vários sentidos) se dá no seio de uma organização social historicamente determinada. As formas que essa organização assume, na escola, mantêm ligação com tal tipo de organização social (FREITAS, 1995, p. 98).

Sendo assim, identifica-se uma reflexão importante que pode-se realizar no campo da organização do trabalho pedagógico: a social. Visto que a escola não é uma instituição que caminha sozinha e sem finalidade, ela não está totalmente determinada e livre. Entender esses limites ajuda a organização do trabalho pedagógico a lutar contra eles e, de forma mais ampla, a perceber que é impossível desconsiderá-los.

Destarte, os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico nos auxiliam a dar continuidade na finalidade da organização do trabalho pedagógico, que deve ser a produção de conhecimento por meio de um trabalho com valor social, acontecendo com a prática se refletindo na forma de teoria, e que é desenvolvida na prática, em um circuito indissociável e interminável de aprimoramento.

O impacto do trabalho vivo na forma de organização do trabalho pedagógico é muito relevante. Subverte as próprias bases da organização curricular da escola capitalista. O trabalho passa a ser o elemento mediador fundamental. O impacto do trabalho material, socialmente útil, não se faz presente apenas no trato do conteúdo escolar, mas na própria organização global da escola (FREITAS, 1995, p. 101).

Embora a educação se defina como uma forma particular de trabalho, este não material, não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza. Ao contrário, o trabalho material, socialmente produtivo, deve ser ponto de apoio da especificidade da educação como trabalho não material. Logo, a educação é um trabalho não material no seio da prática social global.

É importante considerar que a escola, ao longo de seu processo histórico e com maior peso na época atual, responsabilizou-se por construir um conhecimento capaz de fazer com que os alunos correspondam aos desafios e efeitos da sociedade sob o qual estão inseridos. O contexto atual, sob o qual a escola é desafiada a corresponder, exige maior participação e organização do trabalho pedagógico. Porquanto, a discussão da Educação Integral e da Escola em Tempo Integral precisa ser construída sob novos pressupostos, que considerem a globalização e a impregnação atual da informação.

É nesse cenário de desafios que a Escola da Autoria propõe uma organização do trabalho pedagógico diferenciado e aposta, de acordo com a lei, na ampliação do tempo de permanência na escola e com a estruturação curricular, capazes de corresponder com as metas estabelecidas pelo projeto.

Para dar eficiência no alcance dos objetivos traçados, o Projeto dentro das escolas dispõe de um coordenador pedagógico¹¹. Conforme a resolução vigente, os coordenadores pedagógicos podem contribuir para a formação do professor; para a possibilidade de incentivar a criação das condições para o estudante aprender, propondo momentos de estudo, reflexões e intervenções; para a organização do acesso aos materiais disponíveis no âmbito da educação;

⁹ Resolução SED/MS 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, e dá outras providências.

bem como para selecionar as estratégias que fortaleçam a compreensão do professor sobre seu trabalho, mediante a adoção de método compatível com os resultados pretendidos.

Entre as funções do coordenador está a articulação da comunicação entre pais, professores e demais profissionais da educação. Dentro de uma concepção de educação integral, esse profissional deve possuir uma visão de totalidade acerca do funcionamento da escola, orientando-se pela metodologia da pesquisa, segundo dispõem as resoluções vigentes propostas pela Secretaria de Estado de Educação.

É significativo considerar que a proposta do Projeto organiza seu trabalho pedagógico de forma que professores e demais profissionais da escola tenham formação continuada para que possam participar e construir juntos o conhecimento na área educacional.

A depender de diversos fatores intrínsecos e extrínsecos, a formação continuada de docentes e demais profissionais da escola poderá acontecer na presença física e/ou presença virtual, por meio de parcerias com outras instituições e mediante as formações ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), por meio da Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 29).

Para a realização/concretização/efetivação dessa proposta, a SED-MS disponibiliza a plataforma *Moodle*,¹² que integra diversas mídias e linguagens, além de ser acessada em qualquer computador com internet e dispositivos móveis. É por essa plataforma que os cursistas têm acesso aos conteúdos e atividades disponibilizados pelos professores tutores. As ferramentas do *Moodle*, como fóruns de discussão, tira-dúvidas, mensagens e outras, são mecanismos de interação entre pessoas e objetos do conhecimento, permitindo o acompanhamento contínuo da aprendizagem dos professores e cursistas durante todo o curso, em uma prática constante de construção do conhecimento, que se dá de acordo com essa proposta por intermédio do planejamento.

É, Ensino Integral a gente tem mais tempo para desenvolver as atividades, então, se eu quero que o aluno tenha uma autoria, uma autonomia, então, um dos principais objetivos é, por exemplo, colocar uma situação problema, ele precisa de um tempo pra elaborar as hipóteses, fazer um projeto de pesquisa, é, por exemplo, sei lá, vou levar o aluno para uma pesquisa no STE, mas naquele dia a internet não está funcionando, então a gente vai ter a oportunidade de ter um tempo maior pra fazer essa pesquisa, projeto de investigação, é isso (PROFESSORA 1, 2019).

¹² Moodle é um tipo de plataforma online e gratuita de aprendizado a distância. É um sistema de gerenciamento de aprendizado, que oferece a possibilidade de disponibilizar cursos e treinamentos de forma online. O nome do sistema Moodle é uma sigla em inglês para Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Podemos traduzir como “Ambiente de aprendizado modular orientado ao objeto”.

A organização do planejamento dentro do projeto ocorre de forma coletiva, compreendendo a necessidade de participação de todos os envolvidos no dia a dia da escola para as tomadas de decisões, mediante um debate democrático, no qual o trabalho é traçado, visto e revisto, com foco na aprendizagem e nos limites da escola, incluindo seus recursos físicos e materiais, dentro de um processo que acontece de forma contínua e integral.

Para tanto, faz-se necessário que na escola da autoria, os profissionais docentes, preferencialmente por área de conhecimento, reúnam-se periodicamente para preparar, acompanhar e revisar as operações pensadas e encaminhadas para os estudantes. Nesse contexto, a proposta interdisciplinar no trabalho coletivo demanda maior tempo a fim de que diferentes conhecimentos dialoguem no plano de trabalho, seja ele quinzenal ou mensal (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 29).

Embora o Projeto organize e incentive o planejamento por área do conhecimento, não se desconsidera que as diferentes áreas possam dialogar, concebendo a importância da multidisciplinariedade como configuração de um diálogo oportuno com outras ciências.

De acordo ainda com a proposta do projeto, existe a necessidade de consolidação da escola como espaço de aprendizagem que articula diferentes conhecimentos vinculados ao contexto social. Diante dessa perspectiva, aos gestores das escolas que oferecem Ensino em Tempo Integral “Escola da Autoria” cabe assegurar, por meio da resolução vigente e da organização do trabalho pedagógico, a construção de um ambiente escolar democrático, integrado, participativo, pedagógico e administrativo.

Essa visão de gestão escolar privilegia o compromisso com a aprendizagem autoral, tanto do estudante como do professor, que se reflete em uma educação de qualidade vinculada à educação científica. Para tanto, os gestores devem possuir um perfil de liderança que dê suporte aos demais trabalhos da escola, como: planejamento de ações administrativo-pedagógicas com os demais profissionais; atendimento de pais, estudantes e comunidade em geral; organização de eventos; e busca por melhorias de resultados de aprendizagem da instituição que trabalha, por meio de estudo, pesquisa, autoria e aplicação no campo social (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 26).

Portanto, o Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria” encontra dentro da organização do trabalho pedagógico desafios para o planejamento coletivo, o acompanhamento e a orientação do coordenador pedagógico, com finalidade de mover esforços para uma prática pedagógica que seja, de fato, inovadora, profícua, provocadora de bons resultados, atraente, com a participação da família, e cujos alunos sintam prazer de participar do processo de construção do conhecimento, alimentando um ciclo de formação de pessoas

capazes de assumir espaços de transformação da sociedade e de acesso aos bens culturais produzidos por ela, com protagonismo e autoria.

Sobre a participação da família, ainda que o projeto estimule e estabeleça metas para que isso aconteça, esta pesquisa identifica a dificuldade dos pais ou responsáveis pelo aluno de entenderem os motivos que levam a educação contemporânea a implementar uma Educação em Tempo Integral.

A gente fez, é, agora no final do ano, fizemos tipo uma entrevista com os pais pra perguntar pra eles o que eles achavam da Educação em Tempo Integral e se eles gostariam pro próximo ano de ter Educação em Tempo Integral do sexto ao nono, porque nós não vamos ter mais no primeiro ao quinto a partir de 2020, vai ser na Rede Municipal, vamos ficar só com o sexto ao nono e Ensino Médio, e aí pra nossa surpresa a grande maioria dos pais não quiseram a opção pela Educação em Tempo Integral, então não foi uma opção, falar: - não, o governo cortou. Não, foi uma opção dos pais. A escola não vai oferecer porque os pais não quiseram, infelizmente (COORDENADORA, 2019).

Nesse sentido, fica evidente a necessidade de mais comunicação da escola com a comunidade sobre a qual está inserida, esclarecendo as mudanças ocorridas nas políticas educacionais, explicando os motivos pelos quais a escola propõe o aumento do tempo de permanência na escola.

3.2 Proposta Curricular Escola da Autoria da Escola Estadual de Taquarussu MS

Nota-se que o projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria” apresenta-se como mais uma estratégia parte das políticas educacionais em tempo integral, na busca de uma nova identidade para a escola, e posta como um desafio para a organização do trabalho pedagógico, na tentativa de reorganizá-la para que seja capaz de corresponder aos anseios da sociedade contemporânea.

Na pretensão de construir uma escola que acompanha o desenvolvimento da sociedade, tornando-a eficaz e atraente com uma proposta inovadora, o colégio *lócus* desta pesquisa implementa a Escola da Autoria no contraturno, nos anos finais do ensino fundamental e com matrícula facultativa.

É relevante esclarecer que a escola não mantém vínculos com nenhuma outra instituição para o desenvolvimento das atividades no contraturno escolar, quando são realizadas as atividades do Ensino em Tempo Integral, limitando-se ao uso do próprio ambiente escolar. Além disso, diferentemente do que ocorria no PMed, em que a preferência era implantar o

programa em escolas onde a maioria era beneficiária do Programa Bolsa Família, a Escola da Autoria não possui critério de seleção. Outra diferença é que as atividades são desenvolvidas por professores que recebem o mesmo valor hora/aula tanto para as aulas das disciplinas da grade curricular regular como para as da Escola da Autoria, enquanto no PMEd as atividades eram realizadas por monitores que recebiam valores inferiores.

Diante disso, apresentam-se as disciplinas regulares e as propostas pelo Projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”. Vale considerar que o exposto a seguir está regulamentado de acordo com as propostas e metas da BNCC.

Quadro 2 – Grade Curricular do Ensino Regular e da Escola da Autoria (2018)

| Grade Curricular Regular | Grade Curricular Escola da Autoria |
|---------------------------------|---|
| Língua Portuguesa | Estudo Orientado |
| Língua Inglesa | Eletiva I |
| Artes | Eletiva II |
| Educação Física | Projeto de Vida |
| Geografia | - |
| História | - |
| Matemática | - |

Fonte: Adaptado de Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Como pode ser percebido no Quadro 2 na Escola da Autoria há o Estudo Orientado, que é quando o professor do componente tem a liberdade de, em consonância com o planejamento dos professores de outros componentes curriculares, auxiliar no estudo das estruturas dos gêneros textuais que constituirão as produções das pesquisas nas quais os estudantes estiverem engajados.

