

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RIZETE PEREIRA

**A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2007- 2015)**

**CAMPO GRANDE/MS
2017**

RIZE TE PEREIRA

**A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2007- 2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Dilnéia Espíndola
Fernandes

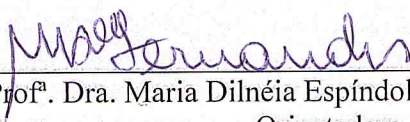
**CAMPO GRANDE/MS
2017**

Rizete Pereira

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2007-2015)

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profª. Dra. Maria Diléia Espíndola Fernandes - UFMS
Orientadora



Profª. Dra. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho - UNIRIO
Membro Titular



Prof. Dr. Silvia Helena Andrade de Brito - UFMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 27 de março de 2017

Aos professores da educação pública do
estado de Mato Grosso do Sul, com
elevada consideração.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, por caminhar junto nesta trajetória acadêmica e por me ensinar o verdadeiro sentido do conhecimento. A Ele toda honra e toda glória!

À minha orientadora, Profa. Dr^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, que me mostrou a olhar com os olhos críticos, por me escolher e tornar-me especial, dando liberdade para realização do trabalho.

Ao meu esposo, Almir Oscar Vaz, que faz parte do meu projeto de vida.

À minha irmã, Cleny Pereira, pelos momentos em que compartilhamos o conhecimento.

À Doutora Clotildes de Moraes Ovando, ajudou a disciplinar o uso do tempo para o estudo.

À Professora Mestra, Elaine Cristina Vaz Vaez Gomes, presente desde o anteprojeto de pesquisa, minha grande incentivadora.

À Professora Adriana Lemoz, pela colaboração no início do mestrado.

À Professora Mestra, Sandra Novais Sousa, pela ajuda, correções e sugestões dadas ao trabalho.

À Professora Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis - Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc/CCHS/UFMS, pelos incentivos dados durante o curso.

À Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, pela colaboração dos dados para a pesquisa, em especial, a Heraldo S. Bojickisno, coordenador estadual do Programa Mais Educação de 2007 a 2014.

À diretora da Escola Estadual Professor Henrique Cirylo Correa, Ana Maria Gasparini.

À turma de mestrado de 2015, pela amizade.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFMS, pelos saberes e conhecimentos compartilhados.

A cada escritor, cujos livros e artigos tenho lido, especialmente das Professoras Doutoras: Ligia Marta Coimbra da Costa Coelho e Ana Maria Villela Cavaliere e a cada pessoa com quem falei e ouvi, por terem contribuído neste trabalho.

Educação não é privilégio, é dever de
todos, para todos.

Anísio Teixeira (1977)

RESUMO

Esta dissertação, que se insere nos estudos da linha de pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tem como objeto de estudo o Programa Mais Educação (PME). A pesquisa procurou responder à seguinte questão: como foi a implantação e quais os resultados do PME em Mato Grosso do Sul? Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo foi o de desvelar a implantação do Programa Mais Educação no estado, no período de 2007 a 2015, como política de expansão da ampliação da jornada escolar proposta pelo governo federal. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como fontes teses, artigos, dissertações e textos de pesquisadores que escreveram sobre a temática, dados estatísticos do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), além da legislação pertinente à questão e os documentos que legitimam, avaliam e norteiam o PME. Como resultados verificou-se que o Programa Mais Educação apresentou uma expansão incipiente em Mato Grosso do Sul, com apenas 29 escolas participantes, que somente em 2016 foram avaliadas parcialmente pela Secretaria de Educação. Aponta-se também a descontinuidade do PME no estado, pois, com a mudança no governo estadual, o referido programa foi substituído por outro. Conclui-se que não houve expansão do programa no estado, uma vez que apenas 3 das 29 escolas continuam ofertando o PME. A pesquisa apontou que o pouco investimento de recursos estaduais e federais pode ser responsável por essa desarticulação do Programa em Mato Grosso do Sul. Ainda que aponte fragilidades e tenha desafios a serem transpostos, o PME apresentou-se como uma proposta que colocou em debate e divulgou a “educação integral” e a “escola de tempo integral”, que não faziam parte da realidade sul-mato-grossense.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Educação Integral. Escola de Tempo Integral. Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

This dissertation, which is part of the studies of the History, Policies and Education research line of the Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul, has as its object the study of the More Education Program (PME). The research sought to answer the following question: how was the implantation and what the results of the SME in Mato Grosso do Sul? In this context, the overall objective of this study was to unveil the implementation of the More Education Program in the state, from 2007 to 2015, as a policy to expand the school day proposed by the federal government. This is a bibliographical and documentary research, as sources theses, articles, dissertations and texts of researchers who wrote about the subject. In addition, statistical data of the Ministry of Education (MEC), State Secretariat of Education of Mato Grosso do Sul (SED/MS) and Institute of Educational Research Anísio Teixeira (Inep), in addition to the legislation pertinent to the issue and the documents that legitimize, evaluate and guide the PME. As a result, it verified that the More Education Program presented an incipient expansion in Mato Grosso do Sul, with only 29 participating schools, which in 2016 were only partially evaluate by the Education Department. It is also point out the discontinuity of the PME in the state, because, with the change in the state government, this begins to be replace by another program. It is concluded that there was no expansion of the program in the state, since only 3 of the 29 schools continue to offer the SME. The research pointed out that the low investment of state and federal resources may be responsible for this disarticulation of the Program in Mato Grosso do Sul. Although it points out fragilities and has challenges to be transposed, the SME presented itself as a proposal that put in debate and "Integral education" and "full-time school", which were not part of the reality of Mato Grosso do Sul.

Keywords: More Education Program. Integral Education. Full-time school. Educational public policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação Escolas/Bolsa Família/ Educação em Tempo Integral	53
Tabela 2 - Número de adesões ao PME de escolas públicas do ensino fundamental por estado	56
Tabela 3 - Número de estudantes do Ensino Fundamental atendidos pelo PME, por estado	57
Tabela 4 - Macrocampos - evolução do número de alunos	59
Tabela 5 - Número de alunos que receberam o Bolsa Família em Mato Grosso do Sul - 2015	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Brasil: Adesão ao PME - Escolas Públicas de Ensino Fundamental	55
Gráfico 2 - Adesão das escolas do EF	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e artigos sobre a educação integral no Mato Grosso do Sul	20
Quadro 2 - Atendimento nos Macrocampos por escola em 2014.....	58
Quadro 3 - Município de Campo Grande - 2008.....	70
Quadro 4 - Atividades do PME em Corumbá/MS - 2009	71
Quadro 5 - Município de Campo Grande - Ano 2009	72
Quadro 6 - Expansão do PME em Mato Grosso do Sul - 2010	73
Quadro 7 - Atividades desenvolvidas no PME em Paranaíba, Nova Andradina, Taquarussu e Três Lagoas - 2011.....	76

LISTA DE SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Integrada
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CIAC	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIACs	Centros Integrados de Atendimento Integral à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
COPEB	Coordenadoria de Políticas para a Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação
NEEPHI	Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral
PBF	Programa Bolsa Família
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Programa Mais Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SciELO	<i>Scientific Electronic Library</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIRIO	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Trajetória da Pesquisa	14
Revisão bibliográfica sobre a Educação Integral	15
Artigos sobre o tema na produção brasileira	16
Tese e dissertações sobre educação integral produzidas no Brasil (2009-2015)	18
Artigos e dissertações sobre escola de tempo integral e o Programa Mais Educação, produzido em MS (2010-2015)	20
Organização da dissertação	22
1 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO IDEÁRIO DA “EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL”	26
1.1 Conceitos de “educação integral” e “escola em tempo integral”	26
1.2 Trajetória histórica da educação integral em tempo integral no Brasil	30
1.3 Para que a escola de tempo integral e qual a justificativa	37
2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PARA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR	41
2.1 O que é o Programa Mais Educação	41
2.2 Plano Nacional de Educação 2014/2024 e o Programa Mais Educação	49
2.3 Funcionamento e critérios do Programa Mais Educação	51
2.4 Implantação, implementação e expansão do PME de 2008 a 2015	54
2.4.1 Dados e indicadores do Programa Mais Educação	55
2.5 Análise situacional da Meta 6 - Ampliação da educação em tempo integral - Programa Mais Educação	60
3 DESVELANDO A IMPLANTAÇÃO DO PME EM MATO GROSSO DO SUL (2007 - 2015)	61
3.1. Conhecendo Mato Grosso do Sul	61
3.2 Perspectiva do Programa Mais Educação na Rede Estadual de MS	63
3.3 Desvelando a Implantação do PME/MS de 2007 a 2015	65
3.3.1 Ideb das escolas que aderiram ao Programa Mais Educação	66
3.4 Os Macrocampos no PME: o que são?	68
3.5 Expansão do Programa Mais Educação em Mato Grosso do Sul	70
3. 6 Pós - Programa Mais Educação no Mato Grosso do Sul – O que se alcançou?	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

Trajetória da Pesquisa

Para narrar a trajetória desta pesquisa, fugindo um pouco da tradição acadêmica, vou expressar-me em primeira pessoa, pois se trata do registro de como a temática eleita como objeto de estudo se relaciona com minha própria trajetória de vida.

Estudei em uma escola de tempo integral, que me proporcionou uma formação ampla, não centrada na utilização da dupla jornada para promover repetição de tarefas e metodologias, mas por propiciar atividades ligadas à cultura, música e esporte, que contribuíram para reforçar o sentido de cidadania e a vivência dos direitos sociais, o que me levou a sentir-me verdadeiramente cidadã.

Após terminar o curso de magistério, trabalhei como voluntária em uma creche de tempo integral, inserida em um presídio feminino, no estado do Rio de Janeiro, onde vivenciei a precariedade de materiais pedagógicos e a falta de estrutura.

Ainda no estado do Rio de Janeiro, pude conhecer os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projetados por Oscar Niemeyer, que foram construídos e implantados de 1983 a 1986 e, posteriormente, de 1991 a 1994. O Programa tinha como objetivo implantar uma proposta de educação pública de período integral para o ensino fundamental.

Quando me transferi para Campo Grande, em Mato Grosso do Sul fui trabalhar com crianças da 1ª série do Ensino Fundamental, em uma escola estadual, no bairro Lajeado, e deparei-me com muitas dificuldades em relação à precariedade de estrutura e materiais.

Em 1990, nomeada diretora da creche, comecei a refletir sobre a proposta de tempo integral: aquelas crianças ficavam o dia inteiro na creche, mas fazendo o quê? Fiquei perplexa! Voltei atrás, considerei o tempo em que passei na Inglaterra para onde fui com a finalidade de estudar a língua inglesa e pude conhecer o sistema de educação daquele país, em que as crianças chegavam às 8h30min. e saíam às 16h30min, com um riquíssimo programa curricular e toda infraestrutura que todo bom professor no Brasil almeja.

Ao participar do I Seminário Nacional de Educação em Tempo Integral, em novembro de 2007, evento promovido pelo Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), ouvi vários argumentos, comentários e críticas positivos e negativos. Os debates foram sobre a melhoria das condições

de trabalho dos professores, a falta de professores, os currículos, o projeto pedagógico da escola de tempo integral e os recursos para a manutenção dessa escola de grande porte.

Conheci melhor a proposta de educação integral de tempo integral que foi implantada em vários estados do Brasil, mas que tardiamente chegava a Campo Grande/MS: a proposta de educação integral do Programa Mais Educação.

Voltei com a ideia de realizar uma pesquisa sobre a escola de tempo integral, já que a escola na qual trabalhava, naquele momento, estava aderindo ao Programa Mais Educação.

Iniciei a pesquisa com a coletividade escolar e ao seu entorno, com o intuito de saber se todos conheciam o que era a escola de tempo integral, as vantagens e desvantagens de uma escola de horário ampliado. Assim, poderíamos começar sem cometer os mesmos erros de outros estados brasileiros, pois acreditava que se uma categoria profissional se organizasse, conseguiria refletir sobre a sua própria prática.

A escola de tempo integral não pode ser um projeto que divide a rede pública: escola integral e escola parcial, sendo a primeira de qualidade e a outra permeada pelo descaso. A escola de tempo integral que almejamos não deveria ser rotulada como escola para crianças pobres ou simplesmente um local para se deixar as crianças para que os pais possam trabalhar. As famílias das classes trabalhadoras necessitam de escolas para seus filhos e as reivindicam por ser esse um direito da população e um dever do Estado. No entanto, essas escolas precisam fazer mais do que apenas “guardar” e cuidar dessas crianças, pois a escola constitui-se em espaço sociocultural que deve possibilitar ao aluno experimentar uma vivência coletiva e formar uma concepção de mundo, de sociedade e de ser humano.

Conscientes de que o funcionamento da escola em tempo integral precisa ser implantado como projeto educacional de sociedade de longo prazo e que se posicione contra a desigualdade.

Revisão bibliográfica sobre a Educação Integral

O movimento introdutório deste trabalho, para desvelar o objeto de pesquisa, iniciou-se com o estado da arte sobre a temática. A seguir, utilizamos três descritores para análise, a saber: Educação Integral, Escola de Tempo Integral e Programa Mais Educação, no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Portal de Periódicos da *Scientific Electronic Library* (SciELO), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e do Núcleo de Estudos-Tempos-Espaços e Educação Integral

(NEEPHI), os trabalhos acadêmicos selecionados foram dissertações, teses, artigos de periódicos relacionados ao tema em questão.

Realizou-se a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Assim, na primeira base de dados foram realizadas duas buscas que possibilitaram identificar o trabalho das pesquisadoras Ribetto e Maurício (2009), que fizeram levantamento quantitativo e temático sobre a escola pública de horário integral.

Essas autoras mapearam o tema em revistas, livros, dissertações e teses, sobre educação integral e escola de tempo integral, produzidos no Brasil no período compreendido entre 1998 e 2008, e constataram que sete teses foram defendidas no Rio de Janeiro, três em São Paulo, entre 1990 e 2002. As dissertações começaram em 1988 e se estenderam para os estados do Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais, até 2008. Na segunda seleção foi realizada a leitura dos resumos e/ou introdução.

Não foi encontrado nenhum registro sobre a temática aqui proposta no estado de Mato Grosso do Sul no período de 1998 a 2008. Tal fato se justifica em razão de que, apenas em 2008, iniciou-se a implantação do Programa Mais Educação na Rede Estadual.

Artigos sobre o tema na produção brasileira

Para a pesquisa ficar mais abrangente, fez-se um levantamento sobre os autores que mais escreveram sobre o assunto, no que se refere às concepções de educação integral a partir dos trabalhos de Ana Maria Villela Cavaliere, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho e Lúcia Velloso Maurício, Anísio Teixeira, entre outros.

Procurou-se, então, selecionar oito artigos dessas pesquisadoras que foram publicados nos periódicos, sobre o tema educação integral, e escola de horário integral. Dessa forma, a partir da leitura dos resumos dos registros encontrados, selecionamos ao todo, quatro artigos que serão analisados neste estudo.

O primeiro artigo¹ selecionado, o estudo de Cavaliere (2002), relata que a escola fundamental brasileira vive um momento de perda de identidade cultural e pedagógica. Isso, segundo a autora, é devido à ampliação desordenada de suas tarefas, as políticas de

¹ Artigo: Educação integral: uma nova identidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p.248. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

programas, novos critérios de progressão escolar, inclusão de temas ligados à saúde, à ética e à cultura no currículo.

De fato, para a autora, há uma retomada da concepção de educação integral. Tal concepção se sustentaria no conceito de educação como reconstrução da experiência, no contexto do pragmatismo de John Dewey.

Pontua-se que Dewey considerava a educação integral como aquela que deveria ser destinada a uma pequena parcela da população. Assim, a educação integral teria como função a instrução escolar, a ação social e seria uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sociocultural homogênea que a ela tinha acesso para o mundo do trabalho.

O segundo artigo², Cavaliere e Coelho (2003) apontam aspectos da realidade dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) da rede estadual do Rio de Janeiro, baseando-se em pesquisa realizada em 2001 com 50 diretores. As autoras estabelecem comparações com a época em que essas escolas foram implantadas sob a forma de programa especial de governo, levando em conta o funcionamento em horário integral, as dificuldades de gestão, as atividades oferecidas, a quantidade de alunos por escola e a utilização e conservação dos espaços.

Essas autoras concluíram que a variedade dos níveis de ensino contidos na educação escolar e a convivência de diferentes regimes e horários, num mesmo estabelecimento, ainda é pouco definida nas escolas.

De acordo com o artigo, a opinião dos gestores sobre o trabalho desenvolvido nos Cieps revela que o consideram, muitas vezes, assistencialistas, embora essa definição seja vaga e necessita de mais reflexões.

O terceiro artigo³, de Maurício (2009) intitulado: “Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral”, registra as diferentes representações sobre a escola de tempo integral e seus atores sociais. O estudo procura preencher uma lacuna na literatura acadêmica sobre práticas escolares e políticas públicas voltadas para a escola de horário integral. No entender da pesquisadora, a concepção de educação integral e a extensão do tempo escolar diário reconhecem a pessoa como um todo. A autora resgata várias experiências da expansão do tempo escolar diário apresentando uma escola pública de horário integral como pressuposto para a aprendizagem e não para a reprovação.

² Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 119, p.147, julho, 2003.

³ Coletânea: Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, v.22, n. 80, p. 15, abril, 2009.

O último artigo⁴ analisado, Coelho (2002) discute a formação continuada do professor em tempo integral, principalmente, do ensino fundamental. Na perspectiva da autora, repetência e evasão escolar; currículos defasados, dissociados da realidade do aluno; pouca e má distribuição de recursos para as escolas; gestão autoritária, interferindo na presença e participação da sociedade em torno da escola; formação inadequada ou precária do professor causam altos e baixos na relação ensino-aprendizagem, consequentemente, indicando resultados negativos.

Nesse sentido, a escola de tempo integral que busca a educação integral precisa dar oportunidades diferenciadas aos alunos, professores, diretores, funcionários e sociedade, abrindo seus espaços para manifestações culturais diversificadas com o objetivo de ampliar as oportunidades.

Tese e dissertações sobre educação integral produzidas no Brasil (2009-2015)

Aquino (2011) em sua tese⁵ de doutorado analisa a ampliação da jornada escolar com foco no desempenho acadêmico dos estudantes sobre o rendimento do aluno da rede pública estadual paulista, a partir da avaliação do Programa Escola de Tempo Integral, focando o impacto sobre a proficiência média das escolas nas avaliações de língua portuguesa e matemática e sobre as taxas de aprovação escolar dos anos de 2005, 2007 e 2009.

Os resultados obtidos pela autora mostram que, para ambos os dados analisados, os alunos das escolas de tempo integral não apresentaram grandes diferenças em termos de proficiência e aprovação escolar, relativamente àqueles que frequentaram as escolas sem ampliação da jornada.

Em relação à dissertação⁶ de Pereira (2011) “Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no ensino fundamental”, apresenta uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação para o nível fundamental de ensino ao fim do ano de 2009. A disponibilização do financiamento adicional advindo de recursos por parte do governo federal para as escolas

⁴ COELHO, Ligia Martha C. da Costa, UniRio, Doutora em Educação Brasileira - UFRJ; Coordenadora do NEEPHI. **Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral**: Educação, p. 133, 2002.

