

**FRANCISCO CARLOS DE OLIVEIRA**

**ESCOLA PLENA:  
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE  
MATO GROSSO (2015-2018)**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Campo Grande – MS  
2020**

**FRANCISCO CARLOS DE OLIVEIRA**

**ESCOLA PLENA:  
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE  
MATO GROSSO (2015-2018)**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nádia Bigarella.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande - MS**  
**2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
(CIP) Universidade Católica Dom Bosco  
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

O48e Oliveira, Francisco Carlos de

Escola plena: educação em tempo integral no estado de  
Mato Grosso (2015 - 2018)/ Francisco Carlos de Oliveira sob  
orientação da Profa. Dr<sup>a</sup> Nádia Bigarella

127 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade  
Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2020

Bibliografia: p.116-127

1. Educação - Mato Grosso. 2. Escola de tempo integral  
- Ensino médio. 3. Políticas educacionais I.Bigarella, Nadia. II.

Título.

CDD: Ed. 21 -- 370.98172

**“ESCOLA PLENA: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO  
ESTADO DE MATO GROSSO (2015-2018) ”**

**FRANCISCO CARLOS DE OLIVEIRA**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA:**



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nadia Bigarella (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vilma Miranda de Brito (UEMS) Examinadora Externa

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande - MS, 28 de agosto de 2020.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

# DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais -  
Moisés Barbosa de Oliveira e Maria do Carmo Ferro de Oliveira  
*(in memoriam)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todas as pessoas, em especial aos meus familiares e amigos, que contribuíram para que eu vencesse esse grande desafio imposto pelo universo acadêmico, conclusão do curso de Mestrado na renomada Universidade Católica Dom Bosco – UCDB/MS

A minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. Nadia Bigarella, reafirmo o meu reconhecimento e gratidão pelo excelente trabalho realizado ao me conduzir da condição de neófito à mestre.

Agradeço a todos os professores, colegas discentes e funcionários do PPGE/UCDB, pelo incentivo e auxílio em todas as etapas do curso.

A Dr<sup>a</sup>. Vilma Miranda de Brito (UEMS) e Dr<sup>a</sup>. Ruth Pavan (UCDB) pela valiosa contribuição como integrantes da banca de qualificação e banca de defesa da minha dissertação.

“Um bom mestre tem sempre esta preocupação: ensinar o aluno a desvencilhar-se sozinho”.

(André Gide)

OLIVEIRA, Francisco Carlos de. **Escola Plena:** Educação em tempo integral no Estado de Mato Grosso (2015-2018). Campo Grande, 2020. 127 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Esta investigação tem como objeto de pesquisa analisar o Projeto Escola Plena: Educação em Tempo Integral para a Rede Estadual de Mato Grosso (2015 - 2018).instituído pela Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017, que consiste no funcionamento de Escolas Estaduais de Ensino Médio , vinculado ao Programa Pró-Escolas, apresentado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso em fevereiro de 2017, pelo governo do Partido Democrático Trabalhista (2015-2018), para, no teor documentos, atender o Direito à Educação, Meta 6, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a meta 16 do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (2014-2024). A pesquisa está vinculada à Linha de Política, Gestão e História da Educação, Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, bem como ao projeto Políticas, Planos, Projetos, Programas e Gestão Educacional, coordenados pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nádia Bigarella. Elegeu-se como objetivo geral, analisar o projeto Escola Plena: Educação em Tempo Integral elaborado para o Estado de Mato Grosso (2017 - 2018). Como objetivos específicos, discutir a educação de tempo integral no cenário nacional pós CF/1988, examinar o movimento histórico das políticas para a educação de tempo integral nos governos brasileiros (1990-2017); investigar Projeto Escola Plena desenvolvido para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. A pesquisa documental, dentre outras considerações, demonstrou que a política de educação de tempo integral era uma prioridade do governo, todavia, não obstante os esforços para a implantação das primeiras 40 escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, trata-se de um resultado incipiente, haja visto que equivale a apenas 6,2% do total de escolas deste segmento, que corresponde a 7,1% dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação em tempo integral. Ensino Médio. Jornada escolar. Educação em Mato Grosso. Projeto Escola Plena.

OLIVEIRA, Francisco Carlos de. **FULL SCHOOL**: Full-Time Education for the State of Mato Grosso (2015-2018). Campo Grande, 2019. 120 p. Dissertation (Mastery) Dom Bosco Catholic University.

## **ABSTRACT**

This investigation aims to analyze the Full School Project: Full-time Education for the State of Mato Grosso (2015 - 2018). The State of Mato Grosso under the Law N° 10.622, from October 24<sup>th</sup>, 2017 that consists in the full-time operation in the State High Schools, bounded to the “Pro-Schools Program”, introduced in February 2017, from government was elected by the Labor Democratic Party (PDT, 2015-2018). This project of the Full Time School was an integrant piece of that government plan, presented by Mato Grosso State Department of Education in February 2017. It was answering to the Right to Education, Goal 6, from the Education National Plan (2014- 2024). The research is bounded to the Policy Line, in Management and History of Education, the Group of Research on Educational Policies and Systems of Management of Teaching , from the Education Pos-Graduation Program – Mastery and Doctory of Catholic University Dom Bosco, as well as to the project of Full School: Full Time Education for the State of Mato Grosso (2017-2018): elaboration, monitoring and evaluating that was coordinated by Professor Dr. Nadia Bigarella. It was elected by a general aim: to analyze the Full School Project: Education in Full Time elaborated for the State of Mato Grosso (2015 - 2018). As specific aims, discuss full-time education in the national scenario after CF / 1988; as well as to examine the historical movement of policies for full-time education in Brazilian governments (1990-2017); investigate Full School Project developed for the State of Mato Grosso Education. The documentary research has shown that policy of full-time education was a priority of that government, however, despite the efforts to implement the first 40 full-time high schools, this is an incipient result, considering that it is equivalent to only 6.2% of the total schools in this segment, which corresponds to 7, 1% of students.

**Key-words:** Full-time Education. School day. High School. School Day. Education in Mato Grosso. Full School Project.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Trabalhos Acadêmicos selecionados para o Estado do Conhecimento.....	20
<b>Quadro 2 -</b> Documentos Oficiais (fontes primárias).....	26
<b>Quadro 3 -</b> Dispositivos Legais.....	50
<b>Quadro 4 –</b> Matrículas do Ensino Básico de Mato Grosso.....	82
<b>Quadro 5 –</b> Exemplos de Cálculos do IDEB.....	84
<b>Quadro 6 –</b> IDEB/Ensino Médio – período de 2005 a 2017.....	85
<b>Quadro 7 –</b> IDEB/Ensino Médio – diferença entre o índice realizado e a meta projetada.....	86
<b>Quadro 8 –</b> Censo Escolar – Brasil – 2015.....	88
<b>Quadro 9 -</b> Censo Escolar – Brasil – 2018.....	88
<b>Quadro 10 -</b> Censo Escolar – Ensino Médio – 2015 a 2018.....	89
<b>Quadro 11 -</b> Censo Escolar – Ensino Médio/MT – 2015 a 2018.....	90
<b>Quadro 12 -</b> Censo Escolar – Ensino Médio/Matrículas – 2015 a 2018.....	90
<b>Quadro 13 -</b> Censo Escolar – Ensino Médio/Aumento Matrículas – 2015 a 2018.....	91
<b>Quadro 14 -</b> nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso em 2016 .....	101
<b>Quadro 15 -</b> Evolução do nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso.....	102
<b>Quadro 16-</b> nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso em 2018.....	107
<b>Quadro 17-</b> nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso em 2018.....	107

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Posições do PISA.....	49
<b>Tabela 2</b> - IDEB / ENSINO MÉDIO – rede estadual .....	84

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Composição de fotografias da Escola Parque.....	54
<b>Figura 2</b> – Composição de fotografias das Unidades Escolares criadas para o CIEPs...56	
<b>Figura 3</b> – Área de Mato Grosso comparada com outros estados.....77	
<b>Figura 4</b> – Mesorregiões de Mato Grosso.....78	
<b>Figura 5</b> – População de Mato Grosso.....79	
<b>Figura 6</b> – IDH e receita orçamentária de Mato Grosso.....80	
<b>Figura 7</b> - IDEB do Ensino Básico de MT .....	81

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Percentual do PIB utilizado em gastos públicos com a Educação.....	47
<b>Gráfico 2</b> – Gastos anuais dos governos por aluno na rede pública (em dólares).....	48
<b>Gráfico 3</b> – Faixa etária da população de Mato Grosso.....	79
<b>Gráfico 4</b> – Matrículas no ensino básico e pré-escola de Mato Grosso.....	83
<b>Gráfico 5</b> – IDEB/ Br/CO/MT – período de 2005-2017.....	85
<b>Gráfico 6</b> - IDEB/ CO/MT – período de 2005-2017.....	85
<b>Gráfico 7</b> – IDEB 2017 - Ideal Atingido.....	86
<b>Gráfico 8</b> - IDEB 2017/ENSINO MÉDIO.....	87
<b>Gráfico 9</b> - IDEB 2017 Rede estadual/percentual de município segundo as faixas de resultado.....	87
<b>Gráfico 10</b> – Censo Escolar/ Ensino Médio – 2015 – 2018.....	89
<b>Gráfico 11</b> – Censo Escolar – Ensino médio – comparativo - 2015 – 2018.....	90
<b>Gráfico 12</b> - Censo Escolar – Ensino médio /Ensino Integral - 2015 – 2018.....	91
<b>Gráfico 13</b> - Censo Escolar – Ensino médio /Ensino Integral – comparativo - 2015 – 2018.....	91
<b>Gráfico 14</b> - Censo Escolar – Ensino médio /Ensino Integral – comparativo - 2015 – 2018.....	91
<b>Gráfico 15</b> - Censo Escolar – Ensino médio /Ensino Integral – comparativo - 2015 – 2018.....	91
<b>Gráfico 16</b> - Censo Escolar – Ensino médio 2015 – 2018.....	92
<b>Gráfico 17</b> - Censo Escolar – Ensino médio 2015 – 2018.....	92
<b>Gráfico 18</b> – Taxa de reprovação do ensino médio - 2012.....	94
<b>Gráfico 19</b> - Evolução do nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso.....	101
<b>Gráfico 20</b> - Evolução do nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso.....	101
<b>Gráfico 21</b> - Evolução do nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso.....	103
<b>Gráfico 22</b> - Evolução do nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso.....	103
<b>Gráfico 23</b> - nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso em 2018.....	108

<b>Gráfico 24</b> - nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso em 2018.....	108
---	-----

## **LISTA DE SIGLAS**

- ADCT** – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
- ALMT** – Assembleia Legislativa do Mato Grosso
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNC** – Base Nacional Comum
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAICs** – Centros de Atenção Integral à Criança
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
- CEDAC** – Comunidade Educativa
- CEIN/MT** – Coordenação de Educação Integral do Mato Grosso
- CENSO** – Recenseamento demográfico
- CF** – Constituição Federal
- CIACs** – Centros Integrados de Atendimento à Criança
- CIEDs** – Centros Integrados de Estudos
- CIEPs** – Centros Integrados de Educação Pública
- CIN** – Centro Internacional de Negócios
- CLT** – Consolidação das Leis Trabalhistas
- CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPDOC** – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
- CREI** – Centro de Referências de Educação Integral
- DAE** – Diretoria de Avaliação da Educação Básica
- DEED** – Diretoria de Estatísticas Educacionais
- DEM** – Partido Democrático Nacional
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DO/MT** – Diário Oficial do Mato Grosso
- DOU** – Diário Oficial da União
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENEM** – Exame Nacional de Ensino Médio
- EM** – Ensino Médio
- ETI** – Escola de Tempo Integral
- EMTI** – Ensino Médio de Tempo Integral

**FIEMT** - Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso

**FHC** – Fernando Henrique Cardoso

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

**FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

**FTP** – Formação Técnica Profissional

**GPESE** – Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino

**GS/SEDUC** – Instrução Normativa

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**ICE** – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira

**LAMPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases

**LLECE** – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina

**MAIS** – Movimento de Ação e Inovação Social

**MDB** – Movimento Democrático Brasileiro

**MEC** – Ministério da Educação

**MT** – Mato Grosso

**MTI** – Empresa Mato-Grossense de Tecnologia e Informação

**OCDE** – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OCEB/MT** – Orientações Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso

**PAC** – Programa de Aceleração e Crescimento

**PAR** – Plano de Ações Articuladas

**PC do B** – Partido Comunista do Brasil

**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação

**PDT** – Partido Democrático Trabalhista

**PEE**- Plano Estadual de Educação

**PETI** – Programa de Educação Integral em Portugal

**PIB** – Produto Interno Bruto

**PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

**PMDB** – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

**PME** – Programa Mais Educação

**PNAE** – Programa Nacional de Alimentação Escolar

**PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PRN** – Partido da Reconstrução Nacional

**PROFIC** – Programa de Formação Integral da Criança

**PSDB** – Partido da Social Democracia Brasileira

**PP** – Partido Progressista

**PRP** – Partido Republicano Progressista

**PRB** – Partido Republicano Brasileiro/ Partido Municipalista Renovador

**PPL** – Partido Pátria Livre

**PPS** – Partido Popular Socialista/ Partido Cidadania

**ProEMI** – Projeto de Educação Integral em Tempo Integral

**PROETI** – Projeto Escola em Tempo Integral

**PRONAIKA** – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

**PSB** – Partido Socialista Brasileiro

**PSC** – Partido Social Cristão

**PSDC** – Partido Social Democrata Cristão

**PUC/PR** – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

**PV** – Partido Verde

**SAEB** – Sistema de Avaliação do Ensino Básico

**SEB** – Secretaria da Educação Básica

**SEDUC/MT** – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

**SIMEC** - Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

**SNE** – Sistema Nacional de Educação

**SUEB** - Superintendência de Educação Básica

**TGE** – Tecnologia de gestão educacional



**TPE** – Todos pela Educação

**UCDB** – Universidade Católica Dom Bosco

**UEL** – Universidade Estadual de Londrina

**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

**UFGD** – Universidade Federal da Grande Dourados

**UFMS** - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

**UFMT** – Universidade Federal do Mato Grosso

**UFPA** – Universidade Federal do Pará

**UFRG** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFP** – Universidade Federal de Pernambuco

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNIBANCO** - União de Bancos Brasileiros S.A

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

**USP** – Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO CENÁRIO NACIONAL PÓS CF/1988.....</b>	<b>30</b>
1.1- Marcos Legais referentes à Educação de Tempo Integral .....	31
1.2- Viabilização financeira da Educação de Tempo Integral.....	44
<b>CAPÍTULO II – MOVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL.....</b>	<b>52</b>
2.1- Breve histórico da educação de tempo integral no Brasil (1980-1990).....	52
2.2- A era Collor (1992) e a Educação Integral.....	61
2.3- Governo Itamar Franco PMDB (1992-1994): continuidade da Escola de Tempo Integral do governo Collor.....	63
2.4- Governo Fernando Henrique Cardoso para a Escola de Tempo Integral .....	64
2.5- Política de Educação em Tempo Integral do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010).....	66
2.6- Educação de Tempo Integral no Governo Dilma: continuidade do governo Luiz Inácio Lula da Silva .....	70
2.7- Política Educacional do Governo Temer.....	72
<b>CAPÍTULO III – ESCOLA PLENA: UM PROJETO PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO (2015 - 2018).....</b>	<b>76</b>
3.1- Aspectos Gerais do Estado do Mato Grosso.....	77
3.2- Educação de Tempo Integral no Mato Grosso: análise estatística dos índices da última década.....	83
3.3-Plano do Governo Pedro Taques para a educação de Mato Grosso: educar para transformar e emancipar.....	93
3.4- Projeto Escola Plena: Marcos Legais para a Educação de Tempo Integral no Ensino Médio das Escolas Públicas do Mato Grosso.....	95
3.5-Materialização do Projeto Escola Plena: ações; processos e resultados. 2017 e 2018.....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>116</b>

## INTRODUÇÃO

A presente Dissertação está vinculada à Linha de Política, Gestão e História da Educação, Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, bem como ao projeto Políticas, Planos, Projetos, Programas e Gestão Educacional, coordenados pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nádia Bigarella.

Tem como objeto de pesquisa o Projeto Escola Plena: Educação em Tempo Integral para a Rede Estadual de Mato Grosso (2015 - 2018), instituído pela Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017, que consiste no funcionamento de Escolas Estaduais de Ensino Médio, vinculado ao Programa Pró-Escolas (2017-2018), apresentado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso em fevereiro de 2017, período do governo Pedro Taques (2015 a 2018), eleito governador pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), em coligação com outros treze partidos<sup>1</sup>, entretanto que demarcará o momento histórico desta pesquisa.

Embora este governo tenha sido eleito pelo PDT, no ano de 2017, o referido governador, filiou-se ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). De acordo com a carta de desfiliação, emitida pelo próprio político, o motivo da decisão foi o apoio do PDT ao governo da presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT) (CPDOC, 2015, n. p).

O Programa Pró-Escolas seguiu as orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), valorizando as técnicas, o uso da tecnologia, as normas administrativas criadas para a ação, os resultados como paradigma para aproximação da qualidade da educação.

Paradigma esse que alista a empresa com a escola, ou seja, relaciona produtividade com qualidade da educação, processos de ensino-aprendizagem, estratégias empresariais, avaliação da aprendizagem com os índices de avaliação externa (indicadores de resultados) relacionados ao aprendizado dos alunos, entre outros critérios (UNESCO, 2003).

---

<sup>1</sup> Pedro Taques foi candidato ao cargo de **Governador do Mato Grosso** pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), **pela Coligação: Coragem e Atitude para Mudar** (PDT / PP / DEM / PSDB / PSB / PPS / PV / PTB / PSDC / PSC / PRP / PSL / PRB).

Isso pode ser verificado no Programa Pró-Escolas, publicado no dia 18 de agosto de 2017, como uma das metas do Plano de Governo para o Mato Grosso (2015-2018), que apresentou o Programa como parte integrante de um dos cinco eixos estruturantes, eixo 2 - Educar para Transformar e Emancipar, sendo o referido eixo acompanhado de mais 4 eixos essenciais para o desenvolvimento econômico do Estado de Mato Grosso: 1. Viver Bem; 3. Cidades para Viver Bem: Municípios Sustentáveis; 4. Estado Parceiro e Empreendedor e 5. Gestão Eficiente, Transparente e Integrada (MATO GROSSO, 2017).

Conforme teor do Plano de Governo para o Mato Grosso (2015-2018), o eixo 2 foi elaborado em consonância com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988): “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1988, n.p.).

Fazendo parte do eixo 2, dentre outros projetos que constam do Programa Pró-Escolas/MT, o Projeto Escola Plena atende a Meta 6, do Plano Nacional de Educação (2014-2024): “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL,2014, n.p.) e a Meta 16 do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (2014-2024), que busca “aumentar progressivamente a carga horária em 01 hora por ano, atingindo pelo menos sete horas diárias, para 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes matriculados na educação básica até 2017 (MATO GROSSO,2014, n.p.).

Como já visto, reiteramos que para atender o eixo 2, foi criado o Projeto Escola Plena: Educação em Tempo Integral para o Estado de Mato Grosso (2015 – 2018), apresentado oficialmente à comunidade escolar, pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), mediante publicação da Portaria GS/SEDUC nº 371 de 25/10/2017, que dispôs no Art. 1º, a respeito da sua instituição de forma gradativa nas escolas na Rede Estadual de Mato Grosso,

[...] com a finalidade atender aos estudantes com ensino de qualidade social, através de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e a gestão escolar, por meio da implementação de Políticas Públicas para o Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2017, p.1).

A educação em tempo integral expressa no projeto é entendida como a ampliação da jornada escolar para um período maior que 4 horas; o que é diferente de educação

integral, a qual relaciona-se com uma visão de mundo, ou de sociedade, com a formação do ser humano e do cidadão, com o desenvolvimento da pessoa, sua consciência crítica, ética, política e social. Estes conceitos podem modificar-se de acordo com o momento histórico, a sociedade, cultura local e não podem limitar-se à sala de aula, e/ou a escola.

A educação integral precisa sair dos muros da escola, criar múltiplos ambientes de aprendizagem, nas praças, nas quadras de esportes, nos teatros, museus, cinemas. Nestes espaços os educandos podem ser ora públicos, ora artista, esportistas, professores e, especialmente cidadãos em todos os casos, ou seja, a educação aconteceria para além da escola.

Logo, o foco desta pesquisa está na ampliação do tempo, entendendo-o como o período em que os estudantes permanecerão salvaguardados na escola, em espaços exclusivos e/ou em outras dependências de responsabilidade da unidade escolar. A ideia de mais tempo na escola, no Projeto Escola Plena, está relacionada com a uma estratégia para a melhoria da qualidade do ensino e, esta é uma razão importante que contribui para a justificativa do desenvolvimento deste projeto, uma vez que esta política busca juntar os conceitos de qualidade da educação, com o tempo dentro da escola e com a diminuição de boa parte dos problemas da sociedade.

A qualidade da educação pode ser entendida como uma multiplicidade de conceitos adaptáveis aos contextos sociais, políticas, econômicas e suas constantes transformações que exigem da escola diferentes “[...] elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo” (UNESCO, 2001, p.1).

Outra justificativa da importância desta pesquisa está expressa no Art. 22, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 1996 (LDBEN 9.394/1996), que prescreve “[...] a formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]” e fornecer a todos os estudantes os “[...] meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p.10).

Este referido artigo está em consonância com o prescrito no art. 205 da CF/1988, ordenando a oferta da educação democrática e participativa “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, n/p). A oferta da educação democrática e participativa significa a universalização da educação, educação para todos e, está relacionada com a justiça social, com o acesso e permanência do cidadão na escola básica, independente das

suas condições materiais. Para tanto, de acordo com Vieira (2001) é necessário que existam ações estatais, tais como planos, programas e projetos que garantem esse direito, como um instrumento necessário à efetividade da democracia.

A razão pessoal pela escolha desse objeto de pesquisa, relaciona-se às crenças que me acompanharam na trajetória profissional de mais de quarenta anos na área educacional, atuando como professor da rede pública por mais de trinta anos, concomitantemente, com escolas da rede privada de ensino, sendo quinze anos como professor e mais de 20 anos nas funções de coordenador e diretor.

Após essa vivência profissional surgiram questionamentos a respeito da formação integral dos jovens. Tais questionamentos afloraram, por ocasião da apresentação da proposta pedagógica "Formação Integral preparando para a vida (2000-2014)", em San Juan (Porto Rico), em um evento que visava entregar prêmios aos diretores escolares da América Latina que, na visão do Conselho Ibero-Americano de Educação, tiveram "excelência educacional". Tal evento e a experiência profissional me motivaram a ingressar no curso de Mestrado em Educação na referida instituição.

Elegeram-se como objetivo geral analisar o Projeto Escola Plena: Educação em Tempo Integral para a Rede Estadual de Mato Grosso (2015 - 2018).

Para nortear a pesquisa e direcionar as investigações foram formulados três objetivos específicos:

- 1) Discutir os conceitos de Educação Integral e Educação de Tempo Integral, com seus respectivos marcos legais, a partir da constituição de 1988.
- 2) Historicizar as políticas para as Escolas de Tempo Integral no Brasil, priorizando o período histórico após a Constituição Federal de 1988 a partir do governo Collor até o Governo Temer.
- 3) Analisar o Projeto Escola Plena (2017 – 2018)

Para desenvolver os objetivos, buscou-se a fundamentação Teórico-Methodológica nos autores que chamam atenção para o fato da educação de tempo integral estar sendo posta como uma condição para a melhoria da qualidade da educação e como forma de proteção aos alunos, tendo em vista diminuir o risco social, além de ser entendida como uma política importante para organização do conhecimento voltado para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, Gaudêncio Frigotto (2011) explica que a educação de tempo integral não é tarefa fácil, dada as desigualdades sociais que estão postas na sociedade brasileira. Essas desigualdades, de acordo com o autor, impedem que se efetive o acesso democrático ao conhecimento. Para o autor, não basta aumentar a jornada escolar, visando melhoras no desempenho escolar, necessita-se políticas que permitam aos jovens entender como funciona o mundo e o trabalho na sociedade capitalista.

A leitura e utilização dos textos Dermeval Saviani (2001), pautou-se sobre a concepção de educação e a relação entre educação e sociedade, conhecimento e trabalho, conhecimento e a compreensão da educação numa perspectiva voltada a superação da sociedade de classes, a defesa por uma escola pública de qualidade que foque nos interesses da classe trabalhadora. Há uma relação entre a concepção de educação, que envolve a formação humana por meio do trabalho.

Para o autor o conceito de educação envolve trabalho, conhecimento e sociedade. “É o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2001, p.13).

Foram realizadas pesquisas sobre produções acadêmicas nas bases de dados Scielo, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre outras, por meio dos descritores: Ensino Médio, Educação Integral, Educação de Tempo Integral, Políticas Públicas Educacionais. Apresentamos, em seguida, um quadro com a descrição de alguns dos trabalhos identificados que servem ao nosso estudo. Os referidos trabalhos acadêmicos estão dispostos em ordem alfabética dos nomes dos autores.