Ademais, o Projeto Escola da Autoria, define o docente como um mediador da aprendizagem, não precisando ter seu planejamento vinculado ao que os outros professores desenvolvem, até para não caracterizar algum tipo de reforço ou complementação obrigatória de componentes curriculares para estudantes que estão com dificuldades de acompanharem as propostas de aprendizagem em questão.

Portanto, é plenamente possível, e até esperado, que o professor de Estudo Orientado estabeleça uma sequência de aprendizagens extensiva e particularizada a cada turma atendida, impulsionando o aprendizado do aluno e separando esse processo de um reforço escolar.

Será fundamental separar os objetivos desse componente de qualquer estratégia de reforço, pois o eixo central dessa proposta é promover a construção gradativa de uma maturidade acadêmica voltada à autoria. Sendo assim, as atividades propostas pelo docente devem conter um elenco de técnicas de estudo e pesquisa que possam garantir o estímulo ao desenvolvimento de competências cognitivas, gerando, assim, uma aprendizagem eficaz e autônoma (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 19).

Aprender a aprender é o fundamento desse componente. Logo, convém ao professor propor, por exemplo, exercícios que privilegiem técnicas metodológicas, tais como fichamentos, resenhas, resumos, tabulação de dados, dentre outros. A utilização de recursos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) é uma referência metodológica importante, pois o trabalho em Estudo Orientado deve ser diversificado e atrativo, de maneira a adequar-se às demandas do estudante.

Esse componente prevê, ainda, o acompanhamento e a orientação, por meio de atividades que integrem os conhecimentos e promovam autoria dos estudantes, dessa forma, os conteúdos da base curricular comum podem servir como matéria prima para as atividades que serão desenvolvidas, mas não são eles o foco central. Por exemplo, o tema proposto para pesquisa na área de Geografia pode ser utilizado no desenvolvimento do exercício de produção de resumo, planejado em Estudo Orientado. Vale ressaltar que as ações desenvolvidas nesse componente tem uma aspiração bastante ampla: promover a iniciação científica do estudante (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 19).

É também viável que o Estudo Orientado possa incentivar as habilidades de cooperação, socialização e cumplicidade, motivadas pela troca de conhecimento e experiência. Devem ser somadas a isso, o esforço, o planejamento, a responsabilidade e o foco. Por conseguinte, o profissional lotado nesse componente curricular poderá ser de qualquer área do conhecimento, desde que suas atividades e orientações sejam pautadas na transversalidade, ou seja, que os conhecimentos mobilizados pelos estudantes sejam integrados e contextualizados.

Incorporado ao Projeto estão as Atividades Eletivas I e II, que oportunizam aos estudantes a dedicação em seus estudos e as vivências com algo que parte de seus anseios e proposições, fazendo da escola uma instituição que oferece condições e vazão aos seus sonhos, contanto que estes não se desvinculem de princípios sustentáveis, o que promove o protagonismo, as necessidades de socialização, a consciência e a prática cidadã.

É importante evidenciar que o conceito de protagonismo considera que jovens e adolescentes carregam suas histórias particulares, de suas famílias e amigos, de modo que as contraposições que podem produzir são limitadas, com uma tendência de reprodução daquilo que já está posto, em um processo que aparentemente está acabado. No entanto, as experiências novas produzidas pela sociedade moderna, como a informática e o desemprego, mostram-se como desafios a serem superados, criando novas formas de ser, viver e consumir.

Destaca-se, dessa forma, para as discussões do projeto Escola da Autoria, a parceria firmada entre o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE) e a Secretaria de Estado de Educação (SED-MS) para a efetivação de suas metas e objetivos no estado de Mato Grosso do Sul.

O ICE é uma instituição com sede em Pernambuco que se apresenta como uma: “instituição privada sem fins lucrativos, cuja missão é mobilizar a sociedade em geral e, em particular, a classe empresarial, segundo a ética da co-responsabilidade, a fim de produzir soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão. Tudo isso objetiva uma nova forma de ver, sentir e cuidar da juventude, contribuindo para a formação de jovens autônomos, solidários e competentes (MAGALHÃES, 2008, p 10).

Nesse sentido, a Escola da Autoria elabora, por meio de suas atividades, uma proposta que dá possibilidades e condições a jovens e adolescentes de participar da sociedade moderna em constante transformação.

Esse conjunto de circunstâncias indicaria, segundo diversos autores, uma urgente necessidade social de promover, de maneira sistemática, a formação de valores e de atitudes cidadãs que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo. Essa formação para a chamada “moderna cidadania”, além de atender uma exigência social, viria responder às angústias de adolescentes e jovens diante da efemeridade, dos desafios e das exigências das sociedades pós-modernas e, também, perante as novas configurações do trabalho. O protagonismo é encarado, nesse sentido, como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413).

De acordo com a proposta curricular da SED-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2018) para o Projeto Escola da Autoria, a construção dos conceitos deve ser elaborada de diversas formas, considerando o contexto histórico e cultural do estudante, fomentando a reflexão sobre a realidade vivida. A sugestão é que a mediação aconteça com práticas diferenciadas; que o conhecimento seja resultado da interação não só entre sujeitos e objetos, mas entre sujeitos.

Assim, as atividades devem visar ao desenvolvimento da autoconsciência, às habilidades sociais, como a atenção (foco), a aprendizagem (cognição), a convivência (altruísmo, cooperação e colaboração) e a tomada de decisão (autonomia e autocontrole das ações e de seus impactos).

Para o desenvolvimento dessas atividades, As orientações da SED/MS orienta:

- estabelecer, sempre que possível, por meio de assembleia, entre os segmentos envolvidos, decisões menos rotineiras, como implementações que impliquem reorganizações significativas (que geram muitas alterações no funcionamento) de cada Atividade Eletiva específica;
- considerar atividades que sejam inéditas e que se diferenciem daquelas já contempladas em componentes da base comum ou das integradoras; e que as Eletivas I e II sejam canalizadoras de projetos que aspirem experiências inovadoras, voltadas ao protagonismo;

- compor as turmas, organizando-as em períodos anuais com número de vagas previamente estabelecido, podendo abranger estudantes de anos escolares diferentes.

Ainda é importante ressaltar que o nome e os conteúdos das Atividades Eletivas não são definidos apenas pela escola, não limitando os estudantes no registro de seus interesses, considerando que um “cardápio” de opções fornecido seja algo capaz de regular as possibilidades de diversificação das experiências, vivências e oportunidades. Logo, recomenda-se nomeá-las com termos mais genéricos, a fim de não restringir a possibilidade de constituição ementaria, haja vista que os planejamentos considerarão os interesses dos estudantes que, ao longo de um ano letivo, sofrem impactos, inclusive de ordem emocional.

Ela já organizou a direção, já organizou o horário de forma que as disciplinas mais, de mais cobrança, né, para o aprendizado dos alunos que a gente contribui é cito matemática, português, história e geografia, essas disciplinas ela já organizou mais assim pra parte da manhã e a parte da tarde ela incluiu as demais disciplinas que são mais, né, dinâmicas, que são as eletivas, que é mais de projeto que os professores elaboram; esses projetos já com o intuito de trazer o protagonismo desses alunos (PROFESSORA 3, 2019).

Com as disciplinas Eletivas o professor consegue flexibilizar juntamente com o aluno os conteúdos a serem trabalhados ao longo de cada bimestre, favorecendo o envolvimento do aluno nas aulas e incentivando o protagonismo dos mesmos no desenvolvimento das atividades.

Diante das proposta do Projeto Escola da Aatoria, e a partir dos dados colhidos, identificamos que a escola *lócus* da pesquisa tem organizado o seu trabalho pedagógico com os recursos que dispõe, de forma que melhor efetive as metas propostas, e que a construção do conhecimento se dê com autoria e protagonismo.

Destaca-se que, neste trabalho, defende-se o protagonismo como uma prática da cidadania, não apenas na forma de voluntariado, com ações de solidariedade, e sim a vivência da cidadania pela ação em favor de todos, do bem comum. Por conseguinte, o propósito do protagonismo juvenil, como modo de participação social democrática, é “criar condições para que o educando possa exercitar, de forma criativa e crítica, essas faculdades na construção gradativa de sua autonomia” (COSTA, 2000, p. 139).

Nessa direção, a Atividade Eletiva, sendo flexível, é vital dentro do currículo, porque permite ao professor liberdade para, por meio de projetos, contemplar os aspectos de interesse dos alunos envolvendo a essência do componente curricular e, ao mesmo tempo, contribuindo na aprendizagem, gerando espaços de participação e criação do conhecimento de maneira flexível e democrática.

Salienta-se aqui que as disciplinas eletivas não poderão compreender atividades de cunho esportivo, artístico ou cultural, considerando a possibilidade de as escolas submeterem ao Núcleo de Arte e Cultura e ao Núcleo de Esporte, projetos aos quais a instituição tenha interesse.

Isto posto, o protagonismo pode ser realizado por diversos atores sociais em diferentes possibilidades de participação social, ficando claro que é um conceito amplo, não limitado à adolescência, e de inúmeras possibilidades de construção do conhecimento. Para Costa (2000), o termo protagonismo juvenil, em seu sentido atual, indica o ator principal, isto é, o agente de uma ação, seja ele um jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do Estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social.

Retornando à proposta elaborada pela SED-MS (MATO GROSSO DO SUL, 2018), para a Escola da Aatoria, as práticas de convivência e socialização são atividades desenvolvidas nos horários de almoço, com duração mínima de duas horas-aula, considerando os aspectos sociais, culturais, emocionais e hábitos necessários à saúde, e objetivando o aprimoramento intra e interpessoal, que permitem ao jovem e adolescente a vivência da cidadania, da participação e do bem comum.

Sendo assim, o projeto se organiza de forma que oportuniza ao professor um melhor acompanhamento do aluno em seu processo de construção do conhecimento. Então, como eu já disse, o projeto ele nos dá abertura e a possibilidade da gente estar mais perto do meu aluno, do nosso aluno, né, conhecer a realidade que ele vive fora da escola, né, de uma forma bem mais abrangente do que nós estivéssemos em um ensino regular, né, que teria pouco tempo com esse aluno. e, então, é, eu acho que a Escola da Aatoria nos dá isso, nos dá a oportunidade de conhecer o meu aluno, porque nós vamos, porque conhecendo nós vamos ter, nós teremos muitas vantagens com isso, né? A partir de um relacionamento agradável com ele, nós conseguimos com eles muitas outras coisas além do conteúdo, né, uma relação muito boa. Então, acredito que o Projeto ele nos dá isso, um relacionamento agradável e de afetividade com o meu aluno (PROFESSORA 2, 2019).

Diante disso, tendo em vista a capacidade dos estudantes de elaborar, produzir, intervir e propor, o aumento da carga horária se apresenta positivamente para o alcance de suas metas, pois é a participação dos alunos no processo que os fará autores e protagonistas do conhecimento em uma sociedade moderna, de rápidas transformações. Não obstante, tudo isso demanda tempo e avaliação.