⁵ AQUINO, Juliana Maria de. **Ampliação da jornada escolar melhora o desempenho do estudante?** Tese de Doutorado em Ciências /Teia Território, Educação Integral e Cidadania/USP-ESALQ, 2011.

⁶ PEREIRA, Guilherme Costa. **Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ. Dissertação de Mestrado, 2011.

de baixo desempenho que optam por ofertar o contraturno. O pesquisador analisa se o Programa em questão é capaz de, em um ano, ocasionar mudanças nas escolas participantes em suas taxas de aprovação e de abandono (resultado estimado para o Brasil), em suas notas de língua portuguesa e de matemática do ensino fundamental (resultado estimado para Minas Gerais) no ano de 2009 e 2010, concluindo que o Programa é efetivo ao reduzir as taxas de abandono tanto para o ciclo inicial quanto para o ciclo final do ensino fundamental, mas não acarreta melhorias em termos de aprovação nem de notas.

Isso quer dizer que a escola precisa olhar para as ações metodológicas com atividades variadas, explorando todos os espaços existentes no ambiente escolar e isso demanda recursos e investimentos, e se tratando desse quesito, o PME possibilitou a permanência dos estudantes na escola.

Costa (2011), em sua dissertação⁷, analisa de que forma vem ocorrendo a ampliação da jornada escolar na rede de ensino do município de Russas, Ceará. O autor fez um estudo de caso coletivo realizado em duas unidades escolares. Coletou dados por meio de observação direta, conversas informais, entrevistas e questionários.

De acordo com Costa (2011), os estudos revelaram que Russas investe em duas modalidades de ampliação de jornada escolar: o tempo integral, em que os alunos permanecem 10 horas diárias na escola; e a jornada ampliada, de pelo menos seis horas/diária.

Para o autor, na perspectiva do aumento do tempo de permanência do aluno na escola pode possibilitar a melhoria da aprendizagem, como também o fortalecimento das habilidades em leitura, escrita e as operações básicas de matemática. No entanto, é importante cuidar para não repetir tarefas e metodologias que possam tornar o processo de ensino enfadonho.

Pinheiro (2012), em sua dissertação⁸ analisa o programa implementado pelo governo federal: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A autora afirma que a modalidade Tempo Integral é um instrumento de descentralização da gestão e de financiamento do ensino, destinando às ações de melhoria do funcionamento e da infraestrutura física e pedagógica das unidades escolares, assim como para intensificar a autonomia da gestão escolar e da participação da comunidade escolar.

A pesquisadora analisou a evolução orçamentária do programa de 2006 a 2011, período em que houve um aumento de 271% de recursos disponibilizados para a execução de

⁷ COSTA, Valdeney L. da. Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação da Universidade Federal Rio de Janeiro, Unirio:2011-161 p/dissertação.

⁸ PINHEIRO, Iara Ferreira. **Programa dinheiro direto na escola (PDDE)**. Dissertação de Mestrado em Educação UFJF, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1691>>.

todas as despesas das modalidades existentes no programa. Afirma que a modalidade integral foi a que mais se desenvolveu, apresentando 692% de crescimento, favorecendo a ampliação da jornada escolar e adequando o currículo para a Educação Integral.

A questão do financiamento da educação integral de qualidade implica a garantia e a disponibilidade dos recursos, que ainda é desigual quanto à distribuição entre os estados. O aumento de matrículas e as demandas exigem investimentos a longo prazo na modalidade escola integral.

Artigos e dissertações sobre escola de tempo integral e o Programa Mais Educação, produzidas em MS (2010-2015)

O programa Mais Educação, lançado pelo MEC, em 2007, representou um marco importante para o fortalecimento da educação em tempo integral. Esse programa representou uma estratégia para provocar a ampliação da jornada escolar e contribuir para a organização curricular na perspectiva da educação integral, promovendo a expansão de espaços e oportunidades educativas. Assim, com recursos do governo federal, o programa foi implantado em Mato Grosso do Sul no ano de 2008.

Para o levantamento das produções científicas sobre a modalidade educação integral, escola de tempo integral e Programa Mais Educação, produzidas em Mato Grosso do Sul, buscou-se informação no banco de teses da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e os artigos nas produções da Anped. Não foi encontrado nenhum registro sobre as produções abordando o tema na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, até o término da pesquisa, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 - Dissertações e artigos sobre a educação integral em Mato Grosso do Sul.

Dissertação	Artigos	Autores	Ano/Instituição
	1. Escola em Tempo Integral: as vantagens e desvantagens dessa escola	PEREIRA, Rizete	VIII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul/ GT-2/2010
	2. Implantação do PME em Mato Grosso do Sul (2008-2012), limites possibilidades	MONTEIRO, Espedito S. LISTON, Cristiani F.S.	Anped GT 05/2014

Dissertação	Artigos	Autores	Ano/Instituição
1. Prática Pedagógica e a formação de professores na implantação de uma escolar em tempo integral: Expectativas e dilemas.		CARRILHO, Lohanna de Melo	Universidade Católica Dom Bosco de MS (UCDB, 2013)
2. Escola de Tempo Integral: análises do processo de implantação em Campo Grande.		MORAES, Vania L.R. C.	Universidade Federal da Grande Dourados (2015).

Fonte: Elaborado pela autora.

Pereira (2010), em seu artigo⁹ apresentado na VIII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, argumenta como uma sociedade escolar avalia a implantação de uma escola em horário integral na educação básica em Campo Grande/MS. A pesquisa foi realizada no final de 2007, antes da implantação do Programa Mais Educação, inserido em 2008.

Por se tratar de um tema ainda incipiente tinha-se como meta que a escola de tempo integral facilitaria a vida dos pais porque deixariam as crianças sob os cuidados dessa escola para trabalharem. As desvantagens apontadas foram a falta de estrutura física, a manutenção dessas escolas, a carga horária do professor, já que deveriam ficar com os alunos por todo o tempo em que esses alunos permanecessem ali.

Carrilho (2013) em seu estudo¹⁰ analisa a prática pedagógica e a formação de professores na implementação de uma Escola em Tempo Integral, em Campo Grande, MS. A análise identificou que alguns professores tiveram dificuldades de adaptação ao projeto de Escola de Tempo Integral.

Monteiro e Liston (2014)¹¹ investigam o processo de implantação e implementação da Educação Integral em Mato Grosso do Sul, examinando quais os limites e possibilidades evidenciados pelas escolas municipais pesquisadas, concluindo que a educação integral vem conquistando espaço no contexto da educação brasileira.

⁹ PEREIRA, R. Apresentação de trabalho com o título Educação integral na VIII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul/2010 de 15 a 19 de setembro de 2010- Campo Grande-MS.

¹⁰ CARRILHO, Lohanna de Melo. **A prática pedagógica de professores na implementação de uma Escola em Tempo Integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

¹¹ MONTEIRO, E. S.; LISTON, Rose Cristiani F. S. **Implantação e implementação do Programa Mais Educação em Mato Grosso do Sul no período de 2008-2012** - limites e possibilidades Artigo apresentado no GT 05- 2014 Anped.co Estado e Política Educacional Anped.org.br

Moraes (2015)¹² analisa o processo de formulação e implementação do Projeto de Escola Integral em Campo Grande, MS, avaliando a concepção de educação integral e escola de tempo integral e os elementos que podem contribuir para a qualidade da educação. Conclui que a escola caminha para assumir um papel assistencialista e o acompanhamento pela Secretaria não está sendo plenamente realizado.

De fato, a autora alerta sobre o processo de implementação das escolas de tempo integral que pode distanciar-se dos objetivos norteadores estabelecidos.

Pode-se verificar que os trabalhos, aqui analisados, destacam pontos referentes à situação educacional que são determinados pelos setores econômico, político e social. Os pesquisadores consideraram que a ampliação da jornada escolar deve ser prioridade para todas as escolas públicas do Brasil, no entanto, a implantação dessa escola é um processo paulatino.

Organização da dissertação

Com a pesquisa bibliográfica e documental das dissertações, teses e artigos analisados, foram selecionadas as produções sobre as modalidades: Educação Integral, Tempo Integral e Programa Mais Educação, partindo da implantação do Programa Mais Educação no Estado de Mato Grosso do Sul.

As perguntas que nortearam essa investigação foram: 1) Como foi implantado o PME no Estado de MS? 2) Onde aconteceu a implantação e expansão na rede estadual? 3) Quais as justificativas para se implantar escolas de tempo integral? 4) Como se organiza o tempo e espaços e as atividades nas escolas que aderiram ao programa? 5) Quais os resultados da implantação do pós-programa no estado de Mato Grosso do Sul?

Assim, diante desses questionamentos, esta pesquisa se propôs a desvelar a implantação do Programa Mais Educação no estado de Mato Grosso do Sul como política de expansão da ampliação da jornada escolar, sugerida pelo governo federal, com intenção de melhorar a aprendizagem dos estudantes. Configura-se como uma pesquisa na área de políticas educacionais, pois o conhecimento dessas questões favorece a intervenção sobre a realidade.

¹² MORAES, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de. **Escola de tempo integral**: análise do processo de implementação em Campo Grande. Dissertação (mestrado em Educação) - Dourados, MS: UFGD, 2015.

Conforme Höfling (2001) é preciso um grande esforço ao se analisar e avaliar políticas implementadas por um governo; fatores de diferentes natureza e determinação mostram grande importância, principalmente, quando se analisam os fatores de “sucesso” ou “fracasso” de determinada política pública.

Considerando a importância de analisar a implementação de políticas públicas, foram estabelecidos como objetivos específicos: 1- analisar as perspectivas históricas do ideário da educação integral e educação em tempo integral; 2- desvelar o Programa Mais Educação como perspectiva para ampliação da jornada escolar no Brasil; 3- analisar a implantação e expansão do Programa Mais Educação no estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2008 a 2015.

Metodologicamente, a pesquisa divide-se em três etapas: a primeira por meio de levantamento e organização das teses, dissertações das produções selecionadas; análise da legislação vigente, documentos escritos de autoria do Ministério da Educação - MEC que abordam a temática Educação Integral, Tempo Integral e Programa Mais Educação; foram utilizadas a análise bibliográfica e documental, tendo como fontes as obras que tratam da temática, documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) e Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre outros.

Contemplaram-se os seguintes autores: Cavaliere (2009); Leclerc e Moll (2012a, 2012b); Coelho (2002); Maurício (2009).

Foram registradas as dificuldades de se encontrar fontes documentais para investigação dessa temática junto à SED/MS, justificando os poucos registros históricos sobre o início da implantação do Programa Mais Educação na Rede Estadual de MS, porque o programa ainda não havia sido avaliado e estava em processo de estudo¹³.

A partir de 2015, as atividades foram monitoradas por meio dos relatórios semestrais enviados para a Secretaria de Estado de Educação-MS pelas escolas contempladas pelo programa e por meio de visitas realizadas pelos técnicos da Secretaria de Estado de Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul às unidades escolares. Até o término deste trabalho, o PME ainda não havia sido avaliado pelos gestores da SED/MS.

¹³ De acordo com a SED/MS, o PME 2005-2009 não encontrava respaldo em lei específica, e o plano se encontrava em reformulação no ano de 2010. Na Assembleia Legislativa de MS, a Comissão de Constituição, Justiça e Redação, aprovou a proposta de Emenda Constitucional, 004/2014, que previa a transformação de todas as escolas estaduais de ensino fundamental em escolas de tempo integral. Até 2015, ainda não tinha sido avaliado pela SED/MS, o PME, ficando esta tarefa para uma próxima gestão.

Ressalta-se que a SED/MS (2007-2010 e 2011-2014) não criou núcleo específico para acompanhar diretamente o PME, apenas designou para a Coordenadoria de Políticas para a Educação Básica (COPEB/SED) um coordenador para assessorar e tirar dúvidas das escolas por meio de conferências via web.

Foram utilizadas as fontes orais, pois, como lembra Garrido (1993, p. 34), “[...] as fontes orais estão na base da mais antiga e da mais recente forma de fazer história [...] a desconfiança pode estar também nas fontes escritas e gráficas já que todas elas podem ter sido manipuladas”.

Pensando assim, justifica-se o relato, neste estudo, de experiências tidas como coordenadora pedagógica em uma escola de ensino fundamental da rede pública estadual, durante a implantação do PME.

A presente dissertação foi organizada em três capítulos: no primeiro, procurou-se tratar das perspectivas históricas do ideário da “educação integral em tempo integral”, abordando os conceitos de “educação integral” e “escola em tempo integral” e a trajetória histórica da educação integral em tempo integral no Brasil. Finalizando esse capítulo discorreu-se sobre as justificativas históricas e teóricas para a defesa da escola de tempo integral.

No segundo capítulo, analisou-se o Programa Mais Educação (PME) como proposta de ampliação da jornada escolar, caracterizando-o e descrevendo sua forma de organização e os critérios de escolha das escolas participantes. Foram trazidos ainda alguns dados sobre a implantação do PME e a análise a partir da Meta 6 dos Planos Nacional e Estadual de Educação (PNE; PEE), que versa sobre a ampliação da jornada escolar. Intentou-se nesse capítulo apresentar uma visão mais geral sobre o Programa em questão, não apenas no contexto local em que se situa esta pesquisa.

No terceiro capítulo, concentrou-se a atenção na análise da implantação da jornada escolar ampliada em Mato Grosso do Sul, no período de 2008 a 2015.

Para tanto, inicialmente, foram apresentados alguns aspectos do contexto de Mato Grosso do Sul, especialmente no que se refere às questões educacionais. Tratou-se em seguida das perspectivas do Programa Mais Educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, desvelando a implantação do PME/MS de 2008 a 2015.

Analisaram-se dados disponibilizados pelo MEC/Inep acerca do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas participantes, uma vez que um dos critérios de escolha está ligado aos índices apresentados pelas unidades escolares. Ainda nesse

capítulo, foram apontados e analisados os macrocampos eleitos pelas escolas que aderiram ao PME em Mato Grosso do Sul e os números que revelaram a expansão do Programa.

Foi apresentada ainda uma breve análise sobre o que se alcançou e quais os desafios apresentados diante do cenário local.

Nas considerações finais, voltando às questões norteadoras, traçou-se um panorama geral dos resultados desta pesquisa, apresentando alguns questionamentos que podem suscitar outras investigações científicas sobre o tema.

Espera-se que este trabalho possa colaborar para a compreensão do cenário educacional em Mato Grosso do Sul, especificamente, no que se refere à temática da educação integral e escola de tempo integral cujas questões estão em evidência atualmente.

1 PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO IDEÁRIO DA “EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL”

A Educação Integral é hoje um dos pontos fundamentais do conhecimento histórico, social e político e sua conceituação mobiliza os pensadores da educação comprometidos com o projeto de escola para a sociedade.

No presente capítulo, mediante análise de literatura pertinente ao objeto desta pesquisa, nos propomos a desvelar a perspectiva histórica da educação integral em tempo integral no Brasil, como política educacional de Estado que induz a criança a permanecer na escola em tempo “total”, ou seja, como esse “tempo integral” foi entendido ao longo da história da educação brasileira, como era o trabalho docente desenvolvido nas escolas, quais as atividades eram incentivadas para ampliar o tempo de permanência de seus alunos. Essa contextualização abre, assim, a discussão sobre o Programa Mais Educação - PME, objeto desta pesquisa, que será tratado no segundo capítulo.

Primeiramente, faz-se necessário neste primeiro capítulo de estudo distinguir o conceito de “educação integral” e “escola em tempo integral”.

1.1 Conceitos de “educação integral” e “escola em tempo integral”

O primeiro ponto a destacar é o que afirma Gadotti (2009, p. 42), historicamente “a educação integral foi concebida no Brasil como projeto especial quanto como política pública”. Porém, esses projetos foram criticados pelos educadores, devido a não alcançar todas as escolas e eram considerados eleitoreiros e sem continuidade.

No entanto, a educação integral sempre volta ao debate público como solução para a promoção de uma educação pública de qualidade, mas de que qualidade estamos falando?

Atualmente, essa educação vem sendo investigada no Brasil e está relacionada com as políticas educacionais de ampliação do tempo escolar. Algumas vezes, no entanto, encontramos o conceito de “educação integral” e “educação em tempo integral” como quase sinônimos. Outras vezes, observamos o termo associado à ideia de mais tempo/ mais qualidade no ensino. Isso nos faz pensar no que se propõe para essa educação, a integralidade das atividades pedagógicas com o sujeito.

Mas, o que é Educação Integral? Vejamos alguns conceitos. Maurício (2009a, p. 54-55) argumenta que:

A educação integral reconhece a pessoa como o todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em várias atividades e circunstância. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dão conjuntamente.

Nesse sentido, a formação integral do sujeito era pensada em todas as suas dimensões: cognitiva, estética, ética, física, social e afetiva – referindo-se à integridade do sujeito ao longo da história.

É preciso se pensar em teoria e prática da formação humana, pois a educação integral não é somente pedagógica, mas social, econômica e cultural.

Argumentando sobre esse assunto, Paro (2009, p. 17) relata que:

[...] o homem se apropria de toda a cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, uma educação integral.

Então, a educação integral ultrapassa as barreiras da compreensão do homem como ser multidimensional. Esse tipo de educação “deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano” (GUARÁ, 2006, p. 16), ou seja, a distribuição de conhecimento, que seria o currículo.

Para Coelho (2009), a educação integral apresenta caracterizações que podem ser consideradas sob a perspectiva de promover proteção integral à criança e adolescentes a partir da implantação de um currículo escolar integrado associado ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola com um currículo integrador.

Gadotti (2009, p. 98) conceitua integralidade como um princípio organizador do currículo escolar. O autor quer dizer que o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, tendo como base a aprendizagem e as experiências dos estudantes.

De acordo com o Dicionário de Filosofia, a palavra tempo pode ser definida como “período delimitado por um evento considerado anterior e outro considerado posterior; [...] movimento constante e irreversível através do qual o presente se torna passado, e o futuro, presente” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 182). Portanto, tem-se o tempo como “[...]”

um símbolo social, resultado de um longo processo de aprendizagem pela humanidade que se faz para a regulação de sua própria existência” (ELIAS, 1998, p. 17).

Podemos estabelecer como tempo escolar o início da educação escolar, isto é, o período de ingresso na escola; os tempos de escolarização, ou seja, as formas de organização da educação escolarizada brasileira (PARENTE, 2010).

Assim, na escola de tempo integral é a extensão do tempo, espaço, divisão do tempo; o horário é o tempo da aprendizagem, é a seleção e a distribuição do conhecimento. Então surge a questão: Quem é o estudante? Que estudante queremos formar? O que ensinar? A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, nas experiências e vivências.

Paulo Freire (1921-1997) acrescenta que a educação integral tem de ser “popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora”.

A discussão sobre o movimento de cidades educadoras, por ocasião do primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona¹⁴ chega ao Brasil em 1990. Como referência, a ideia de que a educação pode se dar por meio de rede de relações ou teias do conhecimento¹⁵ e não se realiza somente na escola, mas no bairro como projeto comunitário.