**Quadro 1:** – Trabalhos acadêmicos selecionados para o estado do conhecimento

<b>ORD.</b>	<b>TRABALHO/TÍTULO</b>	<b>PALAVRAS – CHAVE</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>AUTOR(ES) /TIPO DE TRABALHO – ANO – TITULAÇÃO – INSTITUIÇÃO</b>
01	EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: Espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ	Educação Integral; Tempo integral; Jornada ampliada; Espaço	Investigar as concepções de espaços, nas práticas do programa de educação em tempo integral do município de Nova Iguaçu – RJ.	Alessandra Victor N. Rosa / Dissertação 2011 - Mestre - UFRJ

02	A POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL IMPLEMENTADA PELOS GOVERNOS LULA (2003/2010): o programa mais educação	Política Educacional. Educação Integral. Programa Mais Educação. Governos Lula.	Analisar a política pública brasileira de educação integral, implementada pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, no período de 2003 a 2010.	Camila Aparecida Pio/ dissertação 2014 - UEL
03	PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E PORTUGAL: IMPLICAÇÕES SOBRE AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS.	Programa Mais Educação; Programa Escola a Tempo Inteiro; Desigualdades Educacionais; Educação Integral; Tempo Integral	Analisar dois programas governamentais de educação em tempo integral no Brasil (Programa Mais Educação) e Portugal (Escola a Tempo Inteiro), bem como suas implicações na diminuição das desigualdades educacionais em ambos os países.	Elisangela Maria Pereira Schimonek / Tese 2017 – Doutora – UNICAMP
04	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO (EM TEMPO) INTEGRAL: uma análise do discurso de atores participantes do Programa Mais Educação	Programa Mais Educação; Educação em Tempo Integral; Discurso Governamental sobre juventudes; Modo de tratamento dos jovens; Município do Ipojuca – PE.	Identificar e delimitar as concepções de educação integral e juventude a partir da análise crítica do discurso oficial e dos discursos de seus agentes envolvidos	Danielle de Farias Tavares Ferreira / dissertação 2015 – Mestre – UFP
05	FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO RIO GRANDE/RS	Formação Continuada; Educação Integral	Analisar a formação continuada como potencializadora da Educação Integral e da Educação Ambiental Crítica.	Juliane de Oliveira Alves Silveira / Tese 2017 – Doutora – UFRG
06	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E OS MEANDROS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE – MS	Coordenação pedagógica; escola de tempo integral; formação no contexto escolar.	Analisar a formação no contexto escolar promovida pelo coordenador pedagógico que ocorre na escola durante o horário de trabalho pedagógico articulado – HTPA e horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC.	Katyscia Oshiro / Tese 2017 – Doutora – UFMS
07	ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO: um estudo de caso em uma escola estadual em Belo Horizonte	Educação Integral; Escola em Tempo Integral; Currículo.	Analisar a implantação do Projeto Escola em Tempo Integral (PROETI) relacionando-a com as propostas traçadas pelas políticas públicas, pelo MEC e SEE/MG para uma Educação Integral dos alunos de escolas públicas, compreendendo	Kelly Dias Tavares / dissertação 2015 – Mestre – PUCMG



			o papel do currículo e práticas pedagógicas na construção da proposta de Educação Integral.	
08	A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL DE MATO GROSSO E SUAS CONVERGÊNCIAS COM AS BASES LEGAIS	Educação Integral, Bases Legais, Ensino Médio.	Discorrer sobre a implantação do ensino médio em tempo integral na educação mato-grossense no presente ano letivo – 2016	Kleber Bignarde Gonçalves e Jefferson Ferreira / Artigo - Mestrado 2016 – UFMT
09	A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação	Currículo; Educação integral; Educação em tempo integral; Tempo integral; Macro campos	Discutir a relação existente entre a configuração curricular do Programa Mais Educação e a perspectiva de educação integral em tempo integral adotada nesse programa pelo governo brasileiro.	Madison Rocha Ribeiro / Tese - Doutor 2017 – UFPA
10	O PROJETO DE TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: considerações acerca do direito à educação de qualidade	Escola de Tempo Integral; Ensino Fundamental; Política pública em Educação; Direito a Educação; educação de qualidade	Analisar o Projeto de Tempo Integral, criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2005.	Tatiane Aparecida Ribeiro Torres / Dissertação 2016 - Mestre – USP
11	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM CURITIBA/PR: representações de professores e gestores	Educação em Tempo Integral; Programa Mais Educação; Formação de Professores; Representações Sociais.	analisar a relação entre as políticas de educação em tempo integral para a escola pública de Curitiba (Estadual e Municipal) e o Programa Mais Educação nas representações de gestores e professores, num diálogo com a formação e as políticas educacionais.	Simone Weinhardt Withers / Tese 2016 – Doutora – PUCPR
12	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: análise do processo de implementação em Campo Grande	Políticas Públicas; Escola de Tempo Integral; Educação Integral.	Analisar o processo de formulação e implementação do Projeto da Escola de Tempo Integral de Campo Grande, com vistas a apreender sua concepção de educação integral e identificar os elementos que podem contribuir para o incremento da qualidade educacional.	Vânia Lúcia Ruas Chelotti de Moraes / Dissertação 2015 – Mestre – UFGD

**Fonte:** Quadro elaborado para este estudo, com base nos documentos usados nesta pesquisa.

Dentre os 12 trabalhos que constam no quadro acima, selecionados por ocasião do estado do conhecimento, quatro terão suas considerações sintetizadas nos próximos parágrafos, intentando familiarizar os leitores com a Política Educacional relativa à Educação de Tempo Integral e Educação Integral.

Na tese de Doutorado de Madison Rocha Ribeiro, defendida em 2017 na Universidade Federal do Pará, com o tema: **RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação**”, propôs-se discutir a relação existente entre a configuração curricular do Programa Mais Educação e a perspectiva de educação integral em tempo integral adotada nesse Programa pelo governo brasileiro.

De acordo com Ribeiro (2017), após ter sido analisada a concepção e a finalidade da Educação Integral em Tempo Integral relacionadas às prescrições curriculares, ficou evidente que tais prescrições correspondiam as perspectivas da educação integral referida no Programa Mais Educação – PME. Baseado nessa premissa, Ribeiro desenvolveu a tese de que

[...] em razão da concepção de educação integral, compreendida pelo binômio formação e proteção integral, bem como por suas finalidades: diminuição das desigualdades educacionais e melhoria da aprendizagem, adotou-se no Programa Mais Educação uma configuração curricular favorecedora do desenvolvimento dessa concepção/finalidades de educação integral, justificando assim, a criação dos macrocampos temáticos e a ampliação do tempo escolar, fatores que podem provocar mudanças significativas no papel histórico da escola pública, já que esta, além de desenvolver um papel formador de cunho científico, passará a desenvolver, também, um papel protetor junto aos mais vulneráveis socialmente. Neste sentido, a tese reafirma a concepção de que o currículo é um artefato sociocultural e histórico, portador de interesses, crenças e ideologias, capaz de formar identidades pessoais e sociais (RIBEIRO, 2017, p.9).

Ainda sobre educação em tempo integral, Elisângela M. P. Shimonek, na sua tese de doutorado pela Universidade Estadual de Campinas – 2017, analisou os programas governamentais de educação em tempo integral no Brasil (Programa Mais Educação) e Portugal (Escola a Tempo Inteiro) e demonstrou, por meio da análise dos referidos programas, bem como das suas implicações na diminuição das desigualdades educacionais, que os dois programas de educação em tempo integral “buscavam os mesmos objetivos, embora se estruturassem e se organizassem diferenciadamente. Indicou ainda que, nos dois casos, pouco influíram na diminuição das desigualdades educacionais do Brasil e de Portugal (SCHIMONEK, 2017, p.7).

Schimonek (2017) constata que os programas governamentais de educação em

tempo integral, no Brasil (PME) e Portugal (PETI), são orientados por organismos internacionais como o Banco Mundial, OCDE e Unesco, participando, portanto, do contexto de políticas globais de educação. Considera que esse modelo passou a ser uma saída para equalizar as desigualdades sociais e as educacionais e explica que:

Tais “políticas” tiveram a escola como *locus* privilegiado na busca do objetivo de diminuição das desigualdades. No entanto, destacamos que as escolas passaram a assumir responsabilidades além daquelas que lhes eram inerentes, tendo dificuldades no cumprimento da tarefa de contribuir para a redução das diversas desigualdades, aliviar a pobreza e impulsionar o desenvolvimento econômico e social dos países (SCHIMONEK, 2017, p.363).

Nas suas conclusões, a referida autora, nos esclarece ainda que as

Políticas de educação em tempo integral poderão favorecer a diminuição das desigualdades educacionais, desde que bem formuladas e estruturadas com significativos investimentos em recursos materiais, equipamentos e infraestrutura física das escolas, bem como na valorização e formação continuada dos profissionais, fatores estes que contribuirão para a efetivação de um currículo integrado e busca por metodologias de ensino diversificadas. Se ao contrário, a oferta da educação em tempo integral ocorrer em espaços inadequados e precários, sem recursos materiais e equipamentos diversificados, com “profissionais” leigos e a partir de conteúdos aleatórios ou voltados apenas para a intensificação do currículo formal, ocorrerá apenas a ampliação da jornada escolar, sem incidir sobre as desigualdades educacionais e promover a educação integral, ou seja, a formação plena dos educandos em suas múltiplas dimensões (SCHIMONEK, 2017, p. 373).

Também recorremos a Tese de Doutorado defendida por Simone Weinhardt Withers – PUC/PR - 2016, com tema “EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM CURITIBA/PR: representações de professores e gestores”. A pesquisa em questão, segundo Withers (2016), “analisou a relação entre as políticas de educação em tempo integral para a escola pública de Curitiba (Estadual e Municipal) e o Programa Mais Educação (PME) nas representações de gestores e professores, num diálogo com a formação e as políticas educacionais”.

De acordo com a pesquisadora, os resultados mostraram que a Educação Em Tempo Integral, ao visar o desenvolvimento integral do estudante, carece de formação adequada de professores para atender às necessidades preconizadas pelo Programa Mais Educação. Ainda esclarece que o referido programa afirma, de forma enfática, que “se trata de recurso financeiro para atendimento às necessidades da escola, sem, no entanto, evidenciar o trabalho pedagógico e consideram que a educação em tempo integral está em evidência como política de assistência aos estudantes em risco social”. Com base nesse e, provavelmente, outros fatos constatados, a pesquisadora destaca que é necessário

considerar a educação de tempo integral como uma prioridade, para tanto, sugere uma reforma educacional ou que se formule políticas educacionais que atendam essa prioridade.

Nas suas considerações finais sobre o tema, Withers (2016), após as análises dos dados apontados no trabalho de pesquisa, sugere cinco proposições:

- a- Definição de políticas educacionais que garantam a escola em tempo integral como direito a todos os estudantes como um compromisso com uma educação pública que extrapole interesses políticos partidários e concepções assistencialistas.
- b- Uma política de formação de professores (inicial e continuada) que possibilite o entendimento da concepção de educação integral e a organização do trabalho pedagógico numa escola com a característica de tempo ampliado.
- c- Formação do professor integrada aos processos de organização escolar que se concretizam na escola, centrados na vida da escola.
- d- Organização adequada dos espaços físicos ao recebimento dos estudantes que estão na escola.
- e- Diretriz Pedagógica que explicita como o trabalho pode ser desenvolvido numa escola de tempo integral (WITHERS, 2016, p.133).

Em prosseguimento a essa discussão, Bignarde e Ferreira (2016), no artigo intitulado “A proposta de Educação Integral em Tempo Integral de Mato Grosso e suas convergências com as bases legais”, discorrem sobre a implantação do ensino médio em tempo integral na educação Mato-Grossense. Os autores discutem sobre as bases legais que fundamentam a proposta de educação integral em tempo integral como projeto referência para ensino médio em Mato Grosso. Para tanto, buscaram fundamentação jurídica nas leis, pareceres, resoluções, Diretrizes Curriculares Nacionais e, também, nas metas no Plano Nacional de Educação (PNE) no âmbito federal, bem como, no plano estadual (PEE), em que foram analisadas leis, resoluções normativas, portarias estaduais e metas no Plano Estadual de Educação.

Segundo os autores, a pesquisa teve como objetivo analisar a implantação do ensino médio em tempo integral na educação mato-grossense em 2016 e em especial, discutir sobre as bases legais que fundamentam a proposta de educação integral em tempo integral como projeto referência para ensino médio em Mato Grosso.

Os fundamentos legais foram abordados como alicerce de algumas dimensões da matriz curricular do ensino médio integral em tempo integral, em conformidade com as Portarias nº 35/2016/GS/SEDUC e nº 37/2016/GS/SEDUC. Com base no exposto, Bignarde e Ferreira (2016) evidenciaram que:

[...] sem negar a relevância dos Programas Mais Educação ou Educa Mais relacionados ao PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, a proposta de educação integral em tempo integral para o Estado de Mato Grosso é muito

mais que uma visão de ambos os programas, ou de um tempo integral em oficinas, algumas vezes descontextualizadas da Base Nacional Comum (BNC). Formação integral articulada às potencialidades de todas as dimensões do sujeito sócio histórico a fim de possibilitar a potencialização das aprendizagens dos alunos (BIGNARDE; FERREIRA, 2016, p.1).

Esta pesquisa se distingue por analisar a materialização do “Projeto Escola Plena”, no período de 2015 a 2018, no Estado de Mato Grosso, tentando identificar os elementos que efetivamente contribuíram para o incremento da qualidade educacional. De forma mais específica, a pesquisa investiga os conceitos e marcos legais das políticas para a educação em tempo integral após a constituição de 1988 – no Brasil e no estado de Mato Grosso.

A metodologia da pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, documental de caráter qualitativo. As categorias de análise são: Políticas Públicas, Educação, Educação Integral, Educação em tempo Integral, Ensino Médio, Projeto Escola Plena.

Segundo Gil (2002, p. 45-46), a pesquisa Bibliográfica é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, já a pesquisa documental, apesar de ser semelhante a pesquisa bibliográfica diferencia-se na natureza das fontes, neste caso, “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

A pesquisa bibliográfica pertinente ao tema envolveu várias fontes, entre as quais destacam-se livros, artigos e publicações científicas de autores-referência, dissertações e teses cujas fontes têm credibilidade científica.

A pesquisa documental, foi iniciada com as primeiras buscas em documentos oficiais (fontes primárias), incluindo um arcabouço jurídico constituído por várias leis federais e estaduais, bem como resoluções, portarias, entre outros documentos de sustentação legal, como projetos, programas e outros materiais fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação ou investigados nos *sites* oficiais. Os documentos estão organizados no quadro abaixo, de acordo com a hierarquia das normas do direito brasileiro.

**Quadro 2:** – Documentos oficiais (fontes primárias)

ORD.	DOCUMENTO	REGISTRO/ORIGEM	DATA	CONTEÚDO
01	Constituição Federal	Congresso Nacional – Br	1988	Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.
02	Constituição Estadual	Assembleia Legislativa – MT	05/10/1989	Constituição do Estado de Mato Grosso: texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1989.

03	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Lei nº 9.394	20/12/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
04	Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024)	Lei nº 13.005	25/07/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
05	Plano Estadual de Educação	Lei nº 10.111	06/06/2014	Dispõe sobre a revisão e alteração do Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.
06	FUNDEB	LEI Nº 11.494	20/06/2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
06	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	DECRETO Nº 7.083	27/01/2010	Dispõe sobre o Programa Mais Educação, que tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.
07	FOMENTO À IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL.	Lei nº 13.415 BRASIL	16/02/2017	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
08	PROJETO ESCOLA PLENA – MT	LEI Nº 10.622 / Autor: Poder Executivo	24/10/2017	Institui o Projeto Escola Plena, que tem por finalidade a melhoria do Ensino Médio das Escolas de Mato Grosso por meio da Educação em Tempo Integral.
09	FOMENTO DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL	Portaria MEC nº 727	30/06/2017	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral
10	IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA PLENA: escolas de ensino médio em tempo integral em Mato Grosso.	PORTARIA Nº 371/GS/SEDUC/MT	25/10/2017	Dispõe sobre os procedimentos que regem a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral para a Educação Básica no Estado de Mato Grosso, com a finalidade de atender aos estudantes com ensino de qualidade social, através de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e a gestão escolar.
11	CRITÉRIOS PARA IMPLEMENTAR O PROJETO ESCOLA PLENA.	PORTARIA Nº 602/GS/SEDUC/MT	2018	Orientar e estabelecer critérios no âmbito do Estado para implementar a Educação em Tempo Integral no Ensino Médio.
12	DIRETRIZES CURRICULARES DO	Resolução nº 02/2012	30/01/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

	ENSINO MÉDIO - RESOLUÇÃO			
13	DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - MEC	Resolução nº 4	2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica Nacional.
14	PLANO DE GOVERNO – PEDRO TAQUES (2015 – 2018)	PLANO DE GOVERNO: apresentado à sociedade mato-grossense pela coligação partidária “coragem e atitude para mudar”	2014	Este Plano foi estruturado em linhas gerais, com o objetivo de apresentar à comunidade mato-grossense a carta de compromissos. Este documento apresenta alguns compromissos que nortearão as mudanças que o governo taques considera mais importantes para o desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida da população de Mato Grosso.
15	MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (Brasília/DF, 2012)	Documento expedido pelo Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica (SEB)	2013	O documento foi elaborado pela diretoria de currículos da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC para orientar os gestores das escolas sobre o funcionamento do programa Mais Educação.
16	ORIENTAÇÕES CURRICULARES - MT: Concepções para a Educação Básica	SEDUC - MT / Proposta Educativa	2010	Concepção de educação que norteia as políticas educacionais pretendidas para o Estado de Mato Grosso.
17	ORIENTATIVO PEDAGÓGICO ESTADUAL - MT	SEDUC – MT / ORIENTATIVO PEDAGÓGICO - José P. G. Taques / Governador	2016	O presente documento traz informações referentes as orientações pedagógicas direcionadas as unidades escolares de Ensino Fundamental e Médio de Mato Grosso.
18	PROJETO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESCOLA PLENA - MT	CEIN – CEDUC/MT	2017	Instituição da organização curricular das escolas plenas

**Fonte:** Quadro elaborado para este estudo, com base nos documentos usados nesta pesquisa.

Esta dissertação possui três capítulos inseridos entre a Introdução e as Considerações Finais.

No Capítulo I são desenvolvidos, analisados e discutidos os conceitos de Educação em Tempo Integral e Educação Integral, bem como os seus respectivos marcos legais a partir da Constituição de 1988.

No Capítulo II é apresentado um breve histórico da educação de tempo integral no Brasil, especialmente a partir da CF/1988, do governo Collor ao governo Temer. As

discussões, análises e compreensão desses conceitos são necessárias, haja vista estarem intrinsecamente relacionados com o tema do estudo.

No Capítulo III é analisado o Projeto Escola Plena (2017 -2018), iniciando com um breve relato sobre as características do Estado de Mato Grosso seguido da idealização do referido Projeto no Governo Pedro Taques (2015 – 2018). Na sequência, discorre-se sobre os marcos legais e o Planejamento Pedagógico da Educação em Tempo Integral do Ensino Médio em Mato Grosso. Concluindo, verifica-se os resultados do Projeto Escola Plena por meio das avaliações e indicadores estatísticos provenientes de fontes oficiais.



## CAPÍTULO I

### **EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO CENÁRIO NACIONAL PÓS CF/1988**

Este capítulo tem como objetivo discutir a educação de tempo integral no cenário nacional pós CF/1988. Esta proposta de ampliação do tempo diário de permanência das crianças na escola, tratado neste capítulo relaciona-se ao período em que esses estão sob a responsabilidade da escola, dentro ou fora de suas dependências, ou seja, relacionado com a jornada escolar, com o tempo que o aluno permanecerá na escola, conforme prevê o Decreto nº 7.083/2010, que terá “[...] duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais” (BRASIL, 2010, s.p).

Embora a educação integral não seja o foco desta pesquisa, se faz necessário aborda-la para situar o leitor e dirimir dúvidas em relação aos conceitos educação integral e de tempo integral. Muitos documentos trazem o conceito de educação integral como formação humana integral, o que não significa que estes documentos associem diretamente um conceito ao outro.

A concepção de Educação Integral, dentre as mais recentes encontradas nos documentos oficiais relacionada ao Ensino Médio, que é o foco dessa pesquisa, pôde ser encontrada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, instituída pela Resolução nº 4 em 17 de dezembro de 2018.

Tal concepção pode ser percebida no parágrafo único do Art 2º, do capítulo I, quando determina que “As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Pode-se entender que, o “pleno desenvolvimento da pessoa”, faz alusão a educação integral.

Este entendimento encontra sustentação no parágrafo único, do Art 6º, do capítulo III da BNCC, “As propostas pedagógicas e os currículos devem considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral.

Há uma diferença na forma de se entender o tempo, a educação integral está relacionada ao tempo e aprendizagens, enquanto a educação de tempo integral está relacionada à jornada escolar.

Para bem esclarecer as diferenças entre os conceitos, pode-se entender, conforme a Resolução nº 4/2018, em seu Art. 2º, do capítulo I, apresenta a educação integral como um conjunto de “[...] aprendizagens essenciais que compõem o processo formativo de todos os educandos, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. E, de acordo com Moll (2012), que corrobora com a legislação, a autora conceitua a escola de tempo integral como tempo ampliado de permanência na escola.

Esse tempo ampliado, ainda de acordo com Moll, (2012, p.133), deverá “[...] garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares [...], a qual, de acordo com Arroyo (1998), não atende aos anseios da classe trabalhadora, da forma que vem sendo pensada ao longo dos anos, pois demonstra um caráter compensatório e um distanciamento do objetivo constitucional que é de universalizar a educação. (ARROYO,1998, p.4).

Para dar prosseguimento nesta discussão, particularizando para a Educação com jornada ampliada, que é o cerne desta pesquisa, no primeiro capítulo serão apresentados elementos importantes que colaborem com o entendimento do processo jurídico da educação de tempo integral, como uma das políticas educacionais brasileiras importantes pós a promulgação da CF/1988, para isso, apresentar-se-á os principais marcos legais: constituições brasileiras e leis educacionais.

### **1.1- Marcos Legais referentes à educação de tempo integral**

Parte-se da própria Constituição Federal de 1988, que determinou a educação como um direito social fundamental e estabeleceu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, seguida, posteriormente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que recomenda o aumento progressivo da jornada escolar para 7 horas diárias como norte da política pública educacional.

Na sequência, serão abordados dois documentos fundamentais para a operacionalização da Educação de tempo integral, quais sejam, Programa Mais Escolas – PME/2007 e o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), que indica a ampliação da jornada escolar como um avanço para diminuir as desigualdades sociais e alcançar a qualidade na educação. Apesar dos instrumentos legais citados serem os mais significativos para a Política de Educação em Tempo Integral, neste capítulo também recorreremos a outros documentos pertinentes ao tema.

A princípio, vale reiterar que a educação é amparada pela Constituição Federal (1988) como um direito social. Nos artigos 6 e 205 desse dispositivo legal estatui-se que a educação seja promovida e incentivada como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade:

Art. 6º. **São direitos sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Esse direito é protagonista no âmbito dos direitos humanos, uma vez que é essencial e indispensável para o exercício da cidadania e desenvolvimento do ser humano em sua integralidade.

Em se tratando de direitos, Cury (2007), ao considerar o ordenamento jurídico brasileiro, entende que a Educação, tanto quanto um direito do cidadão é também definido como um dever do Estado. Segundo o autor, nos dias atuais, praticamente todos os países do mundo garantem, em seus textos legais, o acesso, a permanência e o sucesso dos seus cidadãos à educação escolar básica, e acrescenta, “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re)inserção qualificada no mundo profissional do trabalho” (CURY, 2007, p. 484).

Vale ressaltar que, não obstante a importância do acesso e permanência dos alunos, à qualidade da educação é condição *sine qua non* para assegurar a boa formação no Ensino Básico, como vem sendo proposto nos documentos oficiais. Em se tratando de qualidade, Cury (2007) entende que, a qualidade do ensino supõe “a busca do melhor, de um padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulados e transmitidos” (CURY, 2007, p. 492), considera ainda que, mesmo que seja atendida a universalização da população em idade escolar, a qualidade “será sempre uma meta, seja pelo caráter cumulativo do conhecimento, seja pelas circunstâncias históricas que a condicionam e para as quais ela deve buscar caminhos cada vez mais abertos (CURY 2007, p. 492).

A universalização da educação, associada a permanência dos alunos, tendo a qualidade do ensino como busca constante, requer participação efetiva de diferentes atores sociais para, democraticamente, sugerirem, supervisionarem e cobrarem, tanto a

elaboração como a execução das políticas educacionais necessárias. Em relação à gestão democrática, Cury (2007) entende que

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares públicas, é a forma dialogal, participativa com que a comunidade educacional se capacita para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e da qual nasçam “cidadãos ativos” participantes da sociedade como profissionais compromissados [...] (CURY 2007, p. 493).  
[...] a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à busca de caminhos mais conseqüentes com a democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores postos no artigo 205 da Constituição Federal (CURY 2007, p. 493).

Tendo os entes federados como atores protagonistas das políticas Educacionais, vale ressaltar que a CF/1988, no Art. 1º, institui como um de seus princípios fundamentais a indissolubilidade da união entre os Estados, Municípios e Distrito Federal, tendo como premissa básica o Estado democrático de direito. A indissolubilidade referida não restringe a autonomia dos entes da federação, porém, os mesmos estão sujeitos ao alinhamento jurídico vinculado a Federação brasileira, necessitando, neste caso, que o regime de colaboração funcione efetivamente para a concretização da expansão das Políticas educacionais, entre outras, a Educação de Tempo Integral.

Portanto, pode-se entender, conforme o faz Teixeira (2002), que a prática democrática em prol do direito à educação, requer muitas articulações. Principalmente ao se levar em consideração as diferenças culturais, econômicas e sociais existentes entre as unidades federativas, além das forças, muitas vezes antagônicas, que permeiam as instâncias dos poderes nos referidos entes federados e nas entidades de representação da sociedade.