Dessa forma, a Educação Integral, que passa pela ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola e pela flexibilização do currículo com trabalhos pedagógicos desenvolvidos por projetos, constitui-se em mais uma opção na busca pela qualidade de uma educação que corresponda com os desafios da sociedade moderna.

A grande parte das atividades são desenvolvidas através de projetos que, quando bem articulados, bem escritos, bem, bem, como eu posso dizer... programados, né, a gente consegue desenvolver todas as atividades, pelo menos eu nunca deixei de ser atendida nas minhas propostas. A escola, ela corre atrás, dá um jeito no material, às vezes com o dinheiro dessas promoções que a gente faz, independente, ela dá um jeitinho lá de arrumar um recurso. É como eu havia dito, os alunos são consultados, às vezes é possível fazer, às vezes não é dentro dos recursos que a gente tem e aí eles têm a oportunidade de expressar até a vontade deles também (PROFESSORA 1, 2019).

O aumento da carga horária promovida pela organização do trabalho pedagógico, a partir do projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”, gera um aumento das possibilidades de aprendizagem do conteúdo, acrescidas de vantagens, como o relacionamento mais agradável e afetivo entre professor/aluno e aluno/aluno. Isso porque sua proposta não está presa ao conteúdo obrigatório, mas tem liberdade de ideias em diálogo com o aluno.

3.3 Espaço/Infraestrutura da Escola da Autoria na Escola Estadual de Taquarussu MS

O fato de o Ensino em Tempo Integral exigir maior permanência na escola cria inúmeros desafios para a gestão escolar, dentre eles o de adaptação do espaço para contemplar as necessidades exigidas pelas atividades propostas pelo Projeto.

No caso da Escola Estadual de Taquarussu MS, ela conta com uma área total de 5.400 m², toda murada. É composta de 15 salas de aulas, medindo 48 m² cada uma. Ela dispõe de sala de tecnologia, com grade de proteção na porta, equipada com 19 microcomputadores, com mesas apropriadas, e ar-condicionado em funcionamento desde 2007. Há também: a secretaria com ventilação natural e ventilação artificial por ar-condicionado; o almoxarifado; o banheiro com sanitário de uso comum masculino e feminino; a sala da direção com um sanitário; a sala de Supervisão de Gestão Escolar, atualmente ocupada pela Coordenação Pedagógica; o depósito de materiais de limpeza; a sala de professores com sanitário masculino e feminino; a cozinha; a sala de Coordenação Pedagógica, que hoje é a sala de Apoio Pedagógico; a sala para instalação de gabinete dentário com sanitário, que está adaptada como sala de Recursos Multifuncionais; os vestiários para a prática esportiva, masculina e feminina (estes últimos no momento não estão em funcionamento); a sala para guarda de materiais esportivos, que foi adaptada para sala de Rádio Escolar, e que está interligada às salas de aulas e demais dependências.

Ademais, na escola existe um conjunto de seis sanitários masculinos e seis femininos; em cada um deles, um sanitário é adaptado aos portadores de necessidades especiais, provido

de barras e portas alargadas. Os conjuntos sanitários contêm lavatórios, e o masculino, mictórios azulejados e com piso em cerâmica. Há um refeitório equipado de mesas fórmicas nas mesmas cores da escola e em cerâmica, ligado à cozinha, que é composta por despensa para guarda de mantimentos e equipamentos destinados ao preparo e à distribuição da merenda. Todas as dependências estão em bom estado de conservação, são arejadas, iluminadas com ventilação natural e artificial, complementadas por ventiladores de teto. O número de alunos atendidos é compatível com o tamanho das salas, obedecendo o espaço mínimo exigido em lei.

Nessa perspectiva, a escola *lócus* desta pesquisa se inclui na estatísticas de escolas que precisaram ampliar seus espaços para realização das atividades propostas pela Escola da Autoria, da mesma forma como fez para atender, em 2012, o Programa Mais Educação.

Das salas mencionadas, uma delas foi adaptada e atende como biblioteca para pesquisa dos alunos, outra está adaptada como Sala de Ciências para pesquisa e uma terceira foi disponibilizada para o atendimento do Programa Mais Educação (PROJETO..., 2018, p. 8).

Nesse sentido, esta pesquisa corrobora com a literatura a respeito da Educação em Tempo Integral, cujas propostas não são recentes e demandam grandes investimentos, inclusive de espaço e infraestrutura. Para atender às propostas do Projeto e para que elas sejam efetivadas, a escola redobra esforços para adaptar seus ambientes.

Hoje, assim, nós aqui da estadual, nós temos bastante recursos humanos. A estrutura da escola não é tão ruim, porém, ainda tem muito caminho pela frente pra virar uma escola de fato de Ensino Integral. É, como é de seu conhecimento, as nossas salas são todas climatizadas, que nós fizemos promoção para poder conseguir isso, fizemos um bingão e colocamos ar em todas as salas; é, só que nós temos uma quadra coberta, só que ainda falta um auditório pra desenvolver as atividades, ainda falta um laboratório de informática bom, um laboratório de ciências, um laboratório de arte, que eu acho fundamental dentro do Ensino Integral, nem que não seja um laboratório, mas uma sala organizada com espaço com bancadas pra esses alunos (DIRETORA, 2019).

Esse dado nos revela os desafios da escola em relação a sua infraestrutura e seu espaço, os esforços de adaptação e a inversão dos ideais: primeiro você efetiva a proposta; depois adapta o espaço e a infraestrutura. Na verdade, esse caminho deveria ser ao contrário.

As informações apresentadas ressaltam a necessidade de se fazer investimentos em infraestrutura, comprometendo-se em realizar as melhorias necessárias dos elementos físicos e materiais para organizar o processo de ensino-aprendizagem, como bibliotecas, refeitórios, quadras poliesportivas, anfiteatros, laboratórios de informática, de biologia, de química, equipamentos eletrônicos, dentre outros que são essenciais para pensar esse novo paradigma de ensinar e aprender no âmbito das instituições escolares de Educação em Tempo Integral,

tornando, assim, esse modelo mais efetivo e capaz de corresponder com as exigências da sociedade moderna.

Referente à infraestrutura, apontamos nesta pesquisa que:

Então, esse também é um dos problemas hoje do Ensino Integral, tanto que o Governo do Estado, é, está reestruturando as Unidades de Ensino Integral. Pro ano de 2020 mesmo, essas escolas que são parciais, o governo não está fomentando a continuidade, o que ele tá é tentando fomentar a o aumento de oferta do Ensino Integral que está no Plano Nacional de Educação, né, que 50% das escolas teriam que estar oferecendo o Ensino Integrale, pelo menos, 25% dos alunos tendo, é, participando do Ensino Integralaté a vigência do plano, e ainda não foi alcançado, mas a Secretária de Estado de Educação, ela está trabalhando com muito afinco pra poder fomentar, inclusive hoje de manhã ela estava em um programa de TV falando sobre Ensino Integral (DIRETORA, 2019).

Esta investigação salienta que a realidade da escola apresenta os mesmos questionamentos de outras experiências de Educação em Tempo Integral. Nessa direção, as observações realizadas por Neto *et al.* (2013), utilizando dados do censo escolar de 2011, destacam fatos preocupantes sobre a infraestrutura das escolas brasileiras.

Chama a atenção, entre os resultados apresentados [...], o fato de mais de 44% das escolas da educação básica brasileiras ainda apresentarem uma infraestrutura escolar elementar, apenas com água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. Tratam-se de aspectos *sine qua non* para o funcionamento de um prédio escolar, sem qualquer característica específica relacionada ao processo ensino-aprendizado. Outro fato que chama a atenção é que somente 0,6% das escolas apresentam uma infraestrutura considerada avançada. Esses resultados demonstram o quanto ainda é preciso avançar para proporcionar aos estudantes um ambiente escolar com infraestrutura adequada aos propósitos de uma educação de qualidade, especialmente pública, o que perpassa pela qualidade da infraestrutura escolar (NETO *et al.*, 2013, p. 89).

Esses elementos revelam que grande parte das escolas brasileiras ainda carece de investimentos em infraestrutura e recursos básicos, materiais e humanos¹³. Nessa conjuntura, a escola de Educação em Tempo Integral com uma “infraestrutura avançada” seria atrativa para os alunos, haja vista que deve propiciar um espaço de ensino e aprendizado, de interação, de socialização e de prática de atividades esportivas e culturais.

Nessa acepção, a escola assume um papel não só de caráter educativo, mas também social e preventivo. O aluno, que antes ficava apenas meio período, passa a ficar o dia inteiro. Sendo assim, é muito provável que haja uma incidência menor de envolvimento de jovens com a criminalidade. As análises apontam, ainda, que um dos grandes desafios a serem enfrentados

¹³ Para saber mais informações sobre dados e níveis de infraestruturas das escolas brasileiras, consultar: <http://www.todospelaeducacao.org.br>.

pelos professores, coordenadores e diretores continuará sendo a busca por uma educação de qualidade com mais investimentos, porquanto o que tem sido praticado são investimentos mínimos, apenas com adaptações, reparos ou improvisações, ou seja, reproduzindo efeitos paliativos sobre uma educação que necessita progredir em sua qualidade.

O projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Aatoria”, que objetiva estimular o protagonismo e a aatoria, caminha na direção de projetos que carecem de espaço/infraestrutura para que, de fato, a educação integral possa acontecer. De forma geral, esse projeto consiste em um novo modelo educacional, exigindo novos meios, técnicas e métodos de construir uma educação inovadora nas escolas de caráter integral e se desprendendo de uma escola de caráter instrucionista.

Por isso, refletir sobre os aspectos estruturais dentro de uma proposta audaciosa de Educação em Tempo Integral se faz necessário. Isso deve ser aliado à organização adequada, com boa infraestrutura e espaço, à qualificação da equipe, à participação dos pais, à valorização dos professores, dentre outros itens latentes. O fato é que, para o século XXI, a Educação em Tempo Integral passou a ser algo que a escola dificilmente conseguirá evitar se quiser atingir bons índices de qualidade, pois esse novo modelo tem-se tornado essencial dentro do processo de aprendizagem. De acordo com Maurício (2004):

[...] o horário integral aparece como essencial de aprendizagem, e a diferença de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão (MAURÍCIO, 2004, p. 43).

Isso reafirma que é improvável que a escola, em sua ampliação de jornada, conseguirá ser espaço de formação do cidadão sem melhorar seu espaço e infraestrutura; do contrário, ela só ampliará seu tempo de permanência para reproduzir o seu fracasso. Assim, melhorar o caráter educacional demanda a busca por alternativas para realização do projeto em si, sem perder de vista, é claro, sua especificidade em relação às políticas educacionais, e seu compromisso com a inclusão social, por meio de uma gestão democrática e integrada.

A reflexão e o enfrentamento dos desafios aqui mencionados são, justamente, para alcançar a implementação de espaços de pesquisa que promovam a construção do saber e a abertura de espaços para o desenvolvimento da autonomia crítica e construtiva para que, com isso, o programa de educação integral amplie as horas de permanência diária do aluno na escola sem esquecer a estrutura necessária para tal e sem depender do uso limitado dos espaços.