A ideia é a cidade como educadora, como território pleno de experiências de vida que se apresentam sob a forma de programas e parcerias, dirigidas por organizações não-governamentais com o intuito de melhorar a qualidade de vida dos habitantes.

Foi a partir da experiência realizada pela gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), na cidade de Porto Alegre (RS), no ano de 2000 (CONZATTI; FLORES, 2001) que surgiram exemplos dessas práticas e ações que se nomeiam como bairro educador, bairro-escola, escola integrada.

Tais cidades educadoras difundem a ideia do compromisso com a inclusão e a diversidade social, com o aproveitamento dos espaços para formação dos cidadãos, articulando a escola com o seu território, ou seja, o sentimento de pertencer ao lugar, com a participação das comunidades e o incentivo do voluntário¹⁶ na vida das escolas públicas.

No entanto, esse entendimento sofre críticas referentes ao entendimento de que esse tipo de ação, sustentada por parcerias público-privadas e nos espaços extraescolares, é

¹⁴ Posteriormente, em 1994, esse movimento formalizou-se como Associação Internacional, oficialmente criada no 3º Congresso das Cidades Educadoras, o qual ocorreu em Bolonha, Itália.

¹⁵ Rede de Saberes Mais Educação (BRASIL, 2009).

¹⁶ Lei do Voluntariado- Lei nº 9.608/1998.

exercido como forma de não-investimento na estrutura da escola pública por parte dos governos.

Cabe ressaltar o baixo investimento público em termos de política educacional. Considerando-se que, em muitos municípios, principalmente, naqueles afastados dos grandes centros urbanos, a escola se converte no único espaço público que permite acesso à cultura. E nas grandes capitais, os espaços públicos culturais são por vezes inacessíveis, devido aos custos para os estudantes frequentá-los.

Assim, as ações como a “cidade educadora” buscam amenizar as desigualdades educacionais ainda existentes no país, implementando projetos e programas para a sociedade. A concepção de “cidade educadora” é entendida como a integração dos diversos espaços educativos da cidade, como, por exemplo, bairros, museus, comércios, trânsito, meio ambiente.

A educação integral inicia-se nessa “cidade educadora”, visando à formação e ao desenvolvimento humano, e se dá em um tempo determinado a partir das diversas exigências sociais: na escola, na família, na rua, em todos os turnos, no dia-a-dia.

A história da escola brasileira demonstra que nossa educação foi organizada de uma forma bastante precária, sobretudo no que se refere ao tempo da jornada escolar para as classes populares, pois se apresentou com uma escola minimalista, isto é, poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. (CAVALIERE, 2009, p. 51).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em seu Artigo 24, recomenda que a carga horária mínima anual para níveis fundamental e médio da educação básica seja de 800 horas, dispostas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar (BRASIL, 1996).

Nessa direção, inserimos a duração de jornada diária escolar que na legislação brasileira é abordada no Artigo 34º da LDB, o qual determina que a jornada escolar no ensino fundamental inclua, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula. Além disso, o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Esse tempo escolar deve ser tempo integral incluindo atividades pedagógicas enriquecedoras com atividades práticas e amplas oportunidades para o estudante produzir conhecimento.

Segundo o Artigo 4º do Decreto nº 6.253/2007, “a jornada escolar com duração superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendido o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.” (BRASIL, 2007, n.p.). A

legislação vigente define que a escola de tempo integral propiciará a permanência do aluno por mais de quatro horas na instituição.

No entanto, tem-se questionado se o aumento das horas diárias, do espaço e do número dos profissionais pode fortalecer a capacidade da escola como agência socializadora e de transmissão cultural. Todavia, nenhum desses quesitos tem valor em si mesmo, pois só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto no qual a escola brasileira possa cumprir o seu papel, compreender os limites, contradições, bem como criar possibilidades de articular-se com outras instituições e processos sociais. (CAVALIERE, 2009, p.51).

Teixeira (1971) argumenta que “a ação da escola não se restringirá ao âmbito de sua sede, mas se irradiará até a sociedade, concorrendo para a expansão e, talvez, a elevação de sua cultura social e artística”. Nesse sentido, a educação escolarizada assumiu um papel cultural e social, conhecida como educação integral de tempo integral, enquanto construtora de espaços-tempos de aprender e ensinar integralmente.

Educação integral não se limita a ensinar a ler, escrever e contar, mas procura desenvolver na criança uma série de hábitos tais como higiene do corpo “sadios, inteligentes e belos” (TEIXEIRA, 1930 *apud* COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 46).

Para isso, a escola de tempo integral exige organização, estrutura de possibilidades, deve ter um processo articulado e integrado da ação de aprender, com fundamentação teórica, sociológica, histórica e pedagógica.

Considera-se na análise teórica, o tempo com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está localizada.

Tempo de escola pode estar relacionado com demandas distintas, como nos casos em que os pais trabalham e necessitam deixar os filhos em um lugar seguro, ou de forças autoritárias, demonstradas quando ocorrem por interesses de partidos políticos que apenas ampliam o tempo sem nenhuma estrutura.

A educação integral em tempo integral forma-se pelo conhecimento da sociedade que somos e do que precisamos.

1.2 Trajetória histórica da educação integral em tempo integral no Brasil

Segundo Cavaliere (2010), a concepção de educação integral desenvolve-se no pensamento educacional brasileiro a partir do século XX, especialmente nas décadas de 1920

e 1930. Eram as correntes políticas elitistas e autoritárias as que mais defendiam a proposta de educação integral em tempo integral, em que tanto a jornada como as ações educativas, sociais e culturais delegadas à escola eram ampliadas.

Durante o período dos anos 30 aos anos 60 do século XX, surgiu o movimento integralista, que defendia a educação integral com base nos aspectos espirituais, de nacionalismo cívico e de disciplina (BRASIL, 2009a, p. 15).

A Ação Integralista Brasileira (AIB) foi criada como um movimento cultural, que pretendia ser mais do que um partido político e seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo para a qual a escola teria papel fundamental. Para a AIB, transformada em partido em 1935, a educação integral envolvia o Estado, a família e a religião e apregoava que a educação escolar entre os desfavorecidos não se limitava à alfabetização, mas melhorar o nível cultural da população nos aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2010, p. 249).

A partir dos escritos de Plínio Salgado e de outros defensores da proposta do movimento integralista, esse ideário permeava as reformas estaduais que se tornaria um movimento renovador, procurando romper com a pedagogia tradicional.¹⁷

Assim, para os representantes do Integralismo, que eram conservadores, a educação integral se formava pela espiritualidade, nacionalismo cívico e disciplina (CAVALIERE, 2009, p. 88). A ideia era a de que a religião impediria a rebeldia e levaria à obediência às leis e à hierarquia.

Em 1930, Getúlio Vargas queria a centralização da educação na esfera federal. Foi um período autoritário do Estado Novo, no qual o federalismo sofreu grandes modificações com a centralização do poder, fortalecendo o executivo federal e a expansão de ações e de políticas nacionais (OLIVEIRA, SOUSA, 2010, p. 16).

Em relação à escolaridade da população brasileira, esse período foi marcado por um quadro preocupante: 75% eram analfabetos e o número de escolas secundárias, além de reduzidas, era formado em sua maioria por escolas particulares confessionais que atendiam apenas à necessidade dos mais ricos (BRASIL, 1936).

O sistema educacional continuava seguindo os moldes da ação pedagógica dos jesuítas, de conteúdo intelectualista e sem ligação com o trabalho.

¹⁷ Em termos históricos, até a metade da década de 1920, todas as escolas primárias e secundárias, privadas com poucas exceções, funcionavam em jornada integral para seus alunos, a maioria organizada em forma de internatos, a exemplo, do Colégio Menino Jesus, considerado o primeiro estabelecimento escolar do Brasil. (MONLEVADE, 2009, p. 1 *apud* COSTA, 2012). Essas instituições que ofereciam ensino em tempo integral, a maior parte era religiosa.

Inicia-se então em 1932 a ideia de organizar as atividades educativas no país, com um Plano Nacional de Educação apresentado no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que, após avaliar a educação pública no Brasil como necessidade, apregoa sobre a criação de “[...] um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (SAVIANI, 2008, p. 179).

O Manifesto, após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil, alega que “todos os nossos esforços sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades do país” (MANIFESTO..., 1984, p. 407), as diretrizes fundamentais que resultaram na formulação de um plano de reconstrução educacional.

Ressalta-se aqui o conceito de Educação Integral, historicamente, formulado na visão dos Pioneiros da Escola Nova que envolvia o aluno diretamente no processo de ensino/aprendizagem. E essa educação era concebida como direito de todos (COELHO; CAVALIERE, 2002).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação da Educação Nova (1932) defendia uma proposta de um sistema único para uma escola única:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais (MANIFESTO..., 1932, p. 44).

A ideia de educação integral presente no documento é a do direito de todos a essa educação integral que cabe ao Estado proporcionar e facilitar para os indivíduos e que ambos possam desenvolver suas aptidões independentes de falta de recursos.

O Manifesto dos pioneiros da educação nova, de 1932, foi assinado tanto por liberais como por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo que foram contra a ditadura de Vargas, e propuseram implementar inovações pedagógicas pelos princípios da Escola Nova.

Anísio Teixeira defendia a escola pública igual para todos e que tivesse como base uma educação integral. A ideia presente era a de uma educação livre de privilégios, que valorizasse o ser humano (COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 46).

E, a partir de Fernando de Azevedo, a proposta por uma educação integral vai se delineando nas escolas, no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, por meio do movimento da

Escola Nova que buscava inovações, melhorias, qualidade na formulação de novos métodos de ensino que favorecessem a aprendizagem.

Escola Nova buscava “desenvolver uma educação integral, provendo, de forma articulada, a educação física, moral e cívica, desenvolvendo nos alunos hábitos higiênicos, despertando o sentido da saúde, a resistência e vitalidades físicas, a alegria de viver” (SAVIANI, 2010, p. 212).

Anísio Teixeira, na década de 1950, inicia as primeiras tentativas efetivas de implementação de um sistema público de escolas, com o objetivo de promover a escola integral, visando à formação completa (COELHO, 2009).

Sobre isso Teixeira (1977, p. 79) justifica que:

[...] sendo a escola primária a escola por excelência formadora, sobretudo, porque não estamos em condições de oferecer a toda a população mais do que ela, está claro que, entre todas as escolas, a primária, pelo menos, não pode ser de tempo parcial. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo integral. A escola primária visando, acima de tudo, à formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo, deve e precisa ser de tempo integral para os alunos e servida por professores de tempo integral.

Identificando a educação como o principal problema social e nacional, Teixeira (1977) propõe um modelo de escola primária¹⁸. Entendia esse direito como o dever de uma jornada completa para as crianças na escola, sendo contra a organização e funcionamento de três ou mais turnos.

Algumas experiências criadas sob sua gestão foram o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, e as escolas “Escolas - Classes” / Escolas Parques no Distrito Federal, espaços em que se trabalhavam os conteúdos escolares e eram possibilitadas às crianças realizarem outros tipos de atividades no contraturno escolar¹⁹, com o propósito de constituir exemplos de escolas para o sistema nacional brasileiro

Dessa forma, o educador propunha que a escola oferecesse atividades diversificadas, tais como:

¹⁸ Esta nomenclatura equivale hoje aos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos termos da Lei 9.394/96.

¹⁹ A rotina diária nesse Centro, onde os alunos permaneceriam das 7h30 às 16h30, era organizada em dois períodos: um destinado à instrução nas chamadas escolas-classe, e outro reservado às atividades laborais e à educação artística, realizada na escola-parque (EBOLI, 1983).

[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...], além de saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Essa formação defendida por Anísio Teixeira preconizava que deveria ser dada à criança dos anos iniciais do ensino fundamental, nomenclatura atual, uma formação completa, visando à construção do adulto educado, pronto para encarar o progresso, a “civilização técnica e industrial” (TEIXEIRA, 1959, p. 78) capaz de impulsionar o país. Para esse educador, “a tarefa da escola é introduzir a criança na cultura da cidade” (CUNHA, 2009, p. 136).

Esses modelos cederam lugar à Pedagogia Tecnicista que, ao contrário de uma educação integral, propôs um modelo de formação unilateral, ou seja, um modelo pautado na formação única e exclusivamente para o trabalho.

A ditadura militar (1968- 1971) calou a democracia e rompeu com o federalismo que estava se fortalecendo no país. Em seu lugar, construiu um modelo centralizador e tecnocrático, reduzindo muito a autonomia dos governos estaduais e municipais (OLIVEIRA; SANTANA, 2010).

Entretanto, naquele mesmo período, os liberais da Pedagogia Nova “defenderam a descentralização do ensino, impedindo que a legislação em âmbito federal consagrasse o princípio organizacional do Sistema Nacional de Educação” (SAVIANI, 2014, p. 36).

Com isso, nos anos 1980, houve uma mobilização política com a participação popular e a organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Com a esperança de mudanças, os movimentos sociais reivindicavam a democracia, ou seja, a gestão democrática do Estado por meio da participação da sociedade nas decisões políticas. No entanto, os obstáculos foram enormes, pois o processo de abertura foi pactuado com as forças da ditadura (PERONI, 2011).

Assim, na área educacional, uma nova concepção de escola intensificou-se nos anos de 1980, para alunos em regime de tempo integral, cuja materialização seria os CIEPs, localizados no estado do Rio de Janeiro e voltados para as crianças mais carentes da população, as quais deveriam permanecer durante todo o dia na escola, participando de atividades curriculares múltiplas, recebendo alimentação e cuidados básicos. Havia a previsão de que, no futuro, esse modelo de escola se multiplicasse para todos (CUNHA, 2009, p. 131).

Com o processo de transição democrático vivido pelo Brasil nesse mesmo ano, houve marcos significativos, dentre eles, a aprovação de uma nova Constituição Federal, em 1988. Conhecida como Constituição Cidadã, foi seguida por reformas nos anos de 1990, em cujo

centro encontrava-se a nova LDB, de 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em janeiro de 2001 (SAVIANI, 2014).

Com a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República em 15 de março de 1990, na área educacional foi apresentado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, prometendo a construção de cinco mil Centros Integrados de Assistência às Crianças.

O projeto de dimensão nacional foi retomado, no ano de 1991, pelo governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), com apoio de Leonel de Moura Brizola, porém com característica assistencial. O nome Projeto foi mudado para Centros Integrados de Atendimento Integral à Criança (CIACs), inspirado no modelo escolar dos CIEPs. Com o *impeachment*²⁰ de Fernando Collor de Mello, o governo Itamar Franco (1992-1994) retomou o projeto e mudou novamente o nome do projeto para Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC). No entanto, sua filosofia de educação e assistência integrais continuaram enquanto proposta pedagógica.

No governo de Itamar Franco, as diretrizes governamentais na área educacional foram expressas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), sendo esse o documento decisivo para as políticas educacionais voltadas para a educação básica. Esse documento dava ênfase ao ensino fundamental, cuja elaboração foi coordenada pelo Ministério da Educação - MEC, com base na Conferência de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). No entanto, de acordo com Saviani (2008), aquele plano não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal.

No governo posterior (1995-2002), o do presidente Fernando Henrique Cardoso, ficou evidenciado o início de tomadas de decisões e conquistas de políticas públicas fortes, que encaminham e regem, ainda hoje, a educação, a estrutura e a organização do sistema educacional brasileiro.

Nesse período, foram aprovadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/1996), a Emenda Constitucional n° 14 que, dentre outras medidas, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

²⁰ Palavra inglesa que significa impedimento ou impugnação. O governo Fernando Collor de Mello foi deposto por crime de responsabilidade, em dezembro de 1992.

Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, bem como o Plano Nacional de Educação (PNE), conforme Lei nº 10.172/2001.

As principais metas do PNE foram a implantação do aumento da jornada escolar, a valorização social e profissional do magistério com formação de professores, resolução da questão salarial e dos planos de carreira, discussões sobre a necessidade de conteúdos curriculares básicos para a educação no país e reforma institucional baseada na nova Lei de Diretrizes e Bases, com o intuito de possibilitar a diversificação institucional e diminuir a burocratização, assim como promover ações assistenciais, por meio do Programa Comunidade Solidária combatendo à pobreza extrema, o analfabetismo e melhorar a gestão (BRASIL, 2001). Essas ações relacionadas possibilitaram observar que seria a estrutura da política pública de ampliação da jornada escolar nas redes públicas do Brasil.

No entanto, Pinto (2002) declarou que poucas metas prometidas por Fernando Henrique Cardoso para a educação foram integralmente cumpridas, principalmente, no que se refere ao financiamento da educação:

Educação do presidente FHC teve como pressuposto básico o postulado de que os recursos existentes para a educação no Brasil são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização, por meio de uma maior focagem nos investimentos e uma maior ‘participação’ da sociedade (PINTO, 2002. p. 108-135).

Segundo as análises de Pinto (2002), as leis aprovadas pelo governo FHC e pelo Congresso tiveram forte impacto no financiamento da educação. Para esse autor, o governo FHC será lembrado como aquele que gastou 4% do PIB com o ensino e 8% do PIB com juros e encargos da dívida pública. Ele conclui que houve descompromisso educacional em relação ao investimento com o ensino fundamental. Apesar dos avanços na materialização de direitos por meio da legislação, presenciou-se a dificuldade em implementá-los, uma vez que “[...] tal estado de Direito não se realiza apenas com a garantia jurídico-formal desses direitos e liberdades, expressa em documento solene” (VIEIRA, 1998, p. 12 apud PERONI, 2011).

Uma concepção contemporânea surge no governo Luiz Inácio Lula da Silva (PT, 2003-2007-2010), mantida por Dilma Rousseff (PT, 2011-2014; 2014-2015): o Programa Mais Educação, justificado como uma possibilidade de ampliação de espaços, tempos e oportunidades educativas às crianças e jovens (BRASIL, 2011).

Mesmo com o passar dos anos, os debates sobre a questão escola integral ainda vêm à tona: construir mais escolas ou reformar as antigas? Há necessidade de um tempo maior para alunos e professores no desenvolvimento das atividades, ou seria o tempo mal aproveitado?

Por que ampliar a jornada escolar? Diante do primeiro questionamento, qual das ações seria menos dispendiosa? Seria a preservação, a reforma e a manutenção das escolas já construídas ou a construção de novos prédios? Ou fazer novos projetos, desconstruindo os que já foram implantados?

Para Moll (2009, p. 6), “[...] a educação integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente o projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação”.

1.3 Para que a escola de tempo integral e qual a justificativa

Diante das diferentes finalidades e formas de ampliação do tempo diário de escola, o questionamento que abre esse tópico pode ser respondido ou entendido de diferentes maneiras:

[...] (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente a mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Para a autora, a ampliação do tempo reforça a ideia de que aumentando o tempo diário pode-se melhorar a aprendizagem dos alunos, considerando uma maior permanência dos estudantes na escola, o que leva à questão: o aumento do tempo escolar é condição para melhoria do ensino e aprendizagem do aluno?

Maurício (2004, p. 43) afirma que:

[...] o horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, [...] e a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como endereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão.