Quanto às Unidades Federativas, vale ressaltar que, segundo Bigarella (2015) “[...] o Federalismo diz respeito à organização político-administrativa e as formas de distribuição das autoridades políticas entre os entes federados: União, Estados, Municípios e Distrito Federal” (BIGARELLA, 2015, p. 49). Em se tratando de democracia na República Federativa, a autora entende que: “[...] Em uma lógica contraditória, a República aproxima-se e afasta-se do regime democrático, uma vez que a questão republicana está relacionada com a autonomia do poder do executivo e com a sua responsabilidade ampliada” (BIGARELLA, 2015, p. 49).

Nesse sentido, levando-se em conta esse antagonismo, que por vezes permeia a relação entre a República e o Regime Democrático, deduz-se que a cooperação e a mediação entre os entes federados são fundamentais para que os diferentes atores, envolvidos nas relações de poder, atuem de forma eficaz quanto a elaboração e

implantação das Políticas Públicas Educacionais. Neste contexto, Teixeira (2002) argumenta;

[...] como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia (TEIXEIRA, 2002, p. 4).

Ainda, em se tratando das garantias das práticas democráticas, o Art. 206 da CF/1988 determina que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]” (BRASIL, 1988, s/p).

A democracia também está referida no Plano Nacional de Educação – PNE (2014), ao determinar que os entes federados devem assegurar condições “[...] no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto [...]” (BRASIL, 2014, p. 35).

Quanto ao regime de colaboração, o mesmo está prescrito no Art. 211 da CF/1988, juntamente com a autonomia e responsabilidade dos Estados, Distrito Federal e Municípios, na elaboração dos seus respectivos sistemas de ensino.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em **regime de colaboração** seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, **a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração**, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório [...]” (BRASIL, 1988, p. 122-123, grifo nosso).

Vale reiterar que o Estado brasileiro, apesar de garantir a união indissolúvel dos entes federados, optou por dividir, entre os mesmos, as competências relacionadas às políticas educacionais: ordenamento jurídico, administrativo, operacional, aportes financeiros, entre outros. Deduz-se que tal determinação constitucional tem, como provável objetivo, atender às demandas democráticas regionais e à descentralização de ações. Especificamente, sobre a organização dos sistemas de ensino das unidades

federativas e o regime de colaboração entre eles, o § 4º do Art. 211 da CF (1988) determina que,

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório [...]” (BRASIL, 1988, p. 122-123, grifo nosso).

Sobre esse assunto, Saviani (2010) entende que “[...] O federalismo de cooperação busca um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados-membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns [...]” (SAVIANI, 2010, p. 153).

Quanto às relações que permeiam as diversidades de interesses inerentes às políticas públicas, Teixeira (2002. p. 5) argumenta que:

[...] as políticas públicas são um processo dinâmico, com negociações, pressões, mobilizações, alianças ou coalizões de interesses. [...] traduzem mediações entre interesses e valores dos diversos atores que se defrontam em espaços públicos para negociar soluções para o conjunto da sociedade ou determinados grupos sociais. [...]

Ainda sobre Política Pública, Federalismo e Cooperação entre os entes federados, Abrucio (2010) entende que:

[...] as políticas públicas têm de ser montadas com vistas a garantir a coordenação entre todos os atores territoriais. [...] A opção pelo federalismo significa, em grande medida, uma complexificação tanto do processo decisório como de sua legitimação, uma vez que cresce o número de atores e de arenas capazes de definir os rumos da ação coletiva. [...] problemas advindos dessa forma de Estado, como a dificuldade em conciliar os interesses locais com os gerais e a necessidade de coordenar diversos esforços intergovernamentais para atuar numa mesma política, num jogo que não é naturalmente cooperativo. [...] na verdade, a dinâmica federativa muitas vezes pode ser marcada pela falta de clareza sobre a responsabilidade dos entes; em outras, pela competição desmedida entre os níveis de governo. [...] (ABRUCIO, 2010, p. 42).

A União, por meio da LDBEN (1996), em consonância com a CF/1988, reafirma o regime de colaboração com os entes da federação, no Art. 9º, Incisos I, III e IV da LDB/1996:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;  
 III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;  
 IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (BRASIL, LDBEN, 1996 s/p)

Os Estados brasileiros, de acordo com o Art. 10 da CF/1988, deverão criar os seus planos educacionais, oferecer, prioritariamente, o ensino médio, manter o regime de colaboração e auxílio financeiro aos municípios, conforme especificações abaixo:

[...] II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público [...]

[...] III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios [...]

[...] VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem [...] (BRASIL, 1996).

Os municípios também, de forma semelhante à União e aos Estados da Federação, possuem autonomia e responsabilidades sobre a criação e o funcionamento de seu sistema de ensino e do Plano Municipal de Educação, priorizando o ensino fundamental, a educação infantil e as creches, como pode-se verificar no Art. 11 da LDB/1996:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...] I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; [...]

[...] V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino; [...]

[...] Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica; [...] (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Intencionando a efetividade do regime de colaboração, percebe-se até agora, que o Estado brasileiro e os entes federados necessitam que o Sistema Nacional de Educação - SNE, bem como os Sistemas de Educação Estaduais e Municipais, previstos na CF (1988), sejam efetivamente criados e que funcionem de forma coesa, colaborativa, possibilitando dessa maneira, que as políticas educacionais sejam executadas de modo harmônico e sincronizado, auferindo assim, melhores resultados.

Sobre o conceito de “sistema”, Saviani (2017) entende que: “sistema” é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forme um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 2017, p.3). Particularizando o conceito para a educação, Saviani entende que o termo “sistema” é utilizado na educação de forma equivocada, com diferentes significados, “Com efeito, sabe-se que é muito comum a utilização do conceito de sistema de ensino como sinônimo de rede de escolas” (SAVIANI, 2017, p.17). Ainda,

de acordo com Saviani (2017), para além das variadas concepções de sistema relacionado à educação, o termo sistema também pode ser entendido como:

Um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades, são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica na organização conforme normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obriga a todos os seus integrantes) (SAVIANI, 2017, p.17).

Quanto à autonomia, os entes federados estão amparados no Art. 18 da CF (1988): “[...] A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Porém, apesar de assegurar a autonomia dos entes federativos, em se tratando das Diretrizes Básicas da Educação Nacional, a União se reserva, no Art. 22, o direito exclusivo de legislar: “Compete privativamente à União legislar sobre” [...] “diretrizes e bases da educação nacional” [...] (BRASIL, 1988, p. 30). Em contrapartida, o Estado brasileiro outorgou aos Estados e Municípios que legislassem, de forma concorrente, sobre outros aspectos relacionados às políticas educacionais. Essa autonomia e competência dos entes federados são verificáveis nos artigos 23, 24 e 30 da CF/1988:

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; [...]

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] IX – educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação; (Inciso com redação dada pela EC nº 85, de 2015, republicada no DOU de 3/3/2015); [...]

Art. 30. Compete aos Municípios: [...] VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; [...]

Art. 35. O Estado não intervirá em seus Municípios, nem a União nos Municípios localizados em Território Federal, exceto quando: [...] III – não tiver sido aplicado o mínimo exigido da receita municipal na manutenção e desenvolvimento do ensino; [...] (BRASIL, 1988).

Segundo Saviani (2010), por diretrizes e bases

[...] se entendem fins e meios, ao serem estes definidos em termos nacionais, pretende-se não apenas indicar os rumos para onde se quer caminhar, mas organizar a forma, isto é, os meios através dos quais os fins serão atingidos. E a organização intencional dos meios, com vistas a se atingir os fins educacionais preconizados em âmbito nacional, é o que se chama “Sistema Nacional de Educação; [...] (SAVIANI, 2010, p. 772).



Podemos entender, até aqui, que a criação dos sistemas de ensino e o aperfeiçoamento do regime de colaboração entre os entes federais, são instrumentos essenciais para que as Políticas Educacionais sejam efetivamente concretizadas, neste sentido, a LDBEN (1996), no Art. 8º, complementa a CF /1988:

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei (BRASIL, 1996).

Ainda em relação às competências dos entes federados, Saviani esclarece:

[...] A distribuição de competências legislativas, normativas e financeiras é o distintivo do federalismo e, de sua composição, resulta tanto a atuação de cada ente federativo, quanto a articulação conjunta de todos. Por isso, a investigação e a análise de políticas educacionais não podem se alhear das incumbências que esse regime impõe à União, aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal com suas características diferenciais e com suas responsabilidades em matéria de políticas educacionais [...] (SAVIANI, 2010, p. 152).

Com base no exposto até o momento, pode-se perceber que as políticas públicas educacionais necessitam que os instrumentos legais, do país e dos entes federados, além das necessárias generalizações de suas determinações, contemplem também aspectos que viabilizem, de forma mais específica, as suas proposições por meio de Planos, Programas, Projetos, dentre outros mecanismos legais. Necessário também se faz que tais políticas estejam em consonância e integradas a sistemas de ensino que funcionem efetivamente, de forma harmônica e colaborativa. Nesse sentido, apesar das políticas Educacionais expressas na CF (1988) serem abrangentes e generalistas, as suas respectivas digressões jurídicas se fazem presentes de forma mais específica em vários documentos, tais como LDBEN (1996), PNE (2001 e 2014), Regulamentos, Regimentos, Estatutos, dentre outras formulações jurídicas que possibilitem a materialização das suas proposições.

Vale ressaltar que as bases das Políticas Educacionais estão definidas nos incisos e parágrafos do Art. 208 da Constituição Federal (1988):

[...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988, p. 122).

Não obstante os instrumentos jurídicos, que foram referidos até o momento, serem fundamentais para o avanço da educação em tempo integral, pode-se dizer que o Programa Mais Educação - PME, marca uma nova etapa nesse intento. Instituído em 27 de janeiro de 2010, pelo Decreto nº 7.083/2010, o PME dispõe sobre a ampliação de 6 (seis) para, no mínimo, 7 (sete) horas diárias de atividade escolar para a educação em tempo integral, no ensino básico:

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

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010).

Segundo Moll (2012), no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE/2007, o Programa Mais Educação:

[...] é proposto na perspectiva da construção dessa agenda. Sua tarefa inicial refere -se tanto ao mapeamento das experiências de educação em tempo integral no país e ao “reavivamento” da memória histórica nesse campo, fonte necessária à desnaturalização da escola de turnos, quanto à proposição de um *modus operandi* que permitisse a operacionalização do esforço para educação integral nas escolas públicas estaduais e municipais (MOLL, 2012, p. 131).

Para Moll (2012), o Ministério da Educação criou o Programa Mais Educação com o intuito de provocar o *start* no processo de operacionalização da Educação de Tempo Integral. Fundamentalmente, segundo a autora, trata-se de dar suporte para os entes federativos, de modo que os Estados e Municípios habilitem-se a receber os recursos do

FUNDEB por meio da ampliação da jornada escolar, para o limite mínimo de 7 (sete) horas, adequando-se, dessa forma, a dinâmica do fundo. A autora entende que o projeto está bem elaborado, produzindo resultados e exigindo que se ande a passos largos em direção a um ajuste geral, quanto às concepções de Educação de Tempo Integral que o Brasil necessita, por entender que essa questão ainda não está totalmente resolvida.

Como pode-se constatar até o momento, as políticas educacionais são fundamentadas nas leis, nesse sentido, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) constituem os principais instrumentos na formulação dessas políticas. Porém, tendo em vista o caráter amplo e generalista desses dispositivos, as políticas públicas voltadas à educação de tempo integral, tiveram suas especificações definidas no Programa Mais Educação e nos Planos Nacionais de Educação, PNE (2001) e PNE (2014). Os PNEs deverão ter periodicidade de 10 (dez) anos, servindo, por sua vez, como referência para a elaboração dos Planos Estaduais, Plano Distrital e Planos Municipais de Educação. Observa-se que o PNE representa a materialização do Art. 214 da CF (1988):

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzem à:

- 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. (BRASIL, 1988).

O segundo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional durante o período de 2014 a 2024, sendo a sua vigência especificada no Art. 1º: “É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal” (BRASIL, 2014).

Como pode-se observar, na redação do art. 214 da CF já estava estabelecida a criação do Plano Nacional de Educação. A previsão era de um plano plurianual. Contudo, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 deu melhor qualificação ao papel do PNE, ao alterar o *caput* do referido artigo, estabelecendo a duração de 10 (dez) anos e aperfeiçoando o seu objetivo. Confirma-se a alteração:

Art. 214. A lei estabelecerá 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 [...] (BRASIL, 2009, p. 3, grifo nosso).

Com o objetivo de cumprir o desenvolvimento da educação em seus diversos níveis, bem como, as melhorias da qualidade do ensino, no PNE (2014-2024), foram estabelecidas 20 Metas, acompanhadas de suas respectivas estratégias.

Dentre as 20 Metas, destaca-se a Meta 06, por estar intrinsecamente relacionada a Educação de Tempo Integral: “**oferecer educação em tempo integral** em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 59, grifo nosso).

Segundo o Portal MEC em movimento, BRASIL/MEC (2014), para a viabilização da Meta 6, “oferecer educação em tempo integral”, são sugeridas 9 (nove) estratégias que abrangem medidas como: a construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral; ampliação e reestruturação das escolas públicas; ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de educação básica; otimização do tempo de permanência dos alunos na escola com atividades recreativas, esportivas e culturais, entre outras.

Enfatiza-se, aqui, especialmente a primeira estratégia sugerida para a Meta 6, devido a sua abrangência e relevância em relação ao tema deste estudo:

6.1 Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014, p. 60).

Ainda, em relação às metas do PNE (2014), vale ressaltar a análise crítica feita pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (2014, p. 351), tendo em vista tratar-se de uma respeitável instituição representativa da Educação Brasileira;

[...] a CNTE não tem dúvidas de que a consecução de metas do PNE está condicionada a regulamentação do Sistema Nacional de Educação (SNE), conforme disposto no art. 214 da CF. Ou seja: O PNE deve ser o articulador do Sistema Nacional, não tendo fim em si mesmo. E caberá ao SNE orientar políticas cooperativas entre os entes federados - à luz do Art.23, Parágrafo único da Constituição Federal – compreendendo um novo e profundo pacto federativo em prol da educação de qualidade com equidade no País (CNTE, 2014, p. 351).

Vale reiterar que o Plano Nacional de Educação (2014), dispõe de metas e estratégias que visam articular os meios para materializar as Políticas Educacionais prescritas na legislação brasileira e, para que as referidas metas e estratégias sejam efetivadas, vários programas governamentais foram criados objetivando dar o suporte necessário.

No caso da Meta 06 do PNE/2014, “Educação em Tempo Integral”, diversos programas criados pelo Governo Federal dão sustentação logística, financeira, entre outros recursos necessários, possibilitando assim, que sua materialização seja efetivada com êxito. Vale ressaltar que os referidos programas, alguns relacionados abaixo, necessitam de continuidade nos governos subsequentes, pois sem essa consciência e responsabilidade dos futuros governantes, os programas podem sofrer um desmonte e, por consequência, comprometer a concretização da política ora em questão, Educação de Tempo Integral.

Alguns desses programas se destacam pelo grau de relevância, entre outros:

- 1) Programa Nacional de Alimentação Escolar – (PNAE), garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica, matriculados em escolas públicas e filantrópicas.
- 2) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB é outro programa básico por envolver um fundo especial formado por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação e que atende, muito especificamente, à diretriz contida no inciso VIII do Art. 2º do PNE, que prevê, segundo Brasil (2014) o “estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade” (BRASIL, 2014, p. 43).
- 3) Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, cuja finalidade é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, prevê diversas ações que visam à melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas, além do reforço da “autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica” (BRASIL/MEC).
- 4) Plano de Ações Articuladas – PAR, [...] um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num SISTEMA NACIONAL

DE EDUCAÇÃO. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (BRASIL/MEC).

- 5) 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 (sete) 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.

Embora os citados Programas Federais contribuam para a viabilização da Educação de Tempo Integral, pode-se dizer que, fundamentalmente, é o PME que dá sustentação básica para ela ser desenvolvida.

De acordo com o exposto até o momento, pode-se inferir que a ordenação jurídica é fundamental na criação e efetivação das políticas públicas educacionais, que, por sua vez, são necessárias para a solução ou mitigação, da atual realidade da educação brasileira. Portanto, é razoável deduzir que, a despeito de se ter um longo caminho a trilhar em relação às políticas públicas educacionais, viabilização financeira, colaboração entre as unidades federativas, dentre outros quesitos, o País, a partir da CF (1988), teve significativos avanços nos marcos legais relacionados à educação.

Considera-se ainda que, com base no arcabouço legal criado após a CF/1988, é provável que avanços relacionados à criação de Políticas Educacionais e seus respectivos Programas e Projetos continuem a ocorrer, principalmente, se o pretendido Sistema Nacional de Educação (SNE) for efetivamente elaborado e passe a funcionar, de forma eficaz e colaborativa, nas três instâncias da federação, contribuindo, dessa forma, para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação - PNE. Para que essa premissa, um tanto otimista, se realize, é fundamental que tais políticas sejam tratadas como plano de Estado e não de governo, pois governos passam e o Estado fica.

Ainda em relação ao necessário e pretendido Sistema Nacional de Educação - SNE, Saviani (2017) o entende como "unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo que

formem um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país” (SAVIANI, 2017, p.43). Na compreensão do autor, os obstáculos ideológicos e as disputas políticas que marcam os partidos em todas as instâncias da federação, podem gerar controvérsias “que interferem no ordenamento legal que continua sendo um grande desafio para se chegar a uma normatização comum, válida para todo o país, condição indispensável à implantação do Sistema Nacional de Educação” (SAVIANI, 2017, p.42).

## 1.2- Viabilização financeira da educação de tempo integral

Uma vez definidas as políticas educacionais, dentre as quais se inclui a Educação de Tempo Integral, o aporte financeiro é condição *sine qua non* para a sua materialização. Com base nessa realidade, o Estado brasileiro, por meio dos Arts. 212 e 214 da CF/1988, propôs mecanismos para viabilizar os recursos necessários ao financiamento da educação brasileira:

**Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.**

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal [...]

**§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.**

[...] Art. 214. A lei estabelecerá 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 [...] VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, p. 123. Grifo nosso).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), nos artigos 68 e 69, ratifica a Constituição Federal e especifica a origem dos recursos públicos:

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (BRASIL, 1996).

Com vistas a tratar do financiamento para atender toda a educação básica, a União instituiu a LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007, que versa sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB:

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb - é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (BRASIL. MEC, 2018, p. 1).

De acordo com documento do MEC (2014); planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação (2014), a universalização do ensino médio passa a fazer parte, de forma mais efetiva, das políticas governamentais, principalmente com a aprovação do FUNDEB:

Com a aprovação do FUNDEB e principalmente da Emenda Constitucional nº 59/2009, que aumenta a obrigatoriedade da oferta da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, a questão da universalização do ensino médio deixa de ser apenas uma reivindicação da sociedade civil organizada e entra na agenda das políticas governamentais de modo mais efetivo (BRASIL. MEC, 2014, p.22).

Com a instauração do FUNDEB, a perspectiva de viabilização financeira para a universalização da educação básica é promissora, porém pode não ser o suficiente caso não venha acompanhado da organização dos sistemas de ensino dos entes federados, juntamente com a prática do regime de colaboração:

[...] Assim, os desafios colocados são muitos e passam pela efetivação do regime de colaboração, como definido no § 4º do art. 211 da Constituição Federal, que determina que na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 2014, p. 22).

Apesar da vinculação da escola de tempo integral com a formação integral dos alunos e a conseqüente melhoria na qualidade do ensino não ser, necessariamente, uma verdade absoluta, Mota (2018), chama a atenção para o fato do FUNDEB aportar um maior volume de recursos à educação em tempo integral.



Nesse sentido, para que a escola tenha um maior aporte financeiro ao aderir a educação de tempo integral, o decreto nº 6.253/2007, que regulamenta a LEI Nº 11.494/2007 que dispõe sobre o FUNDEB, determina, no Art. 20, que “Será considerada educação básica em tempo integral, o turno escolar com duração igual ou superior a seis horas diárias, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007).

Ainda, sob a análise da necessidade do aporte financeiro para a educação básica, Saviani (2010) esclarece que “no caso do FUNDEB, a maioria dos recursos provém de estados e municípios, cabendo à União um papel complementar (SAVIANI, 2010, p.166).

Segundo Moll (2012, p. 96), ao ser instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), “inicia-se, finalmente, um processo real e amplo (de dimensões nacionais) de implantação da escola de tempo integral”, e complementa:

Ao estabelecer valores diferenciados para a educação de tempo parcial e de tempo integral, em todas as etapas da educação básica, o Fundeb inaugura um novo tempo na educação pública brasileira. Agora, finalmente, pode -se dizer que há um aparato legal e um projeto de Estado, prevendo recursos para a educação integral que podem chegar, indistintamente, a qualquer escola de educação básica, em todo território nacional. Se os valores previstos são suficientes para mobilizar os sistemas educacionais no sentido de operar a grande virada da educação pública, permanece uma questão em aberto. O fato, entretanto, é que há base material para que isso ocorra (MOLL, 2012, p. 96).

De acordo com a agência Brasil (2019), dentre os mecanismos criados pelo MEC, para viabilizar a Educação Básica brasileira, “O Fundeb é atualmente uma das principais fontes de financiamento para as escolas de todo o país. Corresponde a aproximadamente 63% dos recursos para financiamento da educação básica pública no Brasil” (AGÊNCIA BRASIL, 2019, s/p).

Ainda, em se tratando de aporte financeiro, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014) instituiu a Meta 20, qual seja: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014, p. 35).

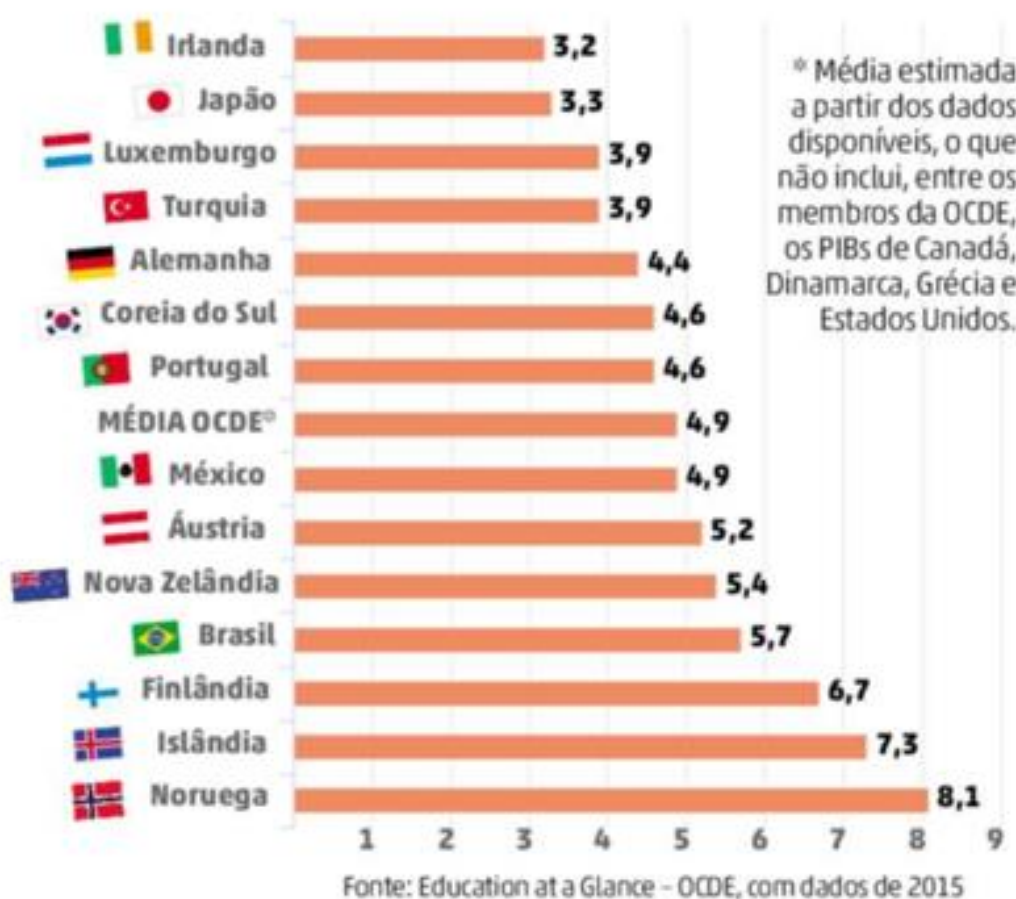
Segundo Tokarnia (2019), de acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ao divulgar relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE), constatou-se que o investimento público de educação diminuiu de 6% do PIB em 2014, para 5,7% em 2015

(últimos dados disponíveis). Com base neste resultado, verifica-se que, na prática, o pretendido aumento progressivo do percentual do Produto Interno Bruto – PIB, determinado no PNE/2014, não se realizou conforme projetado, pelo menos neste período.

Vale ressaltar que o Brasil tem um índice de investimento, indexado ao PIB, maior que a média dos países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, conforme pode-se verificar no gráfico 1.

**Gráfico 1:** – Percentual do PIB utilizado em gastos públicos com educação

### Percentual do PIB utilizado em gastos públicos com educação



Fonte: Zero Hora – RS. 2019

Apesar do percentual do PIB brasileiro, destinado a educação, ser maior que a média dos países membros da OCDE, em valor absoluto, grande parte desses países possuem números maiores que os do Brasil devido terem o PIB superior, ou seja, possuem mais dinheiro para investir em educação. Considerando ainda, que o número de alunos

no Brasil é maior que grande parte desses países, a situação ainda fica mais desfavorável, pois, neste caso, a relação R\$ ou US\$ por aluno diminui consideravelmente, conforme pode-se constatar no gráfico 2, seguinte.

