



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



MARIA GORETE SIQUEIRA SILVA

**DIFICULDADES E DESAFIOS DO PROGRAMA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO
INTEGRAL EM MS: PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES**

Campo Grande - MS
2020

MARIA GORETE SIQUEIRA SILVA

**DIFICULDADES E DESAFIOS DO PROGRAMA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO
INTEGRAL EM MS: PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES**

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

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito

S581d Silva, Maria Gorete Siqueira

Dificuldades e desafios do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em MS : percepção dos educadores/ Maria Gorete Siqueira Silva. – Campo Grande, MS: UEMS, 2020. 109p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020. Orientadora: Prof. Dra. Vilma Miranda de Brito.

1. Política pública 2. Ensino médio em tempo integral 3. Escola da Autoria I. Brito, Vilma Miranda de II. Título

MARIA GORETE SIQUEIRA SILVA

**DIFICULDADES E DESAFIOS DO PROGRAMA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO
INTEGRAL EM MS: PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES**

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

Área de concentração: Formação de Educadores.

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

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito - Orientadora
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Nádia Bigarella
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Dedico este trabalho à Maria Gorete, pela
realização do seu projeto de vida.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, pois sem ele nada é possível.

Ao meu esposo, Cláudio dos Santos Silva, com quem aprendi a ter coragem e persistência para atingir os objetivos almejados, por compartilharmos sonhos e construirmos realidades.

Aos meus amigos André Afonso, Marta Mello e Jaqueline Carvalho pelo apoio e saberes compartilhados.

À equipe de implementação do Ensino Médio em Tempo Integral – MS, com a qual compartilhei alegrias, incertezas e angústias, enfim, gratidão pelo apoio e compreensão, durante a minha ausência, na busca pela qualificação profissional.

Aos entrevistados, tanto pelo apoio, quanto pelas entrevistas gentilmente concedidas.

À Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito, pelas orientações, paciência, compreensão e carinho que sempre demonstrou. Obrigada por me conduzir a ser “mais”. Valeu!

À UEMS que por meio do Mestrado Profissional me proporcionou a oportunidade de adquirir saberes com excelência.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta pesquisa.

*“As políticas sociais dirigidas aos jovens
devem considerá-los a partir de uma
perspectiva: como destinatários e como atores
protagônicos do desenvolvimento da
sociedade”.*

Gabriela Agosto

SILVA, Maria Gorete Siqueira. **Dificuldades e desafios do programa de ensino médio em tempo integral em MS: percepções dos educadores.** 111 f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2020.

RESUMO:

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a análise do desenvolvimento da política pública de educação integral no estado do Mato Grosso Sul que, por meio das Portarias n. 1.145 e n.727, aderiu à implementação da proposta pedagógica de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral das redes públicas do país. Assim, tem como objetivo geral analisar a política educacional para o Ensino Médio em Tempo Integral e conhecer quais são as dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais da educação no estado do Mato Grosso do Sul e quais os impactos dessa proposta na melhoria da qualidade do Ensino Médio. A política de educação integral tem a finalidade de atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), com ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do Ensino Médio, em consonância com as normatizações que regem o Ensino Médio. No Mato Grosso do Sul, esse modelo foi denominado de Escola da Autoria, pois oportuniza ao estudante ser autor da sua aprendizagem, em uma educação pautada no jovem e seu projeto de vida. A metodologia da pesquisa centra-se numa abordagem qualitativa e quantitativa, tendo como procedimentos a pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Utilizou-se como ferramenta para produção de dados a entrevista semiestruturada, com questões abertas. Ao final dos estudos concluiu-se que o Programa do Ensino Médio em Tempo Integral - Escola da Autoria é uma conquista de luta e embora não tenha sido implantada como os professores desejavam, eles continuam almejando por essa escola em tempo integral que atenda as suas reais necessidades e a dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Política Pública. Ensino Médio em Tempo Integral. Escola da Autoria.

ABSTRACT

This research has as object of study the analysis of the development of the public policy of integral education in the state of Mato Grosso do Sul that, through the Ordinances n. 1,145 and No. 727, adhered to the implementation of the pedagogical proposal for full-time schools in public schools in the Country. Thus, its general objective is to analyze the educational policy for full-time High School and to know what are the difficulties and challenges faced by educators in the state of Mato Grosso do Sul and what are the impacts of this proposal in improving the quality of High School. The comprehensive education policy aims to meet goal 6 of the National Education Plan (PNE), with actions aimed at improving the quality of the provision of secondary education, in line with the regulations that govern them. In Mato Grosso do Sul, this model was called Escola da Autoria, because it gives the student the opportunity to be the protagonist of his learning, in an education based on the student and his life project. The research methodology focuses on a qualitative and quantitative approach, using documentary, bibliographic and field research as procedures. A semi-structured interview with open-ended questions was used as a tool for data production. In conclusion, the Full-Time High School Program - Escola da Autoria is a struggle achievement and although it was not implemented as the educators would like to see, they continue to aspire for full-time school that meets their real needs and the students needs.

KEYWORDS: Public policy. Full-day High School. Authorship School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJA – Avanço do Jovem na Aprendizagem
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Administração e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM – Banco Mundial
BNCC – Base nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CF – Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação
CFOR – Coordenadoria de Formação
CIACs – Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional da Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPEMEP – Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional
CP – Coordenador Pedagógico
CRE – Coordenadoria Regional
D.O. – Diário Oficial
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DE – Diretor Escolar
EA – Escola da Autoria
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Despesas da Educação Básica e da Valorização dos Professores da Educação
GDPI – Gratificação de Dedicção Plena e Integral
GEMTI – Gerência do Ensino Médio em Tempo Integral
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC – Ministérios da Educação
MP – Medida Provisória
MS – Mato Grosso do Sul
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONGs – Organizações Não-Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
P – Professor

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEE – Plano Estadual de Educação
PLANURB – Planejamento Urbano
PMCTE – Plano Metas Compromisso Todos pela Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança
PUC Goiás – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RBPG – Revista Brasileira de Pós-Graduação
REE – Rede Estadual de Educação
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC – Santa Catarina
SCIELO – *Scientific Eletronic Library Online*
SEB – Secretaria da Educação Básica
SED – Secretaria de Estado de Educação
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SGDE – Sistema Gestão de Dados Escolares
SUGESP – Superintendência de Gestão de Pessoas
SUPAI – Superintendência de Planejamento e Apoio Institucional
SUPED – Superintendência de Políticas Educacionais
TI – Tecnologia de Informática
TLC – Termo de Livre Consentimento
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
URI – Universidade Regional Integrada do Uruguai e das Missões

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Levantamento das Produções - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	21
Quadro 2. Levantamento das Produções – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – (BDTD)	24

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Entrevistados para a pesquisa	76
Tabela 2. Número de vagas ofertadas 2017-2019.....	77
Tabela 3. Taxa de aprovação e abandono escolar	77
Tabela 4. Quantitativo de estudantes transferência em 2019	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Linha do tempo criada pela Gerência do Ensino Médio em Tempo Integral – 2003 – 2010.	50
Figura 2. Linha do tempo criada pela Gerência do Ensino Médio em Tempo Integral – 2011 – 2015	50
Figura 3. Linha do tempo criada pela Gerência do Ensino Médio em Tempo Integral – 2016 - 2017	51
Figura 4. Principais implicações da Lei n. 13.415/2017	55
Figura 5. Mapa do MS dividido por Regiões	65
Figura 6. Matriz Curricular – Ensino Médio Integral	66
Figura 7. Centralidade do modelo: o jovem e o seu projeto de vida	67
Figura 8. Comparativo de transferências anos 2017- 2018	68
Figura 9. Mapa de Campo Grande – divisão por regiões	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	30
1.1. O Estado e as políticas públicas sociais.....	30
1.2. Educação integral no Brasil a partir do Séc. XX.....	33
1.3. A relação entre o Público e o Privado na educação básica brasileira	42
2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA?.....	46
2.1. O percurso histórico da reforma do Ensino Médio	46
2.2. Os pilares do Novo Ensino Médio / Lei n. 13.415/2017	52
2.3. Os desafios da implementação do Novo Ensino Médio no estado de Mato Grosso do Sul.....	56
2.4. Análise da materialização da Política Pública do Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Mato Grosso do Sul.	61
3. OLHARES E ANÁLISES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL	70
3.1. Caminhos metodológicos.....	70
3.2. Escolas: caminhos, imagens e sujeitos.....	72
3.3. Desafios da implementação da proposta.....	80
3.4. Melhoria da Qualidade.....	83
3.5. Olhar dos entrevistados sobre o Programa	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE 197	
APÊNDICE 2	102
APÊNDICE 3	104
APÊNDICE 4	106
APÊNDICE 5	108

INTRODUÇÃO

A ampliação da oferta de educação em período integral no Brasil tem crescido nas últimas décadas, trazendo o discurso de “caminho” para a melhoria da qualidade no ensino devido à ampliação da jornada escolar preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). O crescimento da educação em tempo integral no Brasil se deve ao fato de ser uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). O tempo de permanência dos estudantes na escola é entendido como uma possibilidade de proporcionar oportunidades de aprendizagens devido ao currículo integrado proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, conseqüentemente, o alinhamento entre a teoria e a prática.

A educação em tempo integral passou a fazer parte das políticas educacionais como mais um artifício em busca de uma nova identidade para a escola e, também, como uma tentativa de responder aos anseios da sociedade.

Observa-se que a ampliação do oferecimento da educação em tempo integral foi assegurada na meta 6 (seis) do Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024, que estabelece que a oferta de educação em tempo integral deverá ser em “[...] no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p.28).

Complementando isso, assegura à população a oferta de uma educação de qualidade e atuação direta nos resultados de evasão e desempenho dos estudantes, que são apontados como os principais problemas da educação brasileira. Essa meta também foi contemplada no Plano Estadual de Educação (PEE 2014-2014), mas com ampliação do percentual de atendimento. Assim, estabelece que até 2024, 65% das escolas públicas funcionarão em tempo integral de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

O estado de Mato Grosso do Sul aderiu ao Programa de Fomento do governo federal e promulgou a Lei n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que criou o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, tornando-a uma Política de Estado (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as dificuldades e desafios no processo de implementação da Política Pública de Ensino Médio em Tempo Integral no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Portanto, apresenta como objeto de estudo o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) como política pública no estado de Mato Grosso do Sul (MS).

A política de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil foi instituída pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2016, por meio da Medida Provisória (MP) de n. 746, de 22 de setembro 2016. Essa MP instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, que flexibiliza os currículos e amplia progressivamente a jornada escolar com o intuito de atender à população com uma educação de qualidade e atuar diretamente sobre os resultados de evasão e desempenho dos estudantes (BRASIL, 2016).

Para consolidar a Medida Provisória, foi publicada a Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016, que criou o Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016a). Nesse ano, os estados tiveram pouco tempo para se organizarem e aderirem a esse programa, visto que teriam que fazer de imediato um filtro das escolas que tivessem a capacidade física para atender, no mínimo, 400 (quatrocentos) estudantes do ensino médio em período integral, ter o aceite da comunidade escolar, dentre outras exigências. Em 2017 entrou em vigor a Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017 (BRASIL, 2017b), que estabeleceu novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, atendendo assim a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), que regulamenta a Reforma do Ensino Médio.

No decorrer do ano de 2018 foi publicada a Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018b), que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio para apoiar as Secretarias de Educação Estaduais e o Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemplasse a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais.

Os critérios para a instalação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio pelas Secretarias de Educação Estaduais e do Distrito Federal em suas redes, dentre elas que, no mínimo, trinta por cento das unidades escolares participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituído pela Portaria MEC n. 727/2017 (BRASIL, 2017b), fizessem parte do programa.

Com o objetivo de monitorar a aplicação de recursos, a qualidade do aprendizado, bem como de “[...] fortalecer e qualificar o processo de produção de políticas públicas educacionais baseadas em evidências no Brasil” (BRASIL, 2018c), o MEC instituiu a Portaria n. 1.023, de 04 de outubro de 2018, com vistas à realização de avaliação de impacto da implantação do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com as diretrizes dispostas nos artigos 13 a 17 da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Para a realização dessa

avaliação o MEC pré-selecionou escolas como elegíveis, que tinham em comum a alta vulnerabilidade socioeconômica, mínimo de 100 estudantes matriculados no Ensino Médio e mais da metade dos estudantes com menos de sete horas diárias de aula. Além disso, deveriam ser escolas que estivessem adimplentes para recebimento dos recursos via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2018c). Também era requisito que, até 2020, essas instituições tivessem toda infraestrutura adequada.

Para a execução das Portarias n. 649/2018 (BRASIL, 2018a), para as Escolas-Piloto, e n.1.023/18 (BRASIL, 2018b) para as Escolas da Avaliação de Impacto, o MEC definiu as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, além de dar suporte na elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, por meio da Portaria n. 1.024, de 4 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018d).

Os documentos normativos que regulamentam o Ensino Médio no Brasil e de outros, mostraram a necessidade de desenvolver uma pesquisa que pudéssemos entender a política pública educacional do Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do MS, por ser um tema que está em evidência em todo Brasil, mas também porque faz parte do trabalho que desenvolvo atualmente na Secretaria Estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul.

Como Coordenadora Geral da equipe de implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no estado desde abril de 2017 e por fazer parte do desenvolvimento dessa política, estou ciente que são necessárias pesquisas que analisem os avanços e possíveis fragilidades nesse processo de implantação.

A temática do Ensino Médio em Tempo Integral como política pública educacional é o grande desafio para a escola pública e foi apresentada na Portaria n. 727/2017 como uma possibilidade de melhoria da qualidade da educação, tanto nas condições de equidade de acesso, quanto na permanência (BRASIL, 2017b).

A educação integral não pode ser confundida com escola em tempo integral. É necessário primeiramente entender a diferença entre elas, para depois compreender a temática. Nesse sentido, elucida-se, primeiramente, que Educação integral, conforme Gonçalves (2006), é

[...] aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial. (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Com relação a esse excerto, vale mencionar que a autora Cavaliere (2002) enfatiza que “[...] uma das bases da concepção de *educação integral* é, justamente, esta predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais”. (CAVALIERE, 2002, p. 262 – grifo no original). Diante do que foi discorrido, conclui-se que o termo educação integral é entendido como a oferta de uma formação multidimensional, uma formação em vários aspectos, uma formação mais completa e ampla para o indivíduo, a qual proporciona o pleno desenvolvimento do educando. No que se refere a educação em tempo integral Gadotti (2010) afirma que

[...] não pode se constituir apenas num projeto especial de tempo integral, mas numa política pública para todos, entendendo-a como um princípio orientador do projeto eco-político-pedagógico de todas as escolas, o que implica conectividade, intersetorialidade, intertransculturalidade, interdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade. Enfim, educação integral é uma concepção geral da educação, que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral (GADOTTI, 2010, p.9).

De acordo com Guará (2006) a educação em tempo integral, quando se trata da ampliação do tempo escolar diário, deve ser usado com atividades que podem melhorar o processo educativo. Essas atividades podem ser oficinas e experiências que proporcionem ao estudante a oportunidade de trabalhar, “[...] não só com os saberes, mas com coisas, cultivar artes aplicadas, cultivar elementos artísticos, criar projetos e desenvolvê-los, sob orientação de profissionais diversificados” (GUARÁ, 2006, p. 18).

Tais considerações apontam que a educação em tempo integral como a ampliação do tempo de permanência na escola, está alicerçada no conceito de educação integral, não apenas por garantir que o aluno fique mais tempo em âmbito escolar, como as propostas que vêm sendo implantadas nas políticas públicas educacionais brasileiras, mas como o centro formativo e de referência dos direitos de cidadania da população.

Ao analisarmos o percurso da escola de tempo integral no transcorrer do século XX até os dias de hoje, percebemos que há vários estudos apontando as críticas e os desafios vivenciados em épocas passadas, visto que houve um longo período de institucionalização para operacionalização da escola em tempo integral.

Vale a pena ressaltar a base legal que normatiza os direitos de proteção integral da criança e do adolescente. No topo da base legal, destaca-se a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que define no Art. 205º: “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”, deixando claro que a corresponsabilidade para a concretização da Lei é do Estado, da família, da sociedade e da escola.

Além de estar regulamentada na Constituição Federal/88 (BRASIL, 1988), a educação também é garantida em outras leis, como a do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei n. 8.069/90 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDBEN, n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a lei regulamentadora do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), lei n. 11.494/07 (BRASIL, 2007) e o PNE, lei n. 13.005/14 (BRASIL, 2014). Essas leis propõem a organização do setor educacional, tanto nas questões pedagógicas quanto nas questões administrativas e determinam que essa organização seja cumprida. Além dessas Leis, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que foi atualizada por meio da Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018d) para atender às mudanças previstas na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e na Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

A análise dessa “base legal” revela a intencionalidade da busca por uma educação integral. Ressalta-se, aqui, a LDBEN/96, que no Art. 34º prevê o “[...] aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”. Além disso, menciona no parágrafo 2º que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Também o FUNDEB (Art. 10º, inciso XII, da Lei n. 13.415/2017) destina recursos específicos ao Ensino Médio de Tempo Integral como forma de garantir o direito à educação, em especial o direito à educação básica em tempo integral, que, por conseguinte, só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei (BRASIL, 2017a).

Para a análise da execução da Política Pública de Ensino Médio em Tempo Integral, definiu-se o estado do Mato Grosso do Sul (MS) como lócus de investigação. O estado de MS tem 27 (vinte e sete) escolas com o EMTI implementado, sendo 12 (doze) na capital e 15 (quinze) no interior, sendo estas distribuídas nos seguintes municípios: Anastácio, Amambaí, Bela Vista, Caarapó, Camapuã, Cassilândia, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Maracaju, Naviraí, Ponta Porã, Ribas do Rio Pardo, Sidrolândia, atendendo a 6.294 (seis mil, duzentos e noventa e quatro) estudantes. (MATO GROSSO DO SUL, 2019)¹.

¹ Fonte: Sistema Gestão de Dados Escolares (SDGE), <http://www.sgde.ms.gov.br/aceso/usuario.aspx> acessado em 08 de abril de 2019.

Iniciou-se o mapeamento em sites por busca de produções científicas que contemplasse a temática: Ensino Médio em Tempo Integral e Política Pública Educacional direcionadas ao fomento da materialização do Ensino Médio em Tempo Integral. Para delinear o tempo, o recorte temporal foi de 2016 a 2018, visto que o Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral surgiu por meio da MP n. 746, de 22 de setembro de 2016.

A busca obedeceu a critérios de organização para a realização do estado do conhecimento, tais como: selecionar os sites que contenham um amplo acervo de dissertações e teses (produções acadêmicas) que foram: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), além das revistas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG). As buscas foram realizadas nos sites com o descritor: Ensino Médio em Tempo Integral, que é objeto dessa pesquisa. Após levantamento, foi realizada a leitura dos resumos e das introduções, além da observação de alguns dados e das conclusões das produções. Após essa análise preliminar, foram selecionadas as que mais se aproximaram da presente proposição de pesquisa e, por fim, selecionou-se as produções científicas relevantes para o estudo.

Em síntese, esse levantamento de produções cujo tema permeia esse estudo é muito importante porque contribui para o direcionamento dos objetivos aqui propostos e dá subsídios para abordar a educação em tempo integral no ensino médio como política pública educacional, além de embasamento para defender a pesquisa e comprovar sua relevância e viabilidade.

Os resultados obtidos por meio das buscas nos sites acadêmicos são apresentados a seguir, no quadro 1, com o quantitativo de dissertações e teses encontradas e classificados por palavras-chave para posterior utilização na revisão de literatura.

Quadro 1. Levantamento das Produções - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Palavra-Chave: Ensino Médio em Tempo Integral				
Dissertações e teses: 6.085				
Selecionadas: 2				
Título	Mestrando(a)	Orientador(a)	Instituição	Ano
A Política do MEC para o Ensino Médio em Tempo Integral e a proposta implantada e implementada pela Secretaria de Estado da Educação em Rondônia: Aproximações e Distanciamentos	Elcilene Neves de Araújo Ribas	Rosangela de Fatima Cavalcante Franca	Universidade Federal de Rondônia	2018
A Educação de/em Tempo Integral no Contexto das Políticas Públicas Educacionais num Município do Extremo Oeste de SC	Lais Regina Jaeger	Prof. Dr. Cênio Back Weyh	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	2017

Fonte: CAPES, 2019 – Organizado pela autora.

Observa-se que foi encontrado um número significativo de produções: 6.085 (seis mil e oitenta e cinco) produções científicas entre dissertações e teses, sendo que dessas foram selecionadas apenas 2 (duas) por terem a temática igual à do objeto em estudo.

Ao pesquisar a palavra-chave “Ensino Médio em Tempo Integral”, observou-se no banco de dados que muitas produções com essa terminologia são referentes ao Programa Mais Educação² e ao Programa Ensino Médio Inovador³– ProEMI, programas criados pelo MEC para promover a educação integral dos estudantes e que recebiam apoio técnico e financeiro por meio do PDDE.

A primeira dissertação selecionada foi a produção intitulada “A Política do MEC para o Ensino Médio em Tempo Integral e a Proposta Implantada e Implementada pela Secretaria de Estado da Educação em Rondônia: Aproximações e Distanciamentos”, que traz como palavras-chave: Educação Integral, Tempo Integral, Ensino Médio em Tempo Integral.

² Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689> acessado em 31 de março de 2019.

³ O Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016).

Elaborada por Ercilene Neves de Araújo Ribas e defendida na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no ano de 2018, a pesquisa relata como foi a implantação e implementação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, no estado de Rondônia, no ano de 2017, em 10 escolas localizadas nos municípios do estado. Traz como questão problematizadora a seguinte indagação: Em que medida a proposta do Ensino Médio em Tempo Integral apresentada pelo Ministério da Educação aproxima-se e distancia-se da proposta implantada pela Secretaria de Estado da Educação nas cinco Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Estado de Rondônia?

Ribas (2018), para dar conta de responder à essa questão, traz como objetivo geral: “Analisar em que medida a proposta do Ensino Médio em Tempo Integral apresentada pelo Ministério da Educação aproxima-se e distancia-se da proposta que está sendo desenvolvida em cinco Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no Estado de Rondônia”, em consonância com os objetivos propostos realizou uma pesquisa descritivo-documental, com abordagem quantitativa e qualitativa. Para coleta de dados a autora aplicou questionários com perguntas direcionadas para dois grupos de sujeitos participantes: a Equipe de Implantação da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia e os Gestores das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral de cinco municípios, totalizando nove participantes.

Num primeiro momento, a autora faz uma breve descrição sobre o Estado de Rondônia, logo após, relata o contexto epistemológico de educação integral e educação de tempo integral, delineando um panorama histórico e conceitual, mediante a dialogicidade dos autores que enfatizam a temática. Em seguida, faz uma retrospectiva histórica da educação integral e educação de tempo integral no Brasil e em Rondônia contextualizando as principais legislações que fundamentam e amparam a Educação Integral. O aprofundamento do estudo empírico foi dividido em categorias e subcategorias, a fim de consolidar a análise e discussão dos resultados obtidos. Por fim, conclui que o Ensino Médio em Tempo Integral tem sido uma proposta desafiadora para o estado de Rondônia, porém com resultados satisfatórios, visto que o Programa tem buscado cumprir a proposta de formação integral e integrada do estudante.

A segunda dissertação selecionada cujo título é “A Educação de/em Tempo Integral no Contexto das Políticas Públicas Educacionais num Município do Extremo Oeste de SC”, defendida no ano de 2017, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), situada no Rio Grande do Sul, elaborada por Lais Regina Jaeger, apresenta as seguintes palavras-chave: Escola de tempo integral, Educação integral, Política pública educacional e Formação do sujeito.