Todavia, não é possível estabelecer uma associação automática entre tempo na escola e uma efetiva aprendizagem do aluno. Cavaliere (2007, p. 1019) argumenta que “nunca é possível estabelecer uma relação positiva ou negativa” entre essas variáveis, mas no conjunto

das pesquisas sobre a temática, consta que “a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos”.

A segunda compreensão sobre a ampliação do tempo escolar relaciona-se com as mudanças sociais na vida urbana: a necessidade de pais que precisam trabalhar e não têm com quem deixar os filhos em um espaço acolhedor e acima de tudo o ingresso das mulheres no mercado de trabalho.

Essa justificativa para a escola de tempo integral, segundo Pereira (2007), confirma-se nos dados coletados para esta pesquisa. Quando questionado, em uma escola de ensino fundamental situada em Campo Grande/MS sobre “quais as vantagens da escola de tempo integral”, 48% dos pais responderam que a escola integral é vantajosa pois facilita sua vida, no que se refere ao trabalho.

No que concerne à ampliação do tempo escolar, Cavaliere (2009, 51) identifica quatro concepções para justificar a ampliação do tempo escolar.

Primeira visão de cunho ‘assistencialistas’, em que a escola integral é vista como ‘[...] uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos’ e ainda, [...] utiliza-se o termo ‘atendimento’ o lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos ‘doentes’; A segunda é a visão autoritária ‘em que a escola de tempo integral é uma instituição de retenção das crianças para a prevenção ao crime’. Estar ‘preso’ na escola é melhor do que estar na rua. Era a visão dos antigos reformatórios; Já a terceira visão é a ‘concepção democrática’, na qual a escola tem um papel emancipatório, o tempo integral seria uma educação efetiva com vista à cultura, ao aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas; E a última, a visão multissetorial de educação integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral. Esta educação deve e pode se fazer no espaço escolar e fora dele, mas com o aporte dos projetos pedagógicos da escola.

Verificou-se que, diante de perspectiva de um atendimento escolar efetivo, o projeto pedagógico da escola fará toda a diferença. São muitas as preocupações com a fundamentação político-pedagógica de ampliação do tempo e das funções da escola que se desvelam devido ao aparecimento de múltiplas experiências na realidade educacional brasileira (CAVALIERE, 2007).

Do ponto de vista pedagógico, segundo Cavaliere (2007, p. 1021), o que significa a ampliação do tempo escolar.

[...] no aspecto estrito da instrução escolar, não parece lógico que, com as novas tecnologias da informação, seja preciso mais tempo de escola para as funções relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Portanto, a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças

no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar. Um grau de responsabilidade socializadora, principalmente para as crianças pequenas, é inerente à vida escolar. Na tradição brasileira, esse papel sempre foi coadjuvante à ação familiar.

O fato é que a ampliação do tempo diário de escola diminuiria a desigualdade e a injustiça entre aqueles estudantes com baixo capital cultural em relação àqueles alunos com forte capital cultural que tiveram a oportunidade de estudar em escola de tempo integral. Porém, a ampliação do tempo escolar justifica-se caso a escola cumpra o papel de socializadora e cidadã, pois essa escola faz parte da transformação da sociedade.

Percebe-se por meio da trajetória histórica da educação no Brasil que o Estado não tem pensado a educação como projeto de sociedade e de investimento para o futuro. Numa sociedade desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura e à formação do cidadão, do sujeito integral.

Além do mais, embora a escola seja assunto, sobretudo, de Estado e de governo, a continuidade e a descontinuidade desses projetos, muitas vezes, dependem de vontade política e das sucessões dos gestores públicos.

Como exemplos apontam-se os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que nasceram no momento social que pedia medidas de combate à fome, à desnutrição infantil, ao analfabetismo, à evasão, à repetência escolar, à delinquência e à marginalidade infantil, principalmente, nos centros urbanos.

É importante ressaltar que, embora esse modelo de escolas de tempo integral tenha sido criticado por muitos estudiosos, que a consideravam uma prática assistencialista, tendo em vista o momento histórico, se fazia necessário, para combater a desigualdade e a injustiça contra crianças e adolescentes excluídos das escolas.

No século XXI, algumas políticas públicas, em forma de projetos, aparecem novamente no campo educacional, visando a uma educação integral, com o fito de proporcionar aos alunos novas aprendizagens por meio da ampliação do tempo escolar.

No entanto, desconhecendo-se a proposta de educação integral, no sentido da educação omnilateral, o professor não consegue realizar um trabalho que vise à emancipação do estudante e a sua formação como cidadão participativo da sociedade. Segundo Frigotto (2012, p. 265), a educação omnilateral significa:

[...] a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.

Entende-se que as políticas públicas e sociais são respostas aos anseios da sociedade. Nesse sentido, é a construção da educação integral em tempo integral na luta por uma escola que aprende e ensina integralmente. Em uma perspectiva histórico-crítica, a educação integral, segundo Saviani (2008, p. 103), considera:

[...] o aluno como um ser global [...] concebe a sistematização e a socialização do conhecimento a partir das relações entre a teoria e a prática, em um modelo educacional que chama para si a concepção de educação integral, ressaltando a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elementos necessários ao desenvolvimento cultural, que concorrem para o desenvolvimento humano em geral.

Em 2007, foi criado o Programa Mais Educação, pelo governo federal, para induzir a ampliação da jornada escolar, contribuindo para diminuir as desigualdades educacionais e sociais. É o que será apresentado no próximo capítulo, que versa sobre o Programa Mais Educação no Brasil.

2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PARA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

Neste capítulo, organizado em cinco subitens, foi desvelado o Programa Mais Educação (PME), que se apresentou como políticas públicas de educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, implantado no Brasil, no intuito de contribuir para melhorar a aprendizagem dos estudantes matriculados em escolas públicas, mediante oferta na educação básica.

O PME foi uma concepção contemporânea que surgiu nos governos Luiz Inácio Lula da Silva (PT), (2003-2007-2010) e mantido por Dilma Rousseff (PT) (2011-2014; 2014-2015). Foi justificado como uma possibilidade de ampliação de espaços, tempos e oportunidades educativas (BRASIL, 2011).

No primeiro item, o PME foi apresentado implantado no Brasil, passando pelas normas legais e os objetivos.

No segundo, o Plano Nacional de Educação de 2014/2024 *versus* o PME.

No terceiro, foram apontados o funcionamento e os critérios do PME, bem como a implantação e expansão do Programa Mais Educação no Brasil entre 2007 a 2015.

2.1 O que é o Programa Mais Educação

Entende-se que analisar uma política de educação integral não é uma tarefa fácil, tanto pela sua complexidade, pela dispersão das ações em todo o território nacional, quanto pela dificuldade de estabelecer parâmetros conceituais claros sobre quais devem ser os seus objetivos.

De acordo com a perspectiva histórica apresentada neste estudo, estão associadas a essa concepção as propostas dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados no Rio de Janeiro, em 1985 e também o projeto dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), em 1991.

No entanto, foi ganhando espaço na prática das políticas públicas e ressignificando o tema que a educação integral, como articulação de saberes a partir de projetos integradores²¹, dentre os quais o Programa Mais Educação, foi um modelo. Implantado pelo governo federal, apresentou-se como política pública de inclusão social, formação de cidadãos e oferta de escolas de tempo integral.

Conforme Cavaliere (2014), o PME estava mais para um programa de “aluno em tempo integral” que de “escola em tempo integral”, embora o modelo inicial expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) seja o de escola de tempo integral.

Mas o que foi o PME? Criado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), apresentado no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (Governo Lula - período de 2003-2007-2010), como estratégia indutora para a construção de políticas de educação em tempo integral, em estados/municípios do país, por meio de uma Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e pelo Decreto nº 7.083/2010, e tinha por finalidade “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010, s/p.).

Esse Programa, que integrou as ações do Plano de Desenvolvimento em Educação (PDE)²², surgiu em meio e em consonância a diferentes ordenamentos legais voltados para a educação nacional, com a ideia de que o desenvolvimento nacional da educação é eixo estruturante da ação do Estado, em torno da “[...] erradicação da pobreza e marginalização ” (BRASIL, 2007b, p. 6).

Segundo Leher (2003 *apud* GARCIA, 2013, p. 16):

[...] surgiu como uma ação da política pública de educação integral, no segundo mandato do governo Lula, como resultado de um relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2006, o qual trazia dados nada animadores, apesar da política de universalização do Ensino Fundamental no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O país contemplava altas taxas de repetência, evasão escolar e, conseqüentemente, analfabetismo, além de altas taxas de desemprego e salários baixos aos que se encontravam empregados.

²¹ Essa vertente encontra origem em diversas propostas surgidas em sistemas de ensino subnacionais e em organizações da sociedade civil, exemplos: bairro educador, bairro-escola, escola integrada (CAVALIERE, 2014).

²² O PDE foi aprovado em 2007, pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, pelo Ministro da Educação Fernando Haddad; Patrus Ananias, Ministro de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Orlando Silva, Ministro de Estados dos Esportes e pelo Ministro de Estado da Cultura Gilberto Gil.

O PME propôs uma política de ampliação da jornada escolar, que já é o marco legal da política educacional brasileira representada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que preconiza as diretrizes mais amplas acerca da educação em tempo integral, das quais nos interessam aqui o que apregoam os Artigos 205 e 227. No Artigo 205, assegura-se que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s/p).

O Art. 227, por sua vez, assevera:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, s/p).

A LDBEN, no que lhe concerne, contempla o tema de maneira determinada como diretriz programática. Ela prevê no Artigo 34:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. O § 2º do artigo citado, o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, s/p).

O Artigo 87, § 5º, dispõe ainda que:

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996, s/p).

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, determina:

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (BRASIL, 1990, s/p).

A análise documental que está posta, do conjunto de normas, assegura a todos os brasileiros as condições formais para o exercício do direito básico à educação, especialmente o direito ao ensino fundamental²³, além disso, ainda fixa a atual estrutura de responsabilidades e competências para a oferta da educação no Brasil. Essas normas fazem parte da política pública educacional visando à educação integral.

O artigo 205 da Constituição Federal, por exemplo, reafirma o direito, no qual o Estado e a família são responsáveis pelo provimento da educação, que deverá ser incentivada pela sociedade (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, vemos com absoluta prioridade o direito à educação, além de outros direitos. Já em seu artigo 227, a CF (1988) inverte as posições, delegando a responsabilidade, primeiramente, à família e em seguida ao Estado.

É bem verdade que parte da família brasileira vem sendo afetada pela economia do país que não consegue viver da venda da sua “força de trabalho”, necessitando então da contribuição do Estado.

O Estado não gera recursos, ele se apropria dos recursos por meio de impostos e quando gasta muito ou aplica erradamente não tem como dar suporte aos programas educacionais estabelecidos. E mais uma vez são os direitos sociais, dentre eles a educação, que sofrem com o ajuste e, conseqüentemente, a parte significativa da sociedade que dele depende.

Nesses casos, o MEC tem reafirmado o compromisso do Estado brasileiro no cumprimento, financiamento e na gestão da política pública educacional, assegurada como direito do cidadão, com vistas a gerar a ele serviços e benefícios.

A Constituição Federal estabeleceu também o Regime de Colaboração entre as unidades federadas, quando, por esse regime, se daria o correspondente compartilhamento do atendimento pelos sistemas de ensino com vistas à efetivação do direito à educação. (FERNANDES, OLIVEIRA, 2010).

O Artigo 211 da Constituição é explícito em obrigar os entes citados a organizarem seus sistemas de ensino em regime de colaboração. O Artigo 9º da LDB confirma a responsabilidade entre as unidades federadas:

III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para ao desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento

²³ O Ensino Fundamental é um dos níveis da Educação Básica no Brasil. O EF é obrigatório, gratuito (nas escolas públicas), e atende crianças a partir dos 4 anos. Desde 2006, a duração do EF, que até então era de 8 anos, passou a ser de 9 anos.

prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva (BRASIL, 1996, s/p).

A Constituição de 1988 reconhece um federalismo cooperativo sob denominação de regime articulado de colaboração recíproca e descentralizado.

A Constituição faz escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado onde se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo, a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de novas arenas públicas de deliberação e mesmo de decisão (CURY, 2010, p. 149).

Dessa forma, podemos afirmar que o PME foi desenvolvido em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A União se comprometeu prestar assistência técnica e financeira²⁴ aos demais entes para “garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade no ensino, de modo a exercer função redistributiva e supletiva” (CASTRO, 2010, p. 169), sobretudo, aos programas de ampliação da jornada escolar nas escolas públicas de educação básica.

O MEC, como responsável pela gestão e execução do PME, estabeleceu ações conjuntas com outros ministérios por meio de parcerias, que também devem acontecer no âmbito local, em que os responsáveis pela coordenação do PME foram as secretarias de educação.

No entanto, existem contradições em relação à situação real da educação em nosso país, por exemplo, escolas sem quaisquer estruturas, falta de equipamentos, laboratórios e outros. Organizar e estruturar a educação escolar de tempo integral exige, portanto, mudanças nos sistemas para se alcançar a escola.

Mesmo que o PME tinha sido desenvolvido na própria escola e em outros espaços físicos, fez-se necessário estabelecer parcerias intersetoriais e interinstitucionais, conforme sugere o texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009b). No entanto, a estruturação de um trabalho de colaboração com os municípios para o desenho da infraestrutura é complexa, pois muitas vezes se esbarra em dificuldades locais, como aquisição de terrenos ou reforma da escola.

²⁴ O PME foi financiado pelo orçamento do MEC, correndo por conta dos Ministérios parceiros as atividades pactuadas relativas a suas áreas; no âmbito do MEC, o financiamento foi feito pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Nesse sentido, a transferência da responsabilidade do setor público para o privado se estabelece, porque acredita-se que o privado é a fonte principal de eficiência e de eficácia²⁵. Então o público e o privado vão se expressar na gestão dos sistemas nacionais de ensino, na medida em que,

A sociedade é chamada, então, a agir onde principalmente o Estado deixou de atuar – como no caso dos países avançados que tiveram seus direitos sociais universais – ou onde a sociedade estaria dando os primeiros passos para dialogar com o Estado, para que ele começasse a atuar em termos de políticas sociais mais universais, como é o caso dos países da América Latina e em particular o Brasil. Esse Processo acaba gerando um vazio, que passa então a ser ocupado pelo terceiro setor (PERONI, 2008, p.114).

A partir daí cresceram as parcerias entre a esfera pública e a esfera privada, como foi o Instituto Ayrton Senna (IAS), organização não-governamental sem fins lucrativos, que integra o terceiro setor.

Nesse sentido, sendo uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, o PME buscou um trabalho articulado entre a sociedade civil, instituições e políticas de cada estado, municípios e comunidade, que foram as atividades educacionais e sociais fomentadas pelo programa e agrupadas em sete macrocampos²⁶ que variaram conforme a localização das escolas na zona urbana ou na zona rural.

Para as escolas urbanas, os macrocampos são: acompanhamento pedagógico; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária, criativa/educação econômica; esporte e lazer; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; comunicação, uso de mídia, cultura digital e tecnológica; promoção da saúde.

Já para as escolas do campo, os macrocampos são acrescidos, tais como a agroecologia; iniciação à pesquisa científica; memória e história das comunidades tradicionais, quilombolas e indígenas. Cada escola faz sua opção sobre o que desenvolver durante todo o ano letivo, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico.

²⁵ Segundo essa concepção. “Por eficácia entende-se o resultado obtido pela ação escolar ao alcançar os objetivos educacionais previamente definidos. Já a eficiência refere-se ao atendimento desses objetivos com maior economia de esforços e recursos possível. A produtividade da escola estaria, então, diretamente relacionada à existência de processos mais eficazes e mais eficientes” (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 782, apud FERNANDES; OLIVEIRA, 2010).

²⁶ Organizar as atividades do PME em macrocampos significou desenvolver ações e/ ou oficinas com os estudantes que tinham como norteadores os macrocampos designados para as escolas. Assim, contemplando o macrocampos cultura e artes, por exemplo, foram desenvolvidas oficinas de dança, pintura, circo, teatro, entre outras (Manual de Orientações e Instruções Operacionais- nº 1/2014).

Esse esforço da integração dos macrocampos à proposta pedagógica não é tão simples para a equipe escolar, devido aos turnos e contraturnos em que se precisa ampliar e integrar as oportunidades de aprendizagem. Para isso, as secretarias de educação podem auxiliar o processo de construção de diretrizes curriculares, ou seja, a elaboração do Projeto Pedagógico e a escolha dos macrocampos pela escola (BRASIL, 2014).

Dessa forma, o PME, nos termos do Artigo 1º da Portaria Interministerial nº 17/2007, visava a

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas em volta das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007c, s/p).

Essa Portaria define o projeto como realização de ações socioeducativas no contraturno escolar, nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, visando: a) à melhoria do desempenho educacional; b) ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades; c) à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania; incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos; d) à consciência ambiental; e) a novas tecnologias; f) à comunicação social; g) à saúde e consciência corporal; h) à segurança alimentar e nutricional; i) à convivência e democracia; j) ao compartilhamento comunitário; j) as dinâmicas de rede (BRASIL, 2007c).

Confirma-se que a articulação das ações refere-se à participação da sociedade na educação, às parcerias com a família, com a comunidade, sociedade civil, organizações não governamentais e também à necessidade de articulação interministerial e das políticas públicas locais com possibilidades de proporcionar novas oportunidades educativas. Como exemplo, pode-se citar o Ministério da Saúde, para fornecer óculos aos estudantes e o apoio do Ministério da Justiça, na atenção à educação em prisões.

Destaca-se que as instituições privadas podem participar promovendo atividades educativas, culturais e desportivas que estejam integradas aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, sem custo para os alunos.

Nesse sentido, o texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009a, s/p) aponta que o PME foi criado para “minimizar as enormes injustiças que persistem na educação pública brasileira, tendo como base a perspectiva da universalização do ensino, a permanência e a aprendizagem na escola pública juntamente com uma proposta de educação integral”.

O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, instituiu como princípio do PME a articulação de suas atividades com disciplinas curriculares:

[...] a integração dos equipamentos públicos para constituir territórios educativos; a intersetorialidade das políticas públicas, a valorização das experiências de educação integral; a readequação dos prédios escolares e inclusão da temática da sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; a afirmação dos direitos humanos, com respeito à diversidade e promoção da equidade; a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento sobre educação integral (BRASIL, 2010, s/p).

Para seu desenvolvimento, o programa contou com parcerias ministeriais como: Ministério da Educação (MEC); Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS); Ministério da Cultura (MinC); e o Ministério do Esporte (ME), sendo que ações de outros Ministérios ou Secretarias Federais poderão integrar o Programa.

Esses Ministérios têm aportado seus programas e ações nas crianças, adolescentes e jovens para que permaneçam na escola. Para isso, a Portaria que o criou busca estimular a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação continuada dos profissionais no campo da educação integral.

A Portaria também instituiu o Fórum Mais Educação, com atribuições de propor aos órgãos responsáveis mecanismos de aperfeiçoamento da participação no Programa, assim como fornecer subsídios para o planejamento de suas ações e acompanhar a sua implementação, por meio de avaliação.