**Gráfico:- 2 – Gastos anuais dos governos por aluno na rede pública (em dólares)**



















Fonte: Zero Hora – RS. 2019

Segundo Justino (2019) “enquanto os alemães dedicam US\$ 10.339 por aluno ao ano, o Brasil investe US\$ 4.450. Com 4,4% do PIB, portanto, a Alemanha investe, em cada estudante, 132% mais do que o Brasil” (JUSTINO, 2019, p. 22). O autor ainda esclarece que [...] “Apesar de investir em educação 5,7% do PIB, um percentual maior do que a média dos países desenvolvidos, o Brasil gasta, em comparação, pouco por aluno”. E acrescenta que “os US\$ 4.450 anuais aplicados por estudante na rede pública são 54% menor do que a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - que reúne 36 nações, em sua maioria desenvolvidas” (JUSTINO, 2019, p. 22).

Constata-se ainda que, apesar do Brasil ter um elevado percentual do PIB destinado a Educação, quando comparado com a média dos países da OCDE, o desempenho escolar dos alunos da Educação Básica, com base no Programa internacional de Desempenho Escolar - PISA, está muito aquém dos países membros da referida organização, conforme pode ser constatado na tabela 1, abaixo.

**Tabela 1 – Posições do Pisa**

**Posições no Pisa**

<b>País</b>	<b>Ciências</b>	<b>Leitura</b>	<b>Matemática</b>	<b>Média total</b>
 Singapura	1º	1º	1º	551.7 (1º)
 Japão	2º	8º	5º	528.7 (3º)
 Canadá	7º	2º	10º	523.7 (6º)
 Finlândia	5º	4º	12º	522.7 (8º)
 Coreia do Sul	11º	7º	7º	519.0 (9º)
 Nova Zelândia	13º	11º	21º	505.7 (16º)
 Portugal	23º	22º	28º	497.0 (24º)
 Áustria	26º	33º	20º	492.3 (27º)
 Estados Unidos	25º	24º	39º	487.7 (31º)
 Luxemburgo	33º	36º	33º	483.3 (34º)
 Argentina	38º	38º	42º	468.7 (40º)
 Turquia	52º	50º	49º	424.3 (50º)
 México	61º	55º	56º	411.7 (57º)
 Colômbia	57º	54º	61º	410.3 (58º)
 Brasil	63º	59º	66º	395.0 (63º)
 República Dominicana	70º	66º	70º	339.3 (70º)

**Fonte:** Zero hora – RS. 2019

Dentre os 70 países avaliados em 2015, na prova da OCDE, segundo Justino (2019):

O Japão, que investe 3,3% do PIB em todos os níveis de ensino, conquistou a terceira maior média mundial no Pisa. Já o Brasil, com 5,7% do PIB dedicado à educação, ocupa uma desonrosa 63ª colocação, na soma das médias obtidas em ciências, leitura e matemática por estudantes de 15 anos (JUSTINO, 2019, p. 23).

O autor ainda argumenta que, segundo a sua pesquisa, “especialistas em educação avaliam que, mesmo com parcela significativa do PIB dedicada ao tema, o investimento é insuficiente para a necessidade da população. Há ainda significativa demanda a ser suprida, fruto de tempos em que a área não foi prioritária no país” (JUSTINO, 2019, p. 23) e complementa informando que “os educadores concordam que é preciso investir mais. Mas também ressaltam que se faz necessário gastar melhor, com eficiência e em ações que realmente façam a diferença” (JUSTINO, 2019, p. 23).

Em relação ao financiamento da Educação Básica brasileira, de acordo com as informações pesquisadas, pode-se perceber que na última década houve um incremento na forma e nos valores dos investimentos, bem como do ordenamento jurídico por meio de vários dispositivos legais, dentre outros, PME/2007, FUNDEB/2007, PNE/2014. Apesar desses avanços, nota-se que a demanda brasileira é muito maior do que os recursos disponibilizados até o momento e que a progressão do aumento para 10% do PIB para até 2024, como está determinado na PNE (2014), realmente se faz necessário.

No quadro 03 estão relacionados os principais dispositivos legais vistos neste capítulo, ordenados de acordo com a hierarquia das normas do direito brasileiro.

**Quadro 3:** – Dispositivos Legais

ORD.	MARCO LEGAL	DATA	CONTEÚDO RELACIONADO A EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL
01	CONSTITUIÇÃO FEDERAL	05/10/1988	É a lei fundamental e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico.
	↓	↓	↓
02	ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE - ECA / Lei nº 8.069	13/06/1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da <b>proteção integral</b> de que trata esta Lei, assegurando sê-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o <b>desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.</b>
	↓	↓	↓
03	LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDBEN / Lei no 9.394	20/12/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 2o A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, <b>tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando</b> , seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
	↓	↓	↓
04	FUNDEB - Lei nº 11494	20/06/2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.: Art. 2º Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei.

	↓	↓	↓
05	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO / <u>Decreto 7.083/10</u>	20/01/2010	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
	↓	↓	↓
06	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE (2014 - 2024) / Lei nº 13.005	27/07/2014	Meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”

**Fonte:** Quadro elaborado para este estudo, com base nos documentos usados nesta pesquisa.

Pelo visto, neste capítulo, pode-se concluir que a ordenação jurídica é fundamental para que as políticas educacionais sejam criadas e efetivadas em prol da melhoria, ou pelo menos sejam mitigadas, da atual realidade da educação brasileira. Constata-se também, que a Meta 06, do PNE (2014) e suas estratégias, passaram a ser um novo marco para a expansão da Política de Educação em Tempo Integral no País. Conclui-se, também, que é necessário a consolidação do Sistema Nacional de Educação, bem como a inter-relação dos entes federados por meio do regime de colaboração, possibilitando assim, que as políticas educacionais tenham maior probabilidade de serem materializadas na sua plenitude.

## **CAPÍTULO II**

### **MOVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL**

Este capítulo tem como objetivo examinar o movimento histórico das políticas para a educação de tempo integral nos governos brasileiros, nas últimas três décadas. Para tanto, por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscou-se entender as ações mais relevantes de cada governo para este estudo.

Todavia, para fazer justiça com personagens que contribuíram com esse movimento, foi necessário retroagir até o ano de 1980, pelo momento histórico da sociedade brasileira que passou por um processo de redemocratização entre o final dos anos 70 e meados da década de 80.

Este fato trouxe, segundo Silva (2011, p. 55) “[...] implicações consideráveis ao pensamento educacional, particularmente no que diz respeito ao florescimento de reflexões voltadas à compreensão teórica dos processos de mudanças e seus desdobramentos”.

Para que haja um resgate histórico das poucas, mas relevantes, experiências de Educação pública de tempo Integral no Brasil na segunda metade do século XX, período em que teve início essa modalidade de ensino para as escolas públicas do País, iniciaremos com um breve histórico das principais escolas desta época.

#### **2.1- Breve histórico da Educação de Tempo Integral no Brasil**

Na década de 1950, Anísio Teixeira criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, denominado de Escola-Parque, no Bairro da Liberdade em Salvador/BA, tendo como princípio da universalização do acesso a garantia de algumas condições básicas para que a criança pudesse estar na escola, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania (FANK; HUTNER, 2013).

O Centro de Educação Popular, como Anísio Teixeira denominava o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque, funcionava em período integral, sendo utilizado dois ambientes distintos para as práticas educacionais. Um dos ambientes era a Escola Classe onde, segundo Teixeira (1959), em um período os alunos estudavam as disciplinas propedêuticas; ciências físicas e sociais, leitura, escrita e aritmética, o outro ambiente era a Escola Parque, onde no contra turno os alunos tinham

acesso às atividades educativas, como: trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes.

Nesse sentido, Teixeira (1959) concebia uma escola primária que visasse, sobretudo, o desenvolvimento do convívio social, da reflexão intelectual, de gostos, de consciência e de hábitos de trabalho; para tanto, seria necessário ampliar o tempo de permanência na escola. Além disso, a escola supriria as necessidades do aluno em relação à saúde e à alimentação, tendo em vista que, para o educador, não seria possível educá-lo sem que problemas como o da desnutrição e do abandono fossem minimizados. Teixeira defendia, também, que esse programa considerasse o ensino de ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, além de educar para a civilização.

[...] para a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. A escola-classe aqui está: é um conjunto de 12 salas de aula, planejadas para o funcionamento melhor que pôr possível do ensino de letras e ciências, com disposições para administração e áreas de estar. É uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la, a escola-parque. A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo desse serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais. A criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. Cinco por cento dentre elas receberão mais o internato. Serão as crianças chamadas propriamente de abandonadas, sem pai nem mãe, que passarão a ser não as hóspedes infelizes de triste orfanatos, mas as residentes da escola-parque, às quais competirá a honra de hospedar as suas colegas, bem como a alegria de freqüentar, com elas, as escolas-classe (Teixeira, 1959, s/p).

Segundo Menezes et al. (2012), o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, denominada de escola-parque, foi idealizada para funcionar em horário integral, tendo como foco o aluno e suas necessidades individuais bem como a preocupação de que os alunos realmente aprendam

[...] e seja preparado para ser um verdadeiro cidadão, consciente de seus deveres e de seus direitos, integrado ao projeto de país que surgia, desenvolvimentista, ligado ao mundo do trabalho, mas sem se deixar alienar pelo mercado, com a possibilidade de atender as vocações ou tendências dos alunos, uma escola integrada socialmente à comunidade. Uma escola que pudesse fazer a diferença na comunidade e na vida dos alunos, principalmente dos alunos das classes populares (MENEZES et al., 2012, p. 75).



Quanto ao projeto arquitetônico e suas adequações, enquanto espaço para o funcionamento da proposta educacional idealizada por Anísio Teixeira, Rocha (2020) considera que está vinculada à concepção professada pelo filósofo americano Jhon Dewey, que considera que educação não é uma imitação da vida, ou seja, não é simplesmente uma preparação para a vida, mas a própria vida. O autor ainda considera que:

[...] o projeto e a construção escolar deveriam obedecer ao princípio da dignidade, a mesma dignidade da vida, um direito a ser assegurado a todos na democracia. Democracia que ele definia a partir da exigência de que a educação fosse garantida como o primeiro de todos os direitos, em nome da igualdade de oportunidades (ROCHA, 2020, s/p).

Abaixo, na figura 1, pode-se verificar que a unidade escolar criada para a Escola Parque, foi projetada para acolher as variadas atividades inerentes à formação integral dos alunos, conforme a proposta de educação de Tempo Integral idealizada por Anísio Teixeira.

**Figura 1:** – Composição de fotografias da Escola Parque



Grupo “escolar completo”



Vista do Pavilhão principal



Escola Parque - Salvador-BA onde se destaca a amplitude dos espaços arborizados



Exposição anual dos trabalhos realizados pelos alunos

**Fonte:** As inovações de Anísio Teixeira na arquitetura e construção escolar (ROCHA).

Tendo Teixeira como referência, segundo Bomeny (2009), Darcy Ribeiro foi protagonista do Programa Especial de Educação relacionado à escola em tempo integral nos dois governos de Brizola, no Rio de Janeiro. Seu argumento principal sustentava a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora, pois reconhecia, explicitamente, as dificuldades do Brasil em incorporar os setores populares na agenda pública de benefícios sociais: “Darcy Ribeiro – na esteira de Anísio Teixeira – colocou na escola pública de tempo integral a expectativa positiva de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores” (BOMENY, 2009, p. 109).

Os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) foram criados por Darcy Ribeiro na década de 80 durante o período em que esteve exercendo o cargo de Secretário da Educação do Governo Brizola/RJ. Os referidos centros tinham o propósito de atender as crianças das classes populares por meio de escolas de Tempo Integral. Segundo Menezes (2001), as escolas teriam projetos arquitetônicos uniformes, com instalações adequadas para cumprir seus objetivos, quais sejam; proporcionar Educação, variados tipos de atividades culturais, esportes, assistência médica, entre outros. Percebe-se aqui, semelhanças com a “Escola-Parque” / Salvador-BA criadas por Anísio Teixeira na década de 50, o que leva alguns estudiosos acreditarem que tal projeto, instituído em Salvador, tinha sido a inspiração de Darcy Ribeiro para a concepção dos CIEPs. Ainda, segundo o referido pesquisador:

A idéia dos CIEPs considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas. No entanto, o projeto dos CIEPs recebeu muitas críticas, entre elas alguns referentes ao custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, sua localização, e até sobre o sentido de um período letivo de oito horas. Muitos acreditam que o projeto arquitetônico tinha primazia sobre o pedagógico, sobretudo pela ausência de equipes de educadores qualificados para esse projeto educacional (MENEZES, 2011, p. Única).

Segundo Balança (2015), o CIEPs fez parte de um programa de implantação progressiva de uma rede de escolas de turno completo, construídos em áreas de maior densidade populacional, empobrecidas, na capital e no estado do Rio de Janeiro, onde os alunos permaneciam das 8 (oito) horas da manhã às 5 (cinco) horas da tarde.

Quanto a sua característica física/estrutural, com base arquitetônica que contemplasse a funcionalidade das atividades diferenciadas propostas, a autora esclarece que:

Cada CIEP possuía três blocos, no bloco principal ficavam as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo

bloco ficava o ginásio com vestiário e quadra polivalente. No terceiro bloco situava-se a biblioteca e sobre essas, as moradias para alunos residentes. Ainda, segundo o projeto original, os CIEPs contariam com professores de educação física, arte, estudo dirigido, teleducação e animadores culturais.

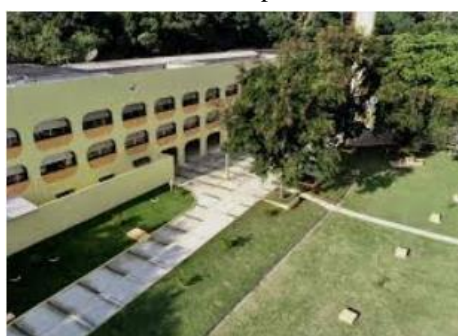
Na primeira fase de implantação, que ocorreu na gestão de Brizola de 1983 a 1986, cerca de 200 CIEPs foram criados sendo a maioria de 1ª à 4ª série e 18 deles de 5ª à 8ª série. Na segunda fase da gestão de 1991 a 1994, cerca de mais 400 CIEPs (entre unidades recuperadas e novas) foram implantados. Vale observar que os dois governos que sucederam as referidas gestões interromperam os programas em curso e ao longo dos anos muitas delas sofreram descaracterização em relação à proposta original (BALDANÇA, 2015, p.79).

Na figura 2, abaixo, pode-se verificar que as unidades escolares, criadas para os CIEPs, foram projetadas para acolher as variadas atividades inerentes à formação dos alunos, conforme a proposta de Educação de Tempo Integral, idealizada por Darcy Ribeiro.

**Figura 2:-** Composição de fotografias das Unidades Escolares criadas para os CIEPs



Arquitetura Discutida: CIEP



CIEP do Fonseca - folhanit.com.br



CIEP - fonte: Jose Wolf



CIEP - fonte: jornal. hoje.inf.br



**Fonte:** CIEPs – Pesquisa GOOGLE

Reconhecendo os feitos destes dois grandes educadores, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que atuaram nas décadas de 50 e 80, idealizando e implementando respectivamente as escolas-parque na Bahia e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Estado do Rio de Janeiro, Chagas et al. (2012) entendem que:

Ambos marcaram profundamente a história da educação brasileira, ergueram escolas-sonho, tentaram fazer um outro tipo de educação, vislumbraram um país efetivamente educado e democrático onde cidadania seria fato, não retórica político-partidária. Lógico que fracassaram, os índices que medem a qualidade escolar do país estão aí, nos assombrando, demonstrando o quanto estamos longe do patamar sonhado por eles.

Mas, se seus projetos foram arrebatados pela descontinuidade das políticas públicas, característica de nossa cultura política, suas ideias proliferaram entre alguns educadores e intelectuais da educação, o que, de certa forma, nos (re)coloca em um percurso que tem o direito à educação como destino programado e fim almejado (CHAGAS et al, 2012, p.72).

Outra experiência de Educação de Tempo Integral no Brasil que apesar de reconhecida também não teve continuidade, funcionando por pouco mais que 7 (sete) anos, foi a dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, que tiveram um total de 6 (seis) escolas participantes e atendiam em período integral os alunos das 1ª as 4ª séries do antigo ginásio, que hoje equivale ao segundo segmento do ensino fundamental – 6º ao 9º ano. A primeira escola entrou em funcionamento em 1962 e a última em 1968, sendo essa, a única que não funcionou em período integral.

De acordo com Tamberlini (2019), os objetivos do ensino vocacional eram bem definidos e elaborados pelos diretores e coordenadores, com a participação dos professores, tendo por base as pesquisas relacionadas ao perfil dos alunos bem como da realidade em que os mesmos estavam inseridos. Para atingir os objetivos previstos, criou-se atividades e metodologias, juntamente com as disciplinas curriculares organizadas em 3 três áreas de estudo: cultura geral, iniciação técnica e práticas educativas.

Os Ginásios Vocacionais visavam o aluno real, a formação da sua personalidade, das atitudes, dos conceitos, referidos a valores, objetivando formá-lo integralmente. Nas suas atividades permeavam a busca de sentido, não só para o trabalho, mas, sobretudo para a vida. Das seis escolas implementadas, cinco eram do interior e uma na capital do Estado, sendo que as escolhas das cidades eram baseadas em:

[...] características diversas, por exemplo, São Paulo, mais cosmopolita, Americana, industrial, Batatais, uma região agrícola e assim por diante. Antes de criar a unidade escolar era realizada uma pesquisa que verificava as principais características locais: atividades econômicas da região, nível sócio econômico da população, aspirações dos pais em relação à escola, seus interesses e expectativas, cultura local, etc. Todo este quadro era analisado para definir objetivos e elaborar a proposta de trabalho da escola, das áreas de

estudo e disciplinas: havia não só a preocupação em formar alunos e alunas de nosso país para a época em que viviam, como também importava considerar a realidade específica da comunidade onde a escola seria inserida (TAMBERLINI, 2019, p.04).

De forma semelhante as escolas de Tempo Integral percorridas até aqui, foram criadas na década de 1980, em São Paulo, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), mais especificamente entre os anos de 1986 e 1993. O referido Programa, segundo Paro (1988), tinha uma preocupação com as crianças pobres que não tinham com quem ficar quando não estavam na escola devido ao trabalho dos pais, que levava, em muitos casos, a criança de 7 (sete), 8 (oito) anos a ter que ficar em casa para cuidar dos irmãos mais novos.

Quanto a sua materialização e operacionalidade, de acordo com Giovanni e Neri (1999), o PROFIC encontrou formas de utilizar os recursos disponíveis, descartando a possibilidade de construções de prédios, sala de aulas e congêneres. As autoras chamam à atenção o fato de que o citado programa,

[...] ao contrário de outras experiências vivenciadas no Brasil - como o Centro Educacional "Carneiro Ribeiro" (Escola Parque), na Bahia (final dos anos 50); os Ginásios Vocacionais, em São Paulo (década de 1960); os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro, em 1982[...], buscou deliberadamente parceiros no chamado *terceiro setor* e no nível mais descentralizado do poder público: o município (GIOVANNI; NERI. 1999, s/p).

De acordo com os pesquisadores referidos, dos 4 (quatro) projetos propostos pelo PROFIC, só foram implantados os que estavam na área específica da Secretaria de Educação, sendo que, os relacionados à Formação integral da criança nos dois primeiros anos de vida e Atendimento ao menor abandonado, nem chegaram a ser ativados. Quanto aos Programas que foram implantados, Formação integral do pré-escolar e Formação integral do escolar, não conseguiram transformar conceitualmente a cultura educacional vigente nas unidades escolares que aderiram ao programa, porém, “o objetivo prático que era o aumento do tempo de permanência da criança na escola, senão totalmente, foi largamente atingido” (GIOVANNI; NERI. 1999, s/p). Outro aspecto positivo considerado pelos autores é que “o estabelecimento de parcerias com o terceiro setor e com as prefeituras revelou muita criatividade no aproveitamento de recursos humanos e materiais preexistentes, bem como na sua utilização de modo renovado” (GIOVANNI; NERI, 1999, s/p).

Para Ferretti et al (1991), o PROFIC na rede estadual de ensino em São Paulo, foi concebido pela UNICAMP e, posteriormente, adotado pela Secretaria Estadual de

Educação de São Paulo, no segundo semestre de 1986, sendo, a partir daí, transformado em um programa de governo, sem perder, no entanto, as características que o distinguia. Segundo os pesquisadores, na sua gestação não houve participação da sociedade, nem reivindicação dos profissionais da educação e dos movimentos populares em relação a extensão do tempo diário de permanência dos alunos na escola. Nas suas avaliações, os autores entendem que:

Os resultados indicam que o PROFIC assumiu características centralistas, tanto em sua formulação quanto na implantação; que o índice de adesão das escolas da rede foi baixo; que o processo de implantação foi precário, criando vários problemas para as escolas que o adotaram. A apropriação do projeto, pelas duas escolas estudadas em profundidade, foi fortemente influenciada pela história de cada uma delas, caracterizando-se por atitudes simultâneas de aceitação/rejeição de maneira que, embora formalmente presente, o PROFIC não se integrou às escolas (FERRETTI et al, 1991, p.05).

Ainda, tratando-se da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, por meio de uma retrospectiva até a idade moderna, observa-se que a escola em tempo integral era destinada à formação de uma elite – monges, sábios, clérigos, homens da burocracia, das letras e das armas -, o que se contrapõe à atualidade, haja vista que a tendência, hoje, é disponibilizar as instituições em tempo integral à educação dos filhos da classe trabalhadora mais pobre e às crianças carentes (ARROYO, 1987).

Segundo Giolo (2012), no Brasil, a escola de tempo integral sempre foi acessível à classe dominante. O autor esclarece que na fase do Brasil império os liceus e colégios funcionavam em período integral e atendiam a elite social, em grande parte, no regime de internato, o mesmo se verificava no período colonial com as escolas jesuíticas que também atuavam em tempo integral, esse modelo se estendeu até o período republicano em que as grandes escolas religiosas ou administradas por empresários laicos também ofereciam a educação de tempo integral até que as unidades escolares tiveram que comportar um maior número de estudantes devido ao aumento da demanda, principalmente, depois da década de 50, por ocasião da industrialização e urbanização. Até mesmo as escolas destinadas para as classes mais privilegiadas concentraram as suas atividades em um turno, ficando as atividades complementares sendo exercidas no contra turno em algumas escolas ou fora delas para os que tinham condições financeiras, ou seja, os alunos de melhores condições sócio econômicas continuaram usufruindo da educação em tempo integral praticando no contra turno atividades complementares;

“[...] na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (cursos de língua estrangeira, aula de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro etc.” (GIOLO, 2012, p. 94).

Ainda em relação ao tempo/turno escolar, Giolo (2012) entende que:

[...] a escola pública de um turno trabalha contra si mesma e contra todos os que participam dela. Para a opinião pública, seus alunos são sempre os piores; seus professores, os mais fracos; seus resultados, os mais medíocres. Constatações, críticas ou ações tópicas não mudam uma realidade estrutural. É o modelo que precisa ser mudado. Não temos de esperar mais nada dessa experiência histórica. Ela já deu o que tinha que dar e estamos todos insatisfeitos com ela. É preciso partir, com urgência e determinação, para um modelo que, de fato, signifique a escolarização real das classes populares (GIOLO, 2012, p.104).

Todos programas relacionados a escolas de tempo integral, até a década de 1980, foram extintos ou sofreram descontinuidade nos governos subsequentes, o que leva a considerar que faltou uma política mais consistente, tendo por embasamento, conforme referido no capítulo I, os Sistemas de Ensino e Planos Educacionais das três esferas da federação (União, Estados/Distrito Federal e municípios), ou seja, que os entes federados por meio de seus sistemas e planos, assumissem a Educação de Tempo Integral e sua implantação de forma colaborativa/cooperativa, tratando-a como Política de Estado para transcender aos governos, que são transitórios.

Provavelmente, como resultados das reflexões sobre um novo rumo para a educação brasileira, pode-se dizer que, em âmbito nacional, foi no governo José Sarney - PMDB (1985 - 1990) que a Educação Integral e(m) Tempo Integral teve a sua primeira sinalização de embasamento jurídico ao ser determinado, na Constituição Brasileira, promulgada no dia 5 de outubro de 1988, que a educação deve possibilitar o pleno desenvolvimento da pessoa.

Tendo sido eleito indiretamente pelo colégio eleitoral, o Presidente José Sarney tomou posse em 1985, em substituição ao presidente Tancredo Neves (MDB), que faleceu poucos dias após a sua eleição, também indireta, pelo mesmo colegiado.

O texto constitucional foi confeccionado e aprovado no governo Sarney pela Assembleia Nacional Constituinte, instalada em 1º de fevereiro de 1987 e presidida pelo congressista Ulysses Guimarães (PMDB). Como visto no Capítulo I, a CF/1988, no Art. 205, determina que a Educação deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa”, o que requer uma ampliação de tempo, como pôde ser verificado no PNE/2010 e PNE//2014. Fica evidente que a proposta de educação de tempo integral possibilita melhores condições para viabilizar o pretendido desenvolvimento pleno da pessoa, por meio de uma expansão estratégica das atividades curriculares, exigindo, neste caso, mais tempo do aluno na escola.

Pode-se inferir que o termo “pleno desenvolvimento da pessoa” indica uma concepção voltada para a formação integral do indivíduo e que a escola de tempo integral poderia ser uma forma de viabilizá-la. Vale reiterar que tal deliberação constitucional pôde ser confirmada posteriormente na LDBEN (1996) e no Programa Mais Educação (2010), que têm por objetivo ampliar a jornada escolar nas escolas públicas visando a Educação Integral. *A posteriori*, a Educação de Tempo Integral teve a sua operacionalidade legislada no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), tendo suas estratégias de implantação especificadas na Meta 6 do referido Plano.