Embora o objetivo de Jaeger (2017) seja compreender os limites e possibilidades da Escola de Tempo Integral e da Escola em Tempo Integral, no âmbito das Políticas Públicas Educacionais, a temática vem ao encontro da presente proposição de pesquisa porque se aproxima do objeto de estudo, visto que não se pode falar em políticas para o Ensino Médio em Tempo Integral sem relacionar as Políticas Públicas Educacionais. A autora justifica a sua temática ressaltando que há pouca produção acadêmica referente a Escola em/de Tempo Integral e suas Políticas Públicas, tornando-as inovadoras o que permite aprofundar mais esse tema. Em seguida apresenta os 5 (cinco) capítulos que trazem conteúdos pertinentes ao tema.

A autora faz uma retrospectiva da educação integral ao longo da história da humanidade, destacando os fundamentos teóricos conceituais da modalidade de Educação Integral e Escolas de Tempo Integral, distinguindo a relação existente através das concepções de ambas as modalidades, além de focar a Escola em Tempo Integral no contexto das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras, como também, a relação que é feita entre a concepção e a proposta de Educação Integral e os marcos legais (LDBEN; Políticas Públicas Educacionais do MEC) que fundamentam esta modalidade de educação. Há um aprofundamento do seu objeto de pesquisa, Políticas Públicas Educacionais, como na relação que a Escola em Tempo Integral tem sobre a formação do sujeito. A autora chega à conclusão que a amplitude teórico-conceitual, histórica e pedagógica do debate acerca da Educação de/em Tempo Integral, do seu estudo buscou auxiliar a reflexão para construir o debate nacional.

Diante da apresentação dessas duas dissertações foi possível perceber que o tema Ensino Médio em Tempo Integral é inédito, por se tratar de um programa recente, o que evidencia que há muito o que ser investigado e discutido com relação ao EMTI. Dando continuidade ao levantamento de produções científicas que enfocam o Ensino Médio em Tempo Integral, no quadro a seguir consta o quantitativo de obras pesquisadas no Catálogo de Teses e Dissertações - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a qual se destaca no âmbito de *sites* acadêmicos por apresentar um amplo acervo de dissertações e teses (produções acadêmicas) produzidas no Brasil e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Salienta-se ainda que a palavra-chave utilizada para a pesquisa nesse site foi a mesma utilizada na CAPES.

Ao analisar o quadro 2, foi possível observar que no BDTD foram encontradas poucas produções acadêmicas referentes ao Ensino Médio em Tempo Integral, dentre as 93 (noventa e três) dissertações e teses, só 2 (duas) dialogam com essa proposição de pesquisa.

Ressalta-se que na BDTD foram encontradas algumas produções que estavam publicadas na CAPES e no banco de dados, quando se pesquisa a palavra-chave “Ensino Médio em Tempo Integral”, encontra-se muitas produções que discutem o Programa Mais Educação ou ProEMI, por se tratarem de programas que foram vinculados como sendo de educação integral.

Quadro 2. Levantamento das Produções – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – (BDTD)

Palavra-Chave: Ensino Médio em Tempo Integral				
Dissertações e teses: 93			Selecionadas: 2	
Título	Mestrando(a) e/ou doutorando	Orientador(a)	Instituição	Ano
Programa Novo Futuro: entre a legitimidade e a necessidade do ensino médio em tempo integral.	Renato Ribeiro Rodrigues	Sandra Valéria Limonta Rosa	Universidade Federal de Goiás - UFG	2016
Educação em Tempo Integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso.	Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos	Iria Brzezinski	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2018

Fonte: BDTD, 2019 – Organizado pela autora.

A primeira dissertação selecionada foi intitulada “Programa Novo Futuro: Entre a Legitimidade e a Necessidade do Ensino Médio em Tempo Integral”, que traz as palavras-chave: Educação Brasileira, Educação Integral, Escola Pública de Tempo Integral e Ensino Médio em Tempo Integral. Elaborada por Renato Ribeiro Rodrigues, na Universidade Federal de Goiás (UFG), no ano de 2016, essa dissertação traz como temática uma reflexão sobre a possibilidade da oferta de um Ensino Médio em Tempo Integral que desvele e supere dualidades ainda existentes entre teoria e prática, conteúdo e forma, trabalho manual e intelectual, formação humana e profissional. Embora o seu foco seja o Programa Novo Futuro, proposta iniciada em 2013 e que se encontrava em processo no ano de 2016, ano que se encerrava o ciclo das primeiras turmas, foi considerada relevante para essa discussão, primeiramente, porque o objeto de pesquisa está relacionado e por possibilitar uma análise entre os dois programas, sendo um, uma política pública de Estado e o outro um programa do MEC.

Rodrigues (2016) relata que uma das motivações para a pesquisa se relaciona ao fato de o Ensino Médio vir se constituindo um desafio, tornando-se um problema investigativo interessante para estudos e pesquisas de natureza acadêmico-científica.

Na sua pesquisa, Rodrigues (2016) objetiva compreender o processo de (re) construção e de (re) constituição do Ensino Médio no contexto histórico-social brasileiro, sobretudo diante da sua possibilidade de oferta em tempo integral. E para essa discussão, o autor dialoga com vários autores sobre política nacional sobre o Ensino Médio e a materialização de propostas, programas e/ou projetos, busca compreender o Ensino Médio no contexto da escola pública da sociedade contemporânea, além de ressaltar que atualmente há um grande número de pesquisadores acompanhando o desenvolvimento das políticas e propostas que visam à integração entre a educação escolar e educação profissional no Ensino Médio.

Rodrigues (2016) discorre sobre o entendimento do Ensino Médio, a partir da sua particularidade e da organização do ensino brasileiro de educação, bem como, o que poderia vir a ser uma educação integral em tempo integral, também reflete sobre a possibilidade de se ofertar uma proposta genérica de Ensino Médio Integral em Tempo Integral que articule trabalho e educação como princípio educativo. Dessa forma, o autor buscou analisar e conhecer todo o programa do Novo Futuro para compreender os limites e as possibilidades da formação de nível médio considerando essa ampliação em tempo integral proposta pelo programa e a proposição de outro Ensino Médio em Tempo Integral, além de identificar elementos para a proposição de uma educação omnilateral e politécnica entendidas como fundamentos pedagógicos para a construção de um Ensino Médio em Tempo Integral. Evidencia-se, ainda, que a referida produção contribui muito para os objetivos definidos para esta pesquisa, visto que promoveu algumas reflexões em relação ao programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral.

A segunda produção acadêmica selecionada é uma tese defendida por Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), no ano de 2018, intitulada “Educação em Tempo Integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso”.

Essa tese traz como temática uma reflexão de como o sistema estadual de ensino de Goiás se organizou para responder ao disposto na Portaria do MEC n. 1.145, de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Tem como objetivo geral analisar a Educação em Tempo Integral de uma escola pública de ensino médio em Goiás, levando em conta duas categorias: Concepção de educação em tempo integral e condições de implantação da escola de tempo integral.

A autora optou pelo método materialismo histórico dialético para nortear a pesquisa, possibilitando uma visão da totalidade do real e vislumbrando na luta de classes o cerne da contradição engendrada pela sociedade capitalista. A metodologia adotada segue os parâmetros do estudo de caso, mediante a observação do participante, combinada com análise documental e com a utilização das respostas dos pesquisados no questionário semiestruturado.

O que embasou que estimulou a Santos (2018) a realizar a sua pesquisa foram os pressupostos do Saviani (2003), quando discursa que a escola deve ser integral e levar em consideração as singularidades do sujeito e o seu desenvolvimento como pessoa humana e para a cidadania plena. Ele fala de uma educação emancipadora, de um trabalho educativo criativo, crítico e comprometido com a compreensão e transformação da realidade social dos envolvidos no processo de ensinar e aprender. Dessa forma, para delimitar o objeto a ser pesquisado a autora fez a seguinte pergunta: Quais são as (im) possibilidades da educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás?

Inicialmente, Santos (2018) discorre sobre a história da educação brasileira e sobre as políticas públicas de educação, em particular as concepções de escola em tempo integral e a formação dos alunos do ensino médio. Enfoca também os marcos legais que norteiam a educação no Brasil no contexto pós-CF/1988, LDB/1996 e PNE 2001-2010. Logo após, nos leva a refletir diante dos vários desafios que apresentou no percurso da educação brasileira, que é preciso entender o contexto educacional atual e avançar nas questões que se tornam relevantes no quadro da educação presente no Brasil.

Na sequência, a autora traz as concepções e as condições de implementação do projeto de educação em tempo integral, numa escola pública de ensino médio em Goiás, as análises dos dados resultantes da pesquisa qualitativa, orientadas pelo materialismo histórico dialético. Compreende-se que a autora fez um processo investigativo desde o final da década de 1980 e a década de 1990 onde foi instituído um marco histórico para a educação brasileira, e que vem passando por uma progressiva reestruturação de suas bases.

Santos (2018) chega à conclusão que são necessárias medidas equalizadoras que reflitam sobre as ações pedagógicas, para que a ação individual de cada sujeito possa somar, parte a parte, compondo um todo, em benefício dos alunos, que são as centralidades dos processos educativos, principalmente sendo estes sujeitos de direitos da educação integral.

Diante da apresentação da tese “Educação em Tempo Integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso” foi possível compreender que o ensino médio em tempo integral ainda é um tema novo e que precisa ser investigado em todas as suas

especificidades e dimensões, seja como política pública, educação em tempo integral, materialização ou modalidade da educação básica.

O presente estudo comprova que, embora os estudos tenham objetivos e concepções diferentes, ainda há muito a ser pesquisado e discutido em relação a essa temática e por se tratar de um programa ainda muito recente, sem contar a especificidade do estado, *lócus* da presente pesquisa.

Dando continuidade à pesquisa em *sites* acadêmicos, ressalta-se que se investigou nos bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações – SCIELO, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS, nas revistas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE e Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG. No entanto, nesses bancos de dados não foram encontradas produções que abordassem o objeto ora tratado.

No que concerne as produções selecionadas, sendo duas dissertações da CAPES e uma dissertação e uma tese da BDTD, percebeu-se a relevância das mesmas para o embasamento e subsídio dessa proposta de pesquisa, uma vez que contribuirão para futuras pesquisas sobre o Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral, como efetivação da educação pública de qualidade.

Em face ao exposto, definiu-se como objetivo geral analisar a política educacional para o Ensino Médio em Tempo Integral e conhecer quais são as dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais da educação no estado do Mato Grosso do Sul e quais os impactos dessa proposta na melhoria da qualidade do Ensino Médio. E foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: I. Discorrer sobre o papel do Estado e a formulação de políticas públicas para a educação em tempo integral; II. Analisar, em articulação com o contexto político, social e histórico, os processos de implantação e implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no estado de Mato Grosso do Sul; III. Identificar por meio dos depoimentos dos profissionais da Escola da Autoria os desafios e possibilidades dessa proposta na melhoria da qualidade do Ensino Médio.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário realizar uma análise sobre o tema proposto. Dessa forma, em um primeiro momento, a atenção esteve voltada para a pesquisa bibliográfica e de campo, por meio de uma abordagem qualitativa, tendo como embasamento teórico Minayo (2001), Gil (2008), Lakatos & Marconi (2003), Gerhardt & Silveira (2009).

Os dados da pesquisa foram levantados a partir das seguintes fontes: textos oficiais que norteiam o Ensino Médio em Tempo Integral, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, documentos oficiais do Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, marcos legais na composição histórica do Novo Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular, Plano Nacional da Educação, Plano Estadual de Educação e Estatuto da Criança e do Adolescente. Desenvolveu-se o levantamento bibliográfico partindo de Gadotti (2013), Guará (2006), Gonçalves (2006), Frigotto (2010), Höfling (2001), Souza (2016), Dourado (2007), Peroni (2012), Oliveira (2009), Afonso (2003), dentre outros.

A produção de dados ocorreu mediante entrevista semiestruturada com questões abertas aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da Escola da Autoria, totalizando 9 (nove) sujeitos. É importante ressaltar que a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador organize “[...] um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 72). Os depoimentos serão gravados e, posteriormente, transcritos, mantendo-se sua fidedignidade às falas coletadas. Logo após a transcrição, as mesmas serão devolvidas aos sujeitos da pesquisa, a fim de que possam modificá-las ou reestruturá-las, conforme necessidade.

Para a escolha das 3 (três) escolas foram estabelecidos os seguintes critérios:

- a) Escolas situadas no município de Campo Grande para facilitar o acesso a elas, visto que a pesquisadora reside na capital;
- b) Escolas que ofertavam o ensino médio integral há mais tempo;
- c) Escola que professores e alunos, de início, rejeitaram a proposta do EMTI.

A pesquisa centra-se em entender de que forma a mudança de Programa impactou na vida de todos os sujeitos das duas escolas que eram integrais, antes da oferta desse novo modelo e da escola, que de início rejeitou a proposta.

Embasado na premissa de que os estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral têm direito a uma educação integral, a uma nova escola para o Ensino Médio, visando à qualidade social, em uma educação que esteja além da construção unilateral dos conhecimentos e aprendizagem dos conteúdos, balizada por uma Política Pública voltada para essa modalidade de ensino, realiza-se esta pesquisa, que está organizada em três capítulos, que possibilitam compreender o objeto em estudo.

No primeiro capítulo, intitulado “Política de Educação Integral em Tempo Integral para o Ensino Médio no Brasil”, discorre-se sobre as Políticas Públicas referentes à Educação Integral em Tempo Integral com foco no Programa de Fomento do EMTI como política no estado do MS, apresenta conceitos sobre Estado e as Políticas Públicas Sociais e faz uma incursão teórica na educação integral no Brasil. Há ainda uma análise sobre a relação entre o público e o privado na educação, a partir de 1990 no Brasil.

O segundo capítulo, denominado “A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: os novos rumos para a educação básica brasileira?” descreve como foi a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2015, o anúncio da reforma do ensino médio, em 2016, por meio do Ministério da Educação (MEC), sancionada em forma de lei em fevereiro de 2017 (Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) e a aprovação da BNCC do Ensino Médio, em 2018. Além de narrar como ocorreu a implantação e implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no estado do Mato Grosso do Sul, seus desafios, avanços, conquistas no que diz respeito à uma educação com qualidade no cenário brasileiro.

No terceiro capítulo, “Olhares e análises da implementação da política do Ensino Médio em Tempo Integral”, dedica-se a analisar as concepções sob os olhares dos sujeitos partícipes da pesquisa e as condições da implementação da política do programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral no estado do MS. Também são apresentados e analisados os dados resultantes da pesquisa qualitativa coletados durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, incluindo-se as entrevistas com os diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de 3 (três) Escolas da Autoria da cidade de Campo Grande. Neste capítulo, tem-se a importante organização dos dados para análises apresentadas nas categorias: Desafios do desenvolvimento da proposta, Melhoria da Qualidade e Olhar dos entrevistados sobre o programa.

Após análise e identificação das principais dificuldades existentes no contexto da prática pedagógica será apresentado um projeto de intervenção que compõe a pesquisa, sendo uma exigência do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PROFEDUC), o qual terá o intuito de propor soluções para sanar as dificuldades identificadas.

1. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre as políticas públicas referentes à Educação Integral em Tempo Integral no Brasil. Aborda o Programa de Fomento de Ensino Médio em Tempo Integral como política pública no estado de Mato Grosso do Sul e apresenta os marcos legais que regem o Ensino Médio no Brasil e no Estado do MS. Dessa maneira, apresenta-se um panorama nacional uma vez que, por se tratar de um programa recente, há muito o que ser investigado e discutido em relação ao EMTI.

Para discorrer sobre a Educação Integral em Tempo Integral para o Ensino Médio no Brasil, fez-se necessário apresentar alguns conceitos, dentre eles o conceito de Estado, visto que ele é o executor e responsável por essa política o que, conseqüentemente, direcionou para a necessidade de compreender também o conceito de política pública (HÖFLING, 2001).

Nesse capítulo busca-se dialogar com vários autores sobre política educacional referente ao Ensino Médio e o desenvolvimento do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, na busca de compreender o Ensino Médio no contexto da escola pública da sociedade contemporânea. Outra seção desse capítulo apresenta uma incursão teórica na educação integral no Brasil, registrando assim, as experiências vividas, os desafios e as conquistas dessa política em determinado período histórico.

Por fim, apresenta-se uma análise quanto ao movimento de relação entre o público e o privado na educação, amplamente defendida a partir dos anos 1990 no Brasil.

1.1. O Estado e as políticas públicas sociais

Para se empreender a relação do Estado com as Políticas Sociais, torna-se imprescindível entender a inter-relação desse conjunto institucional na gestão pública. Assim, para a autora Höfling (2001), o Estado deve ser considerado como o

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

Portanto, em conformidade com Höfling (2001), entende-se que as políticas públicas são de responsabilidade do Estado, sendo que sua concepção deve partir de um processo de tomada de decisões que envolvam organismos e, também, agentes da sociedade⁴, que tenham relação com a política materializada.

Contribuindo com essa reflexão, Oliveira (2011) considera que as políticas de governo são ações decididas e desenvolvidas pelo Executivo, mas que são concebidas

[...] num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Tanto Höfling (2001), quanto Oliveira (2011) explicam que as políticas públicas são decisões e ações do Estado que influenciam a vida de uma coletividade. São ações que o Estado realiza e os efeitos de tais ações na sociedade. O processo de políticas públicas numa sociedade é dinâmico e deve contar com o envolvimento de diversos sujeitos de todas as camadas sociais.

Desse modo, “[...] as políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas e do processo de construção e atuação dessas decisões” (SECCHI, 2014, p.1). Vale ressaltar que são as políticas públicas que dão visibilidade ao Estado. É por meio das políticas que os sujeitos passam a tomar posições a respeito da ação do Estado e o avaliam. Também é um instrumento de poder nas mãos da classe dominante, as políticas públicas são potentes com relação a construção da hegemonia e, por outro lado, é uma arena de luta para os movimentos sociais e organização da sociedade civil.

As políticas públicas se materializam por meio de ação concreta dos sujeitos sociais e de atividades institucionais que as realizam em cada contexto e condicionam seus resultados e podem ser “[...] entendidas como a maneira pela qual o Estado atua para amenizar os conflitos e desigualdades sociais. Elas são desenhadas a partir do relacionamento e dos interesses existentes entre várias camadas da sociedade”. (SILVA *et al*, 2017, p. 27).

Cabe, então, não desconsiderar as configurações assumidas pelo Estado sob o domínio capitalista a partir do século XX. Reconhece-se, o Estado moderno como o aparelho legal

⁴ São agentes da sociedade: sociedade civil, educadores, pesquisadores, estudantes, pais e responsáveis.

responsável pela elaboração e execução de políticas, uma vez que resultam das disputas e contradições entre as classes e frações de classe no seio da sociedade.

Assim, em uma primeira acepção, as políticas sociais são “[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31). As políticas sociais configuram-se como uma opção estatal para o enfrentamento das contradições decorrentes da exploração capitalista. Sua formulação atual, em nosso país, é regida pelo capitalismo, assumindo-se o modelo neoliberal que não considera a total responsabilidade do Estado frente às políticas públicas.

Nesse contexto, Afonso (2003, p. 39 – grifos no original) ressalta que o “[...] facto de o Estado transferir responsabilidades e funções para novos actores sociais e induzir, por processos muito diferenciados, novas representações e concepções em torno do *bem comum* e do *espaço público* que pretendem legitimar esse descentramento”, ele (Estado) deixa de ser o provedor, rompendo com os ideais de Estado de bem-estar social, passando a ser regulador, propagando os princípios de Estado Neoliberal, diminuindo o investimento nas políticas sociais.

Nesse sentido, a “[...] responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, através da privatização (mercado) e para a Terceira Via, principalmente pelo terceiro setor (sem fins lucrativos)” (PERONI, 2012, p. 38). Assim sendo, o sistema de descentralização se fortaleceu no campo da educação, devido à transferência de responsabilidade e autonomia para os atores da educação e para a escola, e centralização, por meio do controle da prestação de contas.

No campo educacional houve interesse no controle da qualidade educacional e no aumento da escolaridade em países periféricos, porém, nos moldes do sistema capitalista neoliberal, que assegura as necessidades de qualificação para o trabalho e adaptação dos novos cidadãos ao mercado de trabalho.

É a partir dessa concepção de educação que o Ensino Médio ganha espaço no campo das políticas públicas. Até então, o Ensino Fundamental era a centralidade dessas políticas, mas devido as novas demandas da sociedade do conhecimento, à modernização e ao desenvolvimento social e econômico, os grupos dominantes e as organizações internacionais perceberam que esse nível de ensino deve se constituir com o mínimo de competências e habilidades para sobreviver na sociedade atual.

Por virem de forma vertical – de cima para baixo – para o chão da escola, sem a participação ativa dos atores educacionais, as políticas públicas não criam raízes e nem frutificam, uma vez que sofrem ressignificações e adaptações por parte dos profissionais das escolas para cumprirem o que a lei exige, sem descaracterizar o trabalho que já desenvolvem.

Essas políticas estão sendo recebidas de forma receosa pela sociedade civil, especialistas e profissionais da educação. Isso porque, historicamente, as políticas educacionais no Brasil tem sido “[...] marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo” (DOURADO, 2007, p. 925). Percebe-se, portanto, que enquanto tivermos políticas de Governo e não de Estado, as políticas não se materializarão com o envolvimento e o compromisso dos diferentes atores sociais.

1.2. Educação integral no Brasil a partir do Sec. XX

Ao analisarmos o percurso da escola em tempo integral no transcorrer do século XX até os dias de hoje, percebemos a continuidade e descontinuidade das políticas públicas em diversos governos. E, ao refletir sobre a política e os contextos históricos percebe-se que o modelo de escola de tempo integral vem sendo constituído por meio de projetos e/ou programas com a finalidade de melhorar a educação pública em nosso país, como também, fortalecer a universalização do ensino no sentido de um acréscimo em termo da quantidade e qualidade da escolaridade já conseguida.

Embora o Ensino Médio (EM) seja reconhecido como a última etapa da Educação Básica, só apareceu com força no início do século XXI. Além disso, desde a década de 1990, vem alavancando expressiva notoriedade no cenário nacional, devido às mudanças ocorridas ente os desafios do século XXI. Desafios esses que propõem transformar os conhecimentos disponíveis em bem-estar social visto que com a globalização⁵, há uma exigência maior do mundo produtivo cada vez mais especializado. As crescentes inovações tecnológicas, aliadas às novas competências sociais e produtivas, torna urgente o investimento e a atenção para uma nova escola, que possa formar o jovem para essa realidade. (NEUBAUER *et al*, 2011).

Compreende-se que a educação tem um papel importante na transformação da sociedade, contudo, compreende-se também que não é unicamente por meio da educação que

⁵ “[...] mudança ou transformação na escala da organização social que liga comunidades distantes e amplia o alcance das relações de poder nas grandes regiões e continentes do mundo” (HELD & MCGREW, 2001 apud MARIANO, 2009, p. 124). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n71/04.pdf>>

o modo de produção vigente será superado. As circunstâncias são muito amplas e complexas, resulta à compreensão da totalidade e das contradições existentes. A educação por si só não é capaz de transformar a sociedade.

As transformações pelas quais a educação brasileira passou no século XX, principalmente após a 1ª Grande Guerra Mundial, foram discutidas e aclamadas. A educação estava a caminho da renovação. Grandes educadores, dentre eles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho lideraram o movimento de renovação e tentaram implantar os princípios da Escola Nova e divulgaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, elaborado por Fernando Azevedo, que defendia uma educação pública, laica e gratuita como dever do estado (BRASIL, 2010).

O Manifesto dos Pioneiros foi um marco na idealização da Educação no Brasil pelo fato de criar uma “nova política educacional” que traz “[...] a consciência do papel que a escola deve desempenhar, não só na formação do espírito e da unidade nacional, como na aproximação dos homens e no restabelecimento do equilíbrio social realizado pela integração da escola na sociedade”. (BRASIL, 2010, p. 29). O autor afirma que cada indivíduo tem direito a uma educação integral e sendo, portanto, dever do Estado, deve “[...] considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais” (BRASIL, 2010, p. 43).