Além disso, merece destaque, na legislação que regulamenta o Programa, a Resolução nº 14, de 9 de junho de 2014, instituída pelo Conselho Deliberativo do FNDE, a qual dispõe sobre a transferência de recursos por meio do PDDE a escolas públicas municipais, estaduais e Distrito Federal, para que elas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, nos termos do Programa Mais Educação.

Em suma, tendo em vista as legislações aqui apresentadas, na próxima seção, será contemplado o Plano Nacional de Educação, uma tarefa árdua para os que se propuseram a organizar (sociedade civil, academias, sindicatos, estudantes e outros) a educação nacional por um sistema nacional de educação articulado pelo PNE, prevendo a cooperação entre os estados, Distrito Federal e municípios.

Segundo Saviani (2008, p. 240), o PNE é um “documento-referência” que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasados nas

lutas por uma sociedade mais justa e igualitária e por decorrência, uma educação pública gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos os níveis e modalidades da educação básica.

Por sua vez, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa. Para garantir o Plano Nacional de Educação, foi aprovada a Lei 13.005/2014, um instrumento de gestão no campo da educação, que depende do aumento percentual do financiamento do direito à educação para ser executado. Por isso, há necessidade de defender a manutenção do PNE.

2.2 Plano Nacional de Educação 2014/2024 e o Programa Mais Educação

Houve uma grande mobilização pelo novo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), pela valorização profissional e pela prioridade efetiva em investimentos públicos adicionais para a promoção da qualidade da educação.

Os dois Planos Nacionais de Educação, estabelecidos para os períodos de 2001-2011 (BRASIL, 2001), e 2014-2024 (BRASIL, 2014), trazem diretrizes relacionadas à Escola de Tempo Integral (ETI) e avança para além do texto da LDB ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Proposto pelo Ministério da Educação no final do ano de 2010, após longo processo de debates com a sociedade brasileira, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi finalmente instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 sem qualquer veto.

O PNE de 2014 apresenta meta específica sobre o tema da educação em tempo integral. Trata-se da meta 6, composta por nove estratégias, que consistem em “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 alunos da educação básica” (BRASIL, 2014, s/p).

O Programa Mais Educação representou a principal estratégia de indução do governo federal para a ampliação da jornada escolar dos estudantes do ensino básico e de organização dos currículos na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2014).

É importante salientar que as metas do PNE precisam se articular com a meta 6 da educação integral para que possam ser atingidas. Das nove estratégias, destacam-se quatro²⁷, que acompanham a meta 6 e colocam em evidência a educação integral, visando a sua oferta pública, que afeta a cooperação federativa.

A estratégia 6.1 informa o papel da União, que tem de dar suporte, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinar nas escolas estaduais e municipais, e diz respeito às práticas escolares ampliadas no seu tempo diário, passando de 4h para, no mínimo, 7h.

Em relação às estratégias 6.2 e 6.9, que envolvem construção, ampliação e reestruturação das escolas públicas e a efetiva colaboração de programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, e a 6.3, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e a formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

Não se pode esquecer que o Congresso Nacional aprovou a criação de dois fundos, com recursos destinados ao financiamento da educação pública: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)²⁸ e, em substituição a esse, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)²⁹ que apresenta recursos direcionados para o ensino fundamental em tempo integral.

Foi a Lei nº 1.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que determina e regulamenta a educação básica em tempo integral e os anos

²⁷ 6.1 - Promover, com 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 7 (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, programas 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. 6.9 - Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

²⁸ O Fundef, criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996. O Fundef, com duração de dez anos (1997-2006).

²⁹ O Fundeb, criado pela Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e inicialmente regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006.

iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normalizar essa modalidade de educação. As diferenças deverão ser consideradas para a distribuição proporcional de recursos dos Fundos, às creches em tempo integral (inciso I), às pré-escolas em tempo integral (inciso II), para o ensino fundamental em tempo integral (inciso IX) e para o ensino médio em tempo integral (inciso XII).

Assim, Coelho e Menezes (2007, p. 12) expressaram sobre o Fundeb, ao direcionarem recursos para o tempo integral:

Constitui-se um marco histórico do movimento legal da conquista do direito ao ensino fundamental em tempo integral, uma vez que o direito à educação e, mais especificamente, do direito ao ensino fundamental (em tempo) integral só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei.

A partir desses referenciais, o Programa Mais Educação foi instituído pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e pela Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. O Programa integra as ações do plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007d).

Essas duas normas dispõem sobre objetivos e finalidades e sobre as estratégias de execução do Programa, bem como acerca das diretrizes e ações a serem implementadas e das atribuições dos diferentes participantes do programa.

2.3 Funcionamento e critérios do Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação (PME) funcionou a partir da adesão das escolas das redes públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal, e era feita anualmente por meio da Plataforma do PDDE-interativo³⁰, depois que a escola fosse selecionada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

Inicialmente, o órgão da educação dos sistemas de ensino (estadual ou municipal) deve confirmar a participação no Programa nomeando os responsáveis pela gestão, além de um professor comunitário por escola para coordenar as atividades em cada instituição.

³⁰ O PDDE Interativo, ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar de 2014.

Assim sendo, as escolas selecionadas elaboram um Plano de Atendimento, com atividades a serem desenvolvidas (optando pelos macrocampos que pretendem trabalhar³¹) e outras informações como número de estudantes participantes (BRASIL, 2012).

As atividades eram desenvolvidas por monitores³² em turmas com 15 a 30 alunos, no caso das atividades Orientação de Estudos e Leitura e Campos do Conhecimento.

Assim o trabalho de monitoria:

Deverá ser empenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio (BRASIL, 2014, p. 5).

O Programa³³ incentiva que as atividades fossem realizadas em espaços externos à escola, com base nos princípios das cidades educadoras, apresentado no primeiro capítulo.

É significativo ressaltar que o financiamento oferecido pelo PME não custeava as atividades para todos os alunos da escola, mas, apenas para aqueles selecionados conforme o Plano de Atendimento, que foram o público das atividades a serem desenvolvidas. Essa organização de trabalho fez com que a escola participante do PME lidasse com dois grupos de alunos: os que participavam do programa e os que não participavam. As turmas regulares funcionavam no matutino e no vespertino com as atividades do Programa as quais aconteciam no contraturno ao das aulas regulares e atendiam no mínimo 100 alunos³⁴, de forma que esses tinham uma jornada de, no mínimo, 7 horas.

Quanto ao financiamento, o PME proveu recursos às escolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para que adquirissem materiais didáticos, realizassem

³¹ Os Macrocampos, em 2014, definidos pelo MEC são: Acompanhamento Pedagógico é obrigatório; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/ Educação Econômica; Educação em Direitos Humanos; Esportes e Lazer; e Promoção à Saúde. Conforme o Manual Operacional de Educação Integral, ele terá a duração de uma hora a uma hora e meia por dia e será mediado por um monitor orientador de estudos, que pode ser: estudante de graduação ou das Licenciaturas, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou estudantes de graduação com estágio supervisionado.

³² Os monitores são considerados voluntários nos termos da Lei nº 9.608, 18 de fevereiro de 1988, e fazem jus aos pagamentos das despesas com transporte e alimentação.

³³ Entre outros, o PME adota as publicações “Bairro-Escola passo a passo”, elaborada pela Associação Cidade Escola Aprendiz, com apoio UNICEF e MEC, e “Muitos lugares para aprender”, realizada pelo Centro de estudos e pesquisa em educação, cultura e ação comunitária (CENPEC, 2003), com apoio da Fundação Itaú.

³⁴ Ministério da Educação/SEB. Passo a Passo: Programa Mais Educação, 2011.

adaptação e manutenção prediais e remunerassem, pela Lei do Voluntariado (BRASIL, 1998), os agentes educacionais que desenvolvessem as atividades. A Verba Federal do Programa sempre vem com destino definido para pagar os monitores, comprar material de consumo e serviço.

As escolas aderiam ao programa, mas havia critérios de prioridades (BRASIL, 2007e): o público-alvo do programa eram os estudantes em defasagem idade/série, os estudantes das séries finais do ensino fundamental e os estudantes de séries em que eram detectados altos índice de evasão ou repetência (BRASIL, 2011). Eram priorizadas escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social, bem como aquelas que contavam com maior número de alunos inscritos no Programa Bolsa Família (PBF). Nesse caso, o bolsa família controlava a presença do aluno na escola.

Merece destaque o crescimento do número de escolas no PME com maioria de beneficiários do Programa Bolsa Família, devido à ênfase nas escolas em que mais de 50% dos estudantes eram beneficiários do Bolsa Família.

Tabela 1 - Relação escolas/Bolsa Família/ Educação em Tempo Integral

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total de escolas no PME (milhares)	1,4	5,0	10,0	15,0	32,1	49,2	58,3
Escolas maioria PBF no PME (milhares)	0,4	1,5	2,9	5,3	17,5	31,8	35,7
Demais Escolas no PME (milhares)	1,0	3,5	7,2	9,7	14,6	17,3	22,6

Fonte: SIMEC/MEC e MDS/, outubro, 2014.

Esse indicativo apresentado pelo Bolsa Família (2014) mostra que houve um crescimento entre 2008 a 2014, o que é positivo para o MEC, do ponto de vista da integração entre as políticas públicas com vistas a atender as populações mais vulneráveis. No entanto, há espaço para expansão do PME entre o Bolsa Família.

Ao atender aos estudantes com maior grau de vulnerabilidade e aos do Programa Bolsa Família, o PME buscou reduzir desigualdades, porém, em alguns casos, reforçou a desigualdade. Por isso, uma análise mais aprofundada dessa questão precisa ser ainda mais estudada e pesquisada.

No entanto, com a não aplicabilidade do aumento do percentual do financiamento do direito à educação, aprovado no PNE (2014-2024) na Meta 20, que prevê “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7%

(sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência dessa Lei, equivalente a pelo menos 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014, s/p). Será inútil a legislação, se não houver vinculação do financiamento a um padrão nacional de qualidade, acompanhamento, controle da gestão, uso dos recursos, bem como a garantia de financiamento coerente às políticas educacionais. Para isso, é necessária a expansão da aplicação dos recursos públicos na educação pública.

Para o professor Bruno Adriano, da UFLA³⁵:

A não execução do PNE por falta de financiamento, “favas contadas”, é isso que ocorrerá, é uma evidência da precarização dos serviços existentes e podem ter certeza que pagaremos um preço histórico por isso ou, provavelmente, resultará em outras crises fiscais, cíclicas e inerentes ao estado capitalista brasileiro. [...] ideologicamente a política educacional brasileira contribui para a difusão de uma escola pública precária que normalmente não é determinante na vida da maior parte da sociedade, apesar de ainda assim ser crescente (ADRIANO, 2016, s/p).

Para isso, é fundamental a democratização da escola pública, como apresenta a Meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito de desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto (BRASIL, 2014, s/p).

Mais uma vez, o Plano Nacional de Educação de 2014 define a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” como uma das suas diretrizes (art.2º, inc. VI). Porém, não será tratada neste estudo.

2.4 Implantação, implementação e expansão do PME de 2008 a 2015

Primeiramente, é importante distinguir duas palavras que, apesar de serem apresentadas como sinônimas, têm algumas diferenças: “implantação” e “implementação”. Implantação é o ato de implantar alguma coisa, ou seja, fixar, estabelecer. Implementação

³⁵ Professor, Doutor Bruno Adriano da Universidade Federal de Lavras. Palestra proferida em novembro de 2016 durante a greve nas Instituições de Ensino Superior.

remete para o ato ou efeito de implementar, que significa executar, efetuar ou completar (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2016).

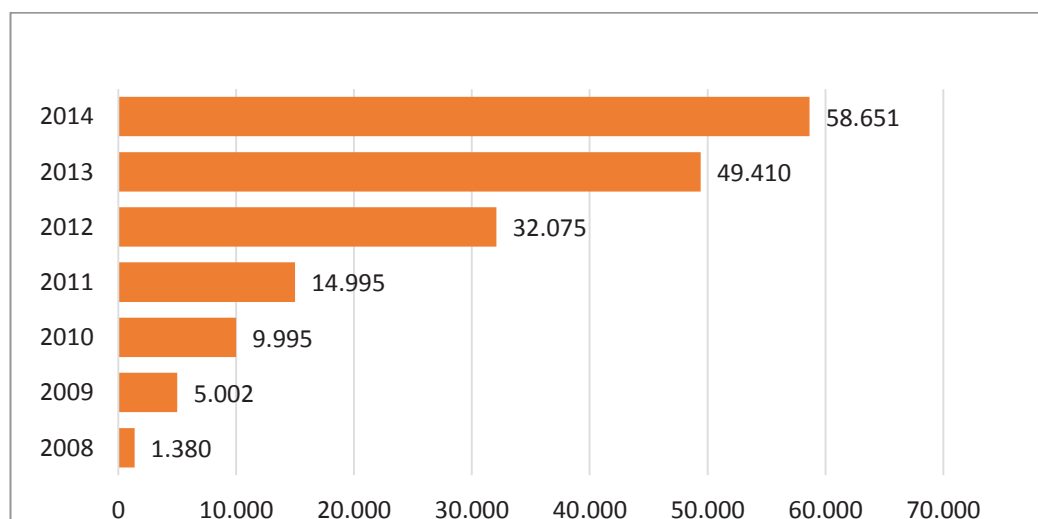
Então, partiu-se da ideia de que o Programa Mais Educação, estabelecido pelo Decreto nº 7.083/2010, foi implementado nas escolas públicas do Brasil. Em suma, foi criado em 2007, implantado em 2008 e implementado como política pública em algumas escolas do Brasil até 2015.

2.4.1 Dados e indicadores do Programa Mais Educação

Os gráficos e tabelas a seguir foram retirados de material da Avaliação de Políticas Públicas sobre educação em tempo integral - Programa Mais Educação (BRASIL, 2015), fornecido pelo Ministério da Educação, em forma de relatório e informam como tem ocorrido a expansão do PME nas escolas públicas de ensino fundamental. Justifica-se a apresentação desses dados devido à grande riqueza de informações e detalhes conseguidos sobre a avaliação do PME no Brasil até 2015.

As informações foram colhidas na página eletrônica do Senado Federal no dia 8 de dezembro de 2015, com o título, “Relatório nº 19/2015”.

Gráfico 1 - Brasil: Adesão ao PME - Escolas Públicas de Ensino Fundamental

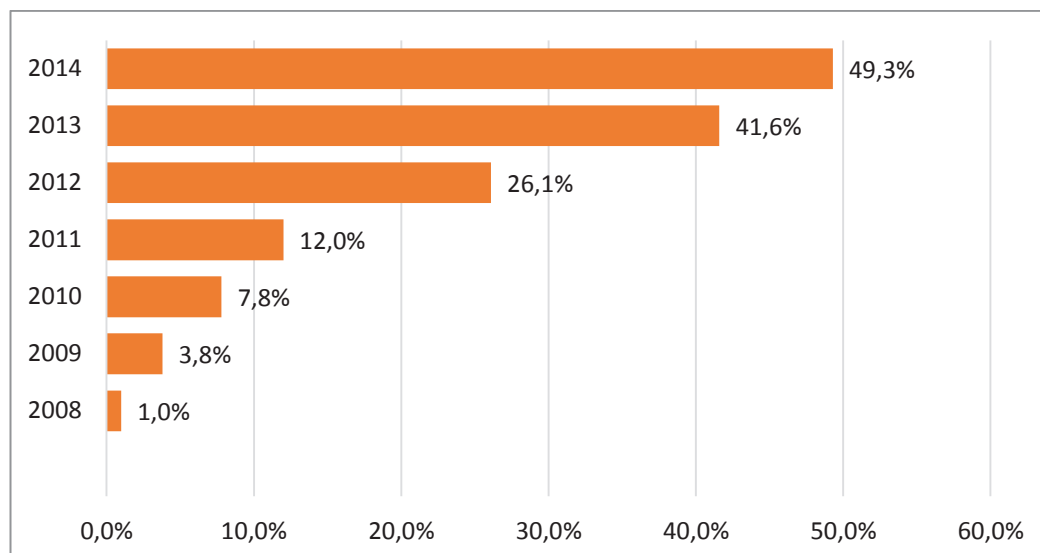


Fonte: BRASIL. MEC (2015, p. 21).

Conforme se observa, a adesão de escolas do ensino fundamental ao Programa Mais Educação denota um expressivo incremento de participações ao longo do tempo. Da mesma

forma, demonstra também uma relativa proximidade em relação à Meta 6 do PNE, que é alcançar 50% das escolas públicas com oferta de educação em tempo integral.

Gráfico 2 - Adesão das escolas do EF.



Fonte: BRASIL MEC/SIMEC (2015, p. 21).

A tabela 2 a seguir apresenta, em ordem decrescente, o quantitativo de adesões por Estado, com respectivo percentual de adesão, em função do número de escolas públicas do ensino fundamental em cada ente federado.

Tabela 2 - Número de adesões ao PME de escolas públicas do ensino fundamental por estado

Unidade da Federação	Escolas Públicas do EF	Escolas com adesão ao PME até 2014	Escolas com adesão ao PME em 2014(em %)
Ceará	5.197	3.940	75,8
Goiás	2.652	1.898	71,6
Rio de Janeiro	4.659	3.237	69,5
Tocantins	1.283	867	67,6
Rio Grande do Norte	2.436	1.599	65,6
Mato Grosso	1.747	1.135	65
Alagoas	2.294	1.329	57,9
Distrito Federal	529	301	56,9
Amapá	665	371	55,8
Pernambuco	6.573	3.664	55,7
Sergipe	1.663	919	55,3
Rio Grande do Sul	5.823	3.073	52,8
Paraíba	4.144	2.170	52,4
Rondônia	1.031	537	52,1
Bahia	15.017	7.296	48,6
Piauí	4.398	2.087	47,5

Unidade da Federação	Escolas Públicas do EF	Escolas com adesão ao PME até 2014	Escolas com adesão ao PME em 2014(em %)
Minas Gerais	9.813	4.555	46,4
Pará	9.631	4.467	46,4
Maranhão	10.428	4.798	46
Espírito Santo	2.126	901	42,4
São Paulo	10.852	4.188	38,6
Paraná	5.181	1.961	37,8
Acre	1.480	508	34,3
Santa Catarina	2.955	991	33,5
Roraima	627	210	33,5
Mato Grosso do Sul	859	286	33,3
Amazonas	4.851	1.363	28,1

Fonte: MEC/INEP (2015)

Na análise desses dados, verifica-se que os estados populosos como São Paulo e Minas Gerais apresentam índice relativamente baixo de adesões, considerando seu número elevado de escolas. Em Mato Grosso do Sul e Roraima, os índices de adesão também são baixos, o que pode ser preocupante, em função do reduzido número de escolas públicas de ensino fundamental nesses entes federados e da eventual ausência de outras ações, projetos e programas de educação integral em tempo integral. No Ceará, 75% das escolas públicas de ensino fundamental aderiram ao PME.