A gente conta com quadra, tem quadra, tem pátio, usamos, e como só tem, por exemplo, uma quadra, são muitas salas, tem as aulas de Educação Física que faz o uso, a gente conversa, dialoga entre os professores antes, às vezes, monta um quadro lá de uso desse material, disponibilidade: - Olha, hoje eu vou. - Amanhã você vai. A gente se organiza, sempre dá certo (PROFESSORA 1, 2019).

Isto posto, uma escola que tem a Educação de Tempo Integral, que exige dinamismo, planejamento, inovação e alcance da formação integral do sujeito, não pode ficar na dependência do uso, ou não, dos espaços por outros professores para desenvolver suas atividades; pior ainda quando esses locais já são limitados e escassos.

Portanto, os dados das entrevistas indicam que as propostas da Escola da Autoria contribuem na melhora do rendimento escolar, por intermédio de atividades culturais e esportivas e pesquisas em grupo. Reconhece-se, ainda, que o projeto se apresenta como um instrumento que oferece possibilidades de elevação da qualidade do ensino, ao mesmo tempo que evidencia as dificuldades de espaço e infraestrutura necessárias para a efetivação dos seus objetivos e metas, perpassando pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas organizadas pela escola.

3.4 Perfil e atribuições dos profissionais da educação Escola da Autoria da Escola Estadual de Taquarussu MS

Para o atendimento das atividades do Projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria” no âmbito escolar, a presença de duas categorias são de extrema importância: os professores formados em nível superior, responsáveis por desenvolver as atividades propostas, e o coordenador pedagógico efetivo no cargo, com a função de desenvolver o acompanhamento pedagógico.

Convém esclarecer que os professores selecionados para esta pesquisa já atuam na escola, dentro do recorte temporal estabelecido, e tiveram experiência com outros projetos de Educação em Tempo Integral. A Escola Estadual de Taquarus MS, ainda, faz parte da proposta de Educação em Tempo Integral, implementada pela Secretaria do Estado de Mato Grosso do Sul (SED-MS) com vistas a atender a meta do PNE (2014/2024). Evidencia-se que a escolha do professor para trabalhar dentro da Escola da Autoria ficou a cargo do gestor da escola.

Então, voltando ao tema da pergunta, que é a escolha do docente, o docente tem que ter perfil, ele tem que sair do tradicional e ser um professor pesquisador, se ele não for um professor pesquisador, ele não consegue dar conta e vai gerar indisciplina na escola, os alunos não vão querer participar do Ensino Integral. Então, essa escolha,

ela é muito bem pensada, muito bem organizada, em quem que a gente vai lotar nessas disciplinas (DIRETORA, 2019).

Logo, o diretor escolar tem a autonomia de lotar os professores e suas atribuições de acordo com suas competências, habilidades e formação, que deve estar próxima das atividades propostas pela Escola da Autoria. Assim, conforme quadro a seguir, podemos perceber a experiência desses profissionais na Educação em Tempo Integral e a formação acadêmica que possuem.

Quadro 3 – Profissionais da educação selecionados na pesquisa e suas experiências em outros Programas de Educação Integral

| Nome | Formação | Experiências em outros Programas de Ensino Integral | | |
|--------------|--------------------|---|--------|-------------------|
| | | PMEd | ProEMI | Escola da Autoria |
| Coordenadora | Pedagogia | PMEd | ProEMI | Escola da Autoria |
| Diretora | Pedagogia | PMEd | ProEMI | Escola da Autoria |
| Professora 1 | Biologia | PMEd | ProEMI | Escola da Autoria |
| Professora 2 | Biologia/Pedagogia | PMEd | ProEMI | Escola da Autoria |
| Professora 3 | Letras | PMEd | - | Escola da Autoria |
| Professora 4 | Educação Física | PMEd | ProEMI | Escola da Autoria |

Fonte: Elaborado pelo autor. (2019)

O Projeto Escola de Autoria traz em suas propostas de Educação em Tempo Integral o objetivo de que os alunos sejam autores e protagonistas dentro do processo de construção do conhecimento. Esse projeto se diferencia de outros assumidos pela escola, porque envolve todo o corpo da escola e faz com que se tornem participante do processo de ensino-aprendizagem.

No tocante à equipe de profissionais que atua na escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”, é composta por gestores, coordenadores pedagógicos, professores de componentes curriculares e profissionais administrativos. Para o atendimento das atividades das disciplinas da base comum do projeto, o professor é lotado na sua área de formação; para os anos iniciais, cumpre-se a legislação, lotando um pedagogo; para as disciplinas integradoras, segue-se a orientação de lotar um professor, também formado na área. Em outras palavras, o projeto conta com docentes formados em nível superior, além de observar o critério de escolha de um profissional que gosta e tem afinidade com a Educação em Tempo Integral.

A escola inserida na proposta Ensino Fundamental em Tempo Integral – Escola da Autoria busca um profissional que saiba produzir como autor, possibilite a aprendizagem do estudante por meio da autoria, valorize e respeite as individualidades, tenha responsabilidade social, sinta-se desafiado no trabalho que realiza, preocupa-se com a imagem institucional e tenha compromisso coletivo de

garantir uma aprendizagem de qualidade. Isso requer capacidade de compreender como ocorre o processo de desenvolvimento humano, conhecer as características da infância e adolescência, além de identificar as necessidades individuais, uma vez que o estudante permanece na escola em período integral (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 26).

Portanto, o projeto vê todos os profissionais da escola como membros participantes da construção do conhecimento, superando as individualidades e seus fracassos, com a suplantação dos desafios para o alcance de um ensino dinâmico, que possibilite a efetivação de uma educação que gere a participação do jovem e do adolescente.

Diante disso, a Diretora da escola *lócus* desta pesquisa, seguindo as orientações e as normas vigentes, menciona:

Então, professor pra trabalhar no Ensino Integral, ele tem que ter perfil, muitos já entraram e não conseguiram ficar. Ele tem que ser dinâmico, ele tem que ser inovador, ele tem que gostar muito do que ele faz, porque não é fácil. O Ensino Integral, ele é muito trabalhoso, porque a escola praticamente adota a criança nesse período, né, porque como o aluno fica o dia inteiro na escola não tem como você cobrar a parte escolar dos pais que é acompanhamento das tarefas, dos estudos para as provas, na elaboração dos trabalhos que são pedidos pelos professores, então, quem faz esse trabalho somos nós (DIRETORA, 2019).

Esse fato reafirma as orientações do projeto em relação ao perfil e às atribuições dos docentes, conduzindo os gestores das escolas na escolha desses profissionais, que precisam se identificar com a proposta para que façam acontecer a aprendizagem autoral, tanto do estudante como do professor, refletindo em uma educação de qualidade vinculada à educação científica.

Além disso, o projeto aconselha os gestores a optarem por profissionais que possuam um perfil de liderança e que deem um suporte aos demais trabalhos da escola, como planejamento de ações administrativo-pedagógicas com os demais profissionais; atendimento de pais, estudantes e comunidade em geral; organização de eventos; busca por melhorias de resultados de aprendizagem da instituição, por meio de estudo, pesquisa, autoria e aplicação no campo social; e que odedeçam à organização do trabalho pedagógico.

Então, lá na própria proposta, que o Ensino Integral ele tem uma proposta pedagógica, então já vem e é determinado quem são os profissionais. Pras disciplinas da base comum, é óbvio, língua portuguesa, um professor, se for nos anos iniciais, um pedagogo, se for do sexto ao nono, um professor de língua portuguesa, matemática é um matemático. Agora, nas disciplinas integradoras é por área, porque a escolha do que vai ser trabalhado é feito com antecedência, antes de iniciar o ano letivo. Então supomos lá que nós selecionamos a atividade de saúde, é, saúde e esporte, então eu posso pegar um professor de Educação Física pra lotar, então já tem lá especificado, é, eu posso colocar um professor de Humanas - Geografia, História -, aí eu posso lotar um professor de Educação Física, posso lotar um professor de Artes, então depende da oficina que a gente vai, não é nem oficina é da atividade que nós vamos trabalhar (DIRETORA, 2019).

Assim sendo, mesmo o projeto se apresentando com ideias inovadoras, no que concerne à lotação dos profissionais, obedece à resolução vigente e aos critérios de formação específica na área para atribuição das aulas. Nesse processo, os coordenadores pedagógicos podem contribuir para a formação do professor incentivando a criação de condições para o estudante aprender; propondo momentos de estudo, reflexões e intervenções; organizando o acesso aos processos materiais disponíveis no âmbito da educação; bem como selecionando as estratégias que fortaleçam a compreensão do professor sobre seu trabalho, mediante a adoção de método compatível com os resultados pretendidos.

Entre as funções do coordenador está a articulação da comunicação entre pais, professores e demais profissionais da educação. Dentro de uma concepção de educação integral, esse profissional deve possuir uma visão de totalidade acerca do funcionamento da escola, orientando-se pela metodologia da pesquisa, conforme dispõe as resoluções vigentes propostas pela Secretaria de Estado de Educação. (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 27).

O que se percebe em relação às exigências dos gestores e coordenadores da Escola da Autoria é o processo dinâmico e inovador sob o qual estão diretamente ligados e comprometidos com as metas estabelecidas. Eles estão em busca da superação de um modelo tradicional e, por intermédio de uma organização do trabalho pedagógico, da constituição de uma educação que se realize com diálogo, autoria, protagonismo, construção coletiva e novas tecnologias educacionais pertinentes.

Partindo desse contexto, o desafio da escola pública, por conseguinte, é ir além da compartimentalização e fragmentação do conhecimento, materializada no livro didático, mas garantir a oferta de uma educação integral e integradora, que atenda às necessidades de formação do indivíduo de forma a torná-lo apto para entender sua realidade e a partir dela ser protagonista de seu projeto de vida (SILVA; BRITO, 2018, p. 3).

Para que isso ocorra, o Projeto Escola da Autoria tem o corpo docente constituído por professores da educação básica, licenciados no componente curricular em que atuam. Para as Atividades Integradoras, aceitam-se licenciados não formados no componente curricular, porém, mesmo assim, espera-se que os professores, enquanto atuam nessa proposta, desenvolvam uma prática de autoria, protagonismo, competências socioemocionais, cientificidade, superação da disciplinaridade, além de sentimento de pertencimento com a escola e a proposta. De maneira semelhante, os professores devem oportunizar aos estudantes práticas que despertem a aprendizagem autoral e a postura de pertencimento à escola.

Ademais, os docentes devem ampliar em sua prática a procura pela compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, das características da infância e adolescência e das necessidades individuais dos estudantes.

Portanto, o Projeto conta com um professor que utiliza as tecnologias em prol da aprendizagem autoral dos estudantes, que lida com a produção científica na escola e organiza os tempos/espços de estudo, voltados para a autoaprendizagem. Logo, o docente da Educação em Tempo Integral deve ser, sobretudo, um pesquisador. Além disso, esse profissional possui diversas funções, entre elas: orientador, mediador, fomentador e problematizador; tudo a fim de auxiliar a consolidação do conhecimento crítico.