Cavaliéri (2002) também contribui com essa discussão ao mostrar que a Escola Nova vista como um “[...] movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática”. (CAVALIERI, 2002, p.251). Além de focar que alguns estudos educacionais escolanovistas desenvolvidos em várias partes do mundo, no século XX, podem ter sido os precursores da “concepção de escola de educação integral”.

E, em consonância com esse posicionamento, Gadotti (2009) reforça que “[...] a educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos”. (GADOTTI, 2009, p. 22). Assim sendo, ao tornar o ensino obrigatório e igual para todos, o Estado deve atender a todos os níveis econômicos e sociais presentes no país, ofertando assim, um ensino gratuito.

No Brasil a Escola de Tempo Integral vem sendo introduzida no cenário da educação nacional antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988 que, por sua vez, abre as portas para a consciência do direito à educação pública de qualidade para todos.

Nesse percurso vale destacar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, elaborado por Fernando Azevedo. Dentre os educadores que produziram o Manifesto, destaca-se Anísio Teixeira. Esse grupo percebeu que para enfrentar os graves problemas da educação no início do século XX era necessária uma ação decisiva do Estado a favor de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita. Os reformistas da Escola Nova⁶ defendiam que “[...] a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação”. (CAVALIERI, 2002, p.252). Portanto, cabia à escola a obrigação de garantir aos cidadãos uma formação que atendesse à modernização que ocorria na sociedade.

Ao nos referimos à escola de tempo integral, ensino público, democratização do acesso à educação, logo associamos ao educador: Anísio Teixeira. Na década de 1930, Anísio Teixeira criou um projeto educacional que “[...] lutava de forma mais efetiva por uma escola pública igual para todos e que tivesse como base uma educação integral” (CHAVES, 2002, p. 47). Para ele, educar significava preparar o educando integralmente, além de prepará-lo para atuar em uma democracia e conviver em sociedade.

Esse projeto foi pressuposto para a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), no estado da Bahia, inaugurado na década de 1950, por Anísio Teixeira, que era composto de quatro Escolas Classes (onde se estudava o currículo básico, em um período) e uma Escola Parque (onde se realizavam, em outro período, tarefas, educação física, atividades sociais e artísticas). A filosofia do CECR era a de ofertar aos estudantes o retrato da vida em sociedade, proporcionando-lhes atividades “[...] intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia” (GADOTTI, 2009, p.23). Assim, o modelo de ensino primava por um sujeito atuante e socialmente integrado, visto que possibilitava praticar na escola o que poderia realizar na sociedade ao concluir as etapas de ensino.

Anísio Teixeira “[...] teve posição ativa e de destaque” (CAVALIERE, 2010, p. 257) nas discussões de elaboração da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024, de dezembro de 1961. No ano seguinte foi convidado para ser conselheiro do Conselho Federal de Educação (CFE) quando “[...] esclareceu o sentido do preceito legal e arquitetou um procedimento engenhoso para a distribuição dos recursos, detalhando-o no que se refere ao

⁶ Este movimento surgiu no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, opondo-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais e visando a uma educação que pudesse integrar o indivíduo à sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil no momento em que o país vivenciava importantes mudanças econômicas, políticas e sociais, tendo como marca a intenção socializar e normalizar a vida social, bem como a democratização do acesso à escola. (MANIFESTO, 2010).

plano do Fundo Nacional do Ensino Primário” (SAVIANI, 2010, p.390), que hoje é representado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Destaca-se o surgimento dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) idealizados e implantados por Darcy Ribeiro na década de 1980, quando foi Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. (CAVALIERI, 2002)

Darcy Ribeiro percebia as deficiências da educação pública frente às classes trabalhadoras e via a necessidade de relacionar a educação à assistência básica – saúde, lazer e alimentação. Desta forma, os CIEPs foram feitos para compensar as deficiências das famílias e da própria sociedade. Esse projeto se configurou como uma política de governo e foi operacionalizado por meio do Programa Especial de Educação (PEE). (CAVALIERI, 2002)

Embora tenha pensado em criar uma escola democrática e de qualidade com uma educação interdimensional, Darcy Ribeiro criou uma escola que também era assistencialista, uma vez que os CIEPs asseguravam condições de saúde, nutrição e locomoção para as crianças socialmente carentes, que eram a clientela desse projeto. As escolas experimentais de Anísio Teixeira não tiveram continuidade e os CIEPs encararam dificuldades financeiras, de infraestrutura e de replicabilidade devido à mudança de partidos políticos no poder e o custo aluno no período integral.

Quando nos remetemos à história da educação integral no Brasil percebemos que ela sofreu muitas mudanças, alterações e críticas por não alcançar a totalidade dos sistemas educacionais e pela falta de continuidade. Dourado (2007, p. 925) ressalta que esse fracasso ocorreu porque as políticas públicas no Brasil “[...] têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo”. Assim, enquanto os políticos desarticularem as ações do Estado, isso acarretará grandes consequências para a sociedade civil, afetando a rotina escolar, por conseguinte, a aprendizagem dos estudantes.

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

saúde, lazer e iniciação ao trabalho, o qual foi implantado em vários estados brasileiros. (CAVALIERI, 2002).

Após a *impeachment* do presidente Collor⁷, o projeto dos CIACs continuou com algumas modificações, inclusive com alteração da sua sigla, passou a ser chamado de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Nesse período não faltaram críticas dos educadores aos CIACs, pois muitos o consideravam “promocional e não pedagógico” (GADOTTI, 2009), por entenderem que obedeciam a interesses políticos.

Todavia, devido ao alto custo desses Centros para as prefeituras e a inconsistência das políticas públicas para a educação, muitos CAICs foram abandonados ou passaram para o tempo parcial, sendo, portanto, mais um programa educacional que não teve apoio político e social para a sua manutenção. (CAVALIERI, 2002).

Apesar do interesse com as políticas educacionais, em todos os governos da fase republicana no Brasil existiram falhas na implementação de novos modelos pedagógicos, culminando em resultados insatisfatórios.

Concomitante a esses projetos, tem-se registro do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) no estado de São Paulo, entre os anos de 1986 a 1993, projetos esses voltados “[...] para a formação integral, com a particularidade de se utilizar parcerias com as Prefeituras Municipais e com as organizações sociais locais, como uma estratégia de minimização dos custos e aproveitamento dos recursos existentes” (GUARÁ, 2006, p.18). A descontinuidade das políticas públicas relegou tais iniciativas ao fracasso.

Mesmo que a CF/88 não faça menção à Educação Integral e/ou Tempo Integral é indiscutível a importância dada à educação. No entanto, ela cita a formação integral no art. 205 que define a educação como “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). Nota-se que o art. 205 mostra que é obrigação do Estado garantir as condições básicas para educar e promover a educação plena – integral – das pessoas. Essa obrigação não é só estatal, mas também responsabilidade da família e da sociedade.

⁷ O Presidente Fernando Collor de Mello foi o primeiro civil eleito diretamente pelo voto popular, depois do período ditatorial (1964-1985). Também foi o primeiro a ser julgado e condenado por Crime de Responsabilidade sendo, portanto, o primeiro Presidente da República a sofrer o processo de *impeachment*. Por isso, sofreu pena de suspensão de direitos políticos por 8 anos, tornando-se inelegível para qualquer função pública durante esse período. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/destaque-de-materias/20-anos-do-impeachment>>

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, em consonância com os preceitos constitucionais, menciona a implantação da Escola de Tempo Integral como indicativo à melhoria da qualidade da educação brasileira (BRASIL, 1996).

Ao trazer a discussão em torno da relação entre a formação integral do educando e o tempo na escola, em seu art. 34 menciona o “[...] aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”. Além disso, traz no parágrafo 2º que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996).

Contribuindo com essa discussão, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) foi na mesma direção ao dispor sobre a educação em tempo integral voltada ao Ensino Fundamental. Além de discorrer que o atendimento em tempo integral oportuniza aos estudantes realizar atividades de esporte, arte e cultura, como também, ter uma boa alimentação destaca que é “[...] um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2001, p.18), sendo essa uma de suas principais diretrizes. Acrescenta-se que a meta 21 tem o objetivo de “[...] ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001, p.21).

Esse Plano surgiu por meio da mobilização popular, pela pressão social, uma vez que o governo deveria cumprir o que rege as Leis, pois a CF/88 traz no art. 214 que a União deve estabelecer que o

[...] plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

Em consonância com excerto acima, a LDB traz no seu art. 87 a instituição da Década da Educação e no parágrafo 1º reforça que a União no “prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes

e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (LDB, 2018, p. 52).

Uma das metas qualitativas do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) era a ampliação da jornada escolar diária de 6 (seis) horas de efetivo trabalho para o ensino médio, de modo a promover o estudo propedêutico com práticas educativas. Modelo este que foi ofertado aos estudantes como Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI.

O MEC, no uso das suas atribuições, instituiu por meio da Portaria Interministerial n.17, de 2007, o Programa Mais Educação, articulando os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que visava “[...] a formação em tempo integral de alunos da rede pública de ensino básico, através de um conjunto de ações educativas, do fortalecimento da formação cultural de crianças e jovens” (MAURÍCIO, 2009, p. 55). Ressalta-se que esta, mesmo sendo uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular no ensino fundamental na perspectiva do que designam de Educação Integral, na prática não se configurou como tal.

Como as escolas não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁸ em 2015, foi necessário criar ações que mudassem esse resultado e, para dar um empoderamento à ação, foi criada a Portaria do MEC n. 1.144/2016, que instituiu o programa Novo Mais Educação, com o objetivo de “[...] ampliar a permanência dos alunos na escola e reduzir o abandono, a reprovação e a distorção idade e ano” (MEC, 2016), fomentando a qualidade no ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

As propostas de educação integral não se limitaram ao ensino fundamental. Por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) instituído pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, o governo federal buscou realizar a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

O programa visava promover a melhoria na qualidade do Ensino Médio não profissionalizante, apoiando os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital com uma proposta curricular inovadora. Apresentava, como órgão financiador, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que conforme art. 2º, da Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, propõe a realização de projetos que promovam “a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras” (BRASIL, 2009, p.52).

⁸ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/ideb>

No governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que se configurava como

[...] um conjunto de programas com objetivo de melhorar a educação no país, é nele que estão fundamentadas todas as ações do MEC, que incidem sobre os aspectos previstos no Plano Nacional de Educação. O PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. (SAVIANI, 2007, p. 123).

Com o objetivo de melhorar todas as etapas da educação básica no Brasil o PDE buscou desenvolver a autonomia na formação do indivíduo, por meio da socialização e individualidade. Dessa maneira, o estudante seria capaz de ter uma postura crítica e criativa frente à realidade do mundo, mediante uma educação formal e pública, que visava garantir o desenvolvimento da educação e do educando reduzindo, assim, as desigualdades sociais e regionais e promovendo o bem-estar de todos.

Concomitante ao lançamento do PDE, foi divulgado o Decreto nº 6.094⁹, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), metas estas pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. Foi um programa de governo, que por sua feição sistêmica e orgânica, tendia a se firmar como uma política de estado. Também delineava uma arquitetura política que resgatava a dimensão da governança entre os entes federativos, entre este e as instituições da sociedade civil, envolvendo todos os agentes públicos ao compromisso, a responsabilidade e a mobilização em prol de uma educação básica de qualidade.

No ano de 2014, por meio da Lei 13.005, instituiu-se o PNE para o decênio 2014-2024, o qual traz um grande avanço para a Educação Integral, principalmente porque propõe a oferta de uma “[...] educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” – meta 6 (PNE 2014-2024, p.28), com o intuito de atender à população com uma educação de qualidade e atuar diretamente nos resultados de evasão e desempenho dos alunos, que são apontados como os principais problemas da educação brasileira (BRASIL, 2014).

⁹ 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.

Ressalta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a base para que se compreenda as mudanças que foram efetivadas no ensino médio, com a Lei 13.415/2017. Neste contexto, também está em conformidade com os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 9), “[...] determinando que Ensino Médio é Educação Básica”. Dessa forma, esse nível de ensino torna-se direito de todo cidadão brasileiro.

No segundo semestre de 2016, o Brasil ainda se encontrava abalado, inseguro e cheio de dúvidas com relação ao *impeachment*¹⁰ da presidenta Dilma Rousseff, uma vez que, para muitos, o governo do presidente Michael Temer era ilegítimo e fruto de um golpe. E, uma vez consolidada a mudança de governo, iniciou-se uma discussão sobre a reforma do Ensino Médio. Logo em seguida, por meio de um ato autoritário do governo, publicou-se o lançamento da Medida Provisória (MP) n. 746/2016. A referida medida dispõe sobre a organização dos currículos do ensino médio, a ampliação progressiva da jornada escolar deste nível de ensino e a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016).

A reforma do ensino médio, implementada pela Lei n. 13.415/17, definida como medida necessária a essa etapa do ensino que se vê permeada pela falta de qualidade verificada nos índices educacionais, foi sancionada pelo presidente da república Michel Temer, no dia 16 de fevereiro de 2017.

Com relação a Lei n. 13.415/17 houve intermináveis críticas, protestos, passeatas e manifestações contra tal medida em decorrência das determinações previstas na MP. Destacase que muitos dos aspectos que fomentavam essas manifestações se referiam a não concordância, nada democrática, que o governo Temer implementara, que “instituiu-se como forma absolutamente antidemocrática de promover mudanças no campo da educação” (SANTOS, 2018, p. 64). O Ministro de Estado da Educação, Mendonça Filho, justificou a urgência do processo reformador na oscilação do quantitativo populacional e não a partir de uma análise técnica dos fatores que levaram o ensino médio a resultados ínfimos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Assim, evidencia-se que o alicerce da Lei n. 13.415/2017 não se baseia na alteração da qualidade do ensino médio proposto atualmente, mas sim em uma causalidade para aquecer o

¹⁰ Motivo do *impeachment* da Presidente da República DILMA VANA ROUSSEFF publicado em Diário Oficial da União – Edição Extra de 03/08/2016 (p.1, col. 1) “[...] cometeu os crimes de responsabilidade consistentes em contratar operações de crédito com instituição financeira controlada pela União e editar decretos de crédito suplementar sem autorização do Congresso Nacional previstos nos art. 85, inciso VI, e art. 167, inciso V, da Constituição Federal, bem como no art. 10, itens 4, 6 e 7, e art. 11, itens 2 e 3, da Lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950”.

desenvolvimento econômico do país no futuro e atender às demandas do capital, sem um estudo aprofundado e analítico sobre os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Em consonância com o que discorre Saviani (2013) sobre a relação educação e trabalho, as reformas pretendidas no Ensino Médio se fundam na necessidade da formação dos indivíduos para o mercado de trabalho, uma vez que, os estudantes são direcionados para uma formação técnica e profissional, tencionando atender às necessidades do capital.

Corroborando com o que foi descrito, Duarte (2016) enfoca que a manutenção dada a sociedade pelo capitalismo por meio de políticas, especialmente educacionais, impede que a escola ofereça uma educação transformadora, estimulando à uma atitude revolucionária.

Em conformidade com as leis apresentadas iniciaram as implantações de programas que visavam promover a educação em tempo integral na educação básica brasileira. Em 2016, ocorreu a implementação da Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016, criada pela MP n.746, de 22 de setembro de 2016, considerando a necessidade de realizar ações que garantissem a permanência e a universalização de jovens de 15 a 17 anos nessa etapa da educação básica.

Ao considerar o que foi discorrido até agora, com relação que os programas apresentados por meio de política públicas estão sendo aderidos pelas escolas brasileiras, no entanto, são evidentes inúmeros problemas relacionados à falta de infraestrutura, ou à existência de estrutura inadequada para a permanência dos estudantes na escola em contraturno, a falta de qualidade na formação dos profissionais para ministrarem as aulas, a qualidade dos conteúdos oferecidos, entre tantos outros.

À vista do que foi discorrido, é essencial verificar as constantes disposições na legislação brasileira referentes à formação plena dos educandos e à ampliação do tempo escolar, bem como as propostas do MEC e a constante adesão dos programas de tempo integral. Também é importante analisar quais são as concepções que orientam as bases teóricas e práticas da educação integral sob as quais estão sendo conduzidas as políticas públicas de educação integral.

1.3. A relação entre o Público e o Privado na educação básica brasileira

O Ensino Médio aparece na agenda pública com grande expressividade no início do século XXI, pois em sua constituição e trajetória está arraigada certa dualidade que transita entre a formação para o trabalho e a possibilidade de ingresso no ensino superior. Muitas leis, resoluções, decretos, emendas, são lançadas no intuito de realizar mudanças na educação,

porém, tratar tal dualidade ou mesmo vislumbrar a possibilidade de um ensino unitário não é tarefa exclusiva da escola. Afinal, o fator que mais incide nessa dualidade é de ordem social e não educacional. São as divisões e exclusões sociais que muitas vezes demarcam até onde os estudantes terão possibilidade de caminhar.

O atual cenário da educação foi estruturado de forma que permite analisar as contradições existentes ao longo do percurso. Os desafios são inúmeros e percebe-se que as mudanças advêm do histórico educacional, político, social e econômico mundial. Pensando nesse âmbito mais amplo, entende-se que o atual contexto da educação é causa e consequência das dinâmicas internas e externas da sociedade e do poder público.

O contexto social atual conduzido pelo capitalismo selvagem de mercado, que prioriza o lucro, é uma das consequências da reforma do Estado Brasileiro¹¹. Outro ponto a considerar refere-se a estratégia de “[...] caráter híbrido público/privado, Estado/mercado” (AFONSO, 2003, p. 39), visto que as teorias neoliberais e a terceira via acusam o Estado pela crise do capital uma vez que investiu mais do que podia nas políticas sociais. Tanto os neoliberais quanto a terceira via dizem que o Estado não é mais responsável pela materialização das políticas sociais, passando, portanto, a responsabilidade para o mercado e para as sociedades civis sem fins lucrativos (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

As reformas providas pelo governo brasileiro, na década de 1990, redefiniram a política social vigente na tentativa de se adaptar às novas exigências do capitalismo. Nessa década foi implementado no Brasil o neoliberalismo. Processo iniciado a partir da eleição de Fernando Collor de Mello (1989); aprofundado no Governo Itamar Franco com a ampliação das privatizações e o Plano Real (1992-1994); consolidado nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), não havendo grandes rompimentos no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Esses governos contribuíram decisivamente para a implantação da ampla gama de reformas nas áreas econômica, política e social do país, configurando um novo Estado e sociedade brasileira (SILVA, 2017, p. 245).

Indo contra o teor da democracia que a CF/88 instituía, essas reformas privilegiaram políticas de liberalização econômica e privatização de empresas estatais. O governo valeu-se do discurso de democratização e modernização passando as responsabilidades do governo federal para os governos locais, além da indução de parcerias com a iniciativa privada na execução, sobretudo, nas políticas sociais. (OLIVEIRA, 2009).

¹¹ Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado (PDRAE), de 1995, elaborado pelo então Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), na gestão de Luis Carlos Bresser Pereira, no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). (OLIVEIRA E FERNANDES, 2009, p. 60).

A educação passou a ser a centralidade, já que era o suporte para o desenvolvimento científico e tecnológico e, ainda, de acordo com a Organização Mundial do Comércio (OMC), constitui-se um vasto campo de possibilidades para o mercado. As políticas educacionais dessa década sofreram influência do redirecionamento político, econômico e social em escala mundial, passando a serem orientadas pelos ditames e as leis de mercado, ou seja, pela lógica privada.

Desde a realização da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990 – importante marco histórico-social no âmbito das reformas e ajustes políticos e educacionais via organismos internacionais de financiamento (ONU, UNESCO, Banco Mundial, dentre outros), se deu início a uma articulação internacional em torno de discussões prioritárias para a educação. Esse evento, tornou-se, de fato, um marco importante na discussão das políticas de educação mundial.

Os discursos defendidos por organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas (ONU) desde a década de 1980, tais como, a priorização do ensino fundamental pelo Estado em detrimento dos outros níveis de ensino e a relativização do dever do Estado para com a Educação, deram ênfase e sustentação ao compromisso dos países com a educação. Além disso, foi feita a defesa da introdução das parcerias entre o setor privado e o público no atendimento às políticas sociais, notadamente a educação.

Salienta-se que nesse período novos atores entraram em cena, atuando como parceiros na formulação e execução de políticas públicas, isto é, complementando a ação estatal quanto aos direitos sociais: as organizações que compõem o chamado Terceiro Setor.

De forma bem clara e objetiva, Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) explicitam que o Terceiro Setor são

[...] organizações não-governamentais [ONGs], instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares). Estes organismos, criados com o objetivo de prover serviços sociais na área de saúde, educação, proteção contra o crime, transporte público, enfim, de alívio à pobreza, têm em comum o fato de serem não-lucrativos e fazerem parte da sociedade civil. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 768).

A redefinição do Terceiro Setor pode ser considerada como produto da crise estrutural circunscrita no contexto das estratégias do processo de reestruturação produtiva, isso implicaria sua orgânica funcionalidade à lógica capitalista. Segundo Montaña (2014), o termo Terceiro Setor surgiu

[...] com a clara origem de classe e uma nítida função ideológica de setorializar (fragmentando) a sociedade em três instâncias supostamente desarticuladas, criando uma imagem ideológica de um suposto „setor“ autônomo e homogêneo, que seria „popular“, „progressista“, espaço da „participação“, da „parceria“ e do „entendimento“ sem conflito, sem contradição interna e que interviria ineficientemente nas respostas às necessidades sociais que o Estado vai abandonando” (MONTAÑO, 2014, p. 34).

O Terceiro Setor emergiu como portador de uma nova e grande promessa: a renovação do espaço público, o resgate da solidariedade e da cidadania, a humanização do capital e, se possível, a superação da pobreza. Entretanto, modelos bem conhecidos, como o voluntariado e a filantropia, foram revestidos de uma roupagem mais empresarial.

Outro ponto observado foi que os municípios brasileiros, depois que assumiram o ensino fundamental como sua responsabilidade “[...] recorreram ao terceiro setor para execução de políticas educacionais no sentido de superar os problemas educacionais” (OLIVEIRA, 2009, p. 67). Observa-se, portanto, que um setor do empresariado assumiu lugar privilegiado na definição de políticas educativas. Contribuindo com a assertiva, Afonso (2003) considera que as

[...] parcerias constituem hoje um eixo fundamental na elaboração e implementação das políticas públicas e educativas, não significando, necessariamente, a diminuição, mas antes a reatualização em novos moldes do poder de regulação do Estado e, assim, contribuem para a substituição da noção de *governo* pela (nova) noção de *governância*. (AFONSO, 2003, p. 40. Grifo do autor).

Assim, fica evidenciado por essas assertivas uma crítica ao Estado pela sua incompetência e ineficiência como aparato institucional diante de todas as demandas sociais.

Entender o papel do Terceiro Setor é fundamental para que após as análises sobre os olhares dos atores da escola, se possa compreender em que medida as organizações parceiras na proposta do EMTI estão presentes no fazer cotidiano no âmbito escolar e qual o seu papel na implementação dessa política.

2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA?

Este capítulo dedica-se a apresentar e analisar os debates referentes ao Ensino Médio brasileiro que ocorreram com grande intensidade a partir de 2015. Nesse período elaborou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e implementou-se a reforma do ensino médio que tem como foco a ampliação da oferta em tempo integral.

Considera-se relevante explicitar neste capítulo como ocorreu a implantação e implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no estado do Mato Grosso do Sul, seus desafios, avanços e conquistas no que diz respeito à uma educação com qualidade no cenário brasileiro.