De acordo com Silva (2011), dentre as ações do Governo José Sarney, está a criação do “Primeiro Plano Nacional da Nova República de 1986 a 1989”. Nesse contexto, para fazer frente à crise educacional, esse governo teve como primeiro compromisso com a educação nacional, a “universalização da educação básica, aliada a um ensino de qualidade”.

Em relação à universalização da educação, Silva (2011) esclarece que o Governo Sarney, por intermédio dos entes federados do Estado brasileiro, pretendia matricular, até 1989, 25 (vinte e cinco) milhões de crianças entre 7 (sete) e 14 (catorze) anos de idade, e, para isso, criou o programa “Educação para Todos – Caminho de Mudança”.

No final do seu governo, os programas e projetos, incluindo os educacionais, não foram implementados como se pretendia, o que gerou a imagem de um governo de ações frustradas em relação às expectativas criadas. Em 1989, no final de seu governo, a taxa de conclusão da educação fundamental era de aproximadamente 14%, para uma taxa de matrícula de 84% nesse segmento educacional (SILVA, 2011).

## **2.2 - A Era Collor (1990-1992) e a Educação Integral**

Fernando Collor de Mello foi o 32º Presidente do Brasil, cujo mandato teve início em 1990 e foi interrompido com a sua renúncia, em 1992. Collor foi eleito Presidente do Brasil pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN).

Em julho, de 1990, o Presidente Collor sanciona a Lei que dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA. A lei versa sobre um conjunto de normas do ordenamento jurídico com objetivo de proteção integral da criança e do adolescente e, de forma subtendida, faz alusão a formação integral dos jovens, o que, em tese, necessita de escola de tempo integral. Nos Artigos 3º e 4º, a referida lei assegura a Educação, o desenvolvimento mental, físico, espiritual, moral, social, priorizando o acesso dos jovens



ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL/ ECA, 1990, s/p, grifo nosso).

Ainda, no Art. 53 do capítulo IV do ECA, que versa sobre Educação, o referido Estatuto reafirma o desenvolvimento pleno da pessoa, entendido aqui como formação/educação Integral plena: [...] A criança e o adolescente têm direito à educação, **visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa**, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] (BRASIL/ECA, 1990, s/p, grifo nosso)

Segundo Menezes (2001), o Governo Collor, com o objetivo de prover a atenção à criança e ao adolescente, instituiu a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outras iniciativas.

Implantou, em 1991, os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), como parte do “Projeto Minha Gente”, tendo por inspiração os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do Rio de Janeiro.

Os custos de implantação dos CIACs eram altos, demandavam elevados gastos para que se concretizassem. O projeto visava construir em torno de 5 (cinco) mil escolas a um valor de 2 (dois) milhões de dólares por unidade. Por esse e outros motivos, como ocorrera também com os CIEPs, o projeto sofreu severas críticas de alguns educadores, haja vista considerarem que, com os recursos que seriam gastos nos CIACs, um número maior de crianças poderia ser atendido através do modelo de rede escolar já existente (MENEZES, 2011, s/p).

No Governo Collor, a Educação Fundamental, que fora um dos principais problemas discutidos e repassados dos governos anteriores, não teve a merecida atenção, conforme argumenta Silva (2011). As questões educacionais, incluindo as escolas de “tempo integral”, eram debatidas juntamente com problemas de outros setores como segurança social, saúde, isto é, o governo não se interessou por criar uma ação que fosse diferenciada na área educacional.

Com isso, no entendimento de Silva (2011), percebe-se que, tendo a sua plataforma de governo alicerçada na economia, o “Plano Collor” não teve a educação como prioridade. No último ano desse governo, a educação fundamental foi repassada às escolas de tempo integral, nos moldes dos Centros Educacionais de Educação Pública instituídos nos anos 80, no Rio de Janeiro.

### **2.3 – Governo Itamar Franco - PMDB (1992–1994): continuidade da Escola de Tempo Integral do governo Collor**

Após a renúncia do Presidente Collor, segundo Menezes (2011), o governo Itamar Franco deu sequência aos projetos dos CIACs, cujos investimentos já realizados somavam em torno de 1 bilhão de dólares. Por intermédio do ministro Murílio Hingel, esse governo decidiu dar continuidade ao programa, porém, com alguns ajustes e adaptações, inclusive a mudança do nome do programa, que passou a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança – CAICs.

Dentre as escolas de tempo integral Giolo (2012), ao se referir às escolas agrícolas e industriais como experiências de alcance nacional e possuidoras de bons resultados formativos, entende que não houve outras experiências com tamanha repercussão, a não ser que sejam “consideradas as efêmeras e eleitoreiras iniciativas dos governos de Fernando Collor (Centros Integrados de Atendimento à Criança – Ciacs) e Itamar Franco (Centros de Atenção Integral à Crianças – Caics)” (GIOLO, 2012, p.95).

No entanto, na visão de Franco (1993), a reestruturação dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), que faziam parte do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), se destacou entre as iniciativas voltadas para a educação básica do governo de Itamar Franco. Com a intenção de atender integralmente as crianças, o PRONAICA procurou mobilizar os Estados, Municípios e Distrito Federal, oferecendo apoio técnico/financeiro e contando, por sua vez, com os equipamentos e serviços dos entes federados. O programa também procurou inserir a iniciativa privada, ao levar a cabo a implantação dos CIACs com funcionamento do ensino fundamental em período integral, visando à formação integral dos alunos.

Para esse autor, os CIACs, implantados no governo Collor, continuaram sendo o carro-chefe do governo Itamar Franco, após serem devidamente reestruturados e transformados em CAICs (FRANCO, 1993, s/p).

## 2.4- Governo Fernando Henrique Cardoso para a Escola de Tempo Integral

Eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) para presidir o Brasil por dois mandatos consecutivos, no período entre 1995 e 2003, Fernando Henrique Cardoso, também conhecido como FHC, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, 1996), que foi alterado no governo Lula, dez anos depois, para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2007). Tal iniciativa foi importante para o financiamento e alavancagem do Ensino Fundamental e posteriormente para a educação básica do País.

O FUNDEB, evolução do FUNDEF, foi criado para atender a educação básica com maior compromisso de aportes federais, visando atenuar as desigualdades, ainda gritantes, entre as regiões do país. Tal fundo fomentou, inclusive, a implantação de Escolas de Tempo Integral, que passou a ser valorizada com o Programa Mais Educação, instituído em 2007, no Governo Lula (DURHAM, 2010).

Ainda no governo FHC foi sancionado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1996), que regulamenta o sistema educacional brasileiro, definindo as responsabilidades em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

Segundo Hermida (2012), a nova LDBEN/1996, complementada por um conjunto de leis, decretos, portarias e medidas provisórias, está entre as principais políticas do Governo FHC, sendo que “a principal medida da política educacional decorrente da aprovação da LDBEN foi a lei nº. 10.172 que, segundo sua ementa, ‘Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências’, em 09 de janeiro de 2001” (HERMIDA, 2012, p.4).

A Reforma empreendida pelo governo através do MEC colocou a educação diante uma nova ordem, tanto pedagógica como legal. Do ponto de vista legal, a reforma trouxe a educação a uma nova realidade, pois na nova LDBEN e na sua vasta legislação complementar se encontram referências que definem e delimitam novas finalidades para a educação no seu conjunto.

Sobre o conjunto de sua obra educativa, o então Presidente da República, FHC, nas suas aparições públicas costumava dizer que, em matéria educativa, o Brasil se encontrava “Longe de onde gostaríamos estar, mas muito melhor do que estávamos” (HERMIDA, 2012, p.5)

As políticas educacionais do Governo Fernando Henrique Cardoso, no entendimento de Durham (1999), definiram prioridades para o sistema educacional brasileiro, tendo suas fundamentações pautadas em diagnósticos prévios e

compreensíveis dos principais problemas inerentes à educação do país. A partir daí, foi possível definir prioridades que foram expressas por ocasião da apresentação do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional.

Para o referido autor, a primeira prioridade da política educacional do governo FHC foi assegurar o ingresso e a permanência de todas as crianças de 7 (sete) a 14 (catorze) anos na escola, por meio da garantia da oferta do Ensino Fundamental obrigatório de 8 (oito) séries. A segunda prioridade visava garantir a educação fundamental a todos que não conseguiram concluí-la ou que não tiveram acesso a ela na idade adequada, ou seja, tratava do resgate da dívida social acumulada. A terceira prioridade visava ampliar o acesso aos níveis educacionais anteriores e posteriores ao Ensino Fundamental, incluindo, assim, a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação Superior.

Por acesso não se deve entender apenas a garantia de vagas nas redes de ensino, mas a oportunidade de uma formação adequada aos interesses e necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da própria sociedade complexa. Incluem-se, nesta concepção, tanto as demandas do mercado de trabalho como as necessidades de formação de lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais (DURHAM, 1999, p. 233).

Ainda, segundo Durham (1999), o governo FHC, tendo em vista que o sistema de informação e de avaliação é essencial para a gestão de um sistema educacional em todos os seus níveis e modalidades de ensino, inseriu o sistema de informação como prioridade no PNE (2001 – 2010).

A política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso se distinguiu pelo fato de se fundamentar num diagnóstico prévio e compreensivo da situação e dos principais problemas do sistema educacional. O diagnóstico permitiu o estabelecimento de prioridades e a definição dos instrumentos de atuação a serem utilizados (DURHAM, 1999, p. 232).

Quanto à avaliação do Ensino Básico, Durham (2010) considera que:

De fato, uma das maiores realizações deste governo foi a montagem de um sistema de avaliação a partir do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), cuja excelência foi reconhecida internacionalmente, tornando-se um instrumento fundamental para a formulação de políticas públicas. (DURHAM, 2010, p. 158).

Analisando a atuação do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) na área educacional, Fernandes (2011) considera que, no primeiro mandato, a reforma educativa no Brasil tomou impulso, configurando-se como uma das faces da reforma do Estado nesse campo; entre outros aspectos, considerou necessário “ajustar a gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial, conforme divulgado pelo poder

central, em consonância com o discurso de algumas das agências externas de cooperação” (FERNANDES, 2011, p. 50).

No entendimento desse autor, as principais medidas na área da educação, durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso como Presidente da República, ocorreram “[...] no primeiro, entre 1995-1998, e se transformaram na base sobre a qual se desenvolveu toda a política educacional que, em linhas gerais, foi constituída por um conjunto de leis, medidas e modificações de impacto na educação brasileira [...]” (FERNANDES, 2011, p. 53).

Pelo visto nesta subseção, pode-se considerar que a Política Pública para a Educação de Tempo Integral do governo Fernando Henrique Cardoso foi estruturada com fundamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), no Plano Nacional de Educação (PNE, 2001 – 2010) e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, 1996), precursor do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB, 2007), sendo que, a implementação mais efetiva da ampliação da jornada escolar por intermédio desses marcos legais viria a ocorrer, principalmente, com o Programa Mais Educação, instaurado, em 2010, durante o governo Lula.

## **2.5– Política de Educação em Tempo Integral do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010)**

Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT), por dois mandatos consecutivos, os 27º e 28º períodos de Governo Republicano: de 2003 a 2007 e de 2007 a 2011.

Pode-se dizer que o governo Lula, em relação à Política de Educação em Tempo Integral, continuou avançando na estruturação do arcabouço legal com vistas à ampliação da Jornada Escolar, principalmente por meio da criação do Programa Mais Educação – PME/2010, que deu sustentação política e pedagógica à Escola de Tempo Integral, e do FUNDEB/2007, incremento do FUNDEF, que buscou a viabilização financeira do referido Programa.

Segundo o Manual de Educação Integral (2011), o FUNDEB determina:

[...] e **regulamenta a educação básica em tempo integral** e os anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação. Nesse sentido, o decreto nº 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação, definiu que se considera “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período

letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares” (art. 4º). (MEC, 2011, p. 2, grifo nosso).

Quanto à Escola de Tempo Integral, Silva e Silvall (2014, p. 122) entendem que “[...] o Programa Mais Educação - PME, principal ação do Governo Federal para indução da ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, busca sustentação jurídica em ampla legislação”. Segundo as autoras, a consecução do PME, Educação em Tempo Integral, tornou-se possível por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e do Decreto nº 7.083/2010 e contou com a orientação do Ministério da Educação (MEC) por meio da:

[...] Secretaria Nacional de Alfabetização, Formação Continuada e Diversidade (Secad), que elaborou e publicou um conjunto de documentos através dos quais vêm sendo disseminados os princípios e fundamentos para a elaboração do projeto político-pedagógico, da proposta curricular e do modelo de gestão nos estados e municípios brasileiros. Os principais documentos são os Cadernos da Série Mais Educação: Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território, Educação Integral: texto referência para o debate nacional, Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral (SILVA; SILVALL, 2014, p. 98).

Segundo a Diretoria de Currículos e Educação Integral do MEC - Secretaria de Educação Básica, o Programa Mais Educação

[...] integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a **ampliação da jornada escolar** e a organização curricular, na **perspectiva da Educação Integral**. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. [...] Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. [...] Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2011, p.1, grifo nosso).

Na página de abertura do PME, no *site* do MEC, em documento intitulado: Saiba Mais – Programa Mais Educação, consta a informação por meio da qual é possível verificar a significativa expansão nos anos iniciais. Em 2008, ano de início das atividades, 1.380 escolas participaram, em 55 municípios de 26 estados, além do Distrito Federal. Foram 386 mil estudantes atendidos. Em 2011, já havia uma adesão de 14.995 escolas ao referido programa, sendo atendidos 3.067.644 estudantes de escolas estaduais ou municipais que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento na Educação Básica- IDEB, além de escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes.

Quanto aos critérios estabelecidos para adesão das escolas ao Programa, aportes didáticos, pedagógicos, logísticos, financeiros, entre outros, verificou-se no *site* do MEC que:

O processo de adesão, desde 2009, acontece por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC). Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, aquisição dos kits de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes. De acordo com as atividades escolhidas, as escolas beneficiárias também podem receber conjuntos de instrumentos para banda fanfarra, hip hop e rádio escolar, dentre outros, conforme Manual PDDE – Educação Integral (BRASIL, 2018, s/p).

Ao final do texto, o redator da página explica que a jornada ampliada na educação integral do país constitui “uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola” (MEC, 2018, s/p).

Silva e Silvall (2014) questionam as finalidades do projeto político-pedagógico da Escola de Tempo Integral do PME:

[...] Proteger para educar ou mais “coisas” através da escola? Em relação à função de “proteger” e “educar”, o Governo Federal apresenta essa dupla função como necessidade de uma realidade recente, visando atender a um público em situação de vulnerabilidade social, através de ações integradas com as áreas de saúde, assistência social, esporte e lazer, sem as quais o processo de escolarização seria inviável.

E complementam,

[...] constatamos que a equação “proteger e educar”, que é uma das justificativas para a ampliação da jornada escolar, ao invés de superar as experiências passadas, renova e aprofunda a ideia de “educação compensatória”, “robustecendo” a escola com uma série de tarefas não propriamente educativas, que só podem gerar sobrecarga e intensificação do trabalho dos educadores e encurtar a sua função social de socialização do conhecimento historicamente acumulado” (SILVA E SILVALL, 2014, p.118).

Apesar dos aspectos favoráveis inerentes ao Programa Mais Educação, o mesmo não está isento de críticas. Segundo Silva et al. (2014), “não resta dúvida de que a opção pela lógica sistêmica é a que pretende transportar o modelo empresarial para a educação” (SILVA et al., 2014, s/p). Tal alusão, ao modelo empresarial, surgiu devido ao PME ser um programa originário do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE/2007, que sofreu influência da organização suprapartidária, Compromisso Todos Pela Educação – TPE/2005, formada por um pool de empresas (Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo, entre outras), com o objetivo de contribuir

para a melhoria da educação. Acredita-se que o PME, sob influência das empresas que compunham o movimento TPE, foi sugestionado a atender a educação importando metodologias e características do modelo empresarial, tais como; gerencialismo, produtividade, meritocracia, sistema de avaliação institucional, entre outros. Ainda, na visão destes pesquisadores,

O Programa Mais Educação vem ganhando cada vez mais status de ação estratégica no Governo Lula/Dilma, no intuito de construir uma "visão contemporânea" de Educação Integral. Entretanto, falar em construção de uma "concepção contemporânea" de Educação Integral não revela o projeto ético-político ao qual o Mais Educação está articulado. Do ponto de vista da emancipação humana, o desvelamento das concepções político-pedagógicas e de gestão que orientam o Programa Mais Educação nos levou a considerá-lo uma regressão no plano teórico e social, em função da subordinação intelectual e moral dos Governos Lula/Dilma aos organismos multilaterais, apesar da relativa originalidade e particularidade na forma como tal subordinação está sendo produzida (SILVA et al., 2014, s/p).

Corroborando com essa linha de análise, Paula et al. (2016), entende que o PDE é um plano de ação fundamental do governo Lula, sendo muitas de suas metas assumidas no PNE/2014 e, por esse motivo, os autores concluem que nesse governo, “foi dada para a educação a mesma atenção à qual foi dada no governo precedente, ou seja, voltada a atender os interesses dos grandes grupos e setores hegemônicos nacionais e internacionais” (PAULA et al., 2016, p.6). Os autores consideram ainda que:

A despeito do conteúdo democratizante propagado no discurso oficial, na sua essência, pode-se localizar elementos que decorrem grandes implicações qualitativas para o setor empresarial, no que toca ao ensino privado/mercantil em detrimento do ensino público. Compreendendo essa lógica, partimos para análise das conexões do movimento Todos Pela Educação (TPE) – setor intelectual da política educacional de Lula da Silva e Dilma Rousseff – com o documento Pátria Educadora, assim discorrendo sobre a constituição das metas para a educação brasileira às quais foram elaboradas por este movimento, tendo como ponto de chegada o documento Pátria Educadora e sua ampliação a lema governamental no bojo das contradições estruturais com o PNE (PAULA et al. , 2016, p.7).

Com base no que foi visto nesta seção, pode-se verificar que os instrumentos legais que foram instituídos neste governo, consubstanciaram avanços na política de Educação de Tempo Integral, principalmente, com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e do Programa Mais Educação, a ele relacionado.



## 2.6 – Educação de Tempo Integral no Governo Dilma: continuidade do Governo Lula

O Governo Dilma Vana Rousseff (PT) teve início em 1 de janeiro de 2011, sendo reeleita para um segundo mandato presidencial em 1 de janeiro de 2015, que terminou com seu *impeachment*, em 31 de agosto de 2016.

Segundo Paula et al. (2016), apesar do PDE ter perdido a validade, por ser uma política de governo, teve a sua continuidade mantida no governo Dilma, fazendo parte da elaboração do documento relacionado ao lema “Pátria Educadora” divulgado durante o seu governo, culminando com a instauração do segundo PNE (2014 – 2024). Neste sentido, os autores entendem que prevaleceu “uma linha de continuidades com as políticas do governo Lula da Silva, mormente seu compromisso com os setores empresariais e a dissimulação do real conteúdo de seus projetos a partir de medidas compensatórias” (PAULA et al., 2016, p.11).

Ainda, na visão desses autores, as políticas educacionais do governo Dilma estão subordinadas as articulações e interesses da organização capitaneada pela iniciativa privada “Todos Pela Educação”, neste sentido esclarecem que: “o que se pretende, nessa perspectiva, é reformar a educação para que atenda as demandas do capital. Assim, pretende-se efetivar a importação da “suposta” eficiência do modelo empresarial” (PAULA et al., 2016, p.11). Acrescentam ainda que:

[...] As reivindicações das lutas pela democratização da educação são incorporadas e ressignificadas e o empresariado brasileiro empregando o discurso de “educação para todos e todos pela educação” apresenta propostas alinhadas com as reformas educacionais implementadas em vários países europeus e latino-americanos a partir da década de 1990 (PAULA et al., 2016, p.11).

Apesar do PME ter iniciado um novo marco para a Política de Educação de Tempo Integral, desde a sua promulgação em 2010, de acordo com a plataforma colaborativa *Carta Campinas* (2015), as suas atividades foram encerradas durante o ano de 2015, durante o governo Dilma. Na Plataforma (2015) a referida informação saiu na forma de manchete, “Governo Dilma atrasa recurso da educação integral e fechou o programa em 2015”, acompanhada da seguinte consideração: “O ano foi realmente muito ruim para o Brasil. Um dos melhores programas do governo federal, o Mais Educação, que financia educação integral, ficou fechado durante o ano todo, ou seja, não permitiu a adesão de nenhuma escola para que tivesse educação integral” (CARTA CAMPINAS, 2015, p.

Única). Dando continuidade na matéria, o veículo de comunicação *Carta Campinas* acrescenta:

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Ele funciona da seguinte forma: as escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades de acompanhamento pedagógico em vários campos como 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.

Mas em 2015, segundo o FNDE, “não houve atendimento para o Programa Mais Educação/2015”. O Ministério da Educação (MEC) ainda não informou se abrirá um novo período de inscrições este ano.

Além disso, as escolas que entraram no programa em 2014, ainda não receberam parte do pagamento. Uma em cada cinco escolas que aderiram ao Mais Educação em 2014 ainda não recebeu as verbas relativas à segunda parcela do programa. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do total de 51.440 colégios inscritos, 8.951 ainda não tiveram acesso aos valores, que são executados no ano seguinte à adesão ao programa (CARTA CAMPINAS, 2015, p. Única).

Pode-se perceber que, apesar da continuidade do governo Lula em relação a Escola de Tempo Integral por meio do PME, podemos constatar, com base nas evidências verificadas, que no governo Dilma a continuidade não era uma prioridade como se fazia parecer.

Para Silva e Silvall (2014), a ampliação da jornada escolar justificada no PME pela equação “proteger e educar”, como parte do projeto pedagógico, aprofunda a ideia de educação compensatória ao invés de superar as experiências passadas, “robustece” a escola com atividades não propriamente educativas, intensificando e sobrecarregando o trabalho dos educadores e, desta forma, diminuindo a disponibilidade para a socialização do conhecimento historicamente acumulado. Os pesquisadores complementam essa análise justificando que a ampliação da jornada escolar:

[...] não vem acompanhada da garantia das condições de trabalho adequadas, sendo a maior parte das responsabilidades repassadas aos estados e municípios, que são, na sua grande maioria, detentores de poucos recursos. Na precariedade, a função de “proteger” prevalece em relação à de educar, resultando, muito mais, na responsabilização da escola e dos educadores pela “guarda” de crianças e adolescentes. Ou seja, prevalece a política do “disciplinamento da pobreza”, tarefa atribuída à escola nos países subdesenvolvidos, conforme recomendações do Banco Mundial, desde a década de 1990 (SILVA e SILVALL, 2014, s/p).

Segundo os pesquisadores referidos, o mais adequado para se dar conta de tal proposta é uma pedagogia do consenso:

A Educação Integral/Intercultural, nesse sentido, renova o ideário da vertente pragmatista da Pedagogia Nova, tentando transformar a escola em um espaço de diálogo inter/transcultural, disseminando um clima antiessencialista e anti-humanista, restringindo a escola a um espaço de políticas afirmativas das diferenças de gênero, raciais, etc.[...] A outra face da Pedagogia do Mais Educação é a Pedagogia das Competências, explícita nos PCNs e principalmente no sistema de avaliação voltado para a melhoria do IDEB. Assim, a Pedagogia do Mais Educação se apresenta com "dupla face": de um lado, a Pedagogia das Diferenças desvia a escola das questões essenciais para a luta de classes e crítica ao capitalismo, relegando a mesma ao espaço de negociações sofismáticas das diferenças culturais; de outro, a Pedagogia das Competências se afirma na formação da novas gerações para o mercado de trabalho e para a empregabilidade.

A articulação dessa "dupla face" se dá através da Visão Sistêmica de gestão, disseminada pelo PDE e com presença marcante nos textos que orientam a gestão do Mais Educação. A visão sistêmica, como buscamos desvelar, é o modelo que está orientando a reengenharia das empresas transnacionais, frente ao processo de internacionalização da economia, mas fundamenta o PDE/Programa de Metas Todos pela Educação/Programa Mais Educação, o que demonstra uma presença decisiva dos homens de negócio na direção intelectual e moral do Governo Lula/Dilma, como é o caso do "Movimento Todos pela Educação"(SILVA e SILVALL, 2014, s/p).

Conquanto vários pesquisadores, alguns citados neste trabalho, critiquem vários aspectos do Programa Mais Educação e do seu precursor, Plano de Desenvolvimento da Educação, desde as suas concepções até os seus processos de materialização, não há como negar o avanço que estes instrumentos legais trouxeram em relação à possibilidade de melhoria do Ensino Básico brasileiro. Somente pelo fato de oferecer uma carga horária mais abrangente à formação dos estudantes já seria motivo de considerar um avanço em relação as escolas de apenas um turno. Isso não invalida, é claro, que críticas sejam feitas, até porque, são por meio delas que o debate se instaura trazendo possibilidade de se formular sínteses por meio das teses e antíteses e com isso, a melhoria dos processos.

## **2.7 - Política Educacional do Governo Temer**

Michel Miguel Elias Temer Lulia (MDB) iniciou o 37º mandato de Presidente da República do Brasil em 31 de agosto de 2016, após a conclusão do processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff. O seu governo foi finalizado em 01 de janeiro de 2019.

Tendo pesquisado o documento referente ao balanço de dois anos do período de governo Michel Temer, Vilela (2018) constata que foi celebrado a aprovação da reforma

do ensino médio integral bem como o avanço da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que, segundo o documento, seriam demandas de mais de 20 anos dos educadores brasileiros que se tornaram realidade. Segundo o autor supracitado, “Pelo menos 500 mil vagas de tempo integral para jovens do ensino médio estariam garantidas até 2020, diz o documento” (VILELA, 2018, p. Única).