O professor assume junto com o projeto o dever de construir uma ambiência propícia para que os estudantes sejam autores da sua aprendizagem por meio de metodologias ativas que possibilitem aos educandos o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais. Salienta-se o cuidado em acompanhar de perto as produções dos discentes, devendo esclarecer sobre a naturalidade de uma graduação na qualidade do que produzem, e que o docente os motive para as produções autorais e que, após criteriosa análise, possam ser aprimoradas.

Frente a essa proposta de autonomia, a organização do trabalho pedagógico da escola orienta, por intermédio da coordenação pedagógica, que o profissional responsável organize suas atividades em comum diálogo com os recursos financeiros que a escola disponibiliza.

Bom, dentro das disciplinas, a gente trabalha muito com projetos e contamos muito com a realização de gincanas, dinâmicas; trabalhamos com as competências socioemocionais, que é uma das prioridades agora na BNCC. É como a gente faz a escolha do que vai ser desenvolvido dentro dos nossos recursos, que às vezes são um pouco limitados, né. A gente leva as propostas que são possíveis de realizar e o aluno ele tem a oportunidade de escolher, às vezes ele até propõe o assunto ou tema que vai ser trabalhado e a gente analisa se tem como, se tem recurso para isso, ou não, e desenvolve dentro do que é possível desenvolver (PROFESSORA 1, 2019).

O Projeto Escola de Autoria traz uma proposta global e com muita flexibilidade quando se refere à produção do conhecimento no espaço escolar, por reconhecer a importância da função de outros profissionais da escola nesse processo.

Os administrativos da escola (agente de limpeza, merendeira, bibliotecário, secretário, agente patrimonial, porteiros e outros) são partícipes, no sentido pedagógico, do Ensino Fundamental em Tempo Integral – Escola da Autoria, ao desenvolverem suas funções. Esses educadores não docentes, também contribuem para a aprendizagem autoral dos estudantes, pois considera-se a importância de seus serviços para a obtenção de bons resultados de desempenho discente (MATO GROSSO DO SULMS, 2018, p. 28).

Portanto, no Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”, há um esforço para que as atividades aconteçam com uma participação mais democrática, em que os servidores não docentes também tenham atuação nos procedimentos pedagógicos, administrativos e decisórios. Valendo-se disso, para que ocorra a integração de docentes, técnicos e administrativos no processo de aprendizagem autoral do estudante, a SED-MS, conforme o disposto na Lei n.º 12.014/2009 e no parágrafo único do Artigo n.º 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), propicia cursos de formação continuada periodicamente para que, diante dos desafios propostos pelo projeto, todos se tornem participantes na construção do conhecimento, recebendo capacitação para atuar com qualidade dentro das ações pedagógicas da escola.

Ainda com desejo de que os objetivos traçados sejam alcançados, e pensando que a descontinuidade dos projetos age como fator negativo nos processos pedagógicos, a SED-MS cria a Lei n.º 5.006, de 30 de maio de 2017, que institui a Gratificação de Dedicção Plena e Integral ao cargo de professor, ou seja, o professor atua como docente somente dentro do projeto, portanto, a lei incentiva a dedicação plena do professor para que a organização pedagógica de seu trabalho ocorra de forma contínua e, sendo assim, aconteça a formação integral dos sujeitos envolvidos no processo.

3.5 Relação Professor/Aluno na Escola da Autoria da Escola Estadual de Taquarussu MS

Dentro da proposta do Ensino em Tempo Integral, um dos aspectos que ganha relevância é o fato de o professor permanecer mais tempo com o aluno. Esse ponto favorece a relação professor/aluno, porque permite a ele um período mais longo para trabalhar o currículo proposto no projeto e também um conhecimento maior do aluno, oportunizado pela ampliação do horário.

Hoje eu diria que, devido ao tempo que eles passam, a gente consegue ter um maior vínculo com eles, eu não sei se você vai concordar ou não, mas, se eu consigo me aproximar... eu acho! Eu acredito nisso, que se eu consigo me aproximar do aluno e eu tenho uma boa relação com esse aluno, eu vou conseguir aproximar ele da minha disciplina, que é o que eu preciso, fazer despertar o interesse nele do assunto que eu vou trabalhar. É, Ensino Integral a gente tem mais tempo para desenvolver as atividades, então, se eu quero que o aluno tenha uma autoria, uma autonomia, então um dos principais objetivos é, por exemplo, colocar uma situação problema, ele precisa de um tempo pra elaborar as hipóteses, fazer um projeto de pesquisa, é, por exemplo, sei lá, vou levar o aluno para uma pesquisa no STE, mas naquele dia a internet não está funcionando, então a gente vai ter a oportunidade de ter um tempo maior pra fazer essa pesquisa, projeto de investigação, é isso (PROFESSORA 1,

2019).

É necessário perceber que a proposta do Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria” traz como um dos elementos fundamentais o trabalho das competências socioemocionais, o que exige do professor uma boa relação com o aluno. Os dados coletados permitem inferir que esse convívio é favorecido pelo aumento da carga horária, em que o tempo maior de permanência com o aluno permite também mais conhecimento dele.

A partir do 9º ano, dentro do componente curricular Projeto de Vida, da Escola de Autoria, serão fortalecidas as exigências pelo trabalho das competências socioemocionais.

Dessa forma, o componente curricular Projeto de Vida visa oferecer ao estudante a capacidade de estabelecer relações, entre o passado e presente, na articulação do futuro, promovendo momentos de autoconhecimento, respeito, responsabilidade, autodeterminação e planejamento da própria vida, oportunizando, assim, a autoria e o protagonismo (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 21).

Nessa perspectiva, um dos pontos importantes dessa proposta é a participação da família junto com esses adolescentes e jovens, para que o Projeto de Vida seja o elo para a convivência familiar, possibilitando o diálogo e a aproximação particular. Todavia,

O discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem data, no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação. Quanto a canais institucionais de participação de alunos na gestão da escola, os grêmios estudantis datam da década de 60 e os conselhos escolares, que preveem o envolvimento dos alunos e de suas famílias na direção da escola, remontam, em alguns estados da federação, aos anos 80 (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 412).

Para isso, o Projeto de Vida, componente curricular do Ensino em Tempo Integral, preza por reflexão, rodas de diálogos, compartilhamento, discussões, tempo a ser trilhado, ambiente, família; todo esse trabalho será desenvolvido de acordo com as disciplinas de Atividades Eletivas I e II, ou seja, a própria organização do projeto, com apoio da organização pedagógica da escola, proporciona momentos mais amplos entre professor/aluno, favorecendo a troca de experiências.

§ 3º Projeto de Vida é o tempo de aprendizagem em que os professores acompanham e orientam os estudos do 9º (nono) ano do ensino fundamental nos processos de desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais para tomada de decisões da sua existência.

Art. 11. Os componentes curriculares das Atividades Integradoras, que compõem a Parte Diversificada da matriz curricular, deverão:

I – ter duração anual e atender a carga horária determinada na matriz curricular;

II – ser passíveis de critérios de aprovação ou retenção por frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas, computada ao final, exceto o 1º ano do ensino fundamental¹⁴ (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 9).

Portanto, a disciplina Projeto de Vida constitui-se em mais um elemento capaz de oferecer protagonismo e organização na vida escolar do aluno, oportunizado pela ampliação da jornada escolar por meio de um ensino integral, fundamento na autoria do aluno.

Uma escola em tempo integral exige um professor à altura de alunos que vão, agora, aprender o dia todo. Sua formação atual não é adequada, com exceções, claro. As pedagogias não garantem esta qualidade educativa, em geral porque são cursos decaídos, encurtados, instrucionistas ao extremo. Professores que se formaram com professores que apenas davam aula, não pesquisavam, nem elaboravam, não eram autores de propostas próprias, tendem a fazer o mesmo na escola, como reflexo desta formação inicial (DEMO, 2007, p. 5-6).

Pode-se afirmar que a reflexão acerca da relação professor/aluno dentro do Projeto da Autoria é um aspecto nem mais nem menos relevante que os outros, mas que propõe desafios sérios, como até mesmo saber lidar com o conhecimento que se possui. Isso porque o método de educar pela pesquisa desafia tanto os docentes quanto os discentes, que estão acostumados a estar em suas zonas de conforto com o método tradicional de repasse de conteúdo pronto e de instrução.

Embora Paulo Freire nunca tenha dito nada a respeito da Escola da Autoria, é possível detectar semelhanças com seus estudos, se analisarmos a relação professor/aluno. Paulo Freire (1987) contribui com essa proposição afirmando que, nessa relação, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Nessa acepção, ambos se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e que os “argumentos de autoridade” já não valem, um processo dinâmico de apoio às liberdades, e não contra elas.

Essa construção do conhecimento por meio da liberdade de participação percorre toda a proposição das atividades da Escola da Autoria, com metas firmadas para o protagonismo, a autonomia e o diálogo, o que também é uma perspectiva freiriana.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educados passivos (FREIRE, 1987, p. 60, grifos do autor).

¹⁴ O projeto Educação em Tempo Integral Escola da Autoria Ensino Fundamental orienta o trabalho das competências socioemocionais, em consonância com o que prevê a BNCC. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017.

Trata-se da construção de uma prática pedagógica em que a ação e a criação ocorrem sem dicotomizar; e a organização do trabalho pedagógico permite a construção do conhecimento de forma mútua, vivenciada com a superação de práticas educativas tradicionais, no alcance de seres críticos, autônomos, investigativos, protagonistas etc.

Nessa mesma direção, o professor mediatizador do conhecimento carregará a responsabilidade da condução desse processo. Para isso, Gadotti (2009) discute alguns projetos de Educação em Tempo Integral no Brasil, assim como a Escola da Autoria, refletindo sobre o lugar dos educadores e dos educandos nesse processo.

O papel dos educadores e das educadoras é, justamente, viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino. É mostrar que aprender faz parte da vida e que, por isso mesmo, pode e deve ser algo prazeroso e desafiador que, no final das contas, vai ter significados importantes na vida de cada pessoa. E para que assim seja, exige-se a adoção de procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais criativas, que trabalhem com as múltiplas dimensões da nossa humanidade, ainda pouco exploradas num currículo formalista e, na maioria das vezes, meritocrático (GADOTTI, 2009, p. 12).

Portanto, o processo educativo, nesse caso, tem mais sentido e significado para o aluno, fortalecendo identidades, aprofundando relações humanas e, por isso mesmo, provocando o interesse em aprender, em estar na escola, em compartilhar novas experiências com outras pessoas.

Então, como eu já disse, o projeto, ele nos dá abertura e a possibilidade da gente estar mais perto do meu aluno, do nosso aluno né, conhecer a realidade que ele vive fora da escola, né, de uma forma bem mais abrangente do que nós estivéssemos em um ensino regular, né, que teria pouco tempo com esse aluno, então é, eu acho que a Escola da Autoria nos dá isso, nos dá a oportunidade de conhecer o meu aluno, porque nós vamos, porque conhecendo, nós vamos ter, nós teremos muitas vantagens com isso, né, a partir de um relacionamento agradável com ele, nós conseguimos com eles muitas outras coisas além do conteúdo, né, uma relação muito boa. Então acredito que o projeto ele nos dá isso, um relacionamento agradável e de afetividade com o meu aluno (PROFESSORA 2, 2019).