2.1. O percurso histórico da reforma do Ensino Médio

Cronologicamente, propõe-se, aqui, mostrar o percurso da Reforma do Ensino Médio para demonstrar que a discussão dessa reforma tem sido fundamentada por diversos setores da sociedade (educadores, especialistas e profissionais da educação). Diante disso, ressalta-se que a Constituição Federal de 1988, traz a proposição de criação de uma base nacional comum curricular, com direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes da educação básica. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de n. 9.394/1996, defende e regulariza a educação brasileira com base nos princípios dessa Constituição.

No período de 1997 a 2000, o Ministério da Educação, apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como proposta nacional para construção de uma base única, inicialmente para o ensino fundamental I e II e, posteriormente, disposta também para o ensino médio. O objetivo dos PCNs era garantir que os estudantes pudessem usufruir de um conjunto básico de conhecimentos, ofertados pelas escolas (BRASIL, 1998). Os PCNs foram elaborados em meados da década de 1990 e, segundo Galian (2014)

[...] constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil. (GALIAN, 2014, p. 651).

A ideia de currículo mínimo ou currículo nacional não é consensual entre os profissionais da educação. Para Saviani, por exemplo, a efetivação de um currículo mínimo não favorece a ideia da criação de um conhecimento crítico. Esta seleção de conteúdos significativos, só pode ser feita entre o professor e os estudantes:

Daí os riscos envolvidos na determinação de conteúdos mínimos essenciais, determinação essa que pode não só ferir a autonomia de escolas e sistemas de educação, como também dificulta, aos professores, tomar a realidade de seus alunos como ponto de partida da prática pedagógica. (SAVIANI, 1994, p. 86).

Para corroborar com o excerto acima, Galian (2014) discorre que

[...] estabelecer um conteúdo mínimo não é tarefa simples, seja qual for o contexto. Mas, num país de grandes dimensões como o Brasil, onde se multiplicam manifestações culturais muito diversas, num país com um lamentável histórico de precariedade em relação aos aspectos socioeconômicos, notadamente no contexto educacional, essa tarefa é no mínimo arriscada. (GALIAN, 2014, p. 651).

Realmente, ela se torna arriscada, posto que, o grande entrave está no tipo de indivíduo que as propostas curriculares desejam formar, visto que a questão da qualidade do ensino, que justifica os PCNs como política unificadora de um currículo nacional, não será equacionada apenas com propostas de organização curricular e pedagógica gestadas nos órgãos centrais do sistema. Além da participação efetiva da sociedade e da comunidade escolar, uma política dessa envergadura requer condições que as viabilizem, o que, na opinião daqueles que estão inseridos na prática escolar, não está ocorrendo.

O PNE 2001-2010, regulamentado pela lei 10.172/2001, é um documento construído por várias mãos com o objetivo de direcionar a educação no Brasil, embora tenha surgido sob pressão social e devido a uma “intensa mobilização da sociedade civil e, especialmente do FNDEP¹² durante toda a tramitação, este PNE expressou parcialmente os anseios e propostas da sociedade da época, embalada por ideais democráticos” (PERONI e FLORES, 2014, p. 181).

Entretanto, devido a limites estruturais, tais como: “ausência de visão ampla de sistema nacional de educação: não regulamentação do regime de colaboração; os grandes desafios no

¹² Fórum Nacional em defesa da Escola Pública (FNDEP).

tocantes ao cumprimento das metas” (DOURADO, 2009, p. 373), prejudicaram a realização das metas e dos objetivos estabelecidos para as diferentes etapas e modalidades educacionais. Em 2010 o PNE expirou e não correspondeu ao que se esperava, conforme ressalta Peroni (2014),

[...] tomando-se o princípio constitucional da gestão democrática em educação e a necessidade de uma coordenação nacional de ações para a efetivação de suas metas: a articulação e a produção da sociedade civil consolidadas na proposta do Fndep foram desconsideradas, e não se efetivou a necessária destinação de recursos que favorecessem a consecução dos objetivos, nem mesmo daqueles constantes do texto aprovado pelo Congresso Nacional. (PERONI e FLORES, 2014, p. 182).

A partir das análises trazidas, percebe-se os embates quanto a materialização do PNE, dado que o grande desafio é conferir materialidade ao discurso da educação básica como direito de todos e responsabilidade do Estado, mediante institucionalização do Sistema Nacional de Educação como instância integradora dos esforços pela democratização da oferta da Educação Básica em qualidade social.

No ano de 2010, a Conferência Nacional da Educação (CONAE) envolveu o governo federal, agentes públicos e a sociedade civil em torno da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que se concretizou na Lei n. 13.005/2014. O PNE aprovado definiu metas e estratégias para a educação básica: ensino infantil, ensino fundamental e médio, além do ensino superior para os próximos 10 anos, ou seja, até 2024.

Em 2012, por meio da Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, ocorreu uma atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Médio. No art. 2º da referida Resolução, consta que o Ensino Médio reúne “[...] princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo CNE para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (BRASIL, 2013). A origem desta remete ao proposto pela LDB.

Em 2015, iniciou-se o processo de discussão e elaboração da BNCC e a reforma do Ensino Médio no final do ano de 2016. Nesse mesmo ano o MEC lançou o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, instituído pela Portaria n. 1.145/2016.

As recentes políticas educacionais brasileira evidenciam que a educação vem em busca de conquistar o seu espaço no cenário brasileiro, em busca da melhoria do processo ensino e

aprendizagem, de uma educação de qualidade com equidade e um ensino médio mais sintonizado com os desafios do século XXI.

A educação brasileira vem sofrendo golpes desde o governo Temer e passando “a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores” (DOURADO, 2018, p. 40). Apesar de alguns setores da sociedade civil (educadores, profissionais da educação, sindicatos da educação) irem contra as mudanças realizadas pela “nova” gestão que mudou consensos já formalizados anteriormente, “[...] a preocupação com a coesão social praticamente desapareceu, ainda que alguns programas dos governos anteriores permaneçam, todavia sem a mesma ênfase e até mesmo com restrições” (FERRETI & SILVA, 2017, p. 392).

Desde o governo Temer, houve um retrocesso na luta de conquistar novos direitos sociais, cabendo, então, retomar a luta para reverter, de imediato, o quadro configurado de retrocessos.

O ensino médio tem sido um dos motivos de debate há algum tempo, principalmente devido a resultados não satisfatórios. Ressalta-se que desde 2011 o Ideb está estagnado (BRASIL, 2018e); cerca de 23% dos jovens entre 15 e 29 anos não estudam e nem trabalham¹³; e, para piorar, o ensino médio virou preparação para o Enem. A qualidade da educação é aferida pelo Ideb e é calculado, a cada dois anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC), combinando dados de rendimento escolar – obtidos pelo Censo Escolar – com dados do desempenho dos alunos nas avaliações externas nacionais (MEC, 2019).

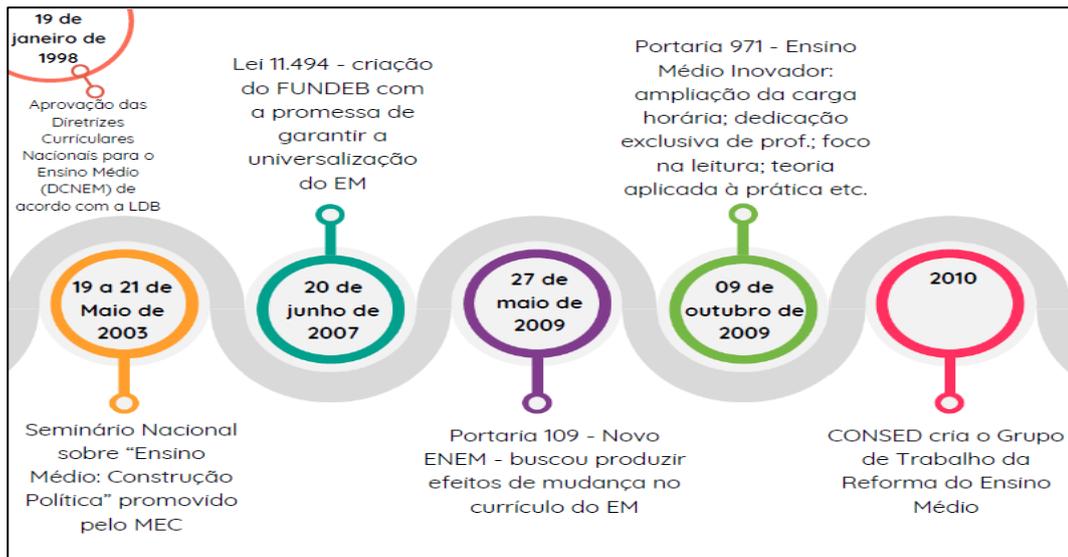
Segundo os autores Barbosa e Mello esta “avaliação passou a ser utilizada como instrumento de medida para verificar o quanto de seu conteúdo o aluno assimilou” (BARBOSA e MELLO, 2015, p. 108). É preciso compreender que essa avaliação gera dados e é necessário que seja dado um *feedback* às escolas, pois

[...] alunos, professores e família precisam da referência de alguns índices, que, empregados conscientemente, fornecem indicação de conhecimentos e apontam intervenções necessárias, posto que a avaliação só faz sentido se for utilizada com a qualidade de saberes dos alunos, como forma de colher elementos para que a educação escolar aconteça de forma próxima à realidade e dentro de um contexto dinâmico e sujeito a constituir mudanças. (BARBOSA e MELLO, 2015, p. 108).

¹³ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ibge-23-dos-jovens-de-15-29-anos-nao-estudam-nem-trabalham-23748808> acessado em 01/07/2019.

Diante desse cenário, é relevante destacar ações, políticas e programas que se materializaram em busca de minimizar esses resultados insatisfatórios que o ensino médio tem demonstrado na educação brasileira. Destaca-se, nas duas linhas do tempo a seguir, ações que foram materializadas no período de 2003 a 2017:

Figura 1. Linha do tempo criada pela Gerência do Ensino Médio em Tempo Integral – 2003 – 2010.



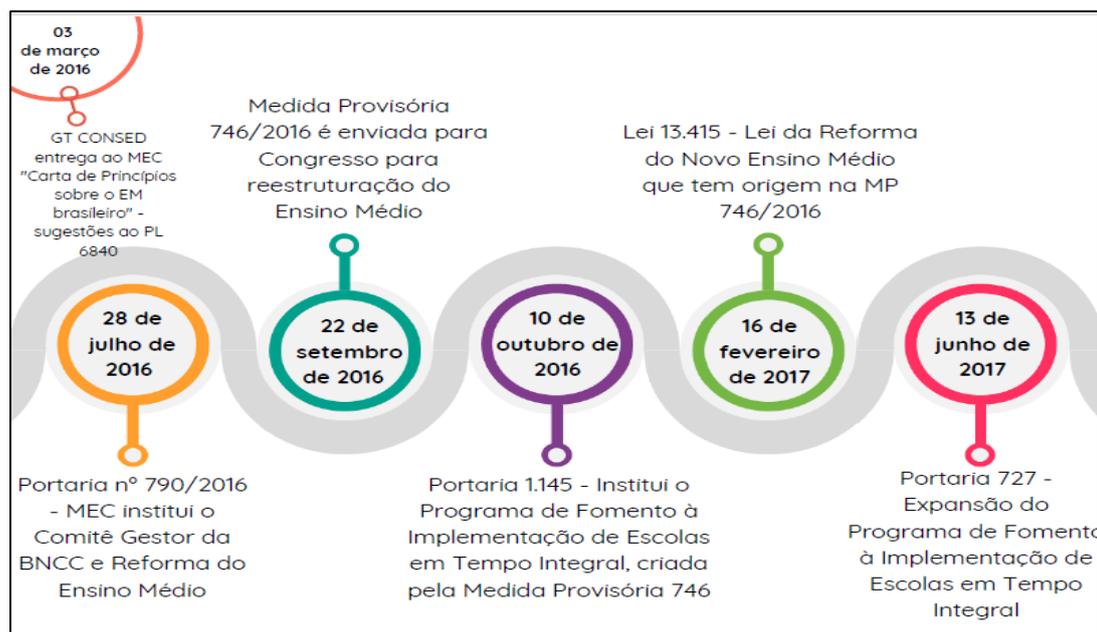
Fonte: GEMTI/COPEMEP/SUPED/SED.

Figura 2. Linha do tempo criada pela Gerência do Ensino Médio em Tempo Integral – 2011 – 2015



Fonte: GEMTI/COPEMEP/SUPED/SED.

Figura 3. Linha do tempo criada pela Gerência do Ensino Médio em Tempo Integral – 2016 - 2017



Fonte: GEMTI/COPEMEP/SUPED/SED.

As figuras expressam que as ações, as políticas e os programas assumem uma posição proativa em relação ao ensino médio (BRASIL, 2017a). A atuação de vários segmentos ganhou força, e, sobretudo, conta com o apoio do aparato de Estado que compartilha suas propostas e procura implantá-las.

O ensino médio tem sido alvo de disputas entre os diferentes segmentos, acima de tudo, sobre interesses antagônicos. Assim, a ampliação da educação pública para as massas foi marcada pelos argumentos desenvolvimentistas acompanhados por interesses da elite dominante. Os autores Ferreti e Silva (2017) contribuem com o exposto acima ao afirmarem que essa disputa é

[...] histórica em nosso país, ganhando conotações diferenciadas conforme o contexto social e político em que ocorreu. No entanto, merece destaque o fato de que, desde a década de 1970, ela vem sendo marcada na definição das políticas nacionais que dizem respeito ao ensino médio, pela insistência na sua vinculação aos interesses da economia capitalista, atribuindo a essa etapa da formação de jovens um caráter fortemente instrumental, mais do que de formação humana em sentido amplo. (FERRETI e SILVA, 2017, p. 400)

A disputa que envolve o campo educacional tem se aprofundado no contexto das políticas neoliberais e nos interesses do empresariado e do capital. Diante desse cenário, a formação crítica e emancipatória perdeu espaço no campo educacional.

Em contrapartida, a formação de indivíduos que atendam aos interesses mercadológicos, suprimindo a mão de obra flexível e barata, necessária para a mais valia, tem se consolidado vertiginosamente. Nessa perspectiva e diante da crise do capital e da situação financeira que o país e o mundo atravessam, urge para os empresários a reforma educacional brasileira, desde que atenda aos seus interesses (SAVIANI, 2007).

Diante desse cenário, surgiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, tendo suas bases na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e na participação de organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado nas discussões, debates e tomadas de decisões.

2.2. Os pilares do Novo Ensino Médio/ Lei n. 13.415/2017

O ensino médio historicamente tem apresentado muitas lacunas na formação dos estudantes, registrando altos índices de evasão e repetência e necessitando de uma reorganização para atender as demandas dos estudantes, dos professores e de toda comunidade escolar. Se por um lado essa real condição do ensino médio configurou uma plausível discussão em torno de uma proposta de reforma, por outro, é preciso destacar que o processo de reforma não tem ocorrido de maneira satisfatória, sobretudo para educando e educadores.

Não é recente e nem exclusiva do Brasil a discussão sobre a necessidade de se ofertar um novo ensino médio. Com a consolidação da universalização do acesso à educação básica no Brasil, passou-se a ter um olhar mais direcionado às formas de garantir acesso, permanência e qualidade para essa etapa, a qual deve qualificar jovens de 15 a 17 anos para a vida, para a excelência acadêmica e/ou sua inserção no mundo do trabalho. O MEC justifica a reforma do ensino baseado em resultados não satisfatórios, como:

[...] a desconexão entre os anseios da juventude e o que a escola exige dela manifesta-se nos indicadores de frequência e desempenho da etapa: em 2016, 28% dos estudantes de Ensino Médio encontravam-se com mais de 2 anos de atraso escolar e 26% dos estudantes abandonaram a escola ainda no 1º ano; quanto ao IDEB, a variação positiva foi de apenas 0,3 ponto entre 2005 e 2011, ficando estagnado desde então e abaixo das metas estabelecidas. (BRASIL, 2018e, p. 6).

Diante desses desafios se faz necessário que ocorra uma mudança no ensino médio para atender uma das principais funções da escola: o ensino em uma dimensão transformadora.

O ensino médio é o centro de atenção no cenário brasileiro devido a reformulação no referido nível de ensino, conforme a Lei n. 13.415, em vigor desde 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a). Essa Lei teve claras influências de iniciativas anteriores, principalmente do Projeto de Lei (PL n. 6.840/2013) com o nome “Ensino Médio Integral”, de autoria do deputado Reginaldo Lopes. A discussão dessa reforma não ficou restrita ao PL n. 6.840, paralelamente ocorria debates sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve em 2016 a sua 2ª versão apresentada pelo MEC, a qual recebeu várias sugestões para a flexibilização do ensino médio.

A centralidade desse processo de discussão era que a mudança fundamental a ser estabelecida seria garantir aos estudantes do ensino médio maior protagonismo na definição de sua trajetória, com foco em seu projeto de vida durante o ensino médio e para além da educação básica.

A Lei n. 13.415/2017 permite perceber quatro pilares estruturantes para fomentar novas formas de oferta do ensino médio: flexibilização curricular, maior articulação com educação profissional dentro do currículo regular do ensino médio, foco em educação integral e educação em tempo integral (dentro e fora da escola) (SED, 2019).

Salienta-se que dentre os pilares, o de flexibilização das trajetórias é o mais complexo. Isso porque a lei indica a possibilidade de oferta organizada em até cinco itinerários, baseados nas áreas de linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da naturais e educação técnica profissional, das quais as unidades escolares devem ofertar ao menos um dos itinerários.

Dessa forma, a nova legislação altera o artigo 36 da LBD n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que versa sobre o currículo do Ensino Médio, que passa vigorar com base no seguinte texto:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemática e suas tecnologias;
- III- Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV- Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V- Formação técnica e profissional (BRASIL, 1996, p.13).

Destaca-se que com essa alteração do artigo 36 da LDB, introduz-se no debate educacional a grande novidade e, certamente, o maior desafio na quebra de paradigmas para a organização curricular do ensino médio, que é a implementação dos diversificados itinerários formativos. Nesse sentido, é proposto que o currículo seja organizado em duas grandes estruturas: uma fixa pela BNCC, que é comum e obrigatória a todas as escolas, seja qual for o funcionamento desta, se em tempo parcial ou integral; e outra parte flexível, constituída por itinerários formativos.

Com relação ao acréscimo da formação técnica e profissional, “[...] conforme relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a), a evidência é que a escola pública tenderá a ofertar aquele(s) que demande(m) menos investimentos e recursos humanos especializados, face às más condições físico-estruturais, aos recursos humanos e financeiros escassos em que a grande parte das escolas públicas se encontram. A intenção de atrelar o itinerário profissional ao ensino médio, certamente vai ao encontro do processo histórico de constituição desse nível escolar. Silva e Scheibe (2017, p. 26) criticam a divisão dos itinerários porque entendem que essa divisão possibilita aos estudantes escolherem apenas um itinerário e isso “[...] tem como consequência a negação do direito à formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais”.

Santos (2018) em sua dissertação aborda a Educação em Tempo Integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás, discorre que

[...] do ponto de vista da organização curricular, a Lei n. 13.415/2017, que alterou os capítulos destinados ao EM na LDB/1996, retomou um modelo já experimentado nos tempos da ditadura militar (1964-1985), qual seja: o esfacelamento do conhecimento e o ‘fatiamento do currículo em cinco ‘Itinerários Formativos’, semelhantemente à divisão social do trabalho advinda dos modos de produção. (SANTOS, 2018, p.64).

Essas críticas são pertinentes, uma vez que é muito provável que ocorra uma formação precária, primeiro, por ser “aligeirada”, segundo, porque grande parte das escolas não apresenta infraestrutura mínima adequada e, terceiro, porque a Emenda Constitucional n. 95/2016 limita os gastos públicos por vinte anos, o que impedirá investimentos que seriam necessários para adequação das escolas às novas demandas, devido aos novos arranjos curriculares como os que estão sendo propostos.

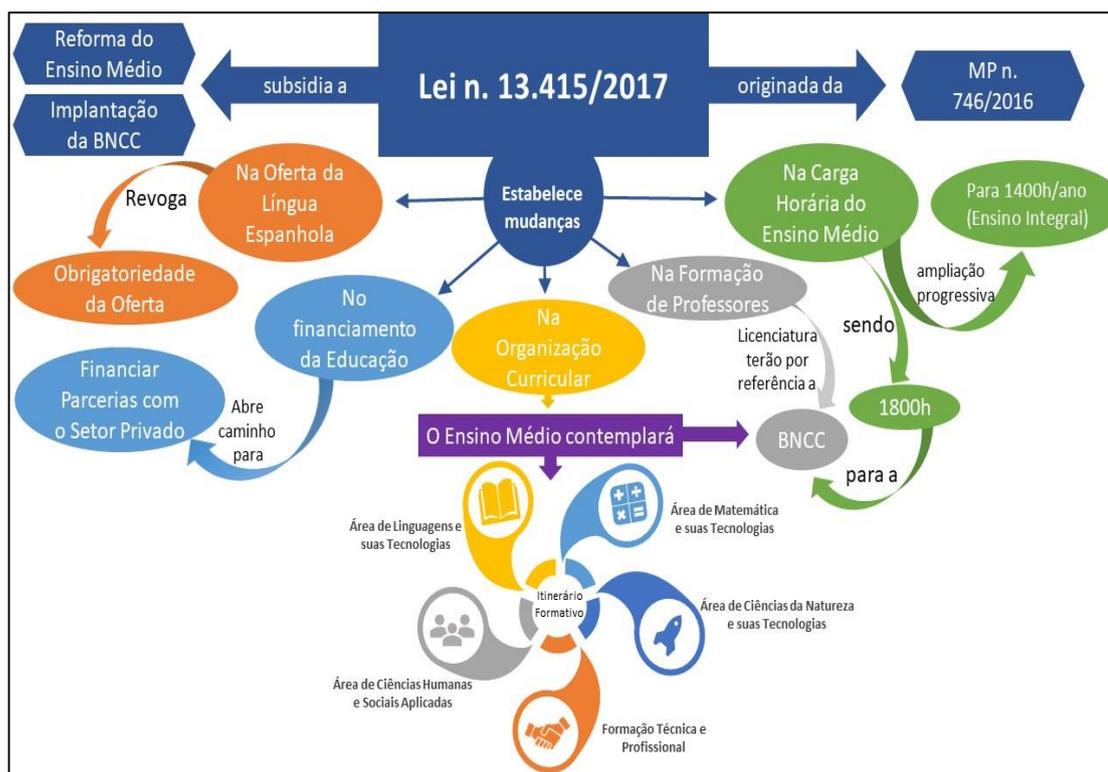
Com relação aos recursos, a Lei n. 13.415/2017 altera também a Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e, com isso, possibilita “[...] financiar parcerias com o setor privado, tendo em vista a oferta do itinerário da formação técnica e profissional, constitui grave ameaça à ampliação da oferta e da qualidade de todas as etapas da educação básica” (SILVA e SCHEIBE, 2017, p. 27).

A Lei n. 13.415/2017 propõe “[...] que os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a dotar um trabalho voltado para a construção de projeto de vida e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017a), determinados conhecimentos científicos permanecem mais valorizados do que os demais, havendo com isso maior estímulo à determinadas áreas, principalmente, nas áreas de linguagem e suas tecnologias e matemática.

A Figura 4 representa uma síntese das principais implicações da Lei n. 13.415/2017:

Figura 4. Principais implicações da Lei n. 13.415/2017



Fonte: Gerência do Ensino Médio em Tempo Integral (GEMTI/COPEMEP/SUPED/SED) – 2019.