Em relação ao atendimento aos estudantes, por estados brasileiros, a Tabela 3 apresenta o cenário:

Tabela 3 - Número de estudantes do Ensino Fundamental atendidos pelo PME, por estado

Unidade da Federação	Estudantes do EF público em 2013	Estudantes do EF no PME em 2014	Estudantes do EF no PME em 2014 (em %)
Amapá	129.696	108.322	83,5
Tocantins	235.595	144.854	61,5
Maranhão	1.173.822	705.145	60,1
Piauí	468.224	263.946	56,4
Bahia	1.949.009	10.89.524	55,9
Rio Grande do Norte	408.465	227.954	55,8
Paraíba	497.408	273.081	54,9
Ceará	1.074.997	524.430	48,8
Pará	1.386.024	669.758	48,3
Pernambuco	1.107.406	514.490	46,5
Mato Grosso	4.97223	178.245	42
Rondônia	260.419	93.256	35,8
Goiás	733.384	254.638	43,7
Roraima	89.305	30.961	34,7
Sergipe	290.207	97.752	33,7

Unidade da Federação	Estudantes do EF público em 2013	Estudantes do EF no PME em 2014	Estudantes do EF no PME em 2014 (em %)
Alagoas	487.240	164.019	33,7
Acre	156.512	52.120	33,3
Rio de Janeiro	1.581.683	506.546	32
Rio Grande do Sul	1.269.049	385.005	30,3
Amazonas	694.445	177.602	2,6
Minas Gerais	2.472.858	534.180	21,6
Espírito Santo	460.407	93.121	20,2
Santa Catarina	726.693	127.008	17,5
São Paulo	4.629.765	789.792	17,1
Paraná	1.325.267	206.694	15,6
Distrito Federal	297.241	46.261	15,6
Mato Grosso do Sul	365.347	50.605	13,9

Fonte: MEC/INEP (2015)

A análise da Tabela 3, em comparação à anterior, permite refletir e a pergunta a ser respondida é: a adesão de um grande número de escolas significa atender um grande número de estudantes? Equilibrar e otimizar as adesões e favorecer a todos os estudantes é um desafio para a construção de uma política pública consistente sobre a educação integral.

Sendo o PME operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi destinado às escolas públicas do Ensino Fundamental, foi democrático em relação aos recursos direcionados diretamente na conta das escolas facilitando o desenvolvimento dos macrocampos e das atividades.

As atividades apoiadas foram organizadas nos respectivos macrocampos, conforme mostra o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Atendimento nos Macrocampos por escola em 2014.

Atendimento	Quantidade
Acompanhamento Pedagógico	58.087
Agroecologia	10.709
Artes Cultura e Educação Patrimonial	50.501
Comunicação, uso de Mídias e Cultura digital e Tecnológica	16.675
Educação Ambiental e Sociedade sustentável	4.686
Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia	5.376
Educação em Direitos Humanos	6.554
Esporte e Lazer	51.341
Iniciação Científica	463
Memória e História das Comunidades tradicionais	3.468
Promoção da Saúde	3.245

Fonte: BRASIL. MEC/Elaborado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte (2015, p. 26).

O macrocampo mais escolhido entre as escolas do PME foi, devido a seu caráter obrigatório, o Acompanhamento Pedagógico, porém, precisa ser bem estruturado para não tornar cansativo e apenas “extensão de turno”, com foco no conteúdo tradicional. A ênfase no Esporte e Lazer também deve ser vista com cautela, pois pode transformar as práticas do PME em recreação sem planejamento e objetivo, apenas “bate bola opcional”.

Outro dado interessante foi a evolução do número de alunos nos macrocampos, conforme pode ser visualizado na Tabela 4.

Tabela 4 - Macrocampos - evolução do número de alunos.

Macrocampos	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Acompanhamento Pedagógico	329.051	554.260	790.851	1.187.757	512.509	4.408.852	9.399.625
Agroecologia	0	0	0	0	0	0	979.370
Artes, Cultura e Educação patrimonial	171.040	357.892	572.226	803.447	439.293	3.905.741	10.974.138
Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica	75.541	146.889	254.142	390.940	228.846	1.071.709	3.224.057
Educação ambiental e Sociedade sustentável	31.312	59.215	98.382	167.280	116.571	654.191	821.875
Educação em Direitos Humanos	29.095	52.813	53.648	54.832	31.150	123.005	855.107
Esporte e Lazer	244.868	424.686	600.535	808.722	457.596	3.242.844	9.353.648
Iniciação científica	0	18.812	36.548	17.103	15.557	78.336	52.734
Memória e História das Comunidades Tradicionais	0	0	0	0	0	0	325.576
Promoção da Saúde	36.029	61.696	84.764	99.917	56.237	228.979	575.763

Fonte: BRASIL. MEC Elaborado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte (2015, p. 27).

A Tabela 4 indica a predominância dos macrocampos Acompanhamento Pedagógico e Esportes e Lazer e os novos Macrocampos, Agroecologia e Memória e História das Comunidades Tradicionais que se destacaram na oferta.

De acordo com o PME, nos últimos dois anos as demandas sociais, impulsionaram a oferta desses novos macrocampos, contextualizando-se com o Projeto Político Pedagógico da escola.

2.5 Análise situacional da Meta 6 - Ampliação da educação em tempo integral - Programa Mais Educação

A oferta de vagas em tempo integral avança no país e tende a crescer quando estimulada por programas federais, estaduais e municipais, materializando a educação em tempo integral, nas redes públicas de ensino brasileiras.

As outras metas do PNE precisam se articular com a meta 6, no que se refere à oferta de educação em tempo integral, haja vista que a ampliação da jornada atual de 4 ou 5 horas para uma jornada de 7 horas diárias para 25% dos alunos demanda recursos financeiros, espaço, tempo e mais professores. O alinhamento com os planos de educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal são importantes para buscar a equidade e a qualidade em um país tão desigual como o Brasil, isso justifica a necessidade de articulação entre os entes federativos.

Dessa forma, o PNE foi elaborado com o compromisso largamente debatido com a sociedade na CONSE 2010 e aprimorado na interação com o Congresso Nacional. Das nove estratégias, já mencionadas neste capítulo, quatro apresentam como objetivo garantir a produção das condições necessárias à ampliação da oferta de educação integral.

Em suma, o conceito da educação integral ora se apresentava com uma visão de escola de tempo integral e outra de educação integral, como desenvolvimento das potencialidades humanas. Portanto, o Programa Mais Educação foi um resumo dessas duas visões firmadas na ideia de aluno em tempo integral.

Outro ponto a ser discutido é a necessidade de promover mais avaliações sobre o Programa Mais Educação, a fim de debater se foi um modelo ideal ou apenas o modelo possível diante das circunstâncias e recursos disponíveis. No terceiro capítulo será apresentada a experiência de Mato Grosso do Sul no Programa Mais Educação.

3 DESVELANDO A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL (2008 - 2015)

Após apresentar a perspectiva histórica do PME como política pública de educação integral para o Brasil, neste último capítulo, portanto, intenciona-se pôr a vista a implantação e implementação do Programa Mais Educação na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, trazendo aspectos relacionados ao contexto em que o PME foi constituído.

Para esta pesquisa contou-se com os dados da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e do Ministério da Cultura (MEC). Para se entender melhor a realidade do estado percorreu-se, primeiramente, sobre alguns aspectos sociais e educacionais do Estado de Mato Grosso do Sul, a fim de apresentar a realidade local pesquisada; no segundo item foi apresentado como, quando e onde foi implantado o Programa Mais Educação na rede estadual e se houve base jurídica para essa implantação; e, concluindo, tratou-se das dificuldades encontradas e o que se alcançou após a implementação e a expansão do PME.

3.1. Conhecendo Mato Grosso do Sul

Segundo a estimativa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Mato Grosso do Sul, localizado ao sul da região Centro-Oeste, possui 79 municípios, em uma área de 357.145,534 km², e uma população estimada, em 2015, de 2.651.235 habitantes (IBGE, 2015); sua capital é Campo Grande.

Tem um total de 259.864 estudantes somente na rede estadual urbana e 15.586 na rural, distribuído nas 368 escolas, sendo 317 urbanas e 51 rurais (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

O estado é composto por uma rica diversidade de origens e culturas, que inclui pessoas de diferentes nacionalidades, migrantes de todas as regiões do país, população do campo (incluindo os acampamentos e assentamentos), comunidades em áreas indígenas e em áreas remanescentes de quilombos e povos das águas (populações ribeirinhas e pantaneiras).

Figura 1 - Posição geográfica de Mato Grosso do Sul no mapa do Brasil



Fonte: Mundo Educação (2017)

Destaca-se que no estado está concentrada a segunda maior população indígena do país, com 77.025 pessoas (BRASIL, 2010), distribuída em nove etnias: Atikum, Guarani/Kaiowá, Guarani/Nandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié e Terena.

Essa diversidade consiste em um grande desafio ao cenário da educação escolar sul-mato-grossense e requer a implantação de políticas públicas educacionais que respeitem as singularidades de cada grupo humano e assegurem seu acesso, permanência com qualidade social e êxito no processo de escolarização.

Nesse contexto, o Plano Estadual de Educação (PEE/MS - 2014-2024) definiu estratégias que considerem a realidade socioeconômica e cultural de cada região a fim de buscar melhorias na qualidade da educação desenvolvida no estado, por meio da formação de professores, da capacitação da gestão escolar e da melhoria das condições físicas e pedagógicas das instituições escolares (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Para isso, destacam-se os marcos relevantes que antecedem o planejamento da educação em Mato Grosso do Sul para o decênio 2014-2024:

O 1º Plano de Educação (PEE) – Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003, elaborado com a participação de diversos segmentos da sociedade, vigente até 2013;

I Conferência Nacional de Educação Básica, em 2008, que culminou com a promulgação da Emenda Constitucional n.º 59/2009. A Comissão Estadual Organizadora, em parceria com as comissões municipais, realizou 23 conferências e intermunicipais, envolvendo cerca de 3.000 participantes entre educadores, pais, alunos, setores da sociedade civil organizada e representantes dos movimentos sociais. Essas conferências foram preparatórias para a Conferência Nacional de Educação de 2010;

I Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010, que embasou a elaboração do atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014; II Conferência Estadual de Educação, em 2013. O Fórum Estadual de Educação (FEEMS), juntamente com os fóruns municipais de educação e comissões organizadoras, realizou, nos municípios, 79 Conferências Livres e 17 Conferências Intermunicipais de Educação, com a participação de educadores, gestores e representantes das instituições da sociedade civil organizada, bem como representantes dos movimentos sociais envolvendo 13.000 pessoas. Essas conferências foram preparatórias para a II CONAE, ocorrida em novembro de 2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 4).

Em sintonia com esse movimento nacional, Mato Grosso do Sul buscou a construção coletiva de seu Plano Estadual de Educação, com metas e estratégias alinhadas ao Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, visando promover transformações qualitativas na educação desenvolvida em Mato Grosso do Sul.

Nesse sentido, as justificativas apontadas pela SED/MS para a implementação do Programa Mais Educação (PME) em 16 municípios de Mato Grosso do Sul relacionaram-se ao fato de o estado não ter alcançado a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelecida pelo MEC, bem como a necessidade de ações para atingir as Metas 6 e 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), que determinam a ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas.

3.2 Perspectiva do Programa Mais Educação na Rede Estadual de MS

Em um primeiro momento, não foi muito fácil encontrar fontes documentais para investigação dessa temática junto à Secretaria de Estado de Educação, a qual nos informou que havia poucos registros históricos sobre o início da implantação do Programa Mais Educação na rede estadual, pois o programa ainda não tinha sido avaliado e estava em

processo de estudo. Justifica-se, então, a escassez de fontes documentais que serão apresentadas nesta pesquisa.

No entanto, utilizaram-se fontes orais que, de acordo com Garrido (1993, p. 34), “[...] estão na base da mais antiga e da mais recente forma de fazer história”. Quanto à sua validade como fonte de pesquisa, o autor acrescenta que: “[...] a desconfiança pode estar também nas fontes escritas e nas gráficas, já que todas elas podem ter sido manipuladas”.

Dessa forma, fontes são complementadas por relatos da nossa experiência como coordenadora pedagógica durante a implantação do PME na escola pública estadual em que trabalhávamos. Constatou-se que não havia registros históricos sobre o início da implantação dessa escola no Estado. A diretora da escola na qual atuávamos como coordenadora pedagógica, foi convidada pela Secretária para uma reunião, em outubro de 2007, juntamente com outros diretores das 12 escolas selecionadas para aderirem ao PME.³⁶

Com o lançamento, em 2007, do Programa Mais Educação (PME) pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de ampliar o tempo de estudo da criança e do jovem na escola, houve a perspectiva de que ocorreriam mudanças na administração das escolas que aderissem ao Programa em Mato Grosso do Sul, devido à necessária reorganização da jornada escolar para sete horas diárias, durante todo o período letivo, para o ano seguinte.

Porém, não se criou na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul nenhum núcleo específico para acompanhar diretamente o programa, sendo apenas acrescentada à Coordenadoria de Políticas para a Educação Básica (COPEB/SED) um coordenador específico para responder as dúvidas das escolas, já que todos os materiais, segundo os gestores da SED-MS, encontravam-se no site do MEC.

Na ocasião, as informações sobre o programa foram dadas diretamente pelos técnicos do MEC em visita a Campo Grande.

Assim, iniciou-se o primeiro momento da implantação do PME no Estado de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de alcançar a efetiva qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos, com a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, com desenvolvimento de atividades pedagógicas, por meio de projetos, pesquisa e oficinas. O tempo e espaço alongados materializam o direito de permanecer mais tempo na escola, e não se pode confundir com educação integral.

O levantamento bibliográfico e documental da implantação do PME no Estado de Mato Grosso do Sul, como relatado, foi nosso primeiro desafio, uma vez que foram

³⁶ Conforme registros na agenda da diretora disponibilizados à pesquisadora.

encontrados documentos fragmentados, que trouxeram dificuldades para análise. As poucas fontes conseguidas foram “garimpadas” junto à Assembleia Legislativa, quando se buscou audiência pública ou lei estadual que fundamentasse a implantação da escola de tempo integral no estado, mas se tratar de programa federal, buscaram-se no Ministério da Educação e na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, documentos e dados que, embora significativos para a história da educação sul-mato-grossense, pudessem ter se extraviado.

3.3 Desvelando a Implantação do PME/MS de 2008 a 2015

A implantação do PME em Mato Grosso do Sul ocorreu durante a primeira gestão do governador André Puccinelli (2007-2010), com prosseguimento após sua reeleição (2011-2014), tendo como Secretária de Educação, nos dois mandatos, a Profa. Maria Nilene Badeca da Costa.

O Marco Regulatório do Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de janeiro de 2010. A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) fez a adesão ao Programa Mais Educação Ensino Fundamental, gradativamente. Até 2015, dos 79 municípios, apenas 20, foram atendidos totalizando 31 escolas, 174 turmas e um total de 5.645 estudantes contemplados com o PME.

O critério para a escolha das escolas que implantariam o programa foi o número de estudantes em defasagem idade/série nos anos finais do ensino fundamental e índice de evasão ou repetência das escolas. Foram também priorizadas as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb e as unidades localizadas em regiões de risco e vulnerabilidade social e sem assistência. As escolas deveriam adicionar as ações do PME ao seu Projeto Político-Pedagógico. Entendeu-se que, nesse contexto, a escola ampliou suas funções, assumindo a “proteção social”.

Houve um crescimento maior entre as escolas com maior número de beneficiários do Programa Bolsa Família, de acordo com os dados da SED/MS (2015), a qual vem acompanhando e monitorando a frequência escolar dos beneficiários do programa, que busca garantir o acesso e a permanência de crianças e jovens na escola, combater a evasão e o abandono escolar. A Tabela 5 a seguir mostra o indicador, com a coleta de dados de 1.727 escolas.

Tabela 5 - Número de alunos que receberam o Bolsa Família em Mato Grosso do Sul - 2015

	Número de alunos acompanhados	Percentual de alunos acompanhados	Total de alunos atendidos
Alunos de 6 a 15 anos	132.889	87,35%	152.235
Alunos de 16 a 17 anos	21.788	69,35%	31.425

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da SEDMS/Estatística (2015).

A relação entre o Programa Bolsa Família, destinado a famílias que se encontram em situação de extrema pobreza e que tenham crianças ou adolescentes matriculados na educação básica, e o Programa Mais Educação, deve-se ao fato de que uma das condições do primeiro é a frequência de 85%, no mínimo, nas atividades do PME, nos estabelecimentos que aderiram a ele em Mato Grosso do Sul.

A articulação entre o Bolsa Família funciona para que todas as crianças possam ter acesso à escola, já que as privações da família não podem excluí-las e, dessa forma, os Estados são responsáveis pela permanência das crianças e adolescentes na escola já que suas famílias são privadas de recursos.

3.3.1 Ideb das escolas que aderiram ao Programa Mais Educação

Como já dito, a educação é um dos direitos fundamentais para todos. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) garante a educação formal de qualidade exigida pelo avanço social, econômico, cultural e tecnológico, assim como a legislação educacional, como a LDB e o PNE para o decênio de 2014 /2024, aprovado pela Lei nº 3.005, de 25 de junho de 2014, que juntas respaldam a obrigação do poder público no cumprimento desse direito.

Nesse contexto, a União, estados e municípios estabelecem o regime de colaboração para cumprir as determinações legais e atingir o percentual de 10% do PIB para o financiamento da educação até 2024 (PEE-MS).

Porém, não são todas as escolas que recebem a verba do PME, somente as selecionadas. No âmbito do MEC, o financiamento do PME é feito pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Embora as ações do PME sejam importantes como uma iniciativa para a ampliação da jornada escolar, é necessário que essa ampliação seja ofertada para todas as escolas de Mato

Grosso do Sul e que todos os estudantes do 1º ao 9º ano tenham uma formação calcada na perspectiva da Educação Integral, desde que ampliação do tempo escolar signifique proporcionar oportunidades de aprofundamento dos conteúdos aprendidos na sala de aula, participação em atividades interdisciplinares e aulas de campo que levem a um padrão de educação escolar pública de qualidade.

Pontua-se que no Estado de Mato Grosso do Sul, no período em questão, na administração do governador André Puccinelli, o programa geral de educação que norteou a política educacional foi o Educação para o Sucesso³⁷ (ALVES, 2015).

Tal programa tinha como objetivo central a gestão do sistema de ensino e das escolas nos moldes da qualidade total. Assim, tratou-se de uma política educacional com vistas a imprimir no público critérios do privado porque se entendia que isso seria eficiente e eficaz para a educação (ALVES, 2014). Todos os programas educacionais desenvolvidos nessa gestão governamental estiveram subordinados ao Programa Educação para o Sucesso.

A fim de se verificar o desempenho das escolas do PME em Língua Portuguesa e Matemática, por meio de dados das avaliações de aprendizagem realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira (Inep), foi feita uma análise histórico-comparativa do Ideb de todas as 30 escolas do Estado de Mato Grosso do Sul com o intuito de verificar a atuação do PME.

O Ideb é um índice utilizado pelo MEC para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino e é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep.

Segundo o relatório da SED/MS (2015), os dados referentes às escolas pertencentes ao Programa Mais Educação foram em parte significativos mostrando o avanço dos estudantes pertencentes ao programa. Das unidades escolares avaliadas no 5º ano (comparativo Ideb 2013-2015), 58% tiveram aumento no Ideb e 10% mantiveram o índice.