A reforma do Ensino Médio do governo Temer refere-se a Lei 13.415/2017, que tem por base a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, estabelecendo, um período de 10 anos para repasse de recursos às SEE (Secretarias de Estado de Educação), ficando essas, responsabilizadas pela execução do plano de trabalho aprovado pelo MEC. Segundo a fonte pesquisada, “é importante ressaltar que a lei do Novo Ensino Médio não determina que todas as escolas passem a ter o ensino médio integral, mas sinaliza que, progressivamente, as matrículas em tempo integral sejam ampliadas” (MEC/BRASIL, 2018, s/p).

A Lei nº 13.415/2017, de acordo com o MEC (2018), alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, até 2022, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. Este mesmo *site* informa ainda que a referida lei definiu:

[...]uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (MEC, 2018, s/p).

Intentando dirimir as dúvidas mais recorrentes referentes a BNCC, foi disponibilizado no portal MEC, por meio da matéria “Novo Ensino Médio - perguntas e respostas”, o seguinte informativo:

**O que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?** É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a

carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes.

**E o que são os itinerários formativos?** Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.

**Quais serão os benefícios para os estudantes com a nova organização curricular?** O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem.

**Os estudantes serão orientados para a escolha dos itinerários formativos?** A lei dispõe sobre o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, o que será o momento desencadeador para refletir sobre o que se deseja e conhecer as possibilidades do Novo Ensino Médio. A escola deverá criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os nessas escolhas. Ou seja, é fundamental trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, para que sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões [...]

**Como ficará o ENEM com a implementação da nova estrutura do Ensino Médio?** A Lei do Novo Ensino Médio, que altera a LDB, não trata especificamente do ENEM. O MEC compreende que o ENEM deverá se adequar à BNCC, portanto a mudança será gradual e só deverá ocorrer a partir de 2020 (MEC/BRASIL, 2018, s/p).

Segundo Pera (2018), o Ministério da Educação (MEC), em medida anunciada no Compromisso Nacional pela Educação Básica, planeja ampliar a quantidade de vagas para o ensino médio em tempo integral, estendendo o número de 230 mil matrículas em 2018 para 500 mil até 2022. Ainda, segundo o autor,

A proposta do programa, criado em 2016, é ampliar a carga horária do ensino médio de 4 para, no mínimo, 7 horas diárias. Um total de 1.024 escolas participa. O MEC já disponibilizou R\$ 338 milhões para as instituições de ensino em 2019. [...] O Novo Ensino Médio tem um projeto piloto em 3.500 escolas. Nelas, a carga horária foi ampliada de 4 para 5 horas diárias. O orçamento disponibilizado para essas instituições em 2019 é de R\$ 340 milhões (PERA, 2018, p. Única).

Quanto ao governo Temer pretender melhorar a qualidade da educação Básica/Ensino Médio por meio da ampliação das escolas com jornada de tempo integral e flexibilização curricular, no entendimento de Araújo (2018), trata-se na realidade de

“relativizar alguns conceitos importantes da educação nacional, tais como a educação básica, a educação pública, estatal e gratuita e a profissionalização docente” (ARAÚJO, 2018, p.01).

No próximo Capítulo, abordar-se-á a implantação da Política de Educação Integral para o Ensino Médio no Estado de Mato Grosso.

### CAPÍTULO III

#### **ESCOLA PLENA: UM PROJETO PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO (2015 - 2018)**

Este capítulo tem por objetivo analisar a Política de Educação de Tempo Integral no Ensino Médio da rede pública do Estado de Mato Grosso, expressa no Projeto Escola Plena e instituída pelo governo Pedro Taques (2015 a 2018).

Para melhor entendimento desse projeto, buscou-se conhecer, nos capítulos anteriores, a diferença conceitual entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral, o arcabouço jurídico que lhe dá sustentação e as experiências históricas de funcionamento de escolas com carga horária estendida no Brasil, antes e depois da Constituição Federal de 1988.

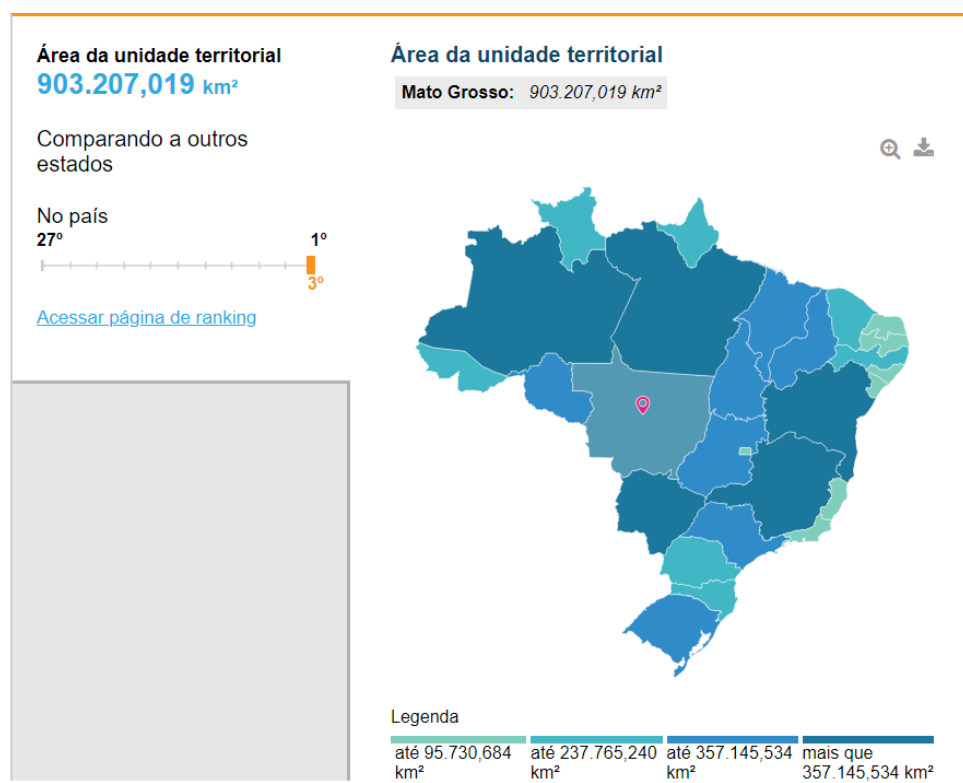
Inicialmente, para contextualizar o Projeto Escola Plena, será discorrido sobre o Estado de Mato Grosso, suas principais características geográficas, sócio/econômica/cultural e principalmente sobre a Educação Básica da rede pública de ensino, com enfoque no Ensino Médio de Tempo Integral na última década, haja vista que a Política de Educação Integral nas décadas anteriores praticamente não existia em Mato Grosso. Dando prosseguimento à contextualização da “Escola Plena”, serão demonstrados os índices oficiais da Educação em Tempo Integral de Mato Grosso, Região Centro-Oeste e Brasil, nos anos de 2015 e 2018, para, de forma comparativa, saber se houve ou não avanço nesta modalidade de educação em Mato Grosso, no período do recorte temporal desta pesquisa (2015 – 2018).

Avançando nas análises, será discorrido sobre a proposta para a política educacional do plano de governo Pedro Taques, que culminou com a elaboração e implantação da Política de Educação de Tempo Integral. Na sequência, será apresentado o arcabouço jurídico estadual que dá sustentação ao Projeto Escola Plena e, por fim, serão analisadas as informações documentais e bibliográficas referentes a implantação do referido projeto.

### 3.1- Aspectos Gerais do Estado de Mato Grosso

De acordo com o site do Governo/MT, a área do Estado de Mato Grosso corresponde a de 903.357, 908 Km<sup>2</sup> do território nacional e está posicionada na região Centro-Oeste do país, sendo o 3º Estado em extensão territorial do Brasil, ficando atrás apenas do Amazonas e Pará. Está localizado no centro geodésico da América Latina e sua capital, Cuiabá, fica equidistante aos oceanos Atlântico e Pacífico.

**Figura 3:** - Área de MT comparada com outros estados



**Fonte:** Site do governo de Mato Grosso/ Geografia.

Segundo a mesma fonte, no Mato Grosso, prevalece o clima tropical e o tropical super-úmido de monção. Sua hidrografia é formada por três bacias mais importantes do Brasil: Bacia Amazônica, Bacia Platina e Bacia do Tocantins, sendo o estado considerado a caixa-d'água do mundo. Em termos de biodiversidade, Mato Grosso é um estado privilegiado por possuir três dos principais biomas do país: sendo 50% de floresta amazônica/estacional, 7,2% de pantanal, que é a maior área alagável do planeta e, por fim, o cerrado que ocupa 38,29% de todo o território e é considerado a savana brasileira.



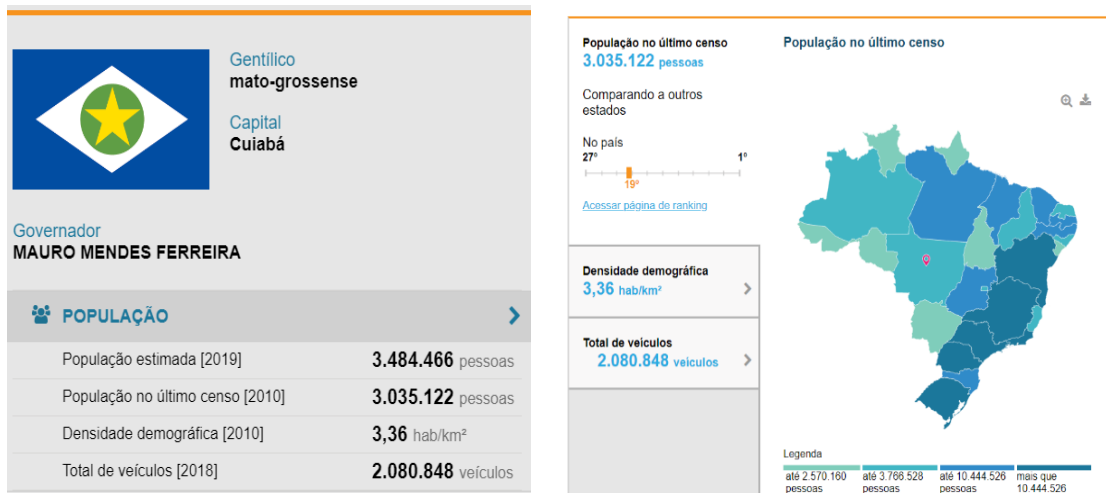
**Figura 4:- Mesorregiões de Mato Grosso**

**Fonte:** Suporte Geográfico/blogspot

Ainda, segundo o portal do governo/MT, o estado de Mato Grosso, que já foi território espanhol, teve suas primeiras incursões de portugueses e espanhóis no século XVI ao buscarem riquezas ainda inexploradas, seguidos de padres jesuítas, que construíram missões entre os rios Paraná e Paraguai. No período colonial, o Brasil defendeu o domínio territorial de Mato Grosso consolidando a sua propriedade de posse. O nome atual tem origem nas Minas de Mato Grosso, descobertas e nomeadas pelos irmãos Paes de Barros em 1734 ao se impressionarem com a exuberância de mato espesso. Sendo originalmente referido como Distrito de Mato Grosso, com a independência do Brasil passou a ser Província de Mato Grosso e, por fim, a denominação passou a ser Estado de Mato Grosso, após a proclamação da república.

Segundo a seção Geografia do *site* governo/MT, o Estado de Mato Grosso foi formado por uma miscigenação de povos no período colonial; índios, negros, espanhóis e portugueses. Segundo o último levantamento do IBGE em 2010, do total de 3.035.122 habitantes, 81,9% vivem na zona urbana e 18,1% da zona rural, sendo que, atualmente, 41% da população nasceu em outras partes do país ou no exterior. Ver estimativa populacional na figura 5.

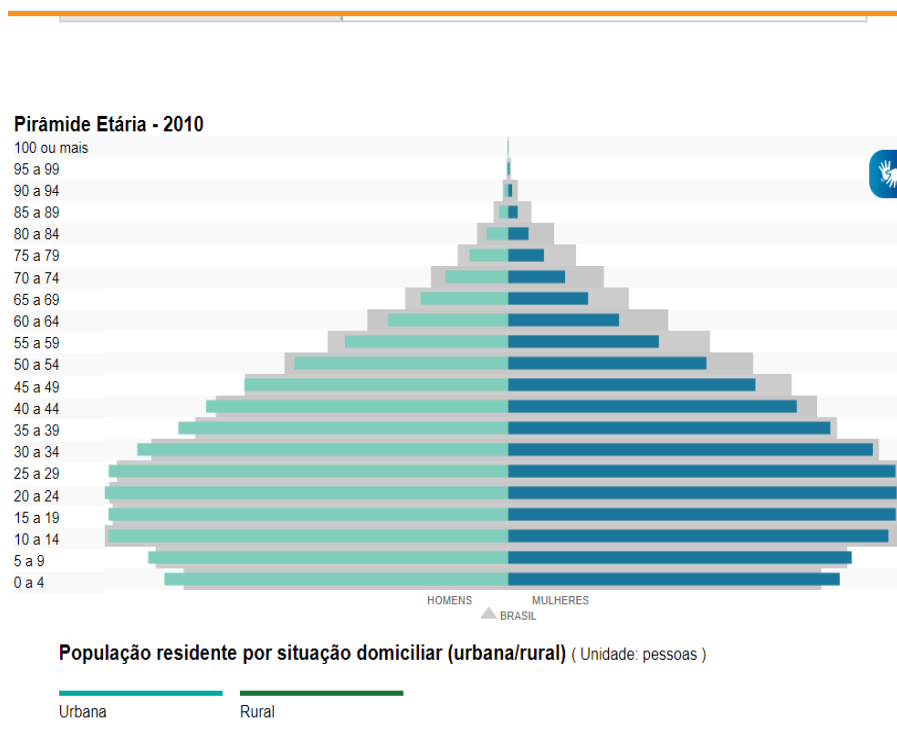
**Figura 5:- População de MT**



Fonte: IBGE

Ainda, segundo o IBGE, verifica-se no (info)gráfico 3, abaixo, que grande parte da população de Mato Grosso é formada por jovens na faixa etária entre 10 e 30 anos.

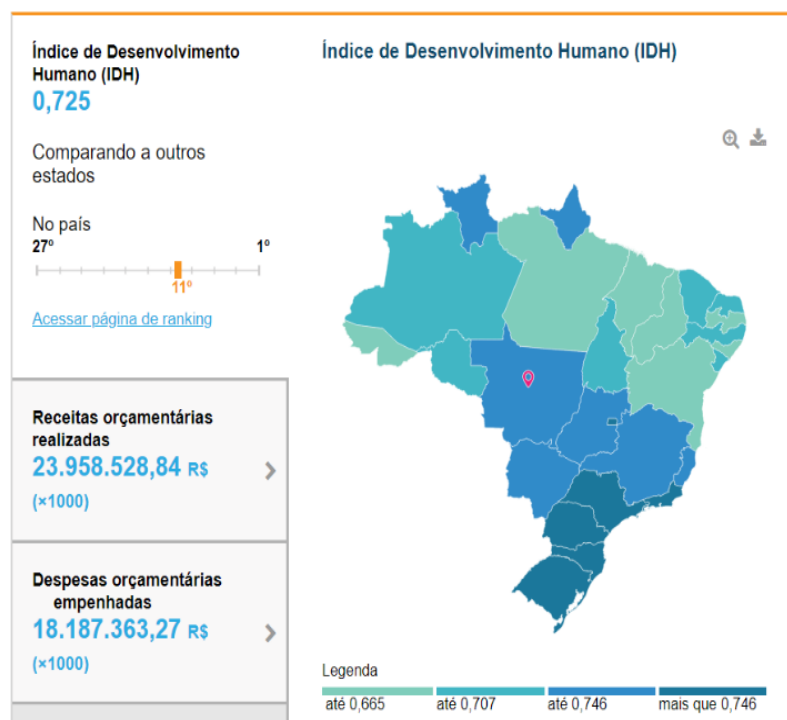
**(Info) Gráfico 3:- Faixa etária da população de Mato Grosso**



Fonte: IBGE

Segundo o IBGE, no ranking de IDH nacional (2010), Mato Grosso está na 11ª posição em relação aos 27 estados da federação, e ocupa a 12ª posição em receitas orçamentárias (2017), como pode ser verificado na figura 6, abaixo.

**Figura 6:- IDH e receita orçamentária de Mato Grosso**

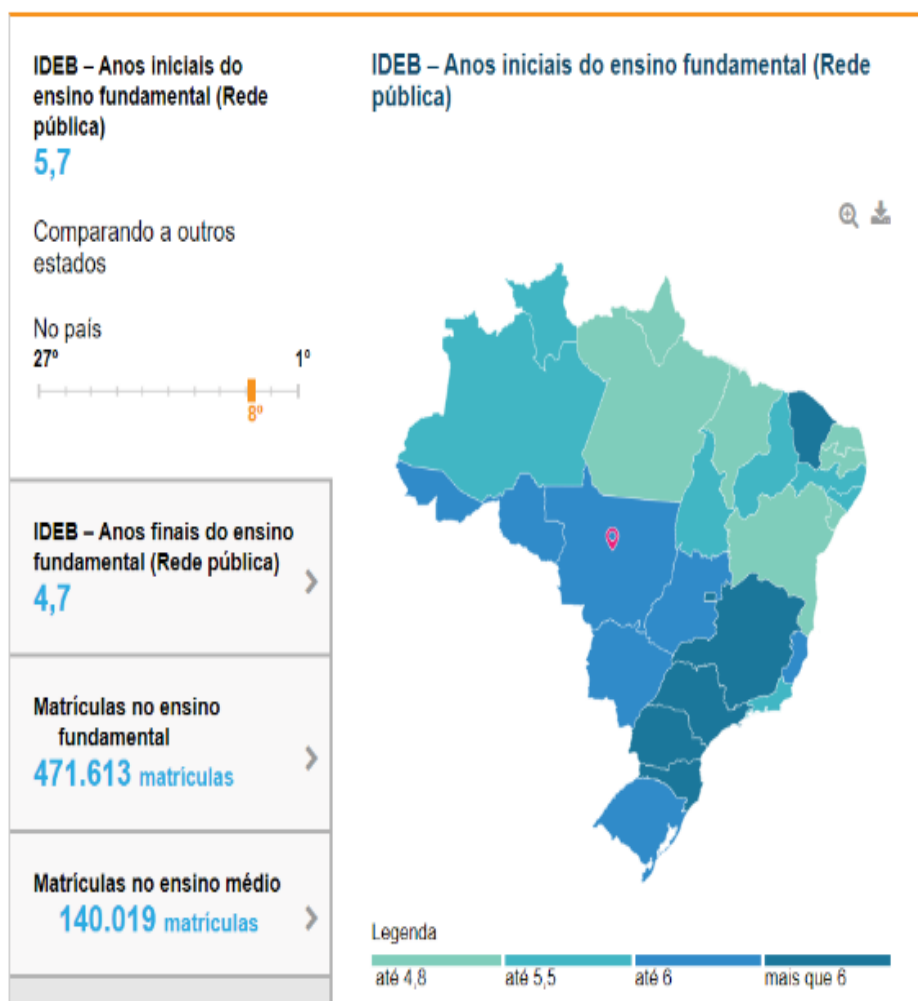


**Fonte:** IBGE

A economia de Mato Grosso, segundo os dados do Centro Internacional de Negócios (CIN) da FIEMT, Mato Grosso subiu uma posição no ranking de exportação em 2020, indo do 5º para o 4º lugar em exportação dentre os estados brasileiros.

Em se tratando da Educação Básica, de acordo com o IBGE/2017, Mato Grosso, comparado com as 27 unidades federativas, foi o 8º Lugar no IBEB (quadro 4) dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e 6º lugar nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

**Figura 7 - IDEB do Ensino Básico de MT**



**Fonte:** IBGE

O número total de alunos matriculados no Ensino Básico, em 2018, foi de 611.632, sendo 471.613 no Ensino Fundamental (77,1%), distribuídos em 1.960 escolas para um total de 26.556 professores (quadro 5). Já no Ensino Médio foram matriculados 140.019 alunos (22,9%), distribuídos em 642 escolas para um total de 11.884 professores (quadro5). Percebe-se que o Ensino Médio, foco dessa pesquisa, possui nº de alunos, escolas e professores consideravelmente menor que o ensino fundamental.

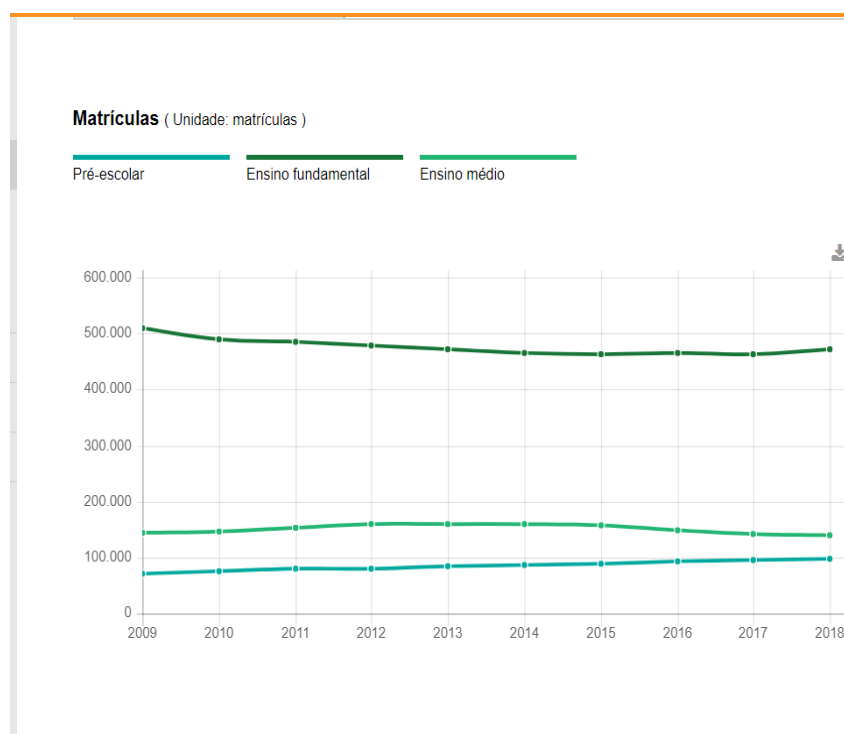
Ao converter os números absolutos apresentados no parágrafo anterior em números relativos, a percepção da realidade tende a ser mais adequada, pois vejamos: o Ensino Fundamental de Mato Grosso tem, em média, 240 alunos por escola, sendo 17,6 alunos para cada professor, já o ensino médio, possui 218 alunos por escola, sendo 11,8 alunos para cada professor, o que leva a concluir que, por meio de uma análise relativa, o ensino médio tem a relação aluno/escola/professor mais favorável.

Quadro 4 - Matrículas do Ensino Básico de MT

Censo escolar - sinopse		TABELA
Ano: 2018 ▾	Fonte	Mato Grosso
▾ ENSINO BÁSICO		
▾ MATRÍCULAS		
▸ Ensino infantil		167.895
▸ Ensino fundamental	!	471.613
▸ Ensino médio	!	140.019
▾ DOCENTES		
▸ Ensino infantil		8.768
▸ Ensino fundamental	!	26.556
▸ Ensino médio	!	11.884

Fonte: IBGE

No gráfico 4, pode-se verificar, entre os anos de 2009 a 2018, a evolução do número de matrículas da Educação Básica, incluindo a pré-escola. No Ensino Médio houve uma pequena variação e um discreto aumento do número de alunos, no Ensino Fundamental as matrículas diminuíram e pode-se perceber, neste período, um aumento do número de alunos na Pré-escola.

**Gráfico 4 :- Matrículas no ensino básico e pré-escola de Mato Grosso**

**Fonte:** IBGE

Na próxima subseção apresentar-se-á o resgate histórico da educação de tempo integral em Mato Grosso, baseado em dados estatísticos, para demonstrar os aspectos mais relevantes do movimento dessa política educacional.

### 3.2- Educação de Tempo Integral em Mato Grosso: análise estatística da última década

Os dados foram extraídos do resumo técnico do IDEB (2005 - 2017) priorizando o Ensino Médio por ser o segmento escolar vinculado a esta pesquisa. O IDEB refere-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Para se obter o Índice, de acordo com o MEC/Inep (2005-2017), o cálculo é simples:

as notas das provas de língua portuguesa e matemática são padronizadas em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez). Depois, a média dessas duas notas é multiplicada pela média (harmônica) das taxas de aprovação das séries da etapa (anos iniciais, anos finais e ensino médio), que, em percentual, varia de 0 (zero) a 100 (cem) (MEC/INEP, 2020, p.06).

Para exemplificar os cálculos do IDEB, recorreremos ao quadro 5:

Quadro 5 - Exemplos de Cálculos do IDEB

Escola	Saeb (N)	Aprovação média (P)	Ideb (N).(P)
A	6,0	90%	5,4
B	6,0	80%	4,8
C	4,0	80%	3,2
D	5,0	100%	5,0

Fonte: MEC/Inep 2005-2017

Os Índices de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDEB), entre os anos de 2005 a 2017, que constam na tabela 7, foram obtidos por meio do Resumo Técnico do IDEB disponibilizado em forma de relatório digital pela Diretoria de Estatísticas Educacionais - DEED e Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAE. O IDEB do Estado de Mato Grosso, do Brasil e da Região Centro-Oeste, serão utilizados como parâmetros para as devidas análises comparativas. Tendo por base o quadro 7, serão elaboradas, na sequência, outros quadros e gráficos específicos para este estudo.