Destaca-se que a referida Lei tende a proporcionar maior participação da iniciativa privada no sistema de ensino na educação pública, aprofundando a dualidade educacional existente entre o público e o privado, dificultando ainda mais o acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior. Assim, reforça-se que a “Reforma do Ensino Médio é mais uma mudança,

na história da educação nacional, que está alinhada ao neoliberalismo imposto, principalmente, por organizações internacionais e interesses mercadológicos” (BRANCO *et al*, 2018, p. 65).

Nesse contexto, o maior problema da Reforma do Ensino Médio é a sua implementação, pois para que a política pública educacional tenha êxito todos os sujeitos devem estar conectados e mobilizados na sua efetivação, caso contrário, haverá muitas resistências. Além disso, há uma preocupação quanto ao financiamento da educação pública e se faz necessário que o FUNDEB se torne permanente. É preciso fortalecê-lo, pois do jeito que está posto os estados enfrentarão fortes limitações para promover as mudanças necessárias na reforma do Ensino Médio.

2.3. Os desafios da implementação do Novo Ensino Médio no estado do Mato Grosso do Sul

O estado do Mato Grosso do Sul tem 79 (setenta e nove) municípios, 367 (trezentas e sessenta e sete) escolas estaduais que oferecem educação básica, sendo: educação infantil (em apenas 1 unidade na capital); ensino fundamental anos iniciais e finais; ensino médio parcial; ensino médio em tempo integral e integrado; técnico profissional; Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA), Educação de Jovens e Adultos aos Privados de Liberdade, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Quilombola.

A organização curricular das escolas estaduais de educação está pautada na formação integral do estudante, na totalidade, na interdisciplinaridade, na contextualização do conhecimento e fundamenta-se no educar pela pesquisa como princípios educativo e científico, atendem às normas nacionais e estaduais do Sistema de Ensino (SED, 2018).

A Secretaria de Estado de Educação de MS iniciou no ano de 2016 a discussão sobre a construção do currículo por meio do Regime de Colaboração, onde buscou envolver todas as redes de ensino: municipais, estadual e privadas.

A escrita da Base do Ensino Fundamental ocorreu com a participação e empenho de integrantes das redes estadual, municipais e particulares para a construção desse documento que norteará a educação do estado do MS. Embora tenha ocorrido um intenso e caloroso debate nas escolas, universidades e mídias, o estado do MS se tornou o primeiro estado do País a concluir a elaboração do Currículo em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com a aprovação da BNCC do Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2018, depois de passar por um período de consultas públicas de abril a setembro desse mesmo ano e das críticas manifestadas por parte da sociedade civil organizada ao processo de elaboração da BNCC¹⁴, a mesma foi homologada. Junto com a aprovação do texto, o Ministério da Educação também lançou o Guia de Implementação do Ensino Médio que traz orientações para a construção de uma nova estrutura para esta etapa do ensino.

O ano de 2019 começou com muitas incertezas e especulações, visto que um novo governo assumiu a Presidência do Brasil com retórica de extrema-direita, que é o posicionamento ultraconservador desse espectro político: Jair Messias Bolsonaro. O novo governo teve muita dificuldade em compor a sua equipe ministerial, inclusive a equipe da Educação.

Nesse entremeio a escrita da BNCC do Ensino Médio ficou parada, os estados não sabiam como proceder, sem nenhuma orientação do MEC, até que no início de abril de 2019 foi lançado o Programa de Apoio à Implementação da BNCC, o ProBNCC. Esse programa é de apoio federal iniciado em 2018, que foi renovado para 2019 e tem como perspectiva apoiar o avanço da implementação da Base em regime de colaboração entre estados e municípios.

Após o lançamento do ProBNCC, a Secretaria Estadual de Educação/ SED, selecionou uma equipe de técnicos da Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional (COPEMEP), da Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (CFOR) e das Coordenarias Regionais de Educação para estudarem os itinerários e construir um currículo com uma proposta de flexibilização para o tempo parcial e integral, que atenda aos anseios e necessidades dos estudantes em suas especificidades regionais, pessoais e sociais.

Após um período de estudo coletivo e de escrita pela equipe de redatores formadores do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, iniciou-se no período de 29/10 a 17/11/2019, a Consulta Pública da versão preliminar do Currículo do Ensino Médio, que faz parte do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada por meio da Resolução/CNE/CP n. 04, de 17 de dezembro de 2018. Nessa consulta pública, professores e sociedade civil puderam contribuir com comentários, sugestões e propostas, as quais foram compiladas para, por fim, chegar a versão final.

¹⁴ Após o impeachment da Dilma Rousseff, a gestão do presidente Temer deu outro rumo ao processo de elaboração da BNCC, “aconteceram retrocessos nas políticas sociais e educacionais, mediante adoção de novas práticas, programas e ações do governo federal. Além disso, essas medidas passaram a ser tomadas de forma mais centralizada e sem a participação mais ampla da sociedade civil organizada”. (DOURADO, 2018, p. 38).

Uma das dificuldades que o estado do MS encontrou nesse processo de planejamento, foi o de pensar nas ofertas de diferentes itinerários para os 19¹⁵ municípios que mantêm apenas uma escola do Ensino Médio, mesmo considerando a possibilidade de o sistema ofertar o itinerário de forma integrada para os municípios pequenos. Mas é preciso pensar nos estudantes para que estes não sejam prejudicados nos seus projetos de vida e para que tenham condições de igualdade na formação evitando, assim, que a desigualdade seja ampliada (SED, 2019).

O transporte escolar rural também foi outra preocupação, uma vez que o estudante deverá ficar 7h na escola devido ao aumento da carga horária proposta na BNCC. Observa-se que a carga horária da BNCC é de 1.800 horas para os três anos do Ensino Médio com mais 1.200 horas destinadas aos itinerários formativos, inclusive com formação técnica e profissional. Dessa forma, a carga-horária total foi ampliada para 3.000 horas, sendo esta a carga mínima a ser operacionalizada até 2022, como prevê a legislação.

Cabe ressaltar que os estados estarão garantindo, além da formação básica comum a todos os estudantes, a formação com foco em uma das áreas de conhecimento ou formação técnica profissional, dando oportunidade ao jovem de escolher o itinerário formativo com o qual ele se identifica (SED, 2019). É preciso lembrar que, além do atendimento às zonas rurais, também as comunidades quilombolas e indígenas precisam ser atendidas e, para isso, o governo precisará investir no transporte escolar, sempre levando em consideração as necessidades dos municípios.

A construção dos itinerários formativos, a definição da estrutura e forma de oferta dos itinerários, a organização mediante a relevância para o contexto local, a relação com a formação geral básica, a lotação de professores que é determinada pelo número de turmas que ele leciona, o material didático, a formação continuada e recursos financeiros, dentre outros, ainda são desafios para a Secretaria de Educação/MS (SED, 2019).

Considerando a reforma do Ensino Médio, pressupõe-se a necessidade de investimentos na perspectiva de desenvolver ações que busquem a melhoria do ensino e, principalmente, para pagar um salário justo e atrativo aos professores, de modo a tornar a carreira apazível.

Diante de todas as mudanças, ainda ficou instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (art. 13), que prevê:

[...] o repasse de recursos do MEC para os estados e o Distrito Federal, pelo prazo de 10 anos, por escola, contado da data de início da implementação do

¹⁵ FONTE: INEP/MEC/Censo da Educação Básica – Censo Escolar - SED/ SUPAI/ Estatística/ Censo Escolar.

novo ensino integral, de acordo com o termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I – identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II – metas quantitativas;

III – cronograma de execução físico-financeira;

IV – previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas. (BRASIL, 2017a).

A educação em tempo integral no ensino médio no MS traz um impasse, visto vez que em dezembro de 2018, com o acréscimo do parágrafo 5º na Lei n. 5.306, de 21/12/2018, passou a vigorar que o professor dependerá do quantitativo de turmas na escola que estiver lotado para ter dedicação plena e integral, abrindo assim, precedência nas Escolas da Autoria a ser integral para os estudantes e parcial para os professores.

Diante desse cenário é preciso que a Secretaria de Educação se organize para atender a implementação do Novo Ensino Médio na educação em tempo integral na perspectiva da continuidade da política do EMTI.

Como aporte à reforma do Ensino Médio a SED/MS aderiu ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. O programa tem como objetivo geral apoiar as Secretarias de Educação estaduais e o Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de um novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais. É importante ressaltar que um dos objetivos específicos desse programa é “[...] apoiar na elaboração do desenho das avaliações de processos e de impacto do Novo Ensino Médio, mapeando os principais fatores de realidade socioeconômica, gestão, planejamento e execução do Programa” (BRASIL, 2018, p.5).

De acordo com um dos critérios da Portaria n. 649/2018, art. 9, para implantar as escolas-piloto do Novo Ensino Médio, pelo menos “[...] trinta por cento das unidades escolares participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituído pela Portaria MEC n. 727, de 2017”, devem participar. A SED/MS aderiu a essa portaria e as 27 (vinte e sete) escolas do programa Escola da Autoria do Ensino Médio mais as 47 (quarenta e sete) escolas que faziam parte do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), se tornaram escolas-piloto. Essas escolas selecionadas para a implementação do Novo Ensino Médio ajudarão na construção da proposta de flexibilização do currículo com posterior implantação.

Nesse contexto, espera-se que o suporte técnico e o apoio financeiro que ocorrerá por meio desse programa fortaleça a capacidade técnica da Rede Estadual de Ensino (REE), no

que se refere à estruturação da governança, de rotinas, de processos e práticas de gestão necessários à implementação do Novo Ensino Médio.

Em busca de aperfeiçoar a elaboração de políticas públicas, o MEC instituiu a Portaria n. 1.023, de 04 de outubro de 2018, com vistas à realização de avaliação de impacto da implantação do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em conformidade com as diretrizes dispostas nos artigos 13 a 17 da Lei n. 13.415/ 2017. Essa Portaria tem o objetivo de monitorar a aplicação de recursos, a qualidade do aprendizado, para “[...] fortalecer e qualificar o processo de produção de políticas públicas educacionais baseadas em evidências no Brasil” (BRASIL, 2018).

Para a realização dessa avaliação o MEC pré-selecionou escolas como elegíveis, que têm em comum alta vulnerabilidade socioeconômica, mínimo de 100 alunos matriculados no ensino médio e mais da metade dos alunos com menos de sete horas diárias de aula, escolas que estejam adimplentes para recebimento dos recursos via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2018). Também é requisito que até 2020 essas instituições tenham toda infraestrutura adequada.

Para a execução das Portarias n. 649/2018 (escolas-piloto) e n.1.023/18 (Escolas da Avaliação de Impacto), o MEC define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, além de dar suporte na elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio por meio da Portaria n. 1.024, de 4 de outubro de 2018.

Recentemente, a Folha de São Paulo¹⁶ publicou no seu site uma matéria com a seguinte manchete: “Governo corta repasse para a educação básica e esvazia programas”. A referida matéria reporta-se à redução de verbas do PDDE para as escolas-piloto e as de avaliação de impacto. Diante dessa possibilidade, surge a preocupação com o enfraquecimento dos programas e, conseqüentemente, com a descontinuidade, porque uma medida como essa certamente irá restringir os investimentos necessários à adequação da infraestrutura das escolas e às exigências impostas pelos itinerários formativos.

O fato é que a Reforma do Ensino Médio tem muitos desafios a superar, dentre eles destaca-se a exigência de um minucioso e moroso processo de execução das mudanças. Na prática, resultará que os estudantes não serão atendidos de forma imediata no seu desejo de

¹⁶ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-corta-repasse-para-educacao-basica-e-esvazia-programas.shtml> - acesso em 15/07/2019.

escolher um itinerário formativo, além de definir um caminho que norteie as “[...] necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola” (BRASIL, 2018).

Enfim, salienta-se a importância de se garantir que essas mudanças sejam feitas com cautela, pois os sistemas terão um longo caminho a trilhar. É necessário que haja um esforço nacional, estadual, político e de gestão para materializar a reforma do ensino médio e implementar a BNCC, uma vez que se proponha condições de desenhar políticas públicas com muito mais sentido e assertividade para superar os contextos desiguais que atualmente são oferecidos aos estudantes.

2.4. Análise da materialização da Política Pública do Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso do Sul.

A implantação do Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no estado de MS aconteceu de forma rápida e desafiante devido ao tempo imposto pelo MEC, pois a MP n.746 (que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral) saiu no dia 22 de setembro de 2016 e a Portaria n. 1.145 (que Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela MP n.746) em 10 de outubro do mesmo ano. Em vista disso, os estados teriam menos de dois meses para se organizarem e cumprirem as exigências legais estabelecidas.

Após a publicação da referida Portaria, Superintendentes e Coordenadores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, juntamente com a Secretária de Educação foram até Pernambuco conhecer a experiência do Ginásio Pernambucano¹⁷, que foi ponto de partida para a criação de um modelo pedagógico que tem o jovem e o seu projeto de vida como centralidade.

Quem concebeu esse modelo foi o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação¹⁸ (ICE). A SED/MS, tomando conhecimento da atuação e assessoria prestada aos estados brasileiros por parte do referido instituto e, também, conhecendo os resultados de estados e

¹⁷ O Ginásio Pernambucano [...]partiu de uma visão de escola pública de qualidade, no entanto, revigorada com uma nova forma de atuação do setor privado, incluindo os aspectos pedagógicos e de gestão, além de uma co-participação financeira junto ao Governo do Estado. Sua [...] causa muito maior: desenvolver uma nova estratégia para enfrentar os desafios do Ensino Médio e oferecer um novo modelo de escola pública de qualidade à juventude. Em 2004 o Ginásio Pernambucano abria suas portas para a primeira turma, que passaria a vivenciar uma educação integral em tempo integral. Disponível em < <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>>

¹⁸ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. <http://icebrasil.org.br/>

municípios já assessorados pelo ICE desde o início dos anos 2000, estabeleceu contato com o Presidente da instituição e representantes dos institutos parceiros (Instituto Sonho Grande e Instituto Natura) para conhecer detalhadamente o Modelo da Escola da Escolha, que servia de referência ao estado de Pernambuco, bem como os mecanismos de operacionalização de uma possível parceria.

Assim, após conhecerem o modelo foi estabelecido um convênio formalizando a parceria em seus termos e obrigações mútuas onde se encontram previstos os mecanismos de atuação.

Partindo para a materialização do Programa, em cumprimento à Portaria n. 1.145, o estado do MS criou uma equipe de implantação com um coordenador-geral, um especialista pedagógico, um especialista em gestão e um especialista em infraestrutura, todos com dedicação de 40 horas ao Programa. A função dessa equipe é de orientar, monitorar, conduzir os ciclos de acompanhamento formativo e acompanhar a execução da política pedagógica e de gestão das escolas.

Outra exigência estabelecida pelo MEC, foi a de apresentar no prazo de 2 anos uma proposta de regulamentação das escolas contemplando ações de educação integral no ensino médio, embasadas nas leis estaduais ou distrital (ou criar uma, caso não existisse leis de regulamentação), segundo as diretrizes do programa. Correndo contra o tempo, o estado de Mato Grosso do Sul aprovou, ainda em 2016, a Lei n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que cria o Programa de Educação em Tempo Integral denominada “Escola da Autoria”.

O modelo opera por meio de uma estratégia fundamental que se caracteriza pela ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade escolar, equipe de gestão, professores e os estudantes. Nesse sentido, corroborando com a viabilização do programa, o estado criou a Lei n. 5.006, de 30 de maio de 2017, que instituiu a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) aos professores na função da docência e na coordenação pedagógica, com um adicional de 15% (quinze por cento) do vencimento-base do cargo de Professor da carreira Profissional da Educação Básica, classe A, nível I, 40 (quarenta) horas, que dava em torno de R\$ 570,00 (quinhentos e setenta reais) para os professores e coordenador pedagógico de cada Escola da Autoria. (SUGESP, 2019)¹⁹.

Ribas (2018, p.130), enfoca em sua dissertação que “[...] assegurar esse direito ao professor é relevante, uma vez que, ao ampliar o tempo de permanência do aluno, é necessário que professor também esteja presente na escola”. Indo ao encontro do que discorre a autora,

¹⁹ Fonte: Superintendência de Gestão de Pessoas – SUGESP/SED

Gadotti (2009, p. 98) enfatiza que “[...] o professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aperfeiçoamento profissional indispensável ao exercício da docência”. Quando o professor tem essa possibilidade de ficar em uma única escola terá tempo para pesquisar, estudar, escrever e, automaticamente, haverá melhoria na produtividade de suas aulas tendo como resultado a “[...] melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (GADOTTI, 2009, p. 98).

Quanto aos recursos financeiros, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) “[...] transfere recursos financeiros a título suplementar para as Secretarias Estaduais de Educação (SEE)”²⁰ que aderiram ao Programa junto à SEB/MEC por meio de um Termo de Compromisso assinado pelo governador e secretária de educação (BRASIL, 2017b). Além disso, as SEE assumem o compromisso de encaminhar um plano de implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e o Plano de Marcos de Implementação das escolas.

A Resolução n. 16/2017 determina que os valores transferidos sejam utilizados apenas e exclusivamente para a implementação do Programa nas escolas participantes.

Os recursos destinados pelo FNDE à implementação e desenvolvimento do EMTI foram investidos em infraestrutura. O Estado investiu R\$ 180,000 (cento e oitenta mil reais) e a União R\$ 2.196.782 (dois milhões, cento e noventa e seis mil, setecentos e oitenta e dois reais) em reforma de escolas nos municípios de Campo Grande, Corumbá, Dourados, Maracaju, Naviraí e Ponta Porã²¹ (SEGOV, Mensagem à Assembleia Legislativa, 2019).

Contando com a assessoria do ICE, o Plano de Gestão Escola da Aatoria, que é um “[...] instrumento de trabalho dinâmico com o intuito de propiciar ações, ressaltando seus principais objetivos dentro de metas a serem alcançadas” (SED, 2017, p. 4), foi escrito baseado no modelo da Escola da Escolha. Esse modelo de escola pensa numa organização de educação integral, tendo o jovem e o seu projeto de vida como centralidade do programa, uma vez que se deseja que esse jovem tenha uma formação acadêmica de excelência, uma formação para a vida (formação de valores) e que desenvolva as competências necessárias na contemporaneidade (ICE, 2016).

²⁰ Manual de execução financeira do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Resolução n. 16, de 7 de dezembro de 2017, anexo II.

²¹ Fonte: Mensagem à Assembleia Legislativa 2019, disponível em <http://www.segov.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/Mensagem-Assemb%C3%A9ia-2019.pdf>, acessado em 03 de dezembro de 2019.

É importante registrar que houve certa dificuldade no início da operacionalização do programa no estado em 2017, principalmente porque que não houve tempo hábil para que a equipe da SED, responsável pela implantação, estudasse o modelo da “Escola da Escolha”, uma vez que tiveram que apreender a proposta juntamente com as escolas.

No estado de Mato Grosso do Sul não foi realizada a seleção de gestores escolares para conduzirem as escolas do EMTI. Isso porque os diretores do estado passaram por um processo democrático de escolha no ano de 2015 que foi realizado por meio de eleição direta pela comunidade escolar. Já os professores efetivos passaram por um processo seletivo simplificado “[...] para atuarem, em regime de 40 (quarenta) horas de jornada de trabalho semanais, nas escolas estaduais que ofertam o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Autoria”, para a etapa do Ensino Médio” (D.O. n. 9.802, de 17/12/2018). Após as inscrições, os professores passaram por uma entrevista e o resultado foi publicado por meio de edital no diário oficial do estado e, posteriormente, foram lotados na escola de sua escolha (D.O. n. 9.835, de 04/02/2019).

A implantação do programa começou com 12 escolas no ano de 2017, mas uma teve que sair do programa por não ter conseguido o número mínimo de estudantes, conforme rege a Portaria n. 1.145. No entanto, no ano de 2018 ampliou-se para mais 5 escolas e no ano de 2019 entraram mais 8 escolas por meio da Portaria n. 1.023 e mais 3 escolas que estavam com tempo integral pelo ProEMI, sendo estas custeadas com recursos do Estado, enquanto as outras recebem recursos da União. Portanto, atualmente há 27 escolas do EMTI, sendo que 11 ofertam o Ensino Fundamental Inicial e Final, 16 somente o Ensino Médio e, dentre estas, 7 ofertam o integral integrado com o profissional. (SED/2019).

Essas escolas estão distribuídas no estado, sendo 12 escolas na capital e 15 no interior, nos seguintes municípios: Anastácio, Amambaí, Bela Vista, Caarapó, Camapuã, Cassilândia, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Maracaju, Naviraí, Ponta Porã, Ribas do Rio Pardo, Sidrolândia. Das Coordenadorias Regionais as únicas que ainda não têm EMTI são as de Nova Andradina (CRE 9) e Três Lagoas (CRE 12). (SED/2019).

Observa-se, pelo mapa a seguir, que a replicabilidade do modelo está avançando no estado do MS.

Figura 5. Mapa do MS dividido por Regiões



Fonte SED/2019

Ressalta-se que a metodologia do Programa tem a intencionalidade que o jovem realize o seu projeto de vida por meio de 3 (três) eixos formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI. Essa metodologia, utilizada no programa da Escola da Autoria, tem todo aporte teórico do modelo da Escola da Escolha que traz a ampliação do tempo e dos espaços escolares, as quais convergem à novas oportunidades de realização de aprendizagens e visam proporcionar a formação integral e integrada do estudante.

Para tanto, a Escola da Autoria propõe o oferecimento de um currículo integrado e alinhando a BNCC, particularmente com a parte diversificada por meio do Projeto de Vida, das disciplinas Eletivas, do Estudo Orientado e do Pós-Médio. Dessa maneira, a proposta ressalta que o currículo deve ser articulado de uma forma que contribua com a formação integral dos estudantes, visto que o “[...] currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem ao final da educação básica” (ICE, 2016, p.28).

Abordando a temática, Jaeger (2017, p. 36) destaca que a “[...] Educação Integral é uma proposta de educação cujo currículo contempla atividades que objetivam uma formação mais ampla com aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social do aluno”. Já Santos (2018, p 56) diz que o currículo “[...] supera também o peso da tradição de uma formação baseada na memorização de conteúdo, sem considerar o sujeito como um ser historicamente constituído”.

Para operacionalizar o currículo de forma que o estudante fique em constante movimento na escola e que contemple atividades educativas diversas, articuladas à otimização do espaço escolar, a matriz curricular do EMTI – Escola da Autoria, considera as relações existentes entre a BNCC e a parte diversificada. A seguir, demonstramos a Matriz Curricular do ensino médio integral citada acima:

Figura 6. Matriz Curricular – Ensino Médio em Tempo Integral

ANEXO I DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.547, DE 7 DE JANEIRO DE 2019.						
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, DENOMINADO "ESCOLA DA AUTORIA"						
MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL – Escola da Autoria						
Ano: a partir de 2019						
Turno: diurno						
Semana letiva: 5 (cinco) dias						
Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos						
Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias						
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Áreas de conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	
	Linguagens	Língua Portuguesa		06	06	06
		Arte		01	01	01
		Educação Física		02	02	02
		Língua Inglesa		02	02	02
		Língua Estrangeira Espanhol		02	02	02
	Ciências da Natureza	Física		03	03	03
		Química		03	03	03
		Biologia		03	03	03
	Matemática	Matemática		06	06	06
	Ciências Humanas	História		02	02	02
		Geografia		02	02	02
		Sociologia		01	01	01
		Filosofia		01	01	01
		Subtotal - BNC		34	34	34
	Atividades Integradoras	Projeto de Vida/ Pós-médio*		02	02	02
		Estudo Orientado		05	05	05
		Eletiva I		02	02	02
		Eletiva II		02	02	02
		Subtotal - PD		11	11	11
Totais de Cargas Horárias	Semanal em h/a		45	45	45	
	Anual em h/a		1.800	1.800	1.800	
	Anual em horas		1.500	1.500	1.500	

*A disciplina Projeto de Vida será ofertada para as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio, e a disciplina Pós-médio será ofertada para as turmas de 3º ano do Ensino Médio.