Por isso, o Ensino em Tempo Integral, que se apresenta como uma proposta para que a escola se atualize no mesmo ritmo da sociedade moderna, propõe caminhos diferentes para que o processo de conhecimento ocorra, inclusive com a reconfiguração da relação do professor/aluno, que infere a necessidade de um maior tempo de permanência para que seja fortalecida. Isso porque apreendemos, por meio deste projeto de pesquisa, que cada sujeito que se educa, também educa a outra pessoa a partir das suas próprias vivências, independentemente de sua idade e do tipo de experiências que traz para a escola. É o conhecimento sendo construído com inovação, diálogo e respeito pelo saber que o outro carrega.

Destarte, embora seja possível fazer uma aproximação entre as propostas da Escola da Autoria e a pedagogia freiriana na discussão de como se dá a relação professor/aluno, é importante deixar claro que existem duas proposições de ação autônoma do estudante. Paulo Freire (1987) defende com sua teoria uma prática transformadora do mundo, enquanto os projetos calcados em uma ideia de protagonismo muito mais se aproximam da ideia do empreendedorismo e da caridade social, não se tratando de transformar o mundo, mas de se adaptar de forma ativa a ele. Não obstante, faz-se necessário refletir também sobre o protagonismo, de forma que sua prática não seja diminuída apenas para a adaptação da sociedade e tampouco para atender às necessidades imediatas do mercado.

Entretanto, carrega consigo a possibilidade de despolitizar o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção, desviando o foco das preocupações do debate político e social sobre tais determinações para o da ação individual ou coletiva, com vistas a minorar, de modo funcionalista, “os aspectos negativos do pós-industrialismo”, designação eufêmica para os desdobramentos sociais e econômicos da atual fase do capitalismo mundial. Nesse sentido, apesar do teor de questionamento das decorrências negativas do “pós-industrialismo”, o protagonismo pode encaminhar a promoção de valores, crenças, ações etc. de caráter mais adaptativo que problematizador (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 418).

Por conseguinte, é importante observarmos, nessa perspectiva do protagonismo que pressupõe um novo modelo, que a intenção não é alcançar a manutenção e a adaptação do que está posto, mas a função de atuação no contexto social. O jovem deve ser capaz de atuar para, em algum momento de seu futuro, posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas, principalmente, em suas experiências e vivências concretas em face da realidade que se apresenta.

O Projeto de Vida é um plano de ação escrito que permite uma melhor visualização dos caminhos a serem seguidos pelo jovem para alcançar seus objetivos. Para tanto, é preciso conhecer claramente seus reais objetivos e metas, ter em mente seus valores, pois eles direcionarão sua vida. As metas devem ser compatíveis com os valores mais profundos, para que sua consecução leve à satisfação e à realização pessoal, e não à frustração ou à insatisfação. [...] É também um excelente instrumento para trabalhar o Protagonismo, sobretudo pela ênfase dada aos princípios e valores, a visão correta de uma empresa e o papel educativo do empresário. Utilizando a Tese como ferramenta de planejamento, a construção do Projeto de Vida foi comparada à elaboração do Plano de Ação de uma empresa e da própria escola (MAGALHÃES, 2008, p 64-66).

De acordo com o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), o Projeto de Vida considera o jovem um protagonista nas definições do rumo da sua vida profissional e acadêmica. A orientação para a definição do Projeto de Vida pode ser compreendida como uma

ação pedagógica; a proposição do ICE concebe a escolha profissional do jovem para o Projeto de Vida como uma questão de saber equilibrar a relação entre talento, necessidade e paixão.

No caso da parceria com o ICE, o Projeto de Vida implica estabelecer uma pretensa formação de um *habitus* discente, calcado em empreendedorismo, gerenciamento e cumprimento de metas, pois são prerrogativas oriundas do campo empresarial, respaldadas no campo educacional, com a expectativa de que perdurem no decorrer da vida laboral.

Portanto, é por meio do Projeto de Vida que acontece a formação do *habitus* discente, em que o projeto é elaborado e acompanhado, conforme o proposto pelo ICE às escolas, sendo, certamente, não a única estratégia empreendida para consolidar o *habitus* pretendido. Sendo assim, esta pesquisa identificou uma pretensa formação de um capital cultural no âmbito da escola, que pode ser pensada a partir dos escritos de Bourdieu (1999), onde afirma, sem deixar dúvida que é na lógica da transmissão do capital cultural que reside o princípio mais poderoso da eficácia ideológica dessa espécie de capital.

Em relação a pergunta que norteou esta pesquisa sobre a forma como a escola organizou o trabalho pedagógico para o atendimento do Projeto Ensino Fundamental “Escola da Autoria” fica evidente os desafios de uma Educação em Tempo Integral mais efetiva, o que demanda maiores investimentos financeiros. O objetivo geral é alcançado ao passo que a pesquisa empírica analisa e responde como a escola organizou o trabalho pedagógico para o atendimento dos projetos de Educação Integral implementados pela escola. Ressaltando através dos questionários entre outras demandas a necessidade de adaptação da infraestrutura das escolas, ao passo que os participantes da pesquisa deixaram claro também a necessidade do aumento da jornada escolar para o alcance de metas de qualidade na educação e dada as diferenças sociais da sociedade destacam que o aumento da carga horária da escola representa proteção social para os alunos (as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Dissertação em pauta apontou para o tema Educação em Tempo Integral trazendo para o debate o Projeto Escola de Autoria. Teve como objetivo geral analisar como se construiu essa metodologia de educação em Taquarussu – MS para o cumprimento das metas estipuladas para o Ensino em Tempo Integral. E como questão norteadora: quais foram os programas de Ensino em Tempo Integral que a instituição atendeu no período de 2012 a 2018 e como se deu a organização do trabalho pedagógico na escola estadual de Taquarussu – MS para o atendimento do projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”?

O percurso metodológico que deu suporte à pesquisa efetivada permite evidenciar que embora o Projeto do Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria” se constitua como uma política educacional de indução ao cumprimento das metas do PNE 2014/2024 para políticas de Educação em Tempo Integral, ele encontra limites quanto à efetivação do seu currículo, no que se refere a espaço, infraestrutura e organização do trabalho pedagógico.

O Projeto de implementação da Escola em Tempo Integral se apresenta como um avanço considerável na educação brasileira, mas fica esclarecida a necessidade de se fazer investimentos em infraestrutura, não comprometendo, assim, a proposta pela falta de elementos físicos e materiais na construção do conhecimento, tais como bibliotecas, refeitórios, quadras poliesportivas, anfiteatros, laboratórios de informática, biologia, química, equipamentos eletrônicos, dentre outros que são essenciais para se pensar esse novo modelo de ensinar e aprender no âmbito das instituições escolares de Ensino Integral “Escola da Autoria”.

Por outro lado, fez-se evidente o apoio positivo que os professores dão ao aumento do tempo de permanência do aluno na escola, por favorecer o fortalecimento da relação do professor/aluno, ajudando na compreensão da vivência do aluno e no planejamento das atividades pedagógicas com vistas a essa realidade.

Constatou-se que, diferentemente do que ocorria com os professores do PMEd, que recebiam salários inferiores ao dos professores, porque ganhavam como oficineiros no Projeto Escola da Autoria, os docentes não recebem salários diferentes; são todos graduados com nível superior e lotados cada um em sua área de formação, o que contribui para a qualificação das práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Compreende-se que as dificuldades que o Projeto do Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria” enfrenta, advém da própria estrutura oferecida pelo governo estadual, pois primeiro implementa uma política voltada para a melhoria da qualidade da

educação, sem considerar a necessidade de benfeitoria do espaço e da infraestrutura – que são mudanças necessárias –, deixando para depois esses ajustes, fazendo o caminho inverso do que é ideal.

Nesse viés, para uma proposta de educação em tempo integral que atenda aos princípios da legislação brasileira e, também, aos sonhos e ideias dos professores e de toda a comunidade escolar, se fazem urgentes alterações nos prédios escolares, sendo construídos e equipados em uma perspectiva de educação integral, a fim de se evitar o cansaço e a desmotivação dos alunos, para que isso não motive a não aceitação dos pais em permitir que seu filho permaneça mais tempo na escola.

Percebe-se que, com a inserção do Projeto, os professores e os alunos ganharam mais movimento de pesquisa diante das metas estabelecidas; a busca por uma educação de autoria e de protagonismo faz com assumam seu espaço na construção do conhecimento; ao mesmo tempo, o processo é interrompido em algumas situações pelos limites oferecidos pela escola, levando professor e aluno a se planejarem de uma outra forma, que não seja a primeira por eles idealizadas.

Há de se considerar alguns elementos fortes pelos quais passou a escola pesquisada, entre eles o processo de municipalização da educação, em detrimento do cumprimento das diretrizes de base (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996), onde Taquarussu – MS, gradativamente, atenderá somente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, e a Escola Estadual ofertará apenas o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio; houve, também, a diminuição salarial dos professores.

Em relação ao Ensino em Tempo Integral, mesmo com problemas de espaço e infraestrutura, em um curto espaço de tempo, a escola implantou PMED, ProEMI e Escola da Autoria, todos projetos que não tiveram continuidade dentro da comunidade escolar.

Os dados levantados, tratados e analisados por esta pesquisa demonstram que tanto em âmbito nacional como na Região Centro-Oeste, o Ensino Fundamental nos Anos Finais e o Ensino Médio, sofreram decréscimo. Quanto ao Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, constatou-se uma regularidade nas matrículas. Dessa forma, evidencia-se a contribuição da escola pesquisada no aumento e/ou permanência dessa estatística e sua colaboração para as metas do Plano Nacional de Educação.

No tocante às concepções de Educação Integral apresentadas pelo Projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”, ficou evidente a aceção de que educar integralmente significa abandonar a ideia de que educar é transferir conhecimento, mas dar

possibilidades de acesso ao conhecimento por meio do estudo, da pesquisa, da discussão, da autoria colaborativa, da experimentação, permitindo situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras, que acontecem por meio de uma educação em tempo integral .

As proposições de disciplinas e conteúdos ligados ao protagonismo juvenil e ao projeto de vida, também evidenciam uma proposição já conhecida e implementada em outros estados, marcadamente, com o apoio e consultoria do Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE). Temos assim um certo tensionamento e uma dificuldade na compreensão do conceito de protagonismo, que oscila ente a emancipação do sujeito por práticas que desenvolvem sua autonomia e emancipação e uma perspectiva que desenvolve um caráter meramente de adaptação à realidade, sem uma compreensão de sua complexidade, num discurso liberal que se acopla ao empreendedorismo.

No que concerne à noção de Educação Integral dos sujeitos participantes da pesquisa, os dados levantados apontam três tendências diferentes, a saber: ampliação do tempo de permanência na escola, conceito assistencialista e de formação integral do ser humano.

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. Na verdade, o que o projeto propõe com o aumento do tempo de permanência é que o aluno aprenda mais para melhor se comunicar com a sociedade e suas constantes transformações, e desenvolver suas capacidades psíquicas, sociais e emocionais, formando-se como um cidadão de maneira integral. Tal concepção está em consonância com o projeto “Escola da Autoria”, que considera como educação integral, além de outros fatores, a jornada ampliada com duração igual ou superior a sete horas diárias.