Tabela 2 - IDEB / ENSINO MÉDIO – rede estadual

Unidade da Federação	Ideb - rede estadual									
	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Indicador de Rendimento (P) 2017	Nota Média Padronizada (N) 2017	Ideb 2017	Meta Ideb 2017
<b>Brasil</b>	<b>3,0</b>	<b>3,2</b>	<b>3,4</b>	<b>3,4</b>	<b>3,4</b>	<b>3,5</b>	<b>0,82</b>	<b>4,23</b>	<b>3,5</b>	<b>4,4</b>
<b>Norte</b>	<b>2,7</b>	<b>2,7</b>	<b>3,1</b>	<b>3,1</b>	<b>2,9</b>	<b>3,2</b>	<b>0,82</b>	<b>3,82</b>	<b>3,2</b>	<b>4,0</b>
Rondônia	3,0	3,1	3,7	3,3	3,4	3,3	0,85	4,42	3,8	4,3
Acre	3,0	3,3	3,5	3,3	3,3	3,5	0,85	4,26	3,6	4,3
Amazonas	2,3	2,8	3,2	3,4	3,0	3,5	0,83	3,92	3,3	3,5
Roraima	3,2	3,1	3,5	3,5	3,2	3,4	0,84	3,92	3,3	4,6
Pará	2,6	2,3	3,0	2,8	2,7	3,0	0,79	3,58	2,8	4,0
Amapá	2,7	2,7	2,8	3,0	2,9	3,1	0,79	3,81	3,0	4,0
Tocantins	2,9	3,1	3,3	3,5	3,2	3,3	0,87	4,19	3,7	4,2
<b>Nordeste</b>	<b>2,7</b>	<b>2,8</b>	<b>3,1</b>	<b>3,0</b>	<b>3,0</b>	<b>3,2</b>	<b>0,82</b>	<b>3,98</b>	<b>3,2</b>	<b>4,0</b>
Maranhão	2,4	2,8	3,0	3,0	2,8	3,1	0,86	3,91	3,4	3,7
Piauí	2,3	2,5	2,7	2,9	3,0	3,2	0,86	3,91	3,3	3,6
Ceará	3,0	3,1	3,4	3,4	3,3	3,4	0,91	4,21	3,8	4,3
R. G. do Norte	2,6	2,6	2,8	2,8	2,7	2,8	0,76	3,77	2,9	3,9
Paraíba	2,6	2,9	3,0	2,9	3,0	3,1	0,79	3,88	3,1	4,0
Pernambuco	2,7	2,7	3,0	3,1	3,6	3,9	0,93	4,32	4,0	4,0
Alagoas	2,8	2,6	2,8	2,6	2,6	2,8	0,85	3,89	3,3	4,1
Sergipe	2,8	2,6	2,9	2,9	2,8	2,6	0,75	4,08	3,1	4,2
Bahia	2,7	2,8	3,1	3,0	2,8	2,9	0,74	3,73	2,7	4,1
<b>Sudeste</b>	<b>3,2</b>	<b>3,4</b>	<b>3,5</b>	<b>3,6</b>	<b>3,6</b>	<b>3,7</b>	<b>0,83</b>	<b>4,39</b>	<b>3,6</b>	<b>4,6</b>
Minas Gerais	3,4	3,5	3,6	3,7	3,6	3,5	0,79	4,52	3,6	4,8
Espírito Santo	3,1	3,2	3,4	3,3	3,4	3,7	0,86	4,77	4,1	4,4
Rio de Janeiro	2,8	2,8	2,8	3,2	3,6	3,6	0,79	4,17	3,3	4,1
São Paulo	3,3	3,4	3,6	3,9	3,7	3,9	0,87	4,37	3,8	4,6
<b>Sul</b>	<b>3,4</b>	<b>3,6</b>	<b>3,8</b>	<b>3,7</b>	<b>3,6</b>	<b>3,5</b>	<b>0,80</b>	<b>4,49</b>	<b>3,6</b>	<b>4,8</b>
Paraná	3,3	3,7	3,9	3,7	3,4	3,6	0,82	4,46	3,7	4,6
Santa Catarina	3,5	3,8	3,7	4,0	3,6	3,4	0,84	4,35	3,6	4,8
R. G. do Sul	3,4	3,4	3,6	3,4	3,7	3,3	0,74	4,58	3,4	4,8
<b>Centro-Oeste</b>	<b>2,9</b>	<b>3,0</b>	<b>3,2</b>	<b>3,3</b>	<b>3,3</b>	<b>3,4</b>	<b>0,84</b>	<b>4,42</b>	<b>3,7</b>	<b>4,2</b>
M. G. do Sul	2,8	3,4	3,5	3,5	3,4	3,5	0,81	4,45	3,6	4,2
Mato Grosso	2,6	3,0	2,9	3,1	2,7	3,0	0,77	4,16	3,2	3,9
Goiás	2,9	2,8	3,1	3,6	3,8	3,8	0,94	4,56	4,3	4,2
Distrito Federal	3,0	3,2	3,2	3,1	3,3	3,5	0,79	4,31	3,4	4,4

Fonte: MEC/Inep – página 50 / Notas: (1) Médias do SAEB 2009 e Ideb 2009 calculados sem as escolas privadas. (2) Médias do SAEB 2011 e Ideb 2011 calculados sem as escolas federais.

Com base na tabela 2, foram elaborados: o quadro 6 e os gráficos 5 e 6, para melhor verificação e constatação de que, durante os anos do período avaliado (2005-2017), os índices de Mato Grosso ficaram aquém aos do Brasil e da região Centro-Oeste,

exceto em 2007, ano em que o IDEB de MT foi igual ao da Região Centro-Oeste. Observa-se também que, em nenhum ano, durante o período avaliado, o IDEB das unidades da federação (Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso) alcançaram a meta idealizada para 2017.

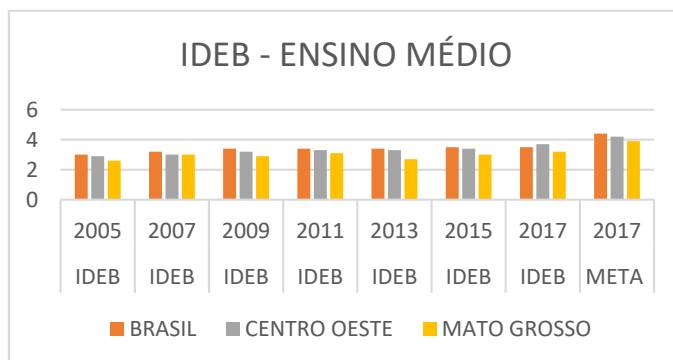
**Quadro 6:** - IDEB / ENSINO MÉDIO – período de 2005 a 2017

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	IDEB 2011	IDEB 2013	IDEB 2015	IDEB 2017	META 2017
BRASIL	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	4,4
CENTRO-OESTE	2,9	3,0	3,2	3,3	3,3	3,4	3,7	4,2
MATO GROSSO	2,6	3,0	2,9	3,1	2,7	3,0	3,2	3,9

**Fonte:** Quadro elaborado para este estudo, com base nos documentos usados nesta pesquisa.



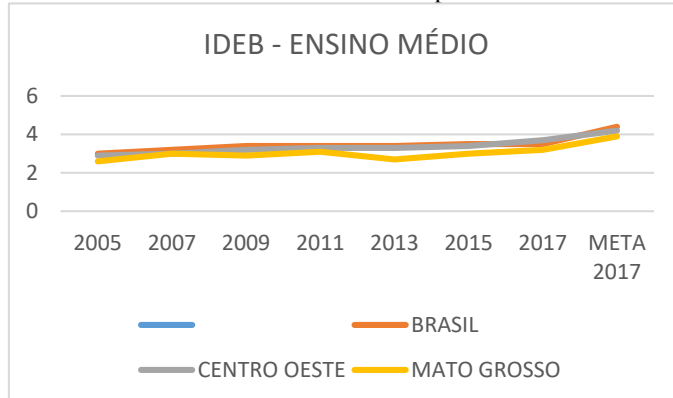
**Gráfico 5:** - IDEB/Br/Centro-Oeste/MT - período de 2005 a 2017



**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos documentos utilizados nesta pesquisa.



**Gráfico 6:** - IDEB/Centro-Oeste/MT - período de 2005 a 2017



**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos documentos utilizados nesta pesquisa.



Considerando a diferença relativa, em porcentagem (%), que faltou para que cada unidade federativa alcançasse a meta projetada para 2017, no quadro 7 e gráficos 7 e 8 consta-se que Mato Grosso ficou mais próximo da meta desejada do que o Brasil, porém, ficou atrás da Região Centro Oeste. No gráfico 8, além da comparação entre as unidades federativas também é possível comparar o resultado do IDEB - 2017 com as respectivas metas projetadas para cada um dos três entes da federação que estão sendo analisados, MT, CO e BRASIL.

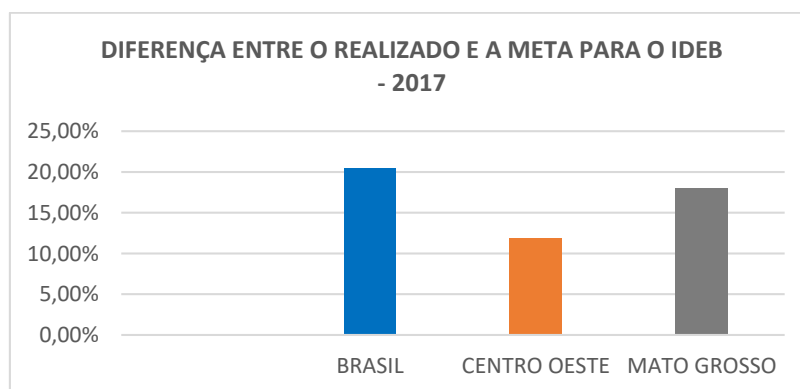
**Quadro 7:- IDEB 2017 / ENSINO MÉDIO – diferença entre o índice realizado e a meta projetada**

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	IDEB 2017	META 2017	DIFERENÇA PARA ATINGIR A META	DIFERENÇA PARA ATINGIR A META (%)
BRASIL	3,5	4,4	- 0,9	20,45%
CENTRO OESTE	3,7	4,2	- 0,5	11,9%
MATO GROSSO	3,2	3,9	- 0,7	17,95%

**Fonte:** Quadro elaborado para este estudo, com base nos documentos usados nesta pesquisa.

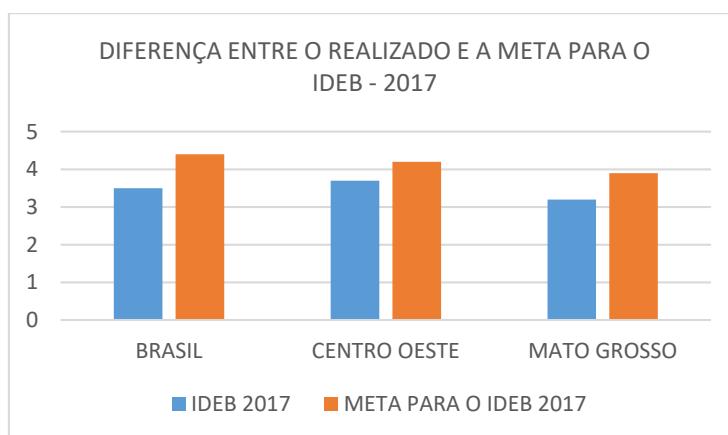


**Gráfico 7:- IDEB – 2017 Ideal e Alcançado**



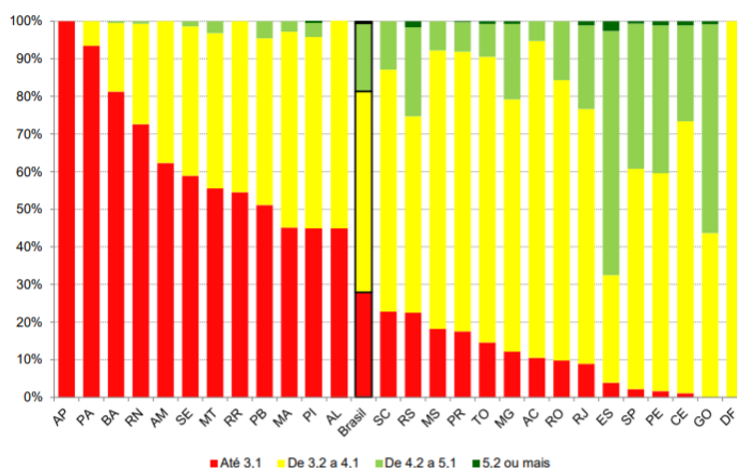
**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos documentos usado nesta pesquisa.



**Gráfico 8:- IDEB 2017 / ENSINO MÉDIO**

**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos documentos usados nesta pesquisa.

Ao se analisar os Estados do Brasil com as notas do IDEB de suas respectivas cidades, gráfico 9, abaixo, é possível verificar que Mato Grosso, dentre os 27 estados representados, está entre os 12 Estados que possuem índices do IDEB abaixo da Média Nacional. Observa-se também que a maioria das cidades de MT (mais de 50%) estão com notas abaixo ou igual a 3.1 (cor vermelha) e nenhuma cidade de MT conseguiu atingir nota acima de 5.2 (cor verde escuro).

**Gráfico 9 - IDEB 2017 – rede estadual / percentual de Municípios segundo as faixas de resultado**

**Fonte:** MEC/Inep

Quanto ao número de alunos matriculados no Ensino Médio, que é o ponto central dessa pesquisa, recorreremos ao Censo Escolar, que tem por objetivo oferecer um diagnóstico da Educação Básica do País por meio de pesquisa estatística. O levantamento

dos dados é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao MEC.

Os dois quadros a seguir, 8 e 9, foram elaborados exclusivamente para esta pesquisa, as informações foram coletadas nos anexos do censo escolar, 2015 e 2018 respectivamente, fornecidos pelo MEC/Inep.

**Quadro 8 – Censo Escolar / Brasil - 2015**

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial									
	Ensino Regular									
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Ensino Médio	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais		Parcial	Integral
Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral			
<b>BRASIL</b>										
Estadual Urbana	1.157	2.201	37.438	3.874	1.739.633	266.488	4.495.434	520.798	6.096.622	363.237
Estadual Rural	483	57	7.538	290	127.567	30.848	220.613	47.475	281.164	19.626
Municipal Urbana	590.530	1.160.765	2.607.875	331.790	6.200.550	1.742.785	3.156.385	747.032	43.366	822
Municipal Rural	128.359	42.092	639.753	23.228	1.626.823	680.973	776.205	376.555	5.218	950
<b>Estadual e Municipal</b>	<b>720.529</b>	<b>1.205.115</b>	<b>3.292.604</b>	<b>359.182</b>	<b>9.694.573</b>	<b>2.721.094</b>	<b>8.648.637</b>	<b>1.691.860</b>	<b>6.426.370</b>	<b>384.635</b>
<b>MATO GROSSO</b>										
Estadual Urbana	0	169	0	402	55.233	8.359	93.944	15.282	120.537	1.991
Estadual Rural	0	0	0	0	6.299	2.992	8.332	3.776	15.718	660
Municipal Urbana	15.194	28.053	62.549	2.084	95.558	27.805	30.948	7.530	0	0
Municipal Rural	731	273	8.372	331	20.667	7.693	11.450	4.818	143	0
<b>Estadual e Municipal</b>	<b>15.925</b>	<b>28.495</b>	<b>70.921</b>	<b>2.817</b>	<b>177.757</b>	<b>46.849</b>	<b>144.674</b>	<b>31.406</b>	<b>136.398</b>	<b>2.651</b>

**Fonte:** Quadro elaborado para este estudo, com base nos documentos usados nesta pesquisa. Censo escolar - 2015 / Inep

**Quadro 9 – Censo Escolar / Brasil - 2018**

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial									
	Ensino Regular									
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Ensino Médio	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais		Parcial	Integral
Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral			
<b>BRASIL</b>										
Estadual Urbana	907	1.879	41.375	1.478	1.680.807	148.783	4.386.813	251.164	5.535.410	571.211
Estadual Rural	894	23	8.363	35	127.339	10.493	232.484	13.238	287.717	26.958
Municipal Urbana	797.221	1.309.049	2.856.097	345.381	6.869.215	984.562	3.399.252	474.580	36.122	836
Municipal Rural	172.485	50.819	636.313	26.657	1.797.477	272.795	899.921	211.908	3.472	398
<b>Estadual e Municipal</b>	<b>971.507</b>	<b>1.361.770</b>	<b>3.542.148</b>	<b>373.551</b>	<b>10.474.838</b>	<b>1.416.633</b>	<b>8.918.470</b>	<b>950.890</b>	<b>5.862.721</b>	<b>599.403</b>
<b>MATO GROSSO</b>										
Estadual Urbana	0	252	0	284	54.161	2.215	107.589	5.880	96.329	7.337
Estadual Rural	0	0	0	0	8.828	331	12.944	511	15.077	589
Municipal Urbana	30.314	27.781	71.910	779	123.699	4.673	37.112	1.808	0	0
Municipal Rural	1.132	253	10.180	375	24.619	1.838	13.119	1.431	0	0
<b>Estadual e Municipal</b>	<b>31.446</b>	<b>28.286</b>	<b>82.090</b>	<b>1.438</b>	<b>211.307</b>	<b>9.057</b>	<b>170.764</b>	<b>9.630</b>	<b>111.406</b>	<b>7.926</b>

**Fonte:** Quadro elaborado para este estudo, com base nos documentos usados nesta pesquisa. Censo Escolar - 2018 / Inep

A seguir, será apresentado, no quadro 10, o número de alunos matriculados no Ensino Médio de Tempo Integral em Mato Grosso e No Brasil, nos anos de 2015 e 2018 e, na sequência, serão feitas algumas considerações, apesar dos gráficos serem auto-explicativos. Já nesta primeira abordagem poderá ser comprovado a grande diferença entre o número de alunos do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) e o número de alunos de tempo parcial (1/2 período), tanto em Mato Grosso como no Brasil. Verifica-se que nos dois anos considerados, o nº de alunos de tempo integral é significativamente menor que o nº de alunos de tempo parcial. Esta constatação era previsível devido às políticas de ampliação da jornada escolar serem recentes, só vindo a se intensificar após o Programa Mais Educação – PME/2010, conforme visto nos capítulos anteriores.

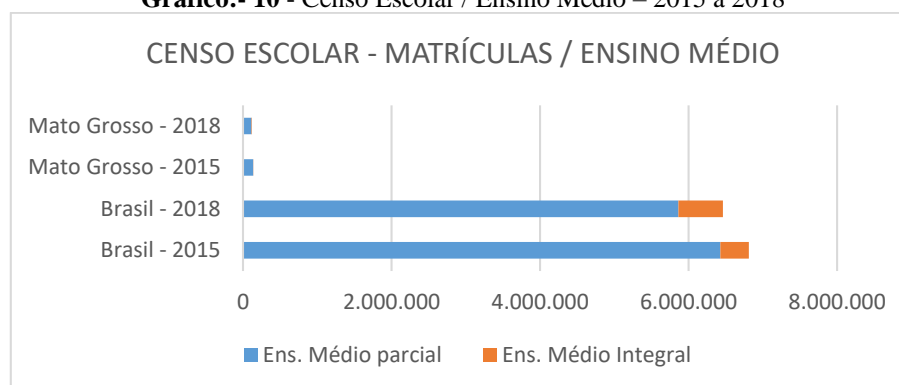
**Quadro10** - Censo Escolar / Ensino Médio – 2015 a 2018

Unidades da Federação	Ens. Médio parcial	Ens. Médio Integral
Brasil – 2015	6.426.370	384.635
Brasil – 2018	5.862.721	599.403
Mato Grosso – 2015	136.398	2.651
Mato Grosso – 2018	111.406	7.926

**Fonte:** Quadro elaborado para este estudo, com base nos documentos utilizados nesta pesquisa.



**Gráfico:- 10** - Censo Escolar / Ensino Médio – 2015 a 2018



**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos documentos utilizados nesta pesquisa.

Como pode-se comprovar, no gráfico 10, é ínfimo o nº de alunos de Tempo Integral matriculados no Ensino Médio, tanto em 2015 como em 2018, quando comparado com o total de alunos matriculados no Ensino Médio de ½ período (período parcial).

No quadro 11 e gráfico 11, abaixo, específicos para o Estado de Mato Grosso, constata-se que o nº de matrículas para o ensino médio de tempo parcial diminuiu, nos

anos de 2015 e 2018, de forma inversamente proporcional ao nº de matrículas de Tempo Integral. Este fato era previsível, pois trata-se da migração dos alunos do período parcial para período integral após a implantação, em 2016, da política educacional de tempo integral no Ensino Médio.

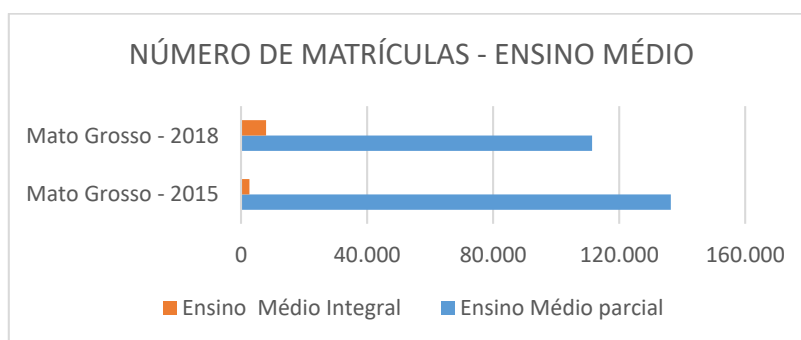
**Quadro 11 - CENSO ESCOLAR / ENSINO MÉDIO / MT – 2015 a 2018**

Unidades da Federação	Ensino Médio parcial	Ensino Médio Integral
Mato Grosso – 2015	136.398	2.651
Mato Grosso – 2018	111.406	7.926

**Fonte:** Quadro elaborado para este estudo, com base nos documentos usados nesta pesquisa.



**Gráfico 11: - Censo Escolar / Ensino Médio – 2015 a 2018**



**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos documentos utilizados nesta pesquisa.

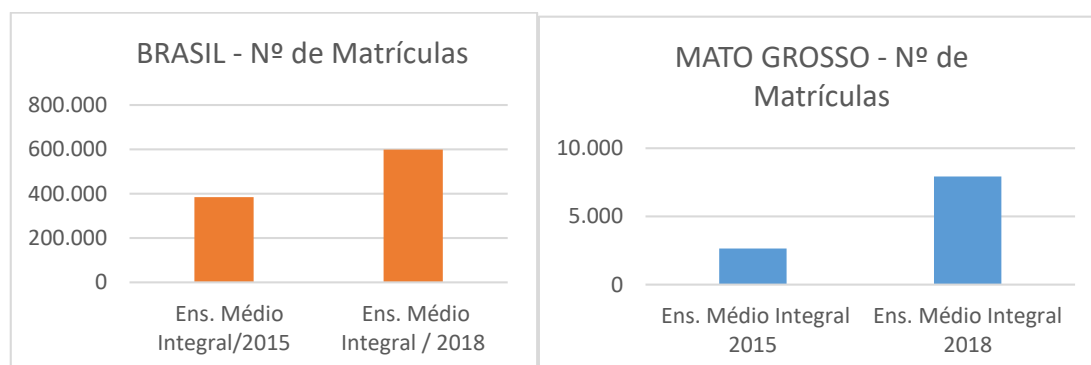
Ao analisar especificamente as matrículas dos alunos do Ensino Médio de Tempo Integral pode-se constatar, no quadro 12 e gráficos 12, 13, 14 e 15, abaixo, que Mato Grosso teve, proporcionalmente, uma evolução consideravelmente maior em relação ao aumento do nº de alunos matriculados no Brasil.

**Quadro 12 - CENSO ESCOLAR / ENSINO MÉDIO – Matrículas 2015 a 2018**

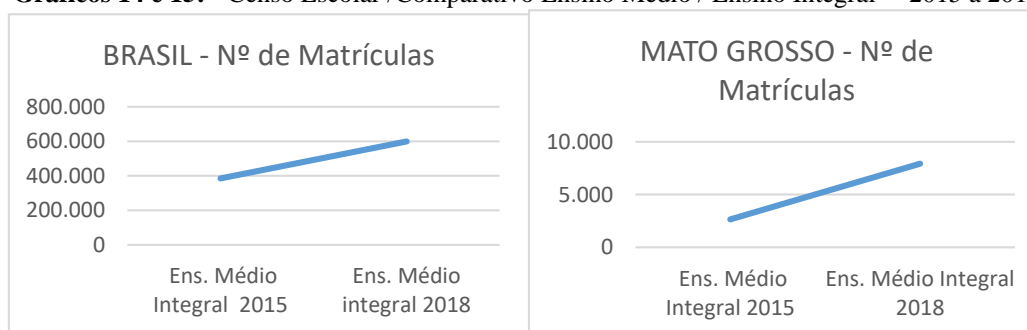
Unidades da Federação	Ens. Médio Integral 2015	Ens. Médio integral 2018
BRASIL - Nº de Matrículas	384.635	599.403
MATO GROSSO - Nº de Matrículas	2.651	7.926

**Fonte:** Quadro elaborado para este estudo, com base nos documentos usados nesta pesquisa.



**Gráficos 12 e 13:** - Censo Escolar / Ensino Médio /Integral– 2015 a 2018

**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos documentos usados nesta pesquisa.

**Gráficos 14 e 15:** - Censo Escolar /Comparativo Ensino Médio / Ensino Integral – 2015 a 2018

**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos documentos usados nesta pesquisa.

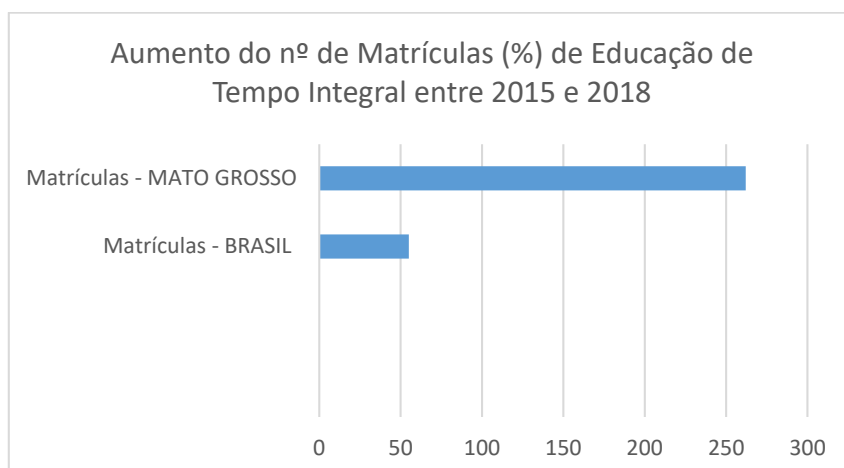
O índice de aumento do número de alunos do Ensino Médio matriculados em Escolas de Tempo Integral de Mato Grosso em relação ao Brasil, entre os anos de 2015 e 2018, fica mais perceptível quando o nº absoluto de matrículas é substituído pela proporção (%) demonstrada no quadro 13 e gráficos 16 e 17, abaixo.