Fonte: D.O. n. 9.815, de 08/01/2019.

As atividades integradoras, chamadas de metodologias de êxito “[...] funcionam no currículo por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a experimentação de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal” (ICE, 2016, p.5). O intuito é possibilitar uma formação para além da escola.

O currículo adotado pela Escola da Autoria está alicerçado nos três eixos formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI, os quais estão relacionados com o princípio de formação de jovens “autônomos, solidários e competentes” (ICE, 2016). Além disso, está integrado com os seguintes princípios educativos: “Protagonismo, Quatro Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional²²” (ICE, 2016, p.8), a fim de que o estudante, ao final do Ensino Médio, tenha condições de executar o seu projeto de vida.

Em consonância ao que foi discorrido, o quadro a seguir mostra a intencionalidade do programa:

Figura 7. Centralidade do modelo: o jovem e o seu projeto de vida



Fonte: SED/2019

A organização da Escola da Autoria tem o jovem e o seu projeto de vida como centralidade do modelo, ao seu redor os eixos formativos, que estão relacionados como ideal de formação desses jovens e uma forma de operacionalização de currículo que leve a educação integral. Os 3 (três) eixos formativos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a

²² Princípios Educativos: Protagonismo: O estudante é envolvido como parte da solução e não como problema, no enfrentamento de situações reais, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla; 4 Pilares da Educação: Por meio do desenvolvimento das suas competências (aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser); Pedagogia da Presença: ultrapassa a sala de aula, o educador incorpora atitudes básicas que lhes permitem exercer influência construtiva, criativa e solidária na vida do educando; Educação Interdimensional, contribui para o desenvolvimento total da pessoa – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade e espiritualidade. (ICE, 2016, p.17-45).

Vida (Formação de Valores) e Competências para o Séc. XXI, precisam ser movimentados dentro da escola para garantir que a formação integral aconteça.

E, para que esse movimento aconteça de forma que nenhum eixo se sobreponha sobre o outro, a escola precisa pensar nessa estrutura como algo vivo e que tudo o que a escola faz desencadeia na movimentação desses eixos.

A implementação da política pública do EMTI foi muito complexa, e ainda é, pois o obstáculo do programa é manter esse estudante na escola, considerando a existência de muitas transferências por diferentes motivos, que passam pela não adaptação ao modelo do integral ou por demandas da família (as vezes o jovem tem que ajudar em casa, cuidar do irmão), mas também por causa da mudança de cidade ou de endereço, para o ensino profissional ou para o trabalho, sendo este último o maior motivo (SED/2019). Embora quando se analisa os dados estabelecendo um comparativo entre 2017 e 2018, constata-se que a diferença de um ano para o outro é de 3,22%, o que não difere muito do ensino médio parcial, conforme se pode observar na figura 7.

Figura 8. Comparativo de transferências anos 2017- 2018



Fonte: SGED/SED/2019.

Numa avaliação ainda preliminar, constata-se que a implementação da política de fomento de Ensino Médio em Tempo Integral, no estado do MS, transcorreu de forma desafiadora, principalmente porque não houve um planejamento prévio. Além disso, a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 que institui teto de gastos primários do governo

federal e a redução de gastos na Educação pelo governo estadual, os quais afetaram o programa da Escola da Autoria, uma vez que houve alteração na Lei Estadual n.º 4.973/2016, que passou a versar que o professor que não tiver lotação de 40h/a receberá os 15% de incentivo de acordo com a sua lotação. Recentemente houve alteração na Lei Complementar n.87/2000, que trata da convocação dos professores e isso impactou na saída de alguns docentes.

Esses limites nacionais e estaduais levam a pensar na descontinuidade do programa pelas constantes mudanças e adequações ocorridas, em virtude de que os “[...] processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo” (DOURADO, 2007, p 925).

Norteadas pelas análises desenvolvidas por Dourado (2007), Frigotto (2010) e outros, conclui-se que se faz necessário uma política que se oponha à essência neoliberal e que pense na educação como ponto de partida para qualquer criação de política pública.

3. OLHARES E ANÁLISES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Este capítulo dedica-se a analisar as concepções sobre as atuais políticas para o EM sob os olhares dos sujeitos partícipes da pesquisa e pelas análises das condições do desenvolvimento da política do programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral no estado de MS.

Dessa forma, neste primeiro momento a atenção foi voltada para apresentar a metodologia utilizada na coleta de dados para a análise dos resultados. Assim, considerando o objeto dessa pesquisa, utilizou-se da abordagem qualitativa, visto que supõe um contato direto do pesquisador com a situação investigada, favorecendo, com isso, a percepção das contradições resultantes das práticas escolares em tempo integral, na ótica dos sujeitos da pesquisa (GEERHARDT & SILVEIRA, 2009, p.32). Em seguida, apresenta-se o *lócus* da pesquisa, ou seja, as escolas que foram selecionadas, explicitando o perfil de cada escola conforme o Projeto Político Pedagógico e o porquê da escolha dessas escolas.

Finaliza-se o capítulo apresentando a análise dos dados coletados mediante entrevista semiestruturada com questões abertas aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da Escola da Autoria. Ressalta-se que a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador organize “[...] um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GEERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 72).

Vale destacar que para análise crítica e reflexiva da realidade investigada foram definidas categorias, estabelecidas a priori por nível de abrangência, isto é, do macro para o micro, abordando inicialmente as dificuldades e os desafios da implementação da proposta, a melhoria da qualidade e o olhar dos entrevistados sobre o Programa.

3.1. Caminhos metodológicos

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessária uma análise que sustentasse e garantisse a validade desse estudo nas metodologias qualitativas e quantitativas, pois como explica Martins, “[...] a metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica” (MARTINS, 2004, p. 291). Assim, para que a proposta de Educação Integral em Tempo Integral torne-se qualitativa é fundamental que haja a integração curricular e o alinhamento entre a teoria e a prática para uma melhor

formação multidimensional do ser humano, levando em consideração todas as suas possibilidades de desenvolvimento.

Gil (2008), por sua vez, adverte que para que um “[...] conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento” (GIL, 2008, p. 09). Além disso, o autor define o método como o “[...] caminho para se chegar a determinado fim” (GIL, 2008, p. 09). O que caracteriza um estudo em amplitude e em profundidade é a elaboração de uma explicação válida para o caso, reconhecendo que o resultado das considerações sobre um dado objeto será sempre parcial.

A busca de elementos que impactam as Políticas Públicas Educacionais pode ser estabelecida a partir de referenciais metodológicos, documentais e pesquisa empírica como base fundante para a análise dos dados.

Dessa forma, por meio de pesquisa bibliográfica foi feito um levantamento criterioso da literatura a respeito do Ensino Médio em Tempo Integral e, em seguida, uma análise teórica detalhada. Para Gil (2002, p. 44), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são aqueles que se propõem a análise das diversas posições sobre uma problemática. E aqui, foi esse o direcionamento.

Na pesquisa documental, analisaram-se os documentos que mostraram o caminho percorrido pelas políticas públicas educacionais e seus condicionantes políticos nacionais. Nesse sentido, Gil define que a pesquisa documental tem por base “[...] documentos outros que não aqueles localizados em bibliotecas” (GIL, 2002, p. 46), que possibilitou averiguar portarias de implantação do programa, leis e documentos necessários para a compreensão dos objetivos e orientações para a implementação e manutenção do programa nas escolas.

Já a coleta de dados empíricos deu-se por meio de entrevista semiestruturada, com questões abertas aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores da Escola da Autoria. Ressalta-se que a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador organize “[...] um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 72). As entrevistas foram conduzidas de forma que proporcionaram aos entrevistados uma sensação de bem-estar, visto que falaram sem constrangimentos, ficaram à vontade para falar livremente a sua opinião sobre os temas que se pretendia abordar para subsidiar a pesquisa. Os depoimentos foram gravados e transcritos, mantendo-se sua fidedignidade às falas coletadas. Logo após a

transcrição, as mesmas foram mostradas aos sujeitos da pesquisa, a fim de que pudessem modificá-las ou reestruturá-las, conforme sentissem necessidade.

A todos os entrevistados foram apresentados objetivos, alcance e importância da entrevista. Também foi oportunizada a possibilidade da desistência da participação, ficando a critério do colaborador participar ou não da pesquisa ou responder a qualquer pergunta, caso não se sentisse confortável. Os entrevistados foram informados que suas identidades ficariam sob sigilo, conforme consta no projeto de pesquisa previamente aprovado pela Plataforma Brasil. A todos foi solicitado que lessem e assinassem o Termo de Livre Consentimento (TLC).

Após a coleta de dados verificou-se que as informações obtidas responderam as questões da proposta de pesquisa.

Quanto ao tratamento das informações, os autores Gerhardt e Silveira (2009) ressaltam que a análise das informações possibilita “[...] interpretar os fatos não cogitados, rever ou afinar as hipóteses, para que, ao final, o pesquisador seja capaz de propor modificações e pistas de reflexão e de pesquisa para o futuro” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 58). Nesse cenário de análise dos dados qualitativos deve-se descrever o tratamento das informações, mensurar as relações entre as variáveis e comparar os resultados esperados com os resultados encontrados.

A variedade de material obtido qualitativamente, segundo Martins (2004), exige do pesquisador uma capacidade interativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. Neste caso, Martins (2004) reflete que a intuição não é um dom, mas resultante da formação teórica e dos exercícios práticos do pesquisador. A metodologia qualitativa, mais que qualquer outra, levanta questões éticas principalmente, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados, enquanto a quantitativa “obtem as conclusões correspondentes dos dados coletados” (GIL, 2008, p. 55).

3.2. Escolas: caminhos, imagens e sujeitos

A presente pesquisa foi realizada no município de Campo Grande, capital do Estado do Mato Grosso do Sul, que tem aproximadamente 885.771²³ (oitocentos e oitenta e cinco mil, setecentos e setenta e um) habitantes, com cerca de 104 hab/km², sendo o terceiro maior e mais desenvolvido centro urbano da Região Centro-Oeste do Brasil e o 22º município mais populoso do Brasil em 2018, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

²³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (29 de agosto de 2018). «Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2018» (PDF). Consultado em 15 de agosto de 2019.

A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, de acordo com o censo escolar de 2017, tem aproximadamente 252.653 (duzentos e cinquenta e dois mil, seiscentos e cinquenta e três) estudantes distribuídos em 367 (trezentas e sessenta e sete) unidades escolares. Desse quantitativo, 83.473 (oitenta e três mil, quatrocentos e setenta e três) estudantes estão no Ensino Médio e desses, 5.990 (cinco mil, novecentos e noventa) estão cursando o Ensino Médio em Tempo Integral, entre os quais 3.696 (três mil seiscentos e noventa e seis) estão matriculados nas escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio em Tempo Integral em Campo Grande, município que possui o maior número de escolas da rede e, por conseguinte, o maior número de educandos. (CENSO/MS, 2017).

A partir desses dados, optou-se em entrevistar diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de 3 (três) escolas na capital. É importante ressaltar que as escolas selecionadas para a pesquisa foram as seguintes:

- Escola da Autoria (EA1)²⁴, localizada no bairro Coophatrabalho – oferecia o ensino em tempo integral desde o ano de 2009 e em 2010 participava do programa Ensino Médio Inovador – o qual foi instituído pela Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.
- Escola da Autoria (EA2), localizada no bairro Moreninha – no ano de 2016 oferecia a Educação Integral em Tempo Integral, conforme Resolução/SED n. 3.034, de 10 de março de 2016, tendo como abordagem educacional o Educar pela Pesquisa²⁵.
- Escola da Autoria (EA3), situada na Vila Jacy – pela rejeição que a comunidade escolar interna apresentou quando foi realizada a proposta da escola em oferecer o Ensino Médio em Tempo Integral.

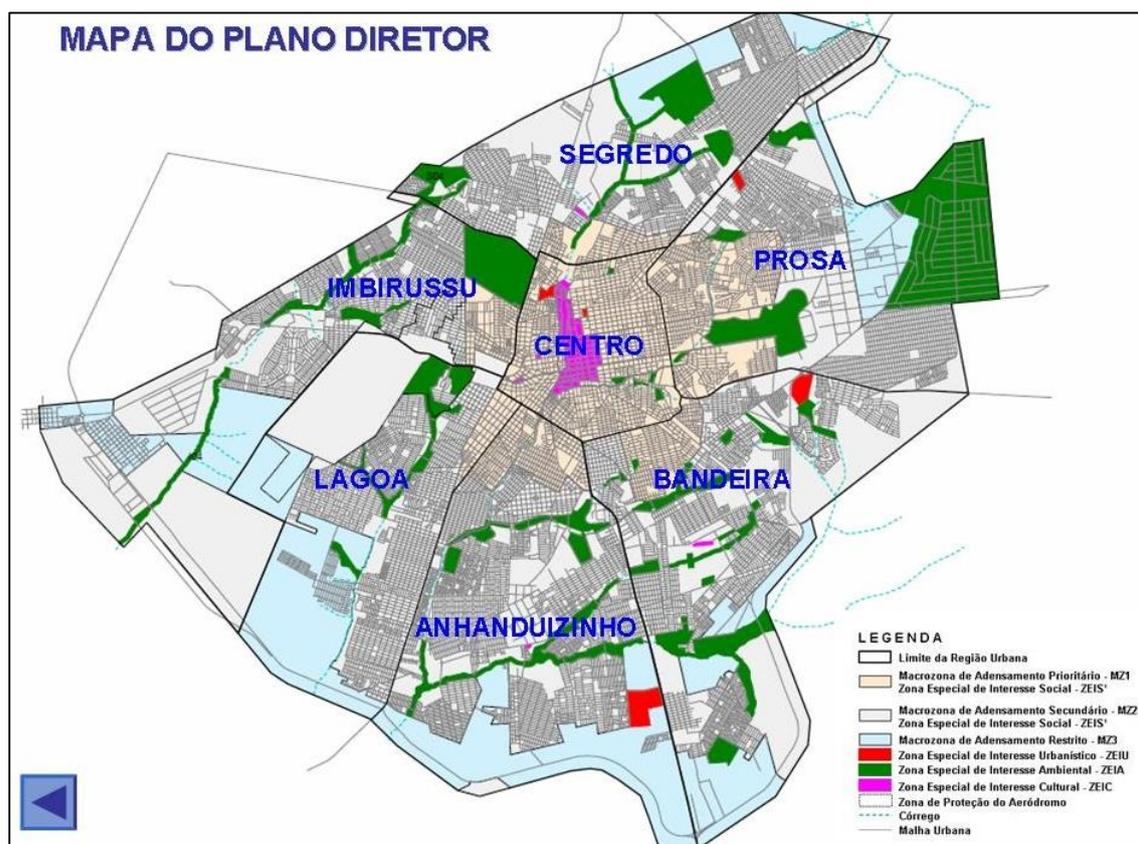
Todas essas escolas agora fazem parte do Programa EMTI – Escola da Autoria, e seguem as normas e diretrizes nacionais, bem como as normas e diretrizes do estado de MS para fins de funcionamento do Programa. Essas escolas funcionam exclusivamente para atendimento ao Programa EMTI, tendo como público-alvo somente os estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

²⁴ Nesta pesquisa as escolas serão denominadas de Escola da Autoria (1,2,3) para nomear as escolas selecionadas e, a fim de preservar a imagem dos sujeitos da pesquisa, os mesmos serão nomeados da seguinte forma: Diretor Escolar (DE 1, 2, 3), Coordenador Pedagógico (CP 1, 2, 3) e Professor (P 1, 2, 3).

²⁵ A metodologia do Educar pela Pesquisa, deve ser entendida como “[...] processo de formação da competência humana com qualidade formal e política, encontrando-se, no conhecimento inovador, a alavanca principal da intervenção da ética” (DEMO, 1996, p. 1).

A fim de conhecer a clientela que cada escola atende, visto que um dos critérios para fazer parte desse programa era a “[...] alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola” (BRASIL, 2017a), se faz necessário conhecer a posição geográfica dessas escolas em Campo Grande, dado que cada escola fica localizada em regiões diferentes da capital.

Figura 9. Mapa de Campo Grande – divisão por regiões



Fonte: Campo Grande -MS. Elaboração PLANURB.

A escola AE1 está localizada no Conjunto Habitacional Coophatrabalho, na região do Imbirussu da capital, tem seu corpo discente composto por alunos oriundos de diversas regiões da cidade, sendo pequeno o quantitativo que reside no entorno. A maioria faz uso do transporte público como meio de transporte para chegar à escola. Outra parte utiliza carro, bicicleta e moto e ainda há uma pequena parte que mora na região e não necessita de nenhum transporte. Está próxima ao Colégio Militar de Campo Grande e ao 20º Regimento de Cavalaria Blindado, entidades com as quais estabelece parcerias durante todo o ano. O grau de escolaridade dos professores encontra-se em 100% com graduação, 27,2% com especialização, 18,2% com mestrado e 0,5% com doutorado.

A carga horária é distribuída em 9 aulas diárias de 50 min, com exceção da quinta-feira onde são ministradas 7 aulas com dispensa de 2 aulas para momento de estudos e alinhamentos com equipe docente, pedagógica e gestora. Sendo assim, a carga horária contempla a BNCC e a Parte Diversificada do currículo, atendendo alunos no período integral em todas as etapas do ensino médio (SED, 2018).

Na região do Bandeira, localizada no Conjunto Habitacional Moreninha I, encontramos a escola EA2, onde os estudantes têm uma situação socioeconômica entre baixa e média baixa.

A escola oferece aos estudantes a Educação Integral em Tempo Integral e a Educação Integrada Integral a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Eixo Tecnológico Informação e Comunicação com o curso Técnico em Informática, tendo como metodologia à pesquisa. O público de forma geral é constituído, principalmente, por adolescentes com idade de 15 aos 19 anos. Atualmente atendem 40% de estudantes moradores da região das Moreninhas e os demais são oriundos dos bairros adjacentes e da zona rural da região de Três Barras e Chácara das Mansões, tem vários estudantes que dependem do transporte coletivo e do transporte escolar. (SED/2018)

No ano de 2015, a EA2 a convite da Secretaria de Estado de Educação do MS aderiu ao projeto de Educação Integral em Tempo Integral, iniciando com cinco turmas. A proposta tinha como metodologia o Educar Pela Pesquisa trabalhando com a Metodologia da Problematização e Aprendizagem Baseada em Problemas (SED, 2018).

Já a escola EA3 está localizada na região do Anhanduizinho, na Vila Jacy. É constituída por estudantes residentes em bairros adjacentes e circunvizinhos. O acesso de cerca de 90% dos estudantes à escola ocorre por meio do transporte coletivo urbano. (SED/2018)

O corpo docente da EA3 é composto por aproximadamente 53% de educadores efetivos e 47% de convocados, ministrando aulas dentro de seu objeto de concurso. (SED/2018)

Em fase de estruturação, encontram-se os laboratórios de matemática, biologia, química e física (SED, 2018).

As 3 (três) escolas alcançam condições de infraestrutura conforme requisitos da portaria n. 727/2017 (BRASIL, 2018), visto que todas as escolas atendem aos critérios mínimos solicitados pelo MEC.

No quadro 1 apresenta-se quem são os sujeitos partícipes dessa pesquisa, que contribuíram com informações sobre os desafios e possibilidades do Programa de EMTI – Escola da Autoria, propondo modificações e reflexões para que os estudantes do Ensino Médio possam ter um programa melhor.

Tabela 1. Entrevistados para a pesquisa

ESCOLA	IDENTIFICAÇÃO	ESCOLARIDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	TEMPO COMO EFETIVO
EA1	DE1	Especialista em Gestão Escolar e Planejamento Educacional	23 anos	11 anos	Efetivo	19 anos
EA1	CP1	Especialista em Língua Portuguesa e Literatura	23 anos	6 anos	Efetiva	19 anos
EA1	P1	Superior	30 anos	30 anos	convocado	_____
EA2	DE2	Mestrado em Educação	32 anos	15 anos	efetiva	25 anos
EA2	CP2	Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional	24 anos	6 anos	efetiva	30 anos
EA2	P2	Doutorando em Geografia	13 anos	13 anos	efetivo	13 anos
EA3	DE3	Especialista em Educação do Campo	3 anos 8 meses	4 anos	efetiva	34 anos e 9 meses
EA3	CP3	Especialista em Supervisão, Orientação e Coordenação	32 anos	7 anos	efetiva	5 anos
EA3	P3	Mestrado em Formação de Professores	37 anos	21 anos	efetiva	16 anos

Fonte: Organizada pela autora.

Considerando que o objetivo do Programa de Fomento é a “melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e da permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica” (BRASIL, 2018a), mostra-se nas tabelas a seguir o comparativo entre as escolas EA1, EA2 e EA3 quanto ao número de vagas ofertadas no período de 2017 a 2019, período este de início da implementação do programa no estado do MS, tabelas de aprovação, abandono e transferência para que se possa verificar se as escolas estão atingindo o objetivo proposto pelo MEC.

Tabela 2. Número de vagas ofertadas 2017-2019

Escolas	2017			2018			2019		
	Total de vagas ofertadas	Matrícula final	Total de vagas ocupadas	Total de vagas ofertadas	Matrícula final	Total de vagas ocupadas	Total de vagas ofertadas	Matrícula final	Total de vagas ocupadas
EA1	444	357	80,41%	444	409	92,12 %	407	379	93,12%
EA2	324	328	101,23 %	477	388	81,34 %	500	435	87%
EA3	-----	-----	-----	292	186	63,70 %	290	252	86,90%

Fonte: SED/2019 - Organizada pela autora.

Analisando a matrícula final das escolas no início de cada ano letivo, percebe-se que houve um crescimento nas escolas EA2 e EA3, enquanto a escola EA1 teve um número menor com relação aos anos de 2018 e 2019. Em contrapartida, todas as escolas avançaram no total de vagas ocupadas. Ainda há muito o que se fazer para conseguir manter os estudantes em tempo integral.

Tabela 3. Taxa de aprovação e abandono escolar

Escola	APROVAÇÃO		ABANDONO	
	2017	2018	2017	2018
EA1	99,4%	98%	0%	0%
EA2	98,5%	99%	0%	0,5%
EA3	84%	97%	5%	2%

Fonte: SED/2019 - Organizada pela autora.

A partir dos dados da tabela 3, é possível destacar que todas as escolas atingiram a meta proposta no plano de ação da SED, quanto a aprovação real de 95%, e, com relação índice de abandono, percebe-se que houve uma diminuição.

Tabela 4. Quantitativo de transferências de estudantes no ano de 2019

Escolas	N. de transferência	Por turmas
EA1	44 estudantes	1º anos – 11 2º anos – 18 3º anos - 15
EA2	71 estudantes	1º anos – 36 2º anos – 24 3º anos - 11
EA3	60 estudantes	1º anos – 33 2º anos – 19 3º anos – 08

Fonte: SED/2019 - Organizada pela autora.

Ao observar a tabela 4, constata-se que o número de transferências chama a atenção, principalmente nos primeiros anos. Porém, para entender as causas das transferências nas escolas, há um controle realizado pelas próprias escolas e pela Gerência do Ensino Médio em Tempo Integral (GEMTI), por meio do Plano de Ação que na premissa Protagonismo traz os motivos por transferência que pode ser por não adaptação ao modelo integral, transferência para o curso profissionalizante, mudança de endereço (bairro, cidade, estado), por motivo de trabalho ou por demandas da família (cuidar do irmão, serviço da casa), dentre outros.

Considerando esse contexto, no início do ano de 2019, a SED reelaborou o Plano de Ação que é baseado nas diretrizes do modelo da Escola da Escolha (criado pelo ICE). Esse plano serve como base para acompanhar a evolução da aplicação da metodologia nas escolas da REE. Em seguida, cada escola criou o seu Plano de Ação, que é o documento onde constam as metas a serem atingidas pela escola, pactuadas entre a equipe escolar e a Secretaria de Educação e que devem constar na Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas que fazem parte do Programa Escola da Autoria, na busca de uma prática pedagógica significativa, contextualizada, numa perspectiva interdisciplinar.