Reafirma-se que a Educação Integral em Tempo Integral “Escola da Autoria” contribui para que os estudantes possam ser autônomos, colaboradores, pesquisadores científicos e autores da própria aprendizagem, contribuindo com sua emancipação e inserção no mundo do trabalho da sociedade contemporânea, onde o professor atua apenas como mediador desse processo. Nesse sentido, quando observamos o ato de incetivar o aluno ao protagonismo, à autonomia, à pesquisa, observamos nessa organização do projeto o desejo de corresponder ao mercado de trabalho capitalista.

A essa altura vale ainda considerar que a Escola Integral não se confunde com Escola em Tempo Integral, como já apontada por esta pesquisa. Enquanto uma se caracteriza por valorizar a formação humana em suas diversas dimensões, em sua totalidade, a outra, precisa reorganizar

o espaço e o tempo da escola. Outro fator de observação significativo e que precisamos pontuar é que a ampliação do tempo de permanência não significa necessariamente ganho na qualidade do ensino. Porém, a tentativa de pensar e implementar um novo paradigma requer cuidados para que evitemos a reprodução em maior tempo dos vícios pedagógicos da escola, do imediatismo, das práticas descontextualizadas que estão minimamente comprometidas com a formação integral do ser humano.

A articulação estimulada pela Escola da Autoria entre o crescimento individual inserido no coletivo social e a organização do trabalho pedagógico diante dessa proposta de aprendizagem pode auxiliar o aluno a avançar em seu crescimento com a construção de uma nova relação entre o professor com seu aluno, ambos abrindo espaços para novos desafios.

Portanto, sobre o modelo pedagógico do Projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria”, compreende-se que para concretizar a organização do trabalho pedagógico frente às inovações do novo currículo – flexível e com estratégias pedagógicas inovadoras –, faz-se necessário ter um bom diálogo com a comunidade escolar e boas estratégias de gestão e acompanhamento pedagógico.

Esse modelo de Educação Integral faz parte das políticas educacionais como mais uma estratégia que pretende uma nova identidade para a escola, respondendo aos desafios postos pela sociedade e à organização do trabalho pedagógico que correspondam com as necessidades do mundo contemporâneo. Por isso, essa proposta se constitui como mais uma ferramenta em busca da tão desejada qualidade para essa etapa da educação básica. Considera-se, ainda, que a questão norteadora que direcionou a pesquisa permitiu responder que o Projeto Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola da Autoria” ocorre com a participação direta do Instituto de Corresponsabilidade Educacional, deixando, dessa forma, evidente a relação público/privada com metas e objetivos voltados ao mercado capitalista.

Finalizando, registra-se que o tema em destaque, a Educação Integral, oferece, ainda, várias possibilidades de pesquisa, entretanto o que foi aqui materializado pode contribuir para o debate necessário na direção da qualidade social da educação, a qualidade que tem como foco o ser humano em toda sua plenitude, descartando concepções de qualidade que apenas visa o econômico, o mercado capitalista. Portanto, acredita-se na relevância científica e social para a área da educação e para repensar a política educacional e sua gestão, sempre na direção da busca pela gestão democrática da educação.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. (coord.). **Mapeamento da inserção do setor privado nas redes estaduais de educação (2005-2015)**. Disponível em: https://www.grepe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao_2005_2015. Acesso em: 18 maio. 2020.
- ALEXANDRE, Hélio Carlos; PEREIRA, Rafael. **Taquarussu – MS: sua história**. Andradina-SP: Elaboração HR (História Regional), 2017.
- ANDRADE, Antonieta Bernadete Teixeira de. **O Programa Mais Educação e a educação integral no âmbito escolar: possibilidades ao debate**. 2015. 180f. Tese (Doutorado em 2015) – Universidade Metodista, Piracicaba, 2015.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.
- AZEVEDO, Fernando de. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e dos Educadores de 1959**. Recife-PE: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.
- AZEVEDO, Nair Correia Salgado, BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 240, p.255-275, maio/ago. 2014.
- BERNARDO, Elisângela da Silva, CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Tempo de Escola e Gestão Democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out./dez. 2016.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo-SP: Brasiliense, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice e Afrânio Catani (org.). Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
- BRANCO, Veronica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 111-123, set. 2012.
- BRANDÃO, Zaia. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. **Educação & Sociedade**, Campina, n. 32, p.116-129, 1989.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2019.
- BRASIL. **Decreto n.º 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília-

DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 03 out. 2019.

BRASIL. **Emenda constitucional n.º 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília-DF: Câmara dos Deputados/Senado Federal, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 01 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 15 jun. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília-DF: Presidência da República, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 2 maio 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória n.º 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 971**, de 09 de outubro de 2009, que institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Brasília-DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n.º 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

Brasília-DF: MEC, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 23 ago. 2018. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007 a.

BRASIL. **Resolução FNDE n.º 4**, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília-DF: MEC/FNDE, 2016c. <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/9574-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-4,-de-25-de-outubro-de-2016>. Acesso em: 29 de fev. 2019.

BRASIL. **Resolução FNDE n.º 17**, de 17 de agosto de 2018. Prorroga o prazo estabelecido no § 2º do art. 11 da Resolução CD/FNDE nº 17, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que dispõe sobre o Programa Novo Mais Educação. Brasília-DF: MEC/FNDE, 2018. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/12045-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-17,-de-20-de-agosto-de-2018>. Acesso em: 1 ago. 2019.

CAPES. **Banco de Teses CAPES**. Brasília-DF: Capes, 2014. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2018.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; MANCINI, Silvana Gomes. **Educação Integral no Brasil**: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 225-248, jan./mar. 2016.

CAVALARI, Rosa Feiteiro. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil. Bauru-SP: Edusc, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Escolas públicas de tempo integral**: análise de uma experiência escolar. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro-RJ: UFRJ: FAPERJ: 2002a.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002b.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.015-1.035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2220/2187. Acesso em: 27 jul. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral. *In*: DUARTE, Adriana; MELO, Susana Diniz Gomes; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte-MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Políticas especiais no ensino fundamental. In: Fontoura, H. A. (Org.). Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, p. 249-259, jan./jun. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, Anete; MOLL, Jacqueline (org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1997.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (org.). **Educação (em) tempo integral**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016.

COELHO, L. M. C. C.; PORTILHO, D. Releitura da concepção de educação integral nos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 89-102.

COELHO, L. M. C. C. (Org.). História (s) da educação integral em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009b

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Releitura da concepção de educação integral nos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis-RJ: DP et Alli, 2009a. p. 89-102.

COORDENADORA. **Entrevista** concedida ao pesquisador Éberson Teixeira Rosa. Taquarussu-MS, 2019.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador-BA: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Valdeney Lima da; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Reflexões sobre a Ampliação da Jornada Escolar Na Educação Brasileira. **Seminário Regional da ANPAE**, 2010, Recife/Pernambuco. Disponível em: http://seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/1comunicacao/Eixo01_19/Valdeney%20Lima%20da%20Costa_int_GT1.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 66-82, jan./abr. 2009.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo-SP: Nacional, 1959.

DIRETORA. **Entrevista** concedida ao pesquisador Éberson Teixeira Rosa. Taquarussu-MS, 2019.

FERREIRA, D. G. A. Ginásio Estadual Vocacional “Cândido Portinari” de Batatais: história, sujeitos e práticas. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERREIRA, Helen Betane; REES, Dilys Karen. Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 229-251, jan./mar. 2015.

FERRETTI, Celso. João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Protagonismo Juvenil na Literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

FLEURY, Sonia. Políticas sociais. In: DUARTE, Adriana; MELO, Susana Diniz Gomes; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte-MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1987.

FRIZZO, Giovanni. Trabalho Pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. **Revista Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 6, 29 [p] 2008.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre-RS: Ed. Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo-SP: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, Silvio. Educação Libertária. *In*: DUARTE, Adriana; MELO, Susana Diniz Gomes; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte-MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argus, 2007.

GOMES, Tânia Castro. **A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI**: singularidades desta política em uma Escola Estadual. 2017. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

HADDAD, Sérgio **Juventude e escolarização**: uma análise da produção de conhecimentos. Brasília, DF: MEC/ Inep/ Comped, 2002. (Estado do Conhecimento n.º 8).

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas Educacionais em tempos de golpe: Entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, jul./set. 2018.

HÖFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas públicas sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IBGE. Cidades. **Informações municípios brasileiros**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/taquarussu/panorama>. Acesso em: 28 mar. 2019.

IBGE. Censo Demográfico 2010: **Características Gerais da População**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>. Acesso em: 20 maio 2019.

ICE. **Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo Escola da Escolha**. Recife-PE: ICE, 2015.

ICE. **Uma nova escola para a juventude brasileira**: escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.icebrasil.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/01_secure.pdf. Acesso em: 28 maio 2019.

ICE. Projeto de Vida: o jovem e sua formação acadêmica. S/D, b. Disponível em: http://www.icebrasil.org.br/wordpress/wp-content/uploads/13_secure.pdf

IMEN, P. Organização do trabalho. *In*: DUARTE, Adriana; MELO, Susana Diniz Gomes; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte-MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília-DF: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse>. Acesso em: 18 jun. 2019.

KLEIN, Tiago Pavinato. **O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais**: a experiência de uma escola de Esteio, RS. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro Universitário La Salle, Canoas, 2012
KLEIN (2012).

KUENZER, Acácia Zenaide. Trabalho Pedagógico: da fragmentação á unitariedade possível. *In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas-SP: Papirus, 2002.

LAZZARINI, Sérgio Giovannetti. Estudo de Caso: aplicabilidade e limitações do método para fins de pesquisa. **Economia & Empresa**, , v 2, 4, São Paulo, out/dez, 1995.. LAZZARINI (1995).

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba. n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, out./dez. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. “O sistema de organização e gestão da escola” *In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática.* 4. ed. Goiânia-GO: Alternativa, 2001.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO; José Carlos, OLIVEIRA; João Ferreira, TOSCHI; Mirza Seabra. Educação Escolar. Política, Estrutura e organização. 10ª Ed. Revista e Ampliada (2012).

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10. n. esp., p. 37-45, 2007.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova.** São Paulo-SP: Albatroz: Loqüi, 2008.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações** São Paulo, v. 2, n. 2, p. 8–18, jan./abr. 2008.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **Ensino Fundamental em Tempo Integral “Escola de Autoria” 2018.** Disponível em : <http://www.sed.ms.gov.br>. Acesso em: 25 de mar. 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Lei n.º 2.791**, de 30 de dezembro de 2003. Aprova o PEE – Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande-MS: SED, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Lei n.º 4.621**, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o PEE – Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande-MS: SED, 2014a. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Lei n.º 4.973**, de 29 de dezembro de 2016. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, e das outras providências. Campo Grande-MS: SED, 2016. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9340_10_12_2019. Acesso em: 10 dez. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Lei n.º 5.006**, de 30 de maio de 2017. Institui a Gratificação de Dedicção Plena e Integral ao cargo de professor. Campo Grande-MS: SED, 2017a. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9420_31_05_2017. Acesso em: 02 jan. 2020.