Nos resultados do 9º ano, 79% aumentaram o Ideb e 10,5% mantiveram. Nas escolas em que o índice apresentou queda, não foi maior que 0,5 no 5º ano e 0,3 no 9º ano. Em contrapartida, os aumentos chegaram a 1,1 na primeira fase do ensino fundamental e 2,4% na segunda, para a SED (2015) o resultado foi positivo.

³⁷ Programa Escola para o Sucesso na Rede Estadual de Ensino, de acordo com o decreto publicado no Diário Oficial, baseado na Lei nº 3.966, de 23 de setembro de 2010.

Diante dos resultados apresentados pela SED/MS, questiona-se: a metodologia do PME foi responsável por uma possível melhoria no Ideb, já que não foram todos os alunos que realizaram a avaliação.

Outras pesquisas mostraram que o Ideb não se alterou ou caiu nas escolas que aderiram ao programa, como ocorreu em MS. Como os dados apresentados são apenas uma amostragem não podem ser fidedignos.

No próximo subtítulo, será apresentada a proposta de trabalho a partir de macrocampos, constante no PME, em articulação com o currículo e as atividades pedagógicas, com base nas informações disponibilizadas pelo MEC no Manual Operacional e o Passo a Passo (BRASIL, 2011).

3.4 Os Macrocâmpo no PME: o que são?

O Programa Mais Educação previu a oferta de um conjunto de macrocampos que se referem às atividades pedagógicas propostas para as diferentes áreas de conhecimento a serem desenvolvidas na perspectiva da Educação Integral, visando proporcionar apoio metodológico. O Macrocampo Acompanhamento Pedagógico era o único considerado obrigatório, contendo apenas uma atividade que contemplava as diferentes áreas do conhecimento (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia e línguas estrangeiras). Além desse, existem os Macrocâmpo: Cultura e Arte; Cultura Digital; Direitos Humanos; Educação Ambiental; Comunicação e Uso de Mídias; Promoção à Saúde; e Esporte e Lazer.

Em 2013, os Macrocâmpo foram alterados e reduzidos. A redução considerou que as atividades de Direitos Humanos e Saúde devem estar inseridas nas outras atividades, assim, foram distribuídas nos demais macrocampos.

Os professores graduados foram selecionados para mediar a aprendizagem dos estudantes participantes por meio de projetos pedagógicos e de pesquisas nas escolas estaduais. As atividades eram monitoradas por meio de relatórios semestrais de cada escola, além de visitas às unidades escolares, realizadas pelos técnicos da SED/MS. O investimento foi de R\$ 743.491,25 de recursos estaduais para a contratação de 124 professores, que atenderam 4.442 alunos nas 29 unidades escolares beneficiadas com o tema da educação integral, no âmbito do PME, e colocar subsídios para a avaliação dessa política.

A professora Jaqueline Moll,³⁸ afirmou que:

A educação brasileira é marcada pela indecisão congênita, na qual avanços e retrocessos se sucedem e que o PME pode correr o perigo de retroceder, devido à descontinuidade no repasse financeiro. [...] é preciso mais dinheiro para reconstruir a estrutura física das escolas e garantir a carreira nacional docente (BRASIL, 2015, p. 45).

Para Leandro da Costa Fialho³⁹, o PME sofreu problemas de “[...] fluxo de caixa, assim foram priorizadas escolas com até no máximo 5 mil reais em conta”. Para ele, deveria ocorrer articulação com outras políticas públicas, pois “[...] muitas implantações de projetos acabam concorrendo entre si e não somam esforços” (BRASIL, 2015, p. 46).

Essa informação merece ser comentada sob a perspectiva de que os recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino no Brasil, historicamente, sempre passaram por obstáculo, seja por serem insuficientes, seja por serem pulverizados, quando os diversos programas postos em execução concorrem entre si pelos mesmos recursos que já são escassos em situação de concorrência (FERNANDES, OLIVEIRA, 2010).

O PME esbarrou em diferentes convicções, acentuando as dificuldades e os limites de se encontrar sentido nas práticas pedagógicas educativas e estabelecer um processo sistemático de reflexão sobre elas.

Alimentar as possibilidades infinitas das habilidades cognitivas dos sujeitos deve ser a tarefa essencial de todo o processo educativo, pois apenas diante da necessidade de um vir a ser é que se revela possível a construção de um cidadão politicamente comprometido com as transformações radicais da sociedade (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 142).

Em suma, a educação integral precisa se tornar uma política pública que supere as limitações do PME, que não custeie as atividades para todos os alunos da escola, mas apenas para aqueles selecionados conforme o Plano de Atendimento. Nesse sentido, perceberam dois grupos de alunos: os que frequentaram atividades em jornada escolar ampliada ou contraturno, e os demais, que continuaram com escola de turno parcial. No entanto, o importante é que o estudante aprenda bem e busque autonomia no conhecimento.

Serão apresentadas nos próximos itens as estruturas das escolas que aderiram ao PME nos municípios de Mato Grosso do Sul. O Ministério da Educação concedeu os dados para esta pesquisa.

³⁸ Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS).

³⁹ Coordenador Geral de Educação Integral da SEB/MEC/2015.

3.5 Expansão do Programa Mais Educação em Mato Grosso do Sul

No Estado de Mato Grosso do Sul, a implementação do PME ocorreu no ano de 2008 e as duas primeiras escolas selecionadas para o programa estão localizadas na capital, Campo Grande. Cada escola contextualiza o programa em seu Projeto Político-Pedagógico, estruturado em diálogo com a comunidade. Partindo desse acordo, tem-se a referência para definir quantos e quais alunos participarão das atividades, porém cabe à escola decidir pelas escolhas.

O Quadro 3 são apresentados os números que evidenciam a preferência dos alunos por determinadas atividades.

Quadro 3 - Município de Campo Grande - 2008.

Escolas	Macrocampos	Atividades	Número de alunos
E E Luísa Vidal Borges Daniel	Acompanhamento Pedagógico	Matemática	81
	Cultura e Artes	Danças	66
	Cultura e Artes	Desenho	103
	Cultura e Artes	Rádio Escolar (Kit básico)	75
	Esporte e Lazer	Tênis de mesa	84
	Inclusão Digital	Informática e Tecnologia	114
EE Antônio Delfino Pereira	Acompanhamento Pedagógico	Letramento	60
	Cultura e Artes	Danças	55
	Cultura e Artes	Grafite	55
	Cultura e Artes	Pintura	32
	Esporte e Lazer	Capoeira	135
	Esporte e Lazer	Recreação/lazer	112

Fonte: Organizado com base nos dados do MEC (2009)

Percebe-se que a categoria Cultura e Artes sinalizadas em ambas as escolas apresentaram uma busca pelas atividades relacionadas à área corporal-cinestésica (danças), pictórica (desenho, grafite e pintura) e linguística (rádio escolar). Já na área esporte e lazer verificou-se a predominância da capoeira, seguida pela recreação/lazer e o tênis de mesa. A inclusão digital, apesar de apresentar uma vasta procura, só foi oferecida na EE. Luísa Vidal Borges Daniel localizada no bairro Bom Jardim da Capital.

Observou-se que o acompanhamento pedagógico relacionado às áreas matemática e linguística apresentou relativamente uma queda na participação entre os alunos.

Pelo número de estudantes que frequentaram outras atividades, pode-se inferir que alguns não fazem esse acompanhamento pedagógico. Outro aspecto que pode ser observado é

que, provavelmente, os estudantes escolheram as atividades que gostariam de realizar, ou que não são oferecidas a eles, isso devido à distribuição não isométrica de alunos entre os macrocampos.

No entanto, no ano 2009, com a expansão do PME para o interior do estado e o aumento de escolas na capital selecionadas para receberem o programa, percebeu-se que houve uma mudança nessa situação, conforme pode ser observado nos Quadros 4 e 5.

Corumbá foi o primeiro município a implantar o programa. O Quadro 4 traz o número de alunos atendidos e as atividades desenvolvidas pelo PME na Escola Estadual Dr. Gabriel Vandoni de Barros localizada no bairro Maria Leite em Corumbá.

Quadro 4 - Atividades do PME em Corumbá/MS - 2009.

Escola	Macrocampos	Atividades	Número de alunos
EE Dr. Gabriel Vandoni de Barros	Acompanhamento Pedagógico	Ciências (ensino fundamental)	909
	Acompanhamento Pedagógico	História e Geografia (ensino fundamental)	909
	Acompanhamento Pedagógico	Letramento (ensino fundamental)	909
	Acompanhamento Pedagógico	Matemática (ensino fundamental)	909
	Cultura e Artes	Capoeira	909
	Esporte e Lazer	Judô	909
	Esporte e Lazer	Tênis de mesa	909

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados MEC (2009)

Os dados apresentados no Quadro 4 demonstraram que, em Corumbá, todos os alunos atendidos pelo PME participaram de todas as atividades, seja de acompanhamento pedagógico, seja de esportes, lazer, cultura ou artes.

Em 2009, houve uma expansão na capital, Campo Grande, quando mais uma escola aderiu ao PME, a escola Estadual Professora Delmira Ramos dos Santos.

Quadro 5 - Município de Campo Grande - Ano 2009

Escola	Macrocampos	Atividades	Número de alunos
EE Luísa Vidal Borges Daniel	Acompanhamento Pedagógico	Ciências (ensino fundamental)	342
	Acompanhamento Pedagógico	História e Geografia (ensino fundamental)	342
	Acompanhamento Pedagógico	Letramento (ensino fundamental)	342
	Acompanhamento Pedagógico	Matemática (ensino fundamental)	342
	Educomunicação	Rádio escolar	342
	Esporte e Lazer	Judô	342
	Esporte e Lazer	Tênis de mesa	342
EE Antônio Delfino Pereira	Acompanhamento Pedagógico	Ciências (ensino fundamental)	202
	Acompanhamento Pedagógico	História e Geografia (ensino fundamental)	202
	Acompanhamento Pedagógico	Letramento (ensino fundamental)	202
	Acompanhamento Pedagógico	Matemática (ensino fundamental)	202
	Cultura e Artes	Capoeira	202
	Cultura e Artes	Desenho	202
	Esporte e Lazer	Judô	202
	Esporte e Lazer	Tênis de mesa	202
EE Profa. Delmira Ramos dos Santos	Acompanhamento Pedagógico	Ciências (ensino fundamental)	308
	Acompanhamento Pedagógico	História e Geografia (ensino fundamental)	308
	Acompanhamento Pedagógico	Letramento (ensino fundamental)	308
	Acompanhamento Pedagógico	Matemática (ensino fundamental)	308
	Cultura e Artes	Banda fanfarra	308
	Educomunicação	Rádio escolar	308
	Esporte e Lazer	Judô	308
	Esporte e Lazer	Voleibol	308

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados MEC (2009).

Pode-se observar que em Campo Grande, em 2009, nas três escolas retratadas no Quadro 5, ocorreu um fenômeno similar ao verificado em Corumbá, com a distribuição equitativa dos alunos em todas as atividades oferecidas pelo PME. Isso permite o questionamento: são os alunos que escolheram as atividades ou sua participação foi obrigatória, a fim de ocupar todo o tempo passado na escola no contraturno? A falta de recursos financeiros pode ter levado a uma distribuição das atividades de forma a haver

apenas uma opção por horário, forçando assim a participação de todos os alunos? Para responder a esses questionamentos, seriam necessários mais dados, mas os indícios induzem a formular essa hipótese.

Em 2010, mais municípios aderiram ao PME, aumentando de quatro para 24 o número de unidades escolares, distribuídas em oito municípios, conforme mostra o Quadro 6.

Quadro 6 - Expansão do PME em Mato Grosso do Sul - 2010.

Município	Escola Estadual /Urbana	Macrocampos (atividades)	Nº de alunos atendidos
Anastácio	E.E Roberto Scaff	Acompanhamento Pedagógico (letramento e matemática); Comunicação e Uso de Mídia (Jornal escolar); Esporte e Lazer (tênis de mesa e xadrez); Investigação no Campo das Ciências da Natureza (laboratórios, feiras e projetos científicos)	116
Anaurilândia	EE. Guaicuru	Acompanhamento Pedagógico (História e Geografia; letramento; matemática); Comunicação e Uso de Mídia (Jornal escolar); Direitos Humanos em educação (Direitos Humanos e Ambiente Escolar); Prevenção e Promoção da Saúde	307
Camapuã	E.E Abadia Faustino Inácio	Acompanhamento Pedagógico (letramento, matemática e ciências); Cultura e Artes (Banda fanfarra e dança); Esporte e Lazer (recreação).	288
Campo Grande	EE. Luísa Vidal Borges Daniel	Acompanhamento Pedagógico (letramento e matemática); Comunicação e Uso de Mídia (Rádio escolar); Cultura Digital (Informática da Informação e Tecnologia); Esporte e Lazer (tênis de mesa e judô)	342
	EE. Marçal de Souza Tupa-Y	Acompanhamento Pedagógico (letramento e matemática); Comunicação e uso de Mídias (vídeo); Cultura e Artes (cineclube); Esporte e Lazer (futsal e handebol)	297
	EE. Profa. Joelina de Almeida Xavier	Acompanhamento Pedagógico (letramento e matemática); Comunicação e Uso de Mídia (Jornal escolar); Esporte e Lazer (futsal e tênis de mesa)	286
	EE Profa. Thereza Noronha de Carvalho	Acompanhamento Pedagógico (letramento e matemática); Comunicação e Uso de Mídia (Rádio escolar); Esporte e Lazer (futsal e tênis de mesa); Cultura e Artes (Banda fanfarra).	96
	EE. Prof. Henrique Cirylo Correa	Acompanhamento Pedagógico (letramento e matemática); Comunicação e Uso de Mídia (Rádio escolar); Meio Ambiente (Com-vidas/agenda 21 na escola. Sustentabilidade; Horta Escolar e Comunitária);	132
	EE. Amélio de Carvalho Baís	Acompanhamento Pedagógico (Leitura de Produção de Textos); Cultura e Artes (Banda fanfarra; pintura); Esporte e Lazer (xadrez e	181

Município	Escola Estadual /Urbana	Macrocampos (atividades)	Nº de alunos atendidos
		judô)	
Campo Grande	EE. Arthur de Vasconcelos Dias	Acompanhamento Pedagógico (letramento e matemática); Comunicação e Uso de Mídia (Rádio escolar); Esporte e Lazer (futsal e voleibol)	159
	EE. Maestro Frederico Libermann	Acompanhamento Pedagógico (letramento e matemática); Cultura e Artes (dança; pintura); Comunicação e Uso de Mídia (Rádio escolar); Esporte e Lazer (futsal).	393
	EE. Profa. Brasilina Ferraz Mantero	Acompanhamento Pedagógico (letramento e matemática); Cultura e Artes (desenho; flauta doce); Esporte e Lazer (futsal e voleibol)	56
	EE. Sebastiao Santana de Oliveira	Acompanhamento Pedagógico (letramento e matemática); Cultura e Artes (Banda fanfarra; coral); Esporte e Lazer (futsal e voleibol)	114
	EE. Profa. Fausta Garcia Bueno	Acompanhamento Pedagógico (letramento e matemática); Comunicação e Uso de Mídia (Rádio escolar); Esporte e Lazer (futsal; tênis de mesa; voleibol)	313
	EE. Manoel Bonifácio Nunes Cunha	Acompanhamento Pedagógico (história, geografia, letramento e matemática); Comunicação e Uso de Mídia (Rádio escolar); Esporte e Lazer (dança; futsal).	234
	EE Antônio Delfino Pereira	Acompanhamento Pedagógico (ciências, história, geografia, letramento e matemática); Esporte e Lazer (judô); Cultura e Artes (capoeira)	202
	EE. Profa. Delmira Ramos	Acompanhamento Pedagógico (ciências, letramento e matemática); Comunicação e Uso de Mídia (Rádio escolar); Cultura e Artes (Banda fanfarra); Esporte e Lazer (judô).	308
	EE. Hercules Maymone	Acompanhamento Pedagógico (leitura e produção de textos, matemática); Comunicação e Uso de Mídia (Rádio escolar); Cultura e Artes (Banda fanfarra, cineclube); Esporte e Lazer (judô).	300
	EE. Profa. Neyder Suely Costa Vieira	Acompanhamento Pedagógico (letramento e matemática); Comunicação e Uso de Mídia (vídeos); Cultura e Artes (cineclube); Esporte e Lazer (futsal; tênis de mesa)	104
Cassilândia	EE Hermelina Barbosa Leal	Acompanhamento Pedagógico (letramento e matemática); Comunicação e Uso de Mídia (jornal escolar); Cultura e Artes (dança); Esporte e Lazer (recreação; xadrez)	283
Corumbá	EE Dr. Gabriel Vandoni Barros	Acompanhamento Pedagógico (ciências, história, geografia, letramento e matemática); Cultura e Artes (capoeira); Esporte e Lazer (judô)	909
	EE Dr. João Leite de Barros	Acompanhamento Pedagógico (letramento e matemática); Cultura e Artes (Banda fanfarra, grafite); Esporte e Lazer (judô, basquete).	191
Fátima do Sul	EE Vila Brasil	Acompanhamento Pedagógico (letramento e matemática); Cultura e Artes (dança, teatro);	243

Município	Escola Estadual /Urbana	Macrocampos (atividades)	Nº de alunos atendidos
		Esporte e Lazer (recreação); Prevenção e Promoção da Saúde (atividades de prevenção e promoção da saúde).	
Nova Andradina	EE Austrílio Capile Castro	Acompanhamento Pedagógico (letramento e matemática); Direitos Humanos e Educação (Direitos Humanos e Ambiente Escolar); Esporte e Lazer (recreação, xadrez); Prevenção e Promoção da Saúde (atividades de prevenção e promoção da saúde).	124

Fonte: Organizado pela autora, com base dos dados do MEC (BRASIL. 2010).

Com o aumento do número de escolas e alunos atendidos pelo PME ocorreu a distribuição equitativa de alunos entre as atividades, sugerindo modificações em sua forma de organização e a possibilidade de que os alunos não tivessem direito a escolher quais atividades desenvolver. Entendeu-se que a diversidade de gostos, aptidões e opiniões dos estudantes deve ser levada em consideração ao se oferecer, principalmente, atividades ligadas ao esporte e à cultura.

Pôde-se perceber ainda uma uniformidade nos macrocampos nos diferentes municípios e escolas, ainda que a proposta do PME fosse que as instituições adequassem essa oferta à realidade local, discutindo com a comunidade sua inclusão no Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares.

As atividades de Acompanhamento Pedagógico, que sugerem um formato de reforço escolar, são predominantes, sendo que a única escola a ofertar um macrocampo que, aparentemente, promove a autonomia de pesquisa foi a Escola Estadual Roberto Scaff, localizada no município de Anastácio/MS que, além do jornal escolar, no macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, oferecia laboratório, feiras e projetos científicos como atividades do macrocampo Investimento no Campo das Ciências da Natureza. Esse último, ainda não havia sido ofertado nas escolas participantes do PME em Mato Grosso do Sul, mostrando-se um diferencial nessa unidade escolar.