O Plano de Ação “dispõe ao Gestor uma ferramenta gerencial específica para melhor planejar, executar, avaliar e replanejar objetivos, metas e estratégias da escola” (ICE, 2016, p.35). Para a elaboração do Plano de Ação da escola se faz necessário a participação de toda equipe escolar, pois todos são corresponsáveis pelas metas a serem traçadas e pactuadas.

Outro aspecto relevante em relação ao Plano de Ação são as premissas, pois elas “[...] são marcos que representam os princípios básicos, aos quais se conectam objetivos, prioridades e resultados esperados” (ICE, 2016, p. 37). São 5 as premissas que constam no Plano de Ação e cada uma é ligada a um público-alvo: 1) Premissa Protagonismo: ligada ao educando; 2) Premissa Formação Continuada: ligada aos educadores e coordenadores pedagógicos; 3)

Premissa Excelência em Gestão: ligada aos Gestores; 4) Premissa Corresponsabilidade: ligada à Comunidade e 5) Premissa Replicabilidade: ligada à Secretaria e Escola.

A Premissa Protagonismo tem como prioridade excelência nos resultados da aprendizagem, para isso são criados indicadores de resultados, metas, indicadores de processo e estratégias. Nesta premissa constam as metas que as escolas querem atingir em relação à aprovação, abandono e motivos de transferência.

Ainda no que concerne às escolas pesquisadas, as 3 (três) escolas não tiveram índice de IDEB no ano de 2017, porque tiveram a taxa de participantes inferior a 80% na Prova Brasil²⁶, avaliação que integra o IDEB.

A seguir, expõe-se o tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados coletados a partir das entrevistas. Elaborou-se categorias que foram pré-definidas (a priori) a partir da similaridade e constância das respostas obtidas dos sujeitos da pesquisa e agrupadas conforme os discursos presentes na fragmentação das falas. Foi realizada uma análise reflexiva dos dados encontrados, estabelecendo um diálogo entre as vozes dos sujeitos partícipes e o referencial teórico deste trabalho, sempre levando em conta a compreensão fundamentada nas contribuições dos autores.

Para a definição das categorias considerou-se Bardin (2016), que afirma que o processo de categorização é definido como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob características comuns desses elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas [...]) sintático (verbos e adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido [...]) e expressivo ([...] categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2016, p. 147).

Nessa fase de exploração de material, utilizou-se a categorização semântica por meio das categorias temáticas, pois essa técnica permite, de acordo com os discursos dos sujeitos partícipes da pesquisa, criar categorias, considerando a similaridade e a frequência de suas falas.

²⁶ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

3.3. Desafios da implementação da proposta

Em todo processo de desenvolvimento de programas educacionais sempre existem os percalços e desafios a serem enfrentados pela equipe escolar. Dourado (2007) enfatiza que “[...] a ação do governo no tocante à proposição de ações e programas implementados, visando à materialização das políticas na área, sem perder de vista várias outras mediações interferem nesse processo” (DOURADO, 2007, p. 923). Considerando tal colocação foi contextualizado para os diretores, coordenadores pedagógicos e professores a adesão do estado do MS ao Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, os critérios de exigências das Portarias n. 1.145 (2016) e 727 (2017). Diante disso, foi perguntado para os entrevistados quais foram os motivos que os levaram à implementação dessa política nas escolas que atuam e quais foram os desafios enfrentados pela escola após o desenvolvimento do Programa de Educação Integral. Assim, as percepções dos diretores escolares foram:

[...] a AE1 já desenvolvia projeto de escola de período Integral desde o ano de 2009, o modelo de Educação Integral no formato da Escola de Autoria veio para implementar e aprimorar as metodologias já desenvolvidas. Um dos desafios foi o entendimento por alguns professores sobre o “Projeto de Vida” e sua colaboração nos componentes curriculares. (DE1)

[...] a escola já em 2016 já tinha uma proposta de educação em tempo integral, quando chegou a portaria, a secretaria nos orientou e nos comunicou que seríamos uma das 12 escolas iniciais em Campo Grande. Aceitamos porque daríamos continuidade aquilo que nós já havíamos iniciado em 2016. [...] o desafio foi adequar o que havia construído, com uma nova proposta que vinha do MEC com a adesão da Secretaria de Estado de Educação. Não perder o que a gente acreditava como uma proposta de educação integral, como também, respeitar aquilo que a secretaria como mantenedora estava construindo no estado Mato Grosso do Sul. (DE2)

[...] os motivos que levaram a nossa comunidade escolar aceitar esse projeto da escola integral foi a possibilidade de o professor ter a carga horária de 40h na escola, essa foi a espinha dorsal para nós nesse começo. [...] nosso desafio, no primeiro momento, foi com a carga horária do professor, dos que tinham outras escolas sem ser o estado, pois não tinham a possibilidade de ficar 40 horas na escola. (DE3)

A leitura que se faz diante do que foi percorrido pelos diretores escolares é que a implementação da política do EMTI nas escolas AE1 e AE2 foi bem tranquila porque veio contribuir com o que as escolas já estavam fazendo, visto que essas escolas já eram organizadas com o atendimento integral, mas com outros modelos já citados nos critérios de seleção das escolas. Sobre a escola AE3, a única escola a ofertar o tempo parcial, teve aceitação por parte

da gestão porque esta entendia que o tempo integral era uma possibilidade de ter o professor com as 40h/a de lotação na unidade escolar.

É fato que um dos desafios da educação em tempo integral é manter a sua continuidade, e que é histórico no Brasil a descontinuidade nas políticas públicas. Mas, por outro lado, sabe-se que a descontinuidade dos programas “[...] é indicativa das dificuldades de implantação e até mesmo de aceitação dessas propostas” (GUARÁ, 2006, p. 18). Embora as escolas tenham aceitado a proposta do Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, é preciso reconhecer que houve uma ruptura com o que as escolas já estavam fazendo.

Em virtude disso, os desafios foram referentes à nova metodologia que trouxe além dos conteúdos da BNCC, conteúdos da Parte Diversificada.

Sobre isso, a DE1 relatou que o desafio foi os professores entenderem a relação da disciplina Projeto de Vida²⁷ com a BNCC, uma vez que o jovem e o seu projeto de vida são a centralidade do modelo e todos da escola têm que ter conhecimento desse projeto de vida dos estudantes. A DE2 disse que o maior desafio foi adequar à nova metodologia que a Secretaria de Educação do MS trouxe por meio de uma parceria com o ICE. A escola no ano de 2016 atuava com a metodologia do Educar pela Pesquisa e, no ano de 2017, passou a integrar o grupo das 12 escolas que aderiram ao Fomento do EMTI, que tinha uma metodologia diferenciada daquela que a escola já tinha se apropriado. A DE3 ressalta que o maior desafio foi com os professores que não tinham condições de ficar na escola com a carga horária completa, ou seja, com 40h/a. A portaria n. 727 assegura a dedicação integral do professor na unidade escolar que adere ao programa (BRASIL, 2017b, p. 10).

Ainda no que concerne as dificuldades encontradas no desenvolvimento dessa política nas escolas, o CP1 relatou: “[...] desde 2011 trabalho nesse tipo de projeto, né, escola integral, então, para nós foi apenas uma adaptação ao novo projeto, com essas novas possibilidades”. A P1 complementa dizendo: “[...] éramos integrais e a partir desse convite a gente se torna mais um participante do projeto Escola da Autoria”. No entanto, cabe ressaltar que estes profissionais entrevistados não elencaram nenhum desafio.

Os CP2 e P2 reforçaram a fala da DE2 ao responderem que a escola já era integral e não houve nenhum empecilho por parte da comunidade escolar em aderir essa proposta. Quanto aos desafios nem CP2 nem P2 elencaram.

²⁷ O Projeto de Vida é uma das Metodologias de Êxito da Escola da Escolha oferecidas aos estudantes e compõe a parte diversificada do currículo, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Ele é o caminho traçado entre aquele que “eu sou” e aquele que “eu quero ser”. (ICE, 2016, p. 8).

É importante citar que na EA3 houve um movimento com a Associação de Pais e Mestres (APM):

[...] no final do ano de 2017, a equipe gestora aceitou o desafio de implantar na escola EA3 o modelo em tempo integral, em seguida, realizou algumas reuniões com o Colegiado e com a Associação de Pais e reunião com a equipe docente. (CP3).

Já a P3 declarou o que a levou a aceitar e ficar nessa escola

[...] foi o desafio, a escola da autoria tinha muita coisa da escola que eu tive no passado. Formar um cidadão pensante sempre foi a minha ambição e a escola da autoria veio me proporcionar a realização desse sonho, ensinar mais do que matemática de uma forma cidadã para uma pessoa que será certamente um cidadão completo. (P3).

Formar cidadãos pensantes não deve ser nenhuma ambição para a escola e nem para o professor porque a função da escola é formar cidadãos pensantes, críticos, participativos e ativos na sociedade. A educação integral em tempo integral traz inovação em relação a participação do estudante na construção do seu conhecimento por meio da parte diversificada do currículo. Entretanto, as vivências e práticas proporcionadas na Escola da Autoria permitem ao estudante explorar ou protagonizar ações e decisões que o estimulam para a vida ou para a universidade.

Pelas respostas dos entrevistados, nota-se que cada escola teve um desafio de acordo com a realidade da sua comunidade. No que tange a adequação do modelo pedagógico, as escolas EA1 e EA2 descreveram as suas dificuldades em adequar o currículo que trabalhavam com a nova metodologia trazida pelo parceiro do Programa, principalmente por ser um currículo que alinha a Parte Diversificada com a BNCC.

Destacaram também que a disciplina Projeto de Vida não foi entendida por alguns professores e, como agravante, não ocorreu nenhuma formação acadêmica para que o professor pudesse ministrar esta disciplina conforme a proposta. Em síntese, o destaque foi a falta de alinhamento da nova proposta com a metodologia que a escola já trabalhava, uma vez que em alguns aspectos as duas metodologias não convergem.

3.4. Melhoria da Qualidade

A escola de Educação Integral em Tempo Integral tem sido considerada uma estratégia para a melhoria da qualidade de educação. No entanto, ampliar o tempo de permanência na escola não é capaz de por si só promover a qualidade educacional, pois os problemas que percorrem a educação estão muito além da carga horária em que as atividades são desenvolvidas.

Para os entrevistados foi apresentado que a política de educação integral tem o objetivo de atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), com ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do Ensino Médio, em consonância com as normatizações que regem o Ensino Médio.

Em seguida foi solicitado que fizessem uma avaliação para investigar se houve melhoria da qualidade do ensino com a ampliação da jornada escolar. Caso tenha ocorrido, solicitou-se que indicassem em quais aspectos ocorreram. Com relação a esse questionamento, os entrevistados elencaram que

[...] aumentaram os dias letivos de 180 para 200 dias. [...] as avaliações externas tem caído, ou seja, não adianta você aumentar o tempo de permanência do estudante em sala de aula para melhorar a qualidade da sua aprendizagem, isso não basta, você fazer mais do mesmo, mais aula de matemática, mais aula de língua portuguesa, sem o preparo adequado, sem considerar o espaço físico, sem considerar o contexto em que estudante está inserido, a participação da família, problemas que inclusive são extras da escola não vai surtir efeito. (P2).

[...] sim, tanto na qualidade da educação como no rendimento no aluno, ela tende a ser melhor por conta de que o professor está ali. [...] se o professor fica mais tempo na escola, melhorar porque ele tem mais tempo para seu planejamento, tempo para conhecer esse aluno. (DE3).

[...] a educação em tempo de integral e educação integral no estado veio contribuir em todos aspectos que se espera de uma educação de qualidade. Eu compreendo que a educação integral favorece não só com o tempo que os estudantes ficam na escola, nós não estamos preocupados com a ampliação da carga horária, mas com o que acontece lá, em termos de aprendizagem. Então, quando se fala das próprias condições de trabalho do professor, quando veio a proposta da educação integral, eu entendi como uma contribuição, uma luta que a gente já vinha fazendo algumas décadas, de trazer essa concepção de uma escola única para os professores. (DE2).

Fica evidente, mais uma vez, que não é só o aumento de tempo de permanência na escola que proporcionará uma melhoria na qualidade do ensino. Esta ampliação do tempo escola

necessita vir acompanhada de um olhar novo, uma nova dinâmica da escola e da consciência de seu papel na sociedade. Nesse sentido, Dourado (2009) afirma que

[...] a busca por melhoria da qualidade da educação exige, portanto, medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação atual, o que pressupõe, por um lado, identificar condicionantes das políticas e da gestão, e, por outro lado, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual”. (DOURADO, 2009, p. 375).

Para corroborar com o posicionamento de P2, apresenta-se o entendimento de Guará (2006), quando declara que

[...] as mudanças que hoje se insinuam pretendem contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Sabemos que isso depende de fatores como o financiamento, o conhecimento científico, os recursos metodológicos disponíveis, a formação profissional básica e contínua dos educadores, o acompanhamento dos resultados do rendimento escolar, o domínio pleno da leitura e da escrita pelos alunos, a participação dos pais e da comunidade na escola e a criação de um ambiente escolar desafiador para a aprendizagem e favorecedor de processos de socialização, baseados em valores fundamentais da convivência humana. (GUARÁ, 2006, p.24).

Embora as Leis não garantam, sozinhas, a qualidade da educação, elas se constituem em meios que asseguram os direitos historicamente conquistados, proporcionando condições para que o cidadão possa exigir a oferta da qualidade na educação. Nesse sentido, Cury (2002) certifica que “[...] conhecer as leis é como acender uma luz numa sala escura cheia de carteiras, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho” (CURY, 2002, p.12).

É preciso destacar que o ser humano tem direito à educação, mas não a uma educação qualquer, tem direito a uma educação de qualidade social, onde o educando seja respeitado e instigado a ser participativo.

3.5. Olhar dos entrevistados sobre o programa

Nesta categoria os entrevistados foram instigados a avaliar os efeitos da implantação do Ensino Médio Integral na comunidade em que a escola está inserida. Diante disso, eles foram questionados se mudariam algo na atual política de Ensino Médio em Tempo Integral em vigor.

A esse respeito, os entrevistados avaliaram o programa, conforme se observa nos excertos de suas falas descritos abaixo:

[...] eu retornaria a tudo aquilo que foi combinado ao longo de 2017 e ao longo de 20018 para se instituir as primeiras escolas como piloto (P3).

[...] uma das coisas que a gente tem é uma insegurança, no sentido de o programa não ter continuidade e vir outro projeto (P1).

[...] melhoria alguns aspectos, atendendo de repente, a particularidade de cada um em relação ao espaço físico, alguma coisa de estrutura (CP1).

[...] a escola integral não pode ficar mudando de currículo, não pode ficar trocando de parceria, uma hora é o Educar pela Pesquisa, uma hora é ICE, outra hora é o Instituto Airton Sena, porque muda demais as vertentes e isso desmonta muito o trabalho (P2).

[...] proposta de bolsas de incentivo aos estudantes voltada para pesquisa, para nós seria um fator positivo e que evitaria até mesmo, a saída do estudante para o mercado de trabalho (CP2).

[...] o estudante precisava de uma bolsa de iniciação científica, que ele pudesse ter uma renda, como tem nas universidades. Acho que mais precisava de uma política se não for nacional que seja uma política do próprio Estado, precisa pensar nesse aluno que também tem que sobreviver, a situação econômica afasta da Escola Integral. (DE2).

Uma das preocupações discorridas pelos entrevistados são as mudanças que vêm ocorrendo na política de Estado referentes à Escola da Aatoria, conforme citam P1 e P3.

As mudanças ocorridas na lotação dos professores no início de 2019, provocaram impacto na organização pedagógica das escolas, principalmente a alteração ocorrida na Lei n. 4.973/2016, que passou a versar que não há mais dedicação plena e integral nas Escolas da Aatoria. No entanto, o professor continua a receber a gratificação de 15% referente ao nível A1, porque ele abdica de fazer o planejamento livre, fazendo-o na escola. Cabe ressaltar que o valor do planejamento é calculado de forma proporcional ao número de aulas ministradas pelo professor.

No meio do ano de 2019, houve alteração na Lei complementar n. 87/2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, a qual revogou o artigo que trata de “aula complementar” e versa que só haverá convocação, inclusive

do professor com cargo efetivo de 20h/a²⁸. Essa mudança na Lei impactou na remuneração do profissional convocado, chegando a 37% a menos no seu salário.

A descrença dos professores com as mudanças que estão ocorrendo no estado devido a Emenda Constitucional 95/2016, que institui teto de gastos primários do Governo Federal e a redução de gastos na Educação pelo governo estadual têm desanimado e feito com que os professores procurem escolas particulares ou outros serviços para complementar a renda da família.

Considerando o atual contexto histórico educacional brasileiro, toda vez que se mexe muito num programa ou num projeto, ele termina sendo substituído por outro programa devido as inconsistências das políticas públicas para a educação.

Com relação às parcerias, o P2 avalia que as trocas de parceiros na educação impacta na organização e na rotina da escola, uma vez que cada parceiro vem com uma organização de trabalho muitas vezes diferente da realidade da escola. Quem sofre com as mudanças advindas das parcerias é o professor, uma vez que o seu trabalho não pode ser encarado como um exercício meramente técnico, marcado por regulamentação curricular desenvolvida por outrem.

Um ponto que merece atenção quanto as parcerias é que a maioria tem uma prática anacrônica e autoritária, na medida em que trazem modelos educacionais prontos, utiliza testes estandardizados que avaliam as habilidades pré-estabelecidas para todos os sistemas de ensino parceiros. Aos professores e alunos só resta adequar-se ao perfil exigido pelos programas. Esses parceiros pretendem “qualificar o serviço público” (PERONI, 2012, p 40).

Com o propósito de manter o estudante na escola, DE2 e CP2 avaliam que se os estudantes tivessem uma bolsa como incentivo, permaneceriam na escola até concluírem o ensino médio.

Um dos motivos dos estudantes não permanecerem na Escola da Autoria é a necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Muitos têm que trabalhar para ajudar no sustento da família, para adquirir produtos que necessitam ou que estão na moda ou porque escolhem o trabalho mesmo, de forma precoce e em intensidade inadequada (SED, 2019).

O estado do MS não tem uma política de Estado que incentive por meio de bolsas os estudantes do EMTI a permanecerem na escola para concluir o ensino médio. Afinal, a escola não pode ser boa para alguns estudantes – tem que ser boa para todos. Oferecer condições semelhantes de atendimento para as diferentes camadas da população é essencial, seja pela

²⁸ Comunicação Interna – Circular, Superintendência de Gestão de Pessoas (SUGESP/SED), n. 702, de 15 de julho de 2019.

infraestrutura, seja pela qualidade dos professores. Essa equidade passa pela definição de critérios mínimos de qualidade. É necessário privilegiar todas as escolas, com recursos e práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objeto de estudo a análise da implementação da política pública educacional para o Ensino Médio, apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio das Portarias n. 1.145 e n. 727. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi fundamental realizar um levantamento das produções científicas que contemplam a temática porque contribuíram para o direcionamento dos objetivos propostos e ofereceram subsídios para abordar a educação em tempo integral no Ensino Médio como política pública educacional, além de propiciar embasamento para defender a proposição de pesquisa e comprovar sua relevância e viabilidade.

Como objetivo geral analisou-se a política pública educacional para o Ensino Médio em Tempo Integral com a finalidade de conhecer as dificuldades e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação que atuam na Escola da Aatoria, no estado de MS bem como, conhecer os impactos da proposta do Ensino Médio em Tempo Integral para a melhoria da qualidade do Ensino Médio.

Ao analisar o percurso da educação integral no Brasil percebeu-se algumas intervenções que induziram mudanças e/ou descontinuidade dos programas por falta de planejamento de longo prazo e vontade política e que, enquanto os programas forem implantados como política de Governo e não de Estado, as políticas não se materializarão com o envolvimento e compromisso de diferentes atores (sociedade civil, políticos, educadores, especialistas e professores), de modo que os programas não sejam descontinuados no início de cada gestão.

A implementação desse programa no estado de MS no ano de 2017 teve o aceite das comunidades escolares, que era uma das exigências das portarias do MEC.

A operacionalização da metodologia foi conduzida pela equipe de implementação que ainda estava se apropriando e estudando o modelo da “Escola da Escolha”, modelo este que era referência no Brasil com relação ao EMTI devido aos avanços ocorridos no estado de PE e alguns estados brasileiros. A SED/MS firmou parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) por meio de um Acordo de Cooperação. Esta parceria teve duração de 3 (três) anos, de 2016 a 2019.

No transcorrer dos 3 (três) anos de implementação o número de escolas que aderiram ao programa foi crescendo, em 2017 houve a adesão de 12 escolas, em 2018 de mais 5 escolas e 2019 de mais 11 escolas, sendo que no ano de 2017 uma escola do interior teve que sair do programa porque não atingiu o quantitativo mínimo de estudantes para se manter no programa. Das 27 escolas que estão no programa da Escola da Aatoria, 12 estão na capital e 15 no interior

do estado. O desafio do programa é manter os estudantes na escola, como já foi apresentado no II capítulo, com dados que mostram o comparativo de transferências entre os anos de 2017 e 2018, embora mostre que a diferença de um ano para o outro é de 3,22%. O que se espera é que a cada ano esta diferença diminua cada vez mais e que a Secretaria de Educação consiga uma forma de subsidiar as escolas para que os estudantes permaneçam até concluir o ensino médio.

As análises dos dados empíricos, com base no referencial teórico que embasou esta pesquisa, constam, sobretudo, no terceiro capítulo, que analisa as concepções sobre as atuais políticas para o EM sob os olhares dos sujeitos partícipes da pesquisa e pelas análises das condições da implementação da política do Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral no estado do MS.

Com o tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados coletados a partir das entrevistas, percebeu-se que entre os partícipes da pesquisa ainda há confusão entre a concepção de educação integral e educação em tempo integral e que os motivos que levaram a adesão ao programa foram diversos, desde dar continuidade àquilo que a escola já fazia, como ter o professor com dedicação plena e integral na escola.

Ainda na pesquisa empírica constatou-se, a partir da fala dos entrevistados, que os desafios foram menores em duas das escolas porque elas já trabalhavam com essa concepção de educação. Uma participava do programa Ensino Médio Inovador e a outra era integral no modelo do Estado que tem a metodologia do Educar pela Pesquisa como abordagem educacional.

Os dados da pesquisa mostraram que os desafios foram quanto ao não entendimento da concepção do componente curricular Projeto de Vida, uma vez que o professor não teve formação acadêmica para ministrar essa disciplina; à preocupação de não perder a crença naquilo que a escola já ofertava como proposta de educação integral; à adequação do currículo, pois o EMTI trouxe a metodologia do parceiro do Programa, que tinha um currículo alinhado da BNCC com a Parte Diversificada e ao desafio que a Escola da Autoria estava trazendo, que era formar um cidadão integral, capaz de fazer suas próprias escolhas no futuro.

A formação acadêmica dos entrevistados mostrou a experiência e o tempo de serviço em sala de aula de cada um, o que demonstra o quanto estudam, são capacitados e interessados, o que nos passa que o problema de a concretização da política não ser de acordo com o planejado e o discutido nesta pesquisa, não é a formação do professor, não é culpa do professor, mas sim, da própria organização e desenvolvimento da política nos estados.