MATO GROSSO DO SUL Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2003-2013)**. Campo Grande-MS: SED, 2003. Acesso em 27 de maio de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)**. Campo Grande-MS: SED, 2014b. Acesso em 27 de maio de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n.º 3.198**, de 2 de fevereiro de 2017b. http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9342_02_02_2017. Acesso em 25 de maio de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n.º 3.200**, de 31 de janeiro de 2017c. Acesso em 23 setembro de 2019

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n.º 3.518**, de 21 de novembro de 2018. Acesso em 23 setembro de 2019

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n.º 3.557**, de 18 de janeiro de 2019. <http://www.ms.gov.br/publicada-resolucao-que-organiza-curriculo-e-estrutura-administrativa-das-escolas-de-tempo-integral-do-ensino-fundamental/>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.15-31, abr. 2009.

MAURÍCIO, lucia velloso (org). **Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014.

MENEZES, Janaina Specht da Silva. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, set. 2012.

MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fábio; BRESSAN, Vanessa Ramos Ramires. **A Educação em Tempo Integral na região Centro-oeste: o abandono PNE/2014/2024 como indutor das políticas educacionais**. No prelo.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. *In*: DUARTE, Adriana; MELO, Susana Diniz Gomes; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte-MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre-RS: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. Dossiê Educação Integral/Integral Education Dossier. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 04, p. 17–21, out./dez. 2015.

MONTEIRO, Espedito Saraiva. **A implementação do Programa Mais Educação no Município de Dourados-MS: Concepções e Práticas**. 2016. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

MORAES, J. D. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. *In*: COELHO, L. M.C.C.(Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 21-40.

NETO, Joaquim José Soares *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Organização do trabalho escolar. *In*: DUARTE, Adriana; MELO, Susana Diniz Gomes; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte-MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Educação em tempo integral e Programa Mais Educação: aproximações e distanciamentos das regiões brasileiras em relação à meta prevista do projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE). **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 3, p. 618-633, set./dez. 2014. Disponível em: < <https://goo.gl/5wwpAh>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a Modernidade. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

PENTEADO, Andrea. Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014.

PESSOA, Patrícia Santos; KLUMPP, Carolina Ferreira Barro; FERNANDES, Janaina da Silva Gonçalves; ANDRADE, Márcia Siqueira. Programa Mais Educação: Revisão de Leitura. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 45, p. 87-94, 2017.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é Educação Integral? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 24-41, jan./jun. 2014.

PROFESSORA 1. **Entrevista** concedida ao pesquisador Éberson Teixeira Rosa. Taquarussu-MS, 2019.

PROFESSORA 2. **Entrevista** concedida ao pesquisador Éberson Teixeira Rosa. Taquarussu-MS, 2019.

PROFESSORA 3. **Entrevista** concedida ao pesquisador Éberson Teixeira Rosa. Taquarussu-MS, 2019.

PROFESSORA 4. **Entrevista** concedida ao pesquisador Éberson Teixeira Rosa. Taquarussu-MS, 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Dr. Martinho Marques**. Taquarussu-MS: E. E. Dr. Martinho Marques, 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo-SP: Atlas, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SAVIANI, Demerval. **Plano de Nacional de Educação PNE 2014-2024: teor integral** conforme edição extra do diário oficial. Suplemento ao livro Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-25, mar. 2017.

SILVA; Maria Gorete Suiqueira; BRITO; Vilma Miranda. **A organização do trabalho pedagógico na escola da autoria**. No prelo.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: 23 mar. 2006.

SOUZA, Ivonete Ferreira; LOSIF, Ranilce Guimarães; ZARDO, Sinara Pollom. As redes da Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da Gestão Escolar. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 397-417, abr./jun. 2018.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, out./dez. 2016.

TAQUARUSSU. **Lei Municipal n.º 453**, de 9 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Taquarussu – MS e dá outras providências. Taquarussu-MS: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: http://taquarussu.ms.gov.br/novo_site/legislacao/leis/2015/20170816104505.pdf. Acesso em 15 out. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. (1997). **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 295-300, jul./set. 2012.
TORALES, Marília Andrade. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 125-135, jul./set. 2012.

UNICEF. **Situação da infância e da adolescência brasileira**: o direito de aprender – potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília-DF: UNICEF, 2009. Disponível em: https://www.unicef.org/sitan/files/Brazil_SitAn_2009_The_Right_to_Learn.pdf. Acesso em: 18 fev. 2019.

XERXENEVSKY, L. L. **Programa Mais Educação**: Avaliação do Impacto da Educação Integral no Desempenho de Alunos no Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul-RS: PUC/RS, 2012.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. London: Sage, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **Elaborado de acordo com Resolução CNS n.º 510, de 07 de abril de 2016.**

Título da Pesquisa: A organização do trabalho pedagógico para materialização de políticas de educação em tempo integral: o caso da escola estadual de Taquarussu – MS.

Pesquisador: Prof. Dr. Fabio Perboni

Justificativa e Objetivos da Pesquisa: a Sra. (Sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa, que tem como objetivos: analisar como se deu a organização do trabalho na escola estadual de Taquarussu – MS para o atendimento a três projetos distintos de Ensino em Tempo Integral, implementados no período de 2012 a 2018, os Programas Mais Educação, ProEMI e Escola da Autoria; conceituar os termos de ampliação de jornada, Educação Integral e Educação em Tempo Integral; verificar o currículo do Ensino em Tempo Integral “Escola da autoria” da escola estadual de Taquarussu – MS; examinar a modificação na organização do trabalho pedagógico, ocorridas por conta da ampliação de jornada; entender o conceito de formação integral dos sujeitos no espaço escolar, ideia esta que não se confunde com o aumento da carga horária presente nas legislações.

Procedimentos: ao participar deste estudo, a Sra. (Sr.) permitirá que o pesquisador aplique questionário e realize entrevista, em local e horário de sua escolha. Por esse instrumento, serão explorados os seguintes itens: questões de perfil e formação profissional; relação entre escola e universidade, concepções e práticas de gestão escolar. A Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e, ainda, de rejeitar continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com os pesquisadores do projeto.

Participantes da pesquisa:

Sobre o instrumento de coleta de dados: a entrevista será realizada em horário e local de sua escolha, garantindo-se tempo adequado para ser respondido. A entrevista deverá ser respondida de forma oral.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais ou riscos aos participantes. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão conhecimento

dos dados que, depois de analisados, serão divulgados em seu conjunto, sem identificação dos participantes. Você poderá optar pela divulgação ou não de seu nome nas publicações decorrentes desta pesquisa.

Liberdade de Participação: A Sra. (Sr.) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: A Sra. (Sr.) receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Benefícios: ao participar desta pesquisa, a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a uma melhor compreensão sobre a gestão escolar, contribuindo, assim, para a superação dos problemas identificados. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos aos entrevistados.

Pagamento: a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Preencha, por favor, os itens que seguem.

Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa, bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Dados do participante:

Nome:

Telefone:

E-mail:

Dourados, _____ de _____ de 2019

Prof. Dr. Fabio Perboni

Assinatura do Participante da Pesquisa

Coordenador da Pesquisa: Prof. Dr. Fabio Perboni

Telefone: 67 9 81121851

E-mail: fabioperboni@ufgd.edu.br

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADOR (A), DIRETOR (A) E
PROFESSORES (AS) DO PROJETO DE EDUCAÇÃO
FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL “ESCOLA DA AUTORIA”**

Prezado (a) Entrevistado (a),

Solicito a sua colaboração fornecendo-me respostas às questões abaixo, tendo em vista estudos sobre o Projeto de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria” Ensino Fundamental.

A sua identidade será preservada e os dados serão utilizados no desenvolvimento da pesquisa “a organização da escola para implementação de políticas de Ensino em Tempo Integral: o caso da escola estadual de Taquarussu – MS”, no qual eu, Éberson Teixeira Rosa, sou o pesquisador sob orientação do Profº Drº Fábio Perboni, do Programa de Pós-graduação em Educação FAED/UFGD.

Contando com a sua colaboração, agradecemos.

Dourados, MS, ____/____/____

I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Escola: _____

Função atual: _____

II- PERFIL

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação:

Tempo que leciona:

Tempo que leciona nesta escola:

Disciplina que ministra:

Se trabalha, qual disciplina e nível de ensino?

Trabalhou com outras disciplinas e em outro nível de ensino?

III- PERGUNTAS PARA DIRETOR DO PROJETO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL “ESCOLA DA AUTORIA”

- 1) Como é organizado o tempo dos programas?
- 2) Como é feita a escolha dos docentes?
- 3) Qual é a formação dos professores?
- 4) Como é efetivada na prática a proposta curricular?
- 5) Como é usada a infraestrutura da escola?
- 6) Como é a relação do professor/aluno?
- 7) Como está organizado o trabalho pedagógico?
- 8) Quais os aspectos positivos e negativos do projeto?
- 9) O que você entende por educação integral?
- 10) Quais termos você conhece que estão relacionados à educação integral?
- 11) O que você entende por educação integral e educação de tempo integral?
- 12) Qual a relação entre a Escola da Aatoria e a educação integral?
- 13) Quais as contribuições do projeto Escola da Aatoria na aprendizagem dos alunos e na efetivação da educação integral na escola?
- 14) Você acredita que a Escola da Aatoria pode melhorar o desenvolvimento do aluno(a) na escola?
- 15) De que forma vocês avaliam a organização do trabalho pedagógico?

IV- PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES (AS) DO PROJETO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL “ESCOLA DA AUTORIA”

- 1) Como é organizado o tempo dos programas?
- 2) De que maneira a escola se organiza para atender a proposta curricular?
- 3) Como é usada a infraestrutura da escola?
- 4) Como é a relação do professor/aluno?
- 5) Como está organizado o trabalho pedagógico?
- 6) Como são desenvolvidas as atividades na Educação Fundamental em Tempo Integral “Escola da Aatoria”
- 7) Quais os aspectos positivos e negativos do projeto?
- 8) O que você entende por educação integral?
- 9) Quais termos você conhece que estão relacionados à educação integral?
- 10) O que você entende por educação integral e educação de tempo integral?
- 11) Qual é a relação entre a Escola da Aatoria e a educação integral?
- 12) Quais as contribuições do projeto Escola da Aatoria na aprendizagem dos alunos e na efetivação da educação integral na escola?
- 13) Você acredita que a Escola da Aatoria pode melhorar o desenvolvimento do aluno (a) na escola?

V- PERGUNTAS PARA COORDENADOR DO PROJETO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL “ESCOLA DA AUTORIA”

- 1) Como é organizado o tempo dos programas?
- 2) Como a coordenação se organiza para atender o projeto de Ensino em Tempo Integral??
- 3) Como é usada a infraestrutura da escola?
- 4) Como é a relação da coordenação/docentes?
- 5) Como está organizado o trabalho pedagógico?
- 6) Quais os aspectos positivos e negativos do projeto?
- 7) O que você entende por educação integral?
- 8) Quais termos você conhece que estão relacionados à educação integral?
- 9) O que você entende por educação integral e educação de tempo integral?
- 10) Qual é a relação entre a Escola da Autoria e a educação integral?
- 11) Quais as contribuições do projeto Escola da Autoria na aprendizagem dos alunos e na efetivação da educação integral na escola?
- 12) Você acredita que a Escola da Autoria pode melhorar o desenvolvimento do aluno (a) na escola?
- 13) De que forma vocês avaliam a organização do trabalho pedagógico?