Percebeu-se que dentre os macrocampos oferecidos na Escola Estadual Guaicuru, de Anaurilândia, não há nenhum ligado aos esportes, arte ou cultura, atividades essenciais para o desenvolvimento integral do aluno.

Já nos municípios de Camapuã, Cassilândia e Corumbá, conforme pode-se observar no Quadro 6, há a predominância de atividades relacionadas aos macrocampos Cultura e Artes e Esporte e Lazer, além do macrocampo Acompanhamento Pedagógico (obrigatório). No entanto, em Camapuã houve apenas a oferta de atividades recreativas, sem a promoção de

atividades essencialmente esportivas, o que pode também transformar as práticas do PME em espaço simplesmente para o lazer, sem objetivos pedagógicos ou formativos.

Em Cassilândia a única atividade esportiva oferecida foi o xadrez e, em Corumbá, as escolas vêm se destacando pela grande importância dada à banda e ao grafite. Nesse município, também são ofertadas outras modalidades de esportes, como judô e basquete, demonstrando uma maior diversidade de opções para os alunos.

Em 2011, quatro unidades escolares deixaram o PME para desenvolverem outros projetos, mas foi mantido o total de 24 escolas participantes.

Em 2012, foram selecionados mais quatro municípios: Paranaíba, Nova Andradina, Taquarussu e Três Lagoas. O estado contava com a adesão de 12 escolas na capital e 19 no interior, totalizando 31 escolas no PME. Não houve modificação nas atividades desenvolvidas nas escolas que já estavam ligadas ao programa nos anos anteriores. Nos municípios recém-selecionados, os macrocampos foram distribuídos conforme exposto no Quadro 7.

Quadro 7 - Atividades desenvolvidas no PME em Paranaíba, Nova Andradina, Taquarussu e Três Lagoas - 2011.

Município	Escola	Macrocampos	Nº alunos
Paranaíba	EE. Hermínio Le	Acompanhamento Pedagógico (matemática, letramento); Comunicação e uso de Mídias (Histórias em quadrinhos); Cultura e Artes (Canto Coral); Esporte e Lazer (Recreação, xadrez).	268
Nova Andradina	EE Austrílio Capilé Castro	Acompanhamento Pedagógico (matemática, letramento); Comunicação e uso de Mídias (Radio escolar); Educação em Direitos Humanos (Educação em Direitos Humanos); Esporte e Lazer (Programa Segundo Tempo, xadrez)	92
Taquarussu	EE. Dr. Martinho Marques	Acompanhamento Pedagógico (matemática, letramento); Cultura, Artes e Educação patrimonial (Danças, Ensino Coletivo de Cordas); Esporte e Lazer (Recreação e Lazer/Brinquedoteca, judô)	140
Três Lagoas	EE. Padre João Torres	Acompanhamento Pedagógico (matemática, letramento); Comunicação e uso de Mídias (vídeo); Cultura e Artes (dança); Esporte e Lazer (tênis de mesa)	327

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados do MEC (2011).

Ao se observar a organização das atividades do PME nos documentos encontraram-se cinco desafios a serem superados. Primeiro, a concepção de que as atividades desenvolvidas no contraturno serviriam apenas para não permitir que os alunos ficassem ociosos, o que desconfigura o que se compreende como um projeto de educação integral; segundo, a falta de

oferta de formação, com momentos de estudo e planejamento, aos professores e monitores do programa; terceiro, a insuficiência das verbas para a manutenção do programa e ajuda de custo aos monitores das atividades pedagógicas; quarto, a falta de condições e estrutura para o deslocamento de estudantes para atividades culturais fora da escola; e quinto, a insuficiência de materiais como filmadoras, instrumentos musicais para banda de percussão e equipamento de rádio escolar, entre outros.

Em síntese, a política educacional ao ofertar os macrocampos com possibilidades limitadas para os alunos, fere o direito do aluno de exercer a sua autonomia em processos de escolhas de macrocampos que não estão ali a sua disposição para o pleno desenvolvimento do educando. Pergunta-se: por que o aluno não pode participar de todos os macrocampos? Deduz-se que implica mais recursos, infraestrutura e mais tempo do professor.

3.6 Pós - Programa Mais Educação em Mato Grosso do Sul – O que se alcançou?

A expansão do PME observada no período de 2007 a 2012 não se manteve em 2013, uma vez que permaneceram as mesmas escolas. Em 2014 e 2015, além de não ter havido novas adesões, pois não era obrigatória, algumas escolas começaram a desistir do programa. Como a reforma dos prédios não alcançou todas as escolas, continuaram muitos problemas relacionados à infraestrutura das escolas permanecendo a falta de espaço adequado para os alunos descansarem ou tomarem banho.

Para a Secretaria de Estado de Educação (2015), os monitores não preparados e a descontinuidade no repasse dos recursos dificultaram a organização da escola, a integração curricular e a formação do professor para a escola de tempo integral.

De acordo com a SED/MS (2015), o Programa Mais Educação proporcionou às escolas a visão da educação integral/ escola integral e contribuiu para colocar o tema da educação integral na agenda das políticas públicas educacionais no estado.

O tema passou a ser do conhecimento da população na capital e nos municípios, sendo divulgado em todos os jornais do estado como nas emissoras de rádio e televisão que passaram a comentar essa nova tendência de educação contemporânea. Gestores, professores, pais e alunos passaram a conhecer melhor a finalidade da escola de tempo integral.

Na Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, no dia 8 de abril de 2014, foi apresentado na sessão o Projeto de Emenda Constitucional, (PEC) que prevê a transformação de todas as escolas de ensino fundamental da Rede Estadual em período integral e após os

debates, os deputados refutaram o projeto, adiando para o próximo ano (2016), quando deverá ocorrer uma audiência pública com todos os segmentos da sociedade sul-mato-grossense para discutir o tema em questão: Escola Integral. Ainda, no documento da SED/MS (2015), há o registro de que algumas escolas receberam mudanças na infraestrutura, como quadra coberta, reforma geral da escola. Está em fase de estudo para o próximo ano, com assessoria do Professor Pedro Demo⁴⁰, o projeto preparando uma Educação Integral em Tempo Integral, que será um trabalho diferenciado em MS.

⁴⁰ Dr. Pedro Demo é Professor Titular Aposentado e Professor Emérito da Universidade de Brasília (UnB), do Departamento de Sociologia. Suas áreas de atuação sistemáticas são a POLÍTICA SOCIAL (Educação) e a METODOLOGIA CIENTÍFICA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da educação integral e de tempo integral nas escolas brasileiras desvelou momentos de conflitos, desmanches e contradições. Ainda que o objetivo explícito das políticas públicas voltadas à educação em tempo integral tenha sido melhorar a aprendizagem de cada estudante, os problemas enfrentados pelos CIEPs, CAICs e outros não são diferentes das escolas que ampliaram a jornada escolar na atualidade. Dificuldades de gestão, grande quantidade de alunos por sala, má utilização do espaço, falta de manutenção, problemas de infraestrutura, falta de professores de tempo integral, currículos fragmentados entre outros são problemas ainda enfrentados. Embora não se possa negar que ocorreram avanços relevantes nas políticas educacionais, principalmente no que se refere a colocar a educação em tempo integral na pauta dos debates no campo educacional, caminha-se em passos lentos.

Com base nos estudos, literatura, relatórios de pesquisadores e dados de pesquisa, são apresentados, como síntese dos resultados encontrados, primeiramente, conflitos entre a conceituação da educação integral, que aparece segmentada entre uma perspectiva de escola de tempo integral e outra de educação integral como desenvolvimento das potencialidades humanas.

O PME apresentou-se, nesse sentido, com uma proposta de fusão dessas duas perspectivas, uma vez que, amparado na concepção de aluno em tempo integral, visa a ampliar as oportunidades educativas nas escolas públicas de forma a oferecer uma escola de tempo integral com, pelo menos, sete horas diárias.

No entanto, o PME foi implantado com imposições e critérios estabelecidos pelo MEC, voltado aos alunos em situação de vulnerabilidade social, defasagem idade/série, evasão e repetência e às escolas que possuíssem mais alunos beneficiários do Programa Bolsa Família e com menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Não atendeu, portanto, a um projeto de educação em tempo integral que atingissem toda a educação escolar pública, mas apenas a uma minoria, tornando-se um programa excludente.

Em relação ao Ideb, outras pesquisas mostraram que não ocorreu nenhuma mudança das escolas que aderiram ao programa, foi o que ocorreu também em MS a partir dos dados apresentado, podendo ser considerado mascarado o resultado. Dessa forma, é a mesma de outras unidades federativas, já que nem todos os alunos participaram das avaliações do Ideb, principalmente, nas séries finais do ensino fundamental.

Os poucos estudos sobre o Programa foram insuficientes para que se analisasse com mais profundidade o referido programa. Foram identificadas falhas no PME em minimizar as injustiças que persistem na educação pública brasileira.

Percebeu-se ainda que na organização do tempo e espaço para as atividades houve falta de definição clara da parte dos órgãos competentes sobre as finalidades educativas do Programa, ainda que os manuais apresentassem um modelo de organização e orientasse as escolas a se adequarem à oferta dos macrocampos à realidade local, por meio da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Percebe-se ainda que na organização do tempo e espaço para as atividades houve falta de definição clara da parte dos órgãos competentes sobre as finalidades educativas do Programa, ainda que os manuais apresentassem um modelo de organização e orientasse as escolas a se adequarem à oferta dos macrocampos à realidade local, por meio da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Na prática, o que se aprendeu com a análise das atividades ofertadas foi que o programa não atendeu às demandas de cada unidade escolar.

A obrigatoriedade da participação dos estudantes em todas as oficinas apresentou-se nesse sentido, como, o direito a igualdade de acesso ao conhecimento ofertado pelo programa.

Do ponto de vista da prática pedagógica, pode-se correr o risco de transformar o contraturno em momentos de “reforço escolar”, e os macrocampos esporte e lazer apenas em atividades que visam preencher o tempo do estudante na escola, mas sem objetivos didáticos e educativos claros. Os currículos foram fragmentados, não possibilitando a interdisciplinaridade conforme a teoria do programa sugeria bem como o número reduzido de profissionais pode ter tido relação com a oferta de poucas opções, que tornam a frequência nas atividades existentes obrigatória.

Embora a Portaria nº 17/2007 tenha instituído, em nível federal, o Fórum Mais Educação, “com objetivo de coordenar a implementação do PME”, a ser composto por representantes dos ministérios e secretarias federais (BRASIL, 2007, Art. 9º), não determinou a constituição de instâncias locais de gestão do Programa e o Fórum, apesar da referida Portaria, não foi regulamentado.

Os dados apresentados pelo estudo demonstraram que em Mato Grosso do Sul os índices de adesão foram baixos. Em 2015 Mais Educação – Ensino Fundamental, foram atendidos, em 20 municípios, 31 escolas, 174 turmas com um total de 5.645 estudantes, com a estimativa para 2016, três (3) cidades, três (3) escolas, dez (10) turmas com o total de 410 estudantes permaneceram na proposta do PME.

As demais aderiram ao Programa do governo estadual “Escola de Educação Integral em Tempo Integral” a escola da autoria, experiência do estado de Pernambuco, lançado em 2016, que prevê a ampliação da jornada escolar diária de no mínimo 7 (sete) horas de efetivo trabalho escolar.

A descentralização da gestão e do financiamento do ensino, a partir do Programa Dinheiro Direto na Escola, trouxe possibilidades de maior flexibilização na gestão da escola, porém, os recursos oferecidos pelo MEC ao PME não favoreceram os professores, coordenadores e os monitores. O estudo apresentou descontinuidade nos repasses de recursos para as escolas entre 2014 e 2015.

Aliado ao fato de que nem todas as escolas foram selecionadas para a participação do PME e o recebimento dos recursos, dentro de uma mesma unidade escolar há a exclusão de estudantes, pois as atividades não são estendidas para toda a clientela da escola, apenas para aqueles selecionados conforme o Plano de Atendimento, preferencialmente, com a participação de 100(cem) estudantes no programa. Isso pode ter dificultado a organização pedagógica da escola, obrigando-a a dividir-se no contraturno e formando dois grupos de alunos: os que frequentam atividades em jornada ampliada e os demais que continuam com a escola de turno único.

A pesquisa revelou um grande avanço na divulgação do que seja “educação integral” e “escola de tempo integral” em Mato Grosso do Sul, a partir de 2008, quando ocorreu a implantação do Programa Mais Educação nos vinte e quatro municípios, uma vez que o estado não tinha tradição em ofertar essa modalidade de ensino.

No entanto, o fato de não ter havido expansão e as escolas que aderiram ao programa terem desistido da continuação do PME, e de 2011/2012 a adesão foi voluntária, pode-se indicar que houve ausência de compromisso dos governos para com a escola que implantou o programa.

O professor contratado não era integral, não houve regularidade e sistematização na avaliação do Programa pela SED/MS, tampouco investimento em formação para que o educador visualizasse a produção e a socialização do conhecimento em contexto integral.

Desconhecendo a proposta de educação integral, no sentido da educação omnilateral, o professor não conseguiu realizar um trabalho que visasse à emancipação do estudante e sua formação como cidadão participativo da sociedade.

Assim, este estudo abre caminho para outros que possam complementar a construção da educação integral em tempo integral na luta por uma escola que aprende e ensina integralmente.

Tendo em vista a defesa dessa perspectiva, não se rendem ao pessimismo, por mais que a isso pudessem induzir os erros de hoje perpetrados na condução da política educacional do país. Dessa forma, considera-se que o investimento na formação do professor e nas condições materiais da escola é imprescindível para a transformação das bases da educação. Um direito a ser reivindicado constantemente!

REFERÊNCIAS

ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende. **A Inserção de critérios privados na política de gestão do sistema de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul (2007-2013)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalho>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

AQUINO, Juliana Maria de. **Ampliação da jornada escolar melhora o desempenho do estudante?** Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo. Tese (Doutorado Ciências) - Universidade de São Paulo, Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” - USP- ESALQ, Piracicaba, 2011.

AZEVEDO, Fernando de [*et al.*]. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estatística, 1936.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, 21 dez 1996.

_____. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 19 de fevereiro de 1998.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 10 janeiro, 2001.

_____. Decreto nº 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 nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 14 de novembro, de 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007b.

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

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela 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 a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007d.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 9, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, de 25 de abril de 2007e.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009a. - (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Programa Mais Educação. **Gestão intersetorial do território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Rede de saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009c.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, **Diário Oficial da União**, 27 de janeiro de 2010, edição extra.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação** – passo a passo. Brasília, 2011. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2015.

_____. **Roteiro para adesão escolas Mais Educação**. Brasil: SEB, 2012. Disponível em: <https://undime.org.br/wp-content/uploads/2012/03/INSTRU%C3%87%C3%95ES-OMMs-PROGRAMA-MAIS-EDUCA%C3%87%C3%83O_VERS%C3%83O-27_02_2012.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://anexos.datalegis.inf.br/arquivos/1240866.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação de Políticas Públicas - Educação Integral** (Programa Mais Educação) - Relatório. Brasília, 3 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://www19.senado.gov.br/sdleg-getter/documento/download/9aa00e69-28ca-47d4-8b52-a9435d6ccb0f>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

CARRILHO, Lohanna de Melo. **A prática pedagógica de professores na implementação de uma escola em tempo integral**: expectativas e dilemas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil** – combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília:

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, Dez., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, Agosto, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2015.

_____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./ dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51- 63, abr., 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2220/2187>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 23 maio 2015.

_____; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, julho, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 133-146.

_____; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha. História(s) da educação integral. Brasília: **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr., 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

COELHO, Ligia Martha; MENEZES, Janaína. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. **Anais... 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED/ GT 13**. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf>>. Acesso: 16 jun. 2016.

CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; Toledo, Leslie. **Cidade educadora: experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, v. 2, 2001.

COSTA, Valdeney Lima da. **Mais tempo na/de escola:** estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2011. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil:** São Paulo: Editora Cortez; Niterói Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação.** Brasília: Liber Livro, 2006.

DICIONÁRIO Aurélio *online*. **Significado de intersetorial.** Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/intersetorial>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral.** 3.ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1983.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola Fernandes; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Relações federativas e acesso educacional.** 2010. Disponível em: <www.jpe.ufpr.br/n8_pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: SALETE, R. *et al.* (Orgs) **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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

GARRIDO, Joan Del Alcàzar I. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História,** São Paulo: ANPUH: Marco Zero, nº 25/26, p. 33-65, 1993.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC,** n. 2, p. 15-24, 2006.

HÖFLING, Eloisa Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes,** ano XXI, nº 55, p. 30-41, novembro, 2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas populacionais para os municípios e para as unidades da federação brasileira em 01.07.2015.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_dou.shtm>. Acesso em: 3 jan. 2016.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez., 2012b. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2583/2493>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

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: UFPR, n. 45, p. 91-110, jul./set., 2012a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova-1932. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago., 1984.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Mais Educação – Educação integral**. 2014. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/templates/apresentacao/componentefixo/gerador/gerador.php.26.06.2014>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 40-56, Set /Out /Nov /Dez., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 15-31, abril, 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2218/2185>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

MOLL, Jaqueline (Org). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec/Secad, 2009. (Série Mais Educação).

MONTEIRO, Espedito Saraiva; LISTON, Rose Cristiani Franco Seco. Implantação e implementação do Programa Mais Educação em Mato Grosso do Sul no período de 2008-2012 - limites e possibilidades. **Anais... XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - CENTRO-OESTE**, Goiânia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

MORAES, Vânia Lúcia Ruas Chelotti. **Escola de Tempo Integral**: análise do processo de implementação em Campo Grande. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

MUNDO EDUCAÇÃO. **Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/mato-grosso-sul-1.htm>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUSA, Sandra Zákia. Introdução: o federalismo e sua relação com a educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educ. rev.** [online]. 2010, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200007&lng=en&nrm=iso. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200007>. Acesso em: 2 dez. 2016.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP, 2009. p. 13-20.

_____. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez; autores associados, 1988.

PEREIRA, Guilherme Costa. **Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Ciências, em Políticas Públicas Estratégias e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PEREIRA, Rizete. Escola de tempo Integral: vantagens e desvantagens. **Anais... VIII JORNADA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL**, realizada pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 15 a 19 de setembro de 2010.

_____, Rizete. Escola em Tempo Integral. **Anais... I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL** – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro de 29 a 30 de novembro de 2007.

PERONI, V. M. V. Privatização do público versus democratização da gestão da educação. In: GOUVEIA, A.; PINTO, M.; CARBUCCI, P. **Federalismo e políticas na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011.

PINHEIRO, Iara Ferreira. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)** – implicações na gestão, no financiamento e na qualidade do desempenho da educação básica: estudo de caso – modalidade tempo integral. 2012. 81f. Dissertação (Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Portela; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do Ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

RIBETTO, Analice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertação, teses, artigos e capítulos de livros. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr., 2009.

ROCHA, Selma. O encontro como a cidade perdida. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 1, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.31, n.73, p. 78-84, jan./mar., 1959.

TEIXEIRA, Anísio. **Filosofia da educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 3.ed. Organização e apresentação de Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1977.