A pesquisa mostrou que o Programa do Ensino Médio em Tempo Integral - Escola da Autoria é uma conquista de luta, embora não tenha sido implantada como os professores desejavam, uma vez que todas as ações estão centralizadas na Secretaria de Educação, mudam a política sem falar com os educadores, tomam decisões sem discutir com a comunidade escolar, os pegam de surpresa, mas, mesmo assim, os professores continuam na luta por essa escola em tempo integral.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, 2003.
- BARBOSA, José Márcio S.; MELLO, Rita Márcia A. V. **O Ideb como Instrumento de Avaliação da Aprendizagem Escolar: Uma Visão Crítica**. – Em. Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n. 13, p.106-123, jan.-jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/505/pdf>. Acesso em 13 jun. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRANCO. Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrânzio; ZANATTA. Shalimar Calegari. **Uma Visão Crítica sobre a Implantação da Base Nacional Comum Curricular em Consonância com a Reforma do Ensino Médio**. Debates em Educação, Vol. 10, n. 21, maio/ago., 2018
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 21 mai. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências – ECA. Diário Oficial da União, 1990.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 fev. 2019
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 4 set. 2018.
- BRASIL. **Lei n.11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm Acesso em 29/09/18.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 17 mai. 2019
- BRASIL. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores**. Ministério da educação. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em 20 jan. 2019.

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

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui Política de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. **Portaria MEC n. 1.145, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, 2016.

BRASIL. **Lei n.13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário da União, 2017a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 06 out. 2018.

BRASIL. **Portaria MEC n. 727, de 13 de junho de 2017.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo-EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394/ 96.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. Ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em 11 mai. 2019.

BRASIL. **Portaria MEC n. 649, de 10 de julho de 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Diário Oficial da União, 2018b.

BRASIL. **Portaria MEC n. 1.023, de 4 de outubro de 2018.** Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. Diário Oficial da União, 2018c.

BRASIL. **Portaria MEC n. 1.024, de 4 de outubro de 2018.** Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Diário Oficial da União, 2018d.

BRASIL. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Ministério da educação. 2018e. Disponível em <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>. Acesso em 20 fev. 2019.

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

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis. Vozes, 2002. P. 43-59.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro. DP&A. 2002

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p.921-946, out. 2007

DOURADO, Luiz Fernandes. A Conferência Nacional de Educação, o Plano Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação. **RBP AE** – v.25, n.2, p. 365-376, mai./ago. 2009

DOURADO, Luiz Fernandes, L. F.; OLIVEIRA, J. F. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Impactos na Gestão da Educação e da Escola. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016 (Coleção Educação Contemporânea).

FERRETI, Celso João e SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Escola Cidadã; 4).

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Instituto Paulo Freire; 5/ Séries Cadernos de Formação). Disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf> Acesso em 27 de set. de 2017.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. V. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p.72.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008

GONÇALVES, Antônio Sergio. **Reflexão sobre educação integral e escola de tempo integral**. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em 27 set. 2017.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168> acesso em 07/10/2017. Acesso em 27 set. 2017.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico: princípios educativos**. Recife: ICE, 2016.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada – componentes curriculares ensino médio**. Recife: ICE, 2016.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Tecnologia de Gestão Educacional: Princípios e Conceitos – Planejamento e Operacionalização**. Recife: ICE, 2016.

JAEGER, Lais Regina. **A Educação de/em Tempo Integral no Contexto das Políticas Públicas Educacionais num Município do Extremo Oeste de SC**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen – RS.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004

MAURÍCIO. Lúcia Veloso (org.). Educação Integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (2014-2024)**. Campo Grande – MS/2014

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 4.973, de 29 de novembro de 2016**. Cria o programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria. Campo Grande, Diário oficial de Mato Grosso do Sul, 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n. 5.006, de 30 de maio de 2017**. Acrescenta o art. 3º-A à Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, que cria o Programa de Educação em Tempo

Integral, denominado “Escola da Autoria”. Campo Grande, Diário oficial de Mato Grosso do Sul, 2016.

MONTAÑO, Carlos. (org.). **O Canto da Sereia: Crítica à ideologia e aos projetos do “Terceiro Setor”**. SP: Cortez, 2014.

NEUBAUER, Rose. DAVIS, Cláudia. TARTUCE, Gisela Lobo B. P. NUNES, Marina M. R. **Ensino Médio no Brasil: Uma Análise de melhores práticas e de Políticas Públicas**. Revista Brasileira Pedagógica, Brasília, v. 92, n.230, p.11-33, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de estado: reflexão sobre a atual agenda educacional brasileira**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, p 323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão de educação básica**. Educação: Teoria e Prática, v. 19, n.32, p. 57-72, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal, V.M.V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M.D.E. **Estado e Terceiro Setor: As Novas Regulações entre o Público e o Privado na Gestão da Educação Básica Brasileira**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e Políticas Educacionais no Brasil. **Revista Educação e Política em Debate**, v.1, n. 1, jan./jul, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal, V.M.V.; FLORES, M. L. R. Sistema Nacional, Plano Nacional e Gestão Democrática da Educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v.37, n. 2, p. 180-189, maio/ago. 2014.

RIBAS, Elcilene Neves de Araujo. **A política do MEC para o Ensino Médio em tempo integral e a proposta implantada e implementada pela Secretaria do Estado da Educação em Rondônia: aproximações e distanciamentos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Porto Velho, RO.

RODRIGUES, Renato Ribeiro. **Programa Novo Futuro: entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em Tempo Integral**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Goiânia.

SANTOS, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos. **Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Goiânia.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**. Campinas (SP), vol.28, n.100, p.1231-1255, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: autores associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Rev. Bras. Educ. vol.15 no.44 Rio de Janeiro May/Aug. 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200013. Acesso em 15 mai, 2019.

SAVIANI, Nereide. **Vicissitudes da organização do saber escolar**: problemas da elaboração do currículo e da constituição das disciplinas escolares. IN: _____. Saber Escolar, Currículo e Didática. São Paulo: Autores Associados, 1994. (p. 35- 62).

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos, 2ª ED. São Paulo: Cengage Learning, 2014

SILVA, Allan Gustavo Freire. MOTA, Leonardo de Araújo e Mota. DORNELAS, Carina Seixas Maia. LACERDA, Alecksandra Vieira de. **A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro**. Revista Debates, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25-42, jan-abri 2017

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em <<https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>> Acesso em 12/05/2019

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A Política Educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v.1, n. 1, p 75-89, 2016.

APÊNDICE 1

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Introdução

O Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul traz como requisito para sua conclusão, a elaboração de uma Proposta de Intervenção que contribua efetivamente com soluções para os problemas revelados pela pesquisa. Nesse sentido, apresenta-se a seguir uma proposta de criação de um modelo pedagógico do EMTI – Escola da Autoria com características próprias do estado do MS e construída pelos sujeitos que estão no chão da escola. As contribuições desses sujeitos configuram-se como um olhar que pode, sem sombra de dúvidas, ser enriquecido com debates que favoreçam uma escola em tempo integral com qualidade.

Ao retomar a análise dos dados na pesquisa, verificou-se que, embora a implementação do Programa do EMTI veio ao encontro de uma luta para trazer essa concepção de educação para as escolas, o que possibilitaria a lotação do professor numa única unidade escolar em tempo integral. Destaca-se que houve uma preocupação por parte dos sujeitos partícipes da pesquisa com relação às mudanças que andaram ocorrendo na política de Estado referente à Escola da Autoria, como também, que a troca de parceiros na educação impacta no resultado e no andamento da escola porque cada um traz uma organização de trabalho que muitas vezes difere da realidade da escola.

Todavia para mudar ou adequar o modelo pedagógico se faz necessárias ações que proponham mudanças na legislação e ações no sentido de discutir uma nova metodologia que venha atender as necessidades dos estudantes. E, uma política, nessa dimensão, não pode ser estabelecida por duas pessoas, mas pela participação da coletividade, uma vez que interferirá no cotidiano da escola onde o beneficiado deverá ser o estudante, sujeito ao qual a educação deve servir.

Torna-se necessário que os sujeitos da escola tenham vez e voz para contribuir com um modelo pedagógico que venha ao encontro da realidade das escolas do MS. Uma vez que o estado tem uma metodologia que parte da pesquisa como princípio educativo, o Educar pela Pesquisa e a metodologia que veio com o programa das escolas do ensino médio em tempo integral, pautado em metodologias que por meio dos três eixos formativos (Formação

Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI) operacionalizam o currículo. Portanto, a proposta é que a Secretaria Estadual de Educação invista na escola porque a escola é o *locus* de formação, a escola continua independente de parcerias, além disso, pela fala dos sujeitos partícipes da pesquisa, eles querem um projeto de continuidade e, para que isso ocorra, a escola precisa dizer ao Governo o que ela quer.

A obrigatoriedade da participação da comunidade escolar e dos profissionais da educação na tomada de decisões, consta em variadas leis do arcabouço legal brasileiro, na Constituição Federal/88 em seu Art. 206 e na LDBEN/96, no Art. 3º, inciso VIII, a qual tornam a gestão democrática e participativa. Assim, a gestão democrática se estabelece e procura superar a verticalidade do sistema, intermediada pelas diversas relações com o corpo docente, discente, associações, autoridades locais, dentre outros, de forma a assumir, cada qual a sua parcela de responsabilidade para “[...] preparar o indivíduo para gozar plenamente os seus direitos políticos; para compreender e ter acesso às diferentes manifestações da cultura humana; para atuar profissionalmente munido de conteúdos éticos e da consciência de sua capacidade transformadora” (FONSECA, 2014, p. 1), que é o exercício de cidadania.

Cabe à escola ser articuladora de diversas experiências que serão vivenciadas pelos estudantes, por meio da educação integral com a finalidade de construir relações para o desenvolvimento humano de forma a potencializar e proporcionar plenas condições para que ele possa evoluir em todas as dimensões – cognitiva, afetiva, ética, social, estética, física e biológica.

Justificativa

A mudança ou a adequação ao modelo pedagógico da Escola da Autoria se justifica como a maior problemática em relação à implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Uma vez que o modelo veio pronto pelos parceiros do programa e foram recebidos com receio por alguns professores e diretores, visto que no contexto histórico brasileiro há descontinuidade dos programas por falta de planejamento, mudança de governo, dentre outros motivos.

Os dados da pesquisa bibliográfica mostraram que durante anos surgiram vários modelos de educação em tempo integral com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e ficaram pelo meio do caminho por falta de estrutura física, de pessoal, vontade política, falta de qualidade na formação dos professores, qualidade dos conteúdos oferecidos, etc. Constatou-

se que com relação ao Ensino Médio a oferta da educação integral em tempo integral é recente, surgiu com o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) ao ofertar aos estudantes dessa modalidade o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Em seguida, surgiu o Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral com o objetivo também de melhorar a qualidade da educação ofertada ao ensino médio.

Durante 3 (três) anos a SED/MS manteve parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) que por meio de assessoria pedagógica subsidiou a consolidação da metodologia no estado. Ao findar a parceria, se faz necessário que a SED/MS arquitete uma metodologia que trace o desenho da política que as escolas integrais do Estado necessitam. Levando em consideração que o “[...] processo de formulação/desenho de políticas públicas **nunca é meramente técnico**: é também político, refletindo valores e estratégias de quem dele participa” (CONDE, 2013, p.88 – grifo do autor), compreende-se que todas as ações estão ligadas a processos políticos.

Segundo Conde (2013) uma das dificuldades do desenvolvimento de uma política é o [...] fato de, muitas vezes, a política ser elaborada ‘fora’, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que não foi por ele formulado” (CONDE, 2013, p.91). Por não vir do chão da escola, as políticas públicas não criam raízes e nem frutificam, uma vez que sofrem ressignificações e adaptações por parte dos profissionais das escolas para cumprirem o que a lei exige.

O resultado das entrevistas revelaram que é preciso que haja uma política de Estado com a participação popular e não de governo para dar continuidade aos programas, e não a sua ruptura a cada troca de governo.

Objetivo

Implantar a Educação em Tempo Integral – Escola da Autoria no estado do Mato Grosso do Sul, dando vez e voz aos sujeitos que estão no chão da escola com o intuito proporcionar uma formação humana integral.

Metodologia

O que vai ser proposto para a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) como intervenção para a problemática dessa pesquisa é que os sujeitos das escolas implementem uma

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 10 jan. 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

CONDE. Eduardo Salomão. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. Disponível em <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/viewFile/24/22>. Acesso em 13 de janeiro de 2020.

FONSECA, Marília. O planejamento educacional no Brasil: entre a política de estado e a demanda social. Disponível em http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/MariliaFonseca_GT5_integral.pdf. Acesso em 13 de janeiro de 2020.

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: EM FOCO A MATERIALIZAÇÃO DA ESCOLA DA AUTORIA** voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora **Maria Gorete Siqueira Silva**, a qual pretende analisar a política educacional para o Ensino Médio em Tempo Integral com o intuito de conhecer quais os impasses e desafios enfrentados pelos profissionais da educação da Escola da Autoria no estado do Mato Grosso do Sul e quais os impactos dessa proposta na melhoria da qualidade do Ensino Médio.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para o processo de (re)construção da qualidade do ensino público.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): dará uma entrevista que será semiestruturada, a qual será gravada e transcrita mantendo-se sua fidedignidade às falas coletadas; após a transcrição das falas o (a) senhor (a) terá acesso a fim de que possam validá-las, decodificá-las ou reestruturá-las, conforme sintam necessidade. Também será oportunizada a possibilidade da desistência da participação, ficando a critério do colaborador participar ou não da pesquisa, mesmo com a anuência prévia da escola o diretor, coordenador pedagógico e os professores poderão não participar da pesquisa.

Aos colaboradores, podem ocorrer as seguintes implicações éticas em termos de riscos e benefícios: Os riscos que podem ocorrer é que os entrevistados sintam um desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento pelo teor dos questionamentos, demonstrando assim, desinteressados e desestimulados. Para que essas implicações éticas e psicológicas não ocorram, ficará claro o objetivo da pesquisa e da sua participação. Os benefícios que trazem aos entrevistados são a sua contribuição e participação na análise da política pública do Ensino Médio em Tempo Integral propondo soluções para sanar as dificuldades identificadas.

A pesquisa será monitorada para que a coleta de dados e a proteção à confidencialidade dos conteúdos, assim como identidades dos voluntários sejam preservadas e garantido o anonimato com uso do pseudônimo e/ou codinomes, o que sugere respeito à dignidade e defesa da vulnerabilidade dos sujeitos, conforme prevê a Resolução CNS 466.

O Critério de inclusão dos participantes será por aceite por livre e espontânea vontade em participar da pesquisa, e o critério de exclusão será por opção voluntária em não mais colaborar com a pesquisa, sem causar nenhuma situação de desconforto ou constrangimento ao participante.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, colaborador, fui informado e aceito participar da pesquisa **ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: EM FOCO A MATERIALIZAÇÃO DA ESCOLA DA AUTORIA**, onde a pesquisadora **Maria Gorete Siqueira Silva**, me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva. Dessa forma, assino e rubrico o termo em duas vias, que possui duas páginas, e uma ficará comigo e a outra com a pesquisadora.

Campo Grande, ____ de julho de 2019

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Maria Gorete Siqueira Silva

Telefone para contato: (67) 98102-7815

E-mail: goretems36@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO APLICADO AO DIRETOR



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



ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado(a) Diretor(a),

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS/Unidade de Campo Grande - MS, sob a orientação da Professora Dra. Vilma Miranda de Brito.

Com o intuito de desenvolver a dissertação, o presente questionário tem como objetivo proporcionar informações para subsidiar a pesquisa “**Ensino Médio em tempo integral como política pública no estado de Mato Grosso do Sul: em Foco a Materialização da Escola da Autoria.**” Portanto, preciso da sua colaboração como interlocutor (a), respondendo aos questionamentos da entrevista (que será gravada). Destaco a importância da sua participação ao responder com fidedignidade as questões formuladas e ressalto que sua identificação será omitida no trabalho de modo a preservá-lo (a).

Na certeza de contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Maria Gorete Siqueira Silva

Dados de Identificação:

Escola: _____

Nome: _____

Escolaridade: _____

Tempo de atuação no Magistério: _____

Tempo de atuação na função: _____

Situação funcional: () efetivo () contratado

Se efetivo, quanto tempo? _____

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O DIRETOR(A) ESCOLAR:

1. No ano de 2016 o estado do Mato Grosso do Sul aderiu ao Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Após a adesão várias escolas foram selecionadas para ofertar o tempo integral de acordo com alguns critérios exigidos por meio das portarias n. 1.145, de 2017 e ou 727, de 2018. Quais foram os motivos da implantação de Ensino Médio Integral na comunidade escolar em que a escola está inserida e quais foram os desafios enfrentados pela escola após a implementação do Programa de Educação Integral?
2. Quais as principais formações que os profissionais dessa escola receberam sobre a concepção, a organização e o funcionamento do Ensino Médio Integral?
3. A política de educação integral tem o objetivo de atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), com ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do Ensino Médio, em consonância com as normatizações que regem o Ensino Médio. Na sua avaliação, houve melhoria da qualidade do ensino com a ampliação da jornada escolar? Se houve melhoria, elas foram no rendimento dos estudantes ou em outros aspectos? Quais?
4. Na sua avaliação, quais as possibilidades e limites da atual política do Ensino Médio em Tempo Integral no estado do Mato Grosso do Sul?
5. Existem parcerias firmadas entre a Secretaria de Estado de Educação/SED com o terceiro setor. Considerando estas parcerias, responda:
 - a) Qual o papel dos parceiros na implementação da política do Ensino Médio em Tempo Integral?
 - b) Considerando que os parceiros são “organizações da sociedade civil” e não substituem o Estado na oferta de serviços, como você avalia a participação do terceiro setor na materialização dessa política pública?
6. Como você avalia os efeitos da implantação do Ensino Médio Integral na comunidade em que a escola está inserida? Você mudaria algo na atual política de Ensino Médio Integral em vigor? O quê?
7. Quais são as principais ações desenvolvidas pela escola voltadas para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil?

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR PEDAGÓGICO



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



ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado(a) Coordenador(a),

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS/Unidade de Campo Grande-MS, sob a orientação da Professora Dra. Vilma Miranda de Brito.

Com o intuito de desenvolver a dissertação, o presente questionário tem como objetivo proporcionar informações para subsidiar a pesquisa “**Ensino Médio em tempo integral como política pública no estado de Mato Grosso do Sul: em Foco a Materialização da Escola da Autoria.**” Portanto, preciso da sua colaboração como interlocutor (a), respondendo aos questionamentos da entrevista (que será gravada). Destaco a importância da sua participação ao responder com fidedignidade as questões formuladas e ressalto que sua identificação será omitida no trabalho de modo a preservá-lo (a).

Na certeza de contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Maria Gorete Siqueira Silva

Dados de Identificação:

Escola: _____

Nome: _____

Escolaridade: _____

Tempo de atuação no Magistério: _____

Tempo de atuação na função: _____

Situação funcional: () efetivo () contratado

Se efetivo, quanto tempo? _____

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)

1. No ano de 2016 o estado do Mato Grosso do Sul aderiu ao Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Após a adesão várias escolas foram selecionadas para ofertar o tempo integral de acordo com alguns critérios exigidos por meio das portarias n. 1.145, de 2017 e ou 727, de 2018. De que forma você se integrou a essa escola de tempo integral e quais foram os motivos que o(a) levou a fazer parte do quadro de profissionais da Escola da Autoria?
2. O novo modelo de Escola de Tempo Integral pressupõe inovações no modelo pedagógico e de gestão escolar que põe em evidência os seguintes princípios educativos: Protagonismo, Os 4 Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional. Partindo desse pressuposto, quais as práticas desenvolvidas por sua escola que você considera como estratégicas para a consecução da atual política de Ensino Médio Integral?
3. Além das atribuições já previstas para o seu cargo/função, o novo modelo de Escola de Tempo Integral acrescenta atividades relacionadas ao modelo de gestão e ao modelo pedagógico específicos. De que forma essas outras atividades vieram assegurar que você cumpra o seu papel na escola?
4. A metodologia do programa tem o Estudante e o seu Projeto de Vida como a centralidade do modelo. Como essa metodologia tem promovido a aprendizagem dos estudantes e reduzido a evasão que é o objetivo dessa política?
5. A política de educação integral tem o objetivo de atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), com ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do Ensino Médio, em consonância com as normatizações que regem o Ensino Médio. Na sua avaliação, houve melhoria da qualidade do ensino com a ampliação da jornada escolar? Se houve melhoria, elas foram no rendimento dos estudantes ou em outros aspectos? Quais?
6. Quais são as principais ações desenvolvidas pela escola voltadas para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil?
7. Existem parcerias firmadas entre a Secretaria de Estado de Educação/ SED com o terceiro setor. Considerando estas parcerias, responda:
 - c) Qual o papel dos parceiros na implementação da política do Ensino Médio em Tempo Integral?
 - d) Considerando que os parceiros são “organizações da sociedade civil” e não substituem o Estado na oferta de serviços, como você avalia a participação do terceiro setor na materialização dessa política pública?
8. Como você avalia os efeitos da implantação do Ensino Médio Integral na comunidade em que a escola está inserida? Você mudaria algo na atual política de Ensino Médio Integral em vigor? O quê?

APÊNDICE 5

QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR



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

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado(a) Professor(a),

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS/Unidade de Campo Grande-MS, sob a orientação da Professora Dra. Vilma Miranda de Brito.

Com o intuito de desenvolver a dissertação, o presente questionário tem como objetivo proporcionar informações para subsidiar a pesquisa “**Ensino Médio em tempo integral como política pública no estado de Mato Grosso do Sul: em Foco a Materialização da Escola da Autoria.**” Portanto, preciso da sua colaboração como interlocutor (a), respondendo aos questionamentos da entrevista (que será gravada). Destaco a importância da sua participação ao responder com fidedignidade as questões formuladas e resalto que sua identificação será omitida no trabalho de modo a preservá-lo (a).

Na certeza de contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Maria Gorete Siqueira Silva

Dados de Identificação:

Escola: _____

Nome: _____

Escolaridade: _____

Tempo de atuação no Ensino Médio em Tempo Integral: _____

Situação funcional: () efetivo () contratado

Se efetivo, quanto tempo? _____

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR(A)

1. No ano de 2016 o estado do Mato Grosso do Sul aderiu ao Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Após a adesão várias escolas foram selecionadas para ofertar o tempo integral de acordo com alguns critérios exigidos por meio das portarias n. 1.145, de 2017 e ou 727, de 2018. De que forma você se integrou a essa escola de tempo integral e quais foram os motivos que o (a) levou a fazer parte do quadro de profissionais da Escola da Autoria?
2. De que forma a escola está oportunizando o estímulo aos jovens na continuidade de seus estudos, na ampliação das condições de aprendizagem, na promoção da sua formação pessoal e social como forma de apoiá-lo na construção de seu Projeto de Vida?
3. A matriz curricular do Ensino Médio em Tempo Integral contempla conteúdos da Base Nacional Comum Curricular com disciplinas da parte diversificada. De que forma você, como professor, trabalha essa articulação do currículo?
4. A metodologia do programa tem o Estudante e o seu Projeto de Vida como a centralidade do modelo. Como essa metodologia tem promovido a aprendizagem dos estudantes e reduzido a evasão, que é o objetivo dessa política?
5. A política de educação integral tem o objetivo de atender a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), com ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do Ensino Médio, em consonância com as normatizações que regem o Ensino Médio. Na sua avaliação, houve melhoria da qualidade do ensino com a ampliação da jornada escolar? Se houve melhoria, elas foram no rendimento dos estudantes ou em outros aspectos? Quais?
6. Quais são as principais ações desenvolvidas pela escola voltadas para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil?
7. Durante o ano há várias formações em serviço realizadas pela SED e ICE, parceiro do programa. De que maneira essas formações têm contribuído para melhorar a prática pedagógica dos professores?
8. Como você avalia os efeitos da implantação do Ensino Médio Integral na comunidade em que a escola está inserida? Você mudaria algo na atual política de Ensino Médio Integral em vigor? O quê?