**Quadro 13:- CENSO ESCOLAR / ENSINO MÉDIO – Aumento Matrículas - 2015 a 2018**

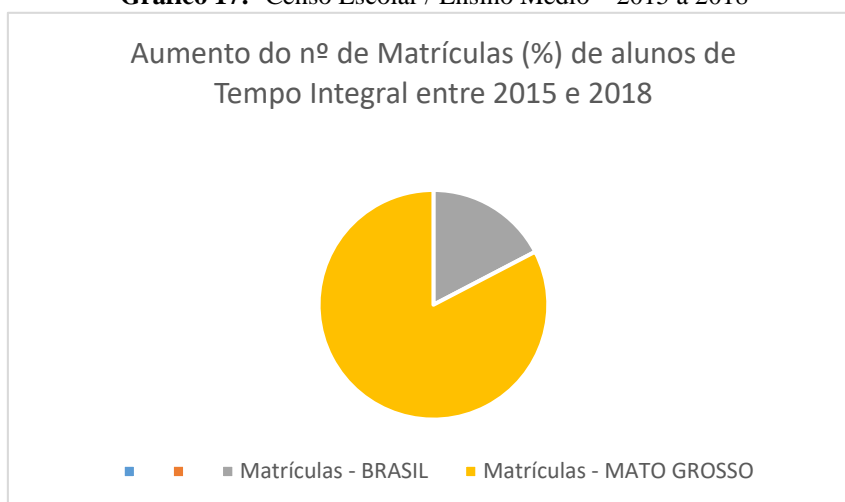
Unidades da Federação	Aumento proporcional de nº de Matrículas (%) entre os anos de 2015 e 2018
Matrículas - BRASIL	55%
Matrículas - MATO GROSSO	262%

**Fonte:** Quadro elaborado para este estudo, com base nos documentos usados nesta pesquisa.



**Gráfico 16:** - Censo Escolar / Ensino Médio – 2015 a 2018

**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos documentos usados nesta pesquisa.

**Gráfico 17:-** Censo Escolar / Ensino Médio – 2015 a 2018

**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos documentos usados nesta pesquisa.

Em se tratando do número de alunos do ensino médio de tempo integral, o Estado de Mato Grosso superou em 207% a quantidade de matrículas efetivadas no Brasil, no período de 2015 a 2018. Pôde-se verificar que proporcionalmente, apesar do aumento do número de matrículas do ensino médio de tempo integral ter sido substancialmente maior do que ocorreu no Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ficou abaixo das expectativas. Ou seja, embora tenha se saído melhor no aspecto quantitativo, em relação ao enfoque qualitativo, Mato Grosso demonstrou estar em um nível inferior à média brasileira.

### 3.3- Plano de Governo de Mato Grosso: Educar para Transformar e Emancipar

O Plano apresentado pelo governo (2015-2018) com as proposições para os quatro anos de mandato foram organizadas em torno de 5 eixos estruturantes:

- 1- Viver bem
- 2- **Educar para Transformar e Emancipar**
- 3- Cidades para Viver Bem
- 4- Estado Parceiro e Empreendedor
- 5- Gestão Eficiente

**Educar para Transformar e Emancipar**, de acordo com o governo, foi o eixo prioritário para o estado de Mato Grosso, uma vez que esta ideia, expressava as aspirações e ideias para oferecer educação de qualidade à gente mato-grossense (MATO GROSSO, 2014, p. 5, grifo nosso).

Na introdução do eixo 2, do plano de governo, é citado Darcy Ribeiro que, como visto no capítulo anterior, foi o criador dos CIEPs - RJ na década de 1980. De acordo com os documentos pesquisados, o referido sociólogo serviu de referência para a criação da política Educacional desse governo que, dentre outras elaborações, concebeu o Projeto Escola Plena. Na ocasião, o Estado de Mato Grosso tinha um índice enorme de evasão e repetência no Ensino Médio, segmento ao qual é destinado o referido Projeto. Conforme expressa o Plano Educar para Transformar e Emancipar, que traz a apresentação em nome do governador da época, eram poucos alunos que concluíam aos ciclos mais avançados e menos ainda que conseguiam “[...] estabelecer parâmetros intelectivos entre os vários conteúdos disciplinares e a realidade concreta em que vivem [...]” (TAQUES, 2014, p.22).

Na época, segundo o Instituto de Pesquisas Educacionais do MEC/2012, Mato Grosso era o quinto estado brasileiro com maior índice de reprovação nesta etapa da educação básica. Este fato, também se confirmou nas análises diagnósticas feitas para a elaboração do Plano Educar para Transformar e Emancipar.

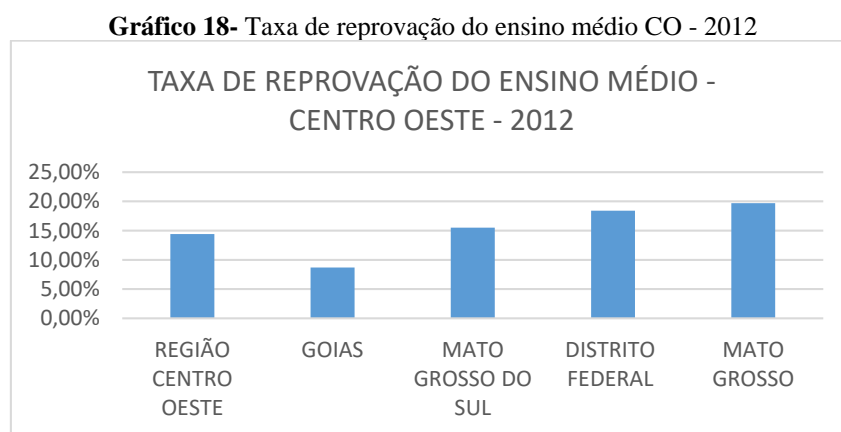
Este mesmo plano de governo, demonstra outros problemas na área educacional Mato-Grossense, relacionados a outros indicadores, tais como: a defasagem idade-série no ensino fundamental, de 13,7%; 36,8% de distorção (defasagem) idade-série no ensino médio; 35,30% - taxa de reprovação do ensino médio e 14,3% taxa de abandono no Ensino Médio (TAQUES, 2014).

É importante ressaltar que esses dados não estão isentos de interesses políticos partidários, fato que provavelmente venha a interferir na forma de analisar os problemas



educacionais. Os discursos partidários, muitas vezes contraditórios, revelam ideologias, ou seja, o modelo de sociedade que se pretende defender. Geralmente as análises não estão relacionadas aos problemas estruturais, tais como: distribuição de renda, emprego/desemprego, propriedade privada, riqueza x pobreza, salário, impostos etc. Estas análises, comumente, mostram os índices sem explicar as causas sociais que levaram a esses resultados.

O gráfico 18, a seguir, retirado do mesmo documento, apresenta que Mato Grosso possui o maior nº de reprovações do Ensino Médio da Região Centro Oeste, que por sua vez tem o maior índice de reprovação do Brasil.



**Fonte:** Gráfico elaborado com base no Plano de governo (2015-2018).

De acordo com esse Plano de governo (2015-2018), foram esses dados que guiaram a elaboração de sua política educacional. “Políticas de governo estão relacionadas aos problemas conjunturais, com objetivo de abrandar a situação temporária, resolver os problemas imediatos, não a desigualdade social” (TEIXEIRA,2002, p.3). Tanto é assim, que a análise do Plano de governo (2015-2018) apresenta apenas parte do problema, não explica a sua origem.

Entretanto, o governo em seu discurso assume compromissos tendo como ponto de partida o alinhamento com as diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, por meio do Plano Estadual de Educação. Mas, há que se chamar atenção para o fato de que os Planos de educação (2014-2024), trazem compromissos com a eliminação de desigualdades que são históricas no país (BRASIL,2014).

As metas foram:

[...] orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania (BRASIL,2014, p.9).

Este plano incorporou os “[...] princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias” (BRASIL,2014, p.9). Inclusive o maior compromisso é com a universalização da educação básica.

O governo (2015-2018), ao se comprometer com o futuro do Ensino Médio, elencou, entre outros, os seguintes objetivos:

- Focar ações para o Ensino Médio:
- Aumentar a oferta de vagas para uma cobertura integral da população-alvo.
- Reduzir os índices de evasão escolar.
- Elevar a qualidade do Ensino Médio, com investimento em docentes, planos de ensino e equipamentos.
- Ampliar gradativamente a oferta de educação integral. [...]
- Fortalecer os processos de gestão democrática das escolas.
- Assegurar acesso, permanência e aprendizagem ao aluno (PLANO DE GOVERNO TAQUES, 2014, p.29-30).

### **3.4- Projeto Escola Plena: Educação em Tempo Integral para o Ensino Médio do Estado de Mato Grosso**

O Projeto Escola Plena foi instituído no Estado de Mato Grosso pela Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017, consiste no funcionamento em tempo integral de Escolas Estaduais de Ensino Médio e tem como ideia básica deixar os alunos por mais tempo na escola com vistas a melhoria da qualidade da educação.

O referido projeto da Educação de Tempo Integral em Mato Grosso visa, dentre outras diretrizes, a educação integral do aluno, bem como atender à META 6 do PNE/2014, que tem por objetivo, como visto no capítulo I, “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014).

O Ensino Médio em Tempo Integral proposto no Projeto Escola Plena, está vinculado a diretrizes que constam no Art. 2º da Lei nº 10.622, publicada no Diário Oficial nº 27130/MT, a saber:

- I - Desenvolver ações inovadoras relativas ao currículo e à gestão escolar, direcionadas à melhoria da qualidade do ensino na rede estadual de educação;
- II - **Sistematizar, implementar e difundir o modelo de educação integral na rede estadual de ensino;**
- III - Oferecer atividades que influenciem práticas inovadoras ao processo de ensino-aprendizagem, a fim de melhorar a sua qualidade;
- IV - Estimular a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- V - **Ampliar a jornada escolar, a fim de promover a formação integral e integrada do estudante;**
- VI - Integrar o ensino médio à educação profissional;
- VII - Viabilizar parcerias com o Governo Federal, instituições de ensino e pesquisa e instituições públicas ou privadas com vistas a colaborar com a

expansão da educação integral no âmbito do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2017, p.1, grifo nosso).

Um dia após a instituição do “Projeto Escola Plena”, a Secretaria de Estado de Educação publicou a Portaria GS/SEDUC nº 371 de 25/10/2017, que dispõe sobre os procedimentos que regem a implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral na Educação Básica de Mato Grosso. Entre outras abordagens que são tratadas na referida Portaria, destacam-se, os considerados e suas correspondentes resoluções:

Considerando que a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral compreende não apenas a permanência do aluno na escola, mas a oferta de oportunidade educacional, a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio.

Considerando que a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, busca o desenvolvimento do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos sócio emocionais, pautada por uma filosofia na qual o homem é sujeito da sua história, intervindo na realidade e no seu contexto social, a fim de transformá-los;

Considerando a necessidade de orientar e estabelecer critérios no âmbito do Estado para implementar a Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual, denominado "Projeto Escola Plena", a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer [...] (MATO GROSSO, 2017, p.1).

Resolve:

Art. 1º instituir o Projeto Escola Plena de forma gradativa nas escolas na rede Estadual de Mato Grosso, com a finalidade atender aos estudantes com ensino de qualidade social, através de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e a gestão escolar, por meio da implementação de Políticas Públicas para o Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2017, p.1.).

Reiterando que, entende-se por Tempo Integral a ampliação da jornada escolar de 800 horas/ano para 1.400 horas/ano, por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016).

A Educação de Tempo Integral Projeto Escola Plena, elaborada pela SEDUC (2017), projetou o seu modelo próprio, utilizando-o como pilar da nova estrutura educacional desse governo. Seu objetivo primordial era expandir o Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso por meio do aumento da jornada escolar, com a intenção de promover a formação integral dos alunos.

Para isso, a SEDUC-MT elencou como prioridades um modelo de gestão de resultados, baseada no conceito de inovações pedagógicas, participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, parcerias

público/privadas, entre outras estratégias que pudessem favorecer com que a “Escola Plena” atingisse a sua finalidade, conforme expressa no Art. 2º da Portaria nº 371:

Art. 2º O Projeto ora criado tem por finalidade:

I - Executar a **Política Estadual de Ensino Médio**, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer;

II - Difundir o **modelo de Educação em Tempo Integral no Estado**;

III - Ampliar a jornada escolar, a fim de **promover a formação integral** e integrada do estudante;

IV - **Sistematizar, implementar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais**;

V - Integrar as ações desenvolvidas nas Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural;

VI - Promover e apoiar a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral para todas as microrregiões do Estado;

VII - Consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral em todo o Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação;

VIII - Estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; e

IX - Viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão da Educação em Tempo Integral no âmbito Estadual (MATO GROSSO, 2017, p. 2, grifo nosso).

Todavia, esse modelo de gestão por resultados, conforme determina o parágrafo VII, da Art. 2º da Portaria nº 371, merece reflexão, pois tais orientações governamentais, registram a gestão democrática e por resultados sem fazer a distinção entre os conceitos, como se fossem concordantes. Todavia, eles possuem muitas diferenças, em suas práticas, resultados e o modelo de sociedade.

Quando não bem direcionada, a gestão por resultados, impede a participação efetiva dos trabalhadores na tomada de decisão, na verdade os impedem de se tornarem cidadãos participativos. Considerando que a gestão que visa resultados tem por finalidade salvaguardar um processo de gestão afiançado pelos processos produtivos, avaliações baseadas em indicadores, eficácia e alta produtividade, há de se considerar que a inexistência ou má condução da prática democrática podem interferir e até mesmo comprometer os resultados objetivados.

Em relação a adesão de Mato Grosso no Programa Federal de fomento às escolas de Tempo Integral, por intermédio do Projeto Escola Plena, vale ressaltar que o Art. 3º da mesma portaria, 371, determina:

O Estado de Mato Grosso adere, em 2017, ao Programa Federal de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, que prevê duração de 10 (dez) anos, a partir da adesão, para a implantação, acompanhamento e mensuração

de resultados, formalizada por assinatura do Termo de Compromisso e elaboração de Plano de Implementação (MATO GROSSO, 2017, p. 2).

A Educação em Tempo Integral, conforme consta no projeto Escola Plena, no Art. 1º da Lei 10.622 de 24 de outubro de 2017: “[...]consiste no funcionamento em Tempo Integral de Escolas Estaduais de ensino médio”, que visa, “[...] a formação integral que articula as potencialidades de todas as dimensões do ser humano. Este na sua singularidade, é essencialmente plural, nas suas relações com o mundo e enfrenta os desafios com múltiplas respostas[...]”, bem como está sustentada no ideal da CF/1988, em seu artigo 205, que prevê o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (MATO GROSSO, 2017, s/p).

Além de estar em consonância com a CF/1988 e com o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que determina que a Educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Tais referências legais ainda foram percebidas pela SEDUC/MT como uma “[...] preocupação com a formação humana do indivíduo, em sua plena totalidade” (MATO GROSSO, 2017, p. 8). Esse projeto, ainda de acordo com os documentos publicados pelo governo em questão, cumpre a função de viabilizar a melhoria da qualidade de ensino.

A melhoria da educação, é uma proposta que “[...] carrega conteúdos históricos e programáticos que, dependendo do contexto em que aparecem e dos grupos que os utilizam descrevem expectativas diversas quanto a suas intenções e resultados (MOLL, 2011, p. 19).

Para Kuenzer (2017, p.336) a qualidade da educação integral não pode ser discutida de cima para baixo, há que se ter um “[...] debate aprofundado pelos docentes, especialistas, pesquisadores e estudantes que atuam, estudam e sofrem a realidade do ensino médio no Brasil”. Para a autora, quando as políticas são impostas de forma autoritária pelos setores públicos (MEC e Secretarias de Estado da Educação) e privados, dificilmente essas conseguem garantir o direito à educação básica com qualidade, que implica no acesso, permanência para todas as crianças jovens e adultos.

Para garantir a universalização é necessário que os movimentos sociais tenham espaços de mobilização, devido à importância estratégica para a concretização de todos os direitos sociais, dentre outros, à educação de qualidade.

### **3.5- Projeto Escola Plena / 2017 - 2018: ações, processos e resultados**

Em oito de outubro de 2015, conforme apresenta o site Seduc/MT (2015), aconteceu o 3º Fórum Municípios & Soluções “Diagnósticos e Desafios do ensino público em Mato Grosso”, com objetivo de apresentar “[...] proposições para a melhoria da qualidade do ensino em Mato Grosso, incluindo, entre outras medidas, a implantação do ensino de tempo integral, inicialmente em 5 escolas, com ampliação para 30 unidades até 2018”(MATO GROSSO/SEDUC, 2015, p.Única)

Em consonância com as proposições do referido fórum, segundo LIMA et al (2018), o Governo do Estado, mesmo antes da criação e homologação da Lei do “Projeto Escola Plena”, por meio das Portarias nº 35/2016/GS/SEDUC/MT e nº 37/2016/GS/SEDUC/MT, em janeiro de 2016, publicou os procedimentos para iniciar de imediato o processo de implantação da Educação de Tempo Integral na Educação Básica de Mato Grosso, tendo por base os preceitos descritos nas referidas portarias, ou seja, além da permanência do aluno na escola, a Educação Integral em Tempo Integral deve oportunizar a educação em período único de no mínimo 7 (sete) horas diárias, com hora/aula de 60 (sessenta) minutos tanto para base comum quanto para base diversificada, perfazendo um total de 35 (trinta e cinco) horas semanais e 1.400 (mil e quatrocentas) horas anuais.

De acordo com os autores supracitados, tais medidas visam fortalecer a aprendizagem do aluno e desenvolver as competências inerentes ao desenvolvimento pleno compreendido na sua formação humana, para isso recomenda a realização de atividades integradas aos macrocampos, conforme determina as diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Quanto ao objetivo do Ensino Médio em Tempo Integral, com base no Art. 16º da portaria nº 35, os referidos autores esclarecem que “o Ensino Médio em Tempo Integral tem por objetivo incentivar as escolas a elaborarem iniciativas inovadoras, propor soluções que possam diversificar o currículo com atividades articuladas aos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura a fim de aprimorar a qualidade da educação nessa modalidade de ensino para que seja atraente aos estudantes” (LIMA et al., 2018, p.5637).

Ainda em relação a Portaria nº 35/2016/GS/SEDUC/MT:

O artigo 18 da Portaria supracitada, as matrizes são fundamentadas pela base nacional comum compostas pelas áreas de conhecimento e pela parte

diversificada, formada através das atividades integradas aos macrocampos com cinco temáticas: Atividades de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Projeto de Vida. No artigo 19º da Portaria já mencionada foi estabelecida à proposta de atribuição aos professores, sendo atribuídas 10 horas de hora atividade, 20 horas em regência destas 14 atribuídas na Base Nacional Comum e 06 na Parte Diversificada, conforme a habilitação do professor, e 10 horas para execução de projetos de ensino, pesquisa e iniciação científica (LIMA et al, 2018, p.5637).

Dando continuidade no processo de implantação da Educação de Tempo Integral, a Portaria nº 35/2016/GS/SEDUC/MT passa a ser alterada, em alguns aspectos específicos, pela Portaria nº 37/2016/GS/SEDUC/MT de 28 de janeiro de 2016, entre outros, a quantidade de aulas, hora/aulas, que deveriam ser atribuídas aos professores de acordo com a base nacional comum e na parte diversificada, que passou a vigorar da seguinte forma:

[...] 16 aulas na base nacional comum e 04 na parte diversificada. No ano de 2016 garantidos pela Portaria nº 37/2016/GS/SEDUC/MT ocorreu a atribuição de três coordenadores pedagógicos para as áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática. Tantos os professores quanto os coordenadores pedagógicos foram selecionados por meio de processo seletivo. A partir de 2017 passou a compor a equipe gestora de cada Escola Plena, além do diretor e secretário escolar, os orientadores das áreas de Linguagens (LIMA et al, 2018, p.5638).

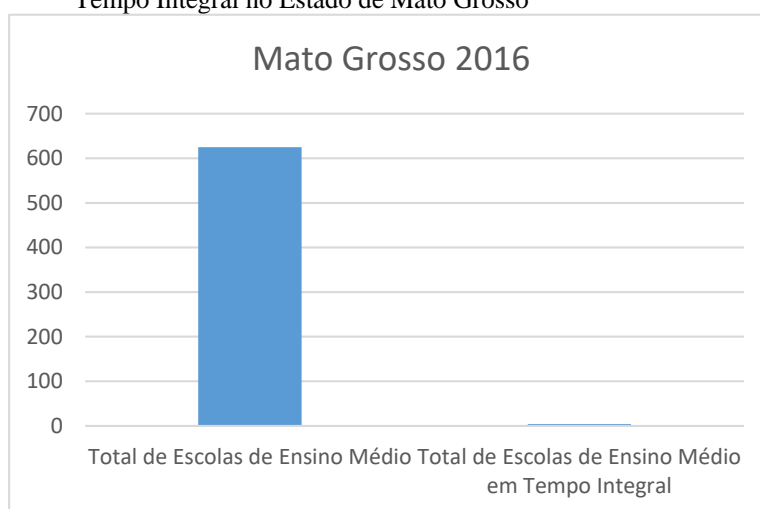
Tendo por base as regulamentações citadas, criadas com o propósito de melhorar a qualidade do ensino, já em 2016, de acordo com LIMA et al (2018), a SEDUC/MT iniciou o projeto de Educação em Tempo Integral em 6 (seis) escolas de Educação Básica, sendo que, para o ensino médio, que é o foco desta pesquisa, foram 4 (quatro) escolas, duas em Cuiabá; Antônio Epaminondas e José de Mesquita e duas em Rondonópolis; escolas Pindorama e André Antônio Maggi.

Pode-se constatar, abaixo, no quadro 14 e nos gráficos 19 e 20, que o nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral é ínfimo quando comparado com o número total de escolas de Ensino Médio de Mato Grosso, comprovando assim que a Educação de Tempo Integral no Estado ainda está numa fase de gestação, um processo que teve início neste governo e que, provavelmente, levará décadas para atingir a sua plenitude em relação ao acesso de todos os alunos deste segmento educacional, considerando, neste caso, que os governos subsequentes deem continuidade, o que historicamente não tem acontecido.

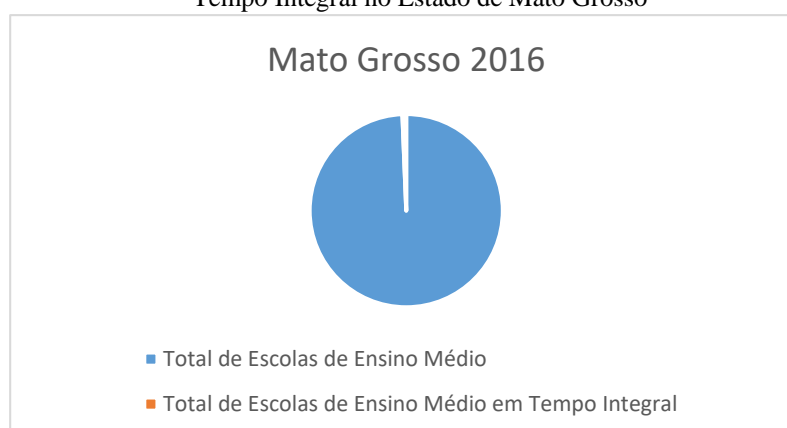
**Quadro 14** - nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso em 2016

Unidade Federativa	Mato Grosso 2016
Total de Escolas de Ensino Médio	625
Total de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	4

**Fonte:** Quadro elaborado para este estudo, com base nos dados pesquisados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

**Gráfico 19** - Evolução do nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso

**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos dados pesquisados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

**Gráfico 20** - Evolução do nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso

**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos dados pesquisados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.



Dando prosseguimento à implantação de Escolas de Tempo Integral no Ensino Médio, o Governo de Mato Grosso adere a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. O governo de Mato Grosso atendeu os requisitos exigidos pela referida Portaria e consolidou a adesão do Estado mediante a assinatura do termo de compromisso exigido neste documento. A partir daí, de acordo com a determinação da Portaria, o governo teve o Prazo de 48 (quarenta e oito) meses para realizar a implantação, acompanhamento e mensuração de resultados e, nesse sentido, Mato Grosso, por meio da SEDUC/MT, segundo LIMA et al. (2018), “ampliou em 2017 o quantitativo de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de 04 (quatro) para 14 (catorze) escolas, sendo 11 (onze) unidades escolares financiadas pelo Programa de Implementação do MEC e 03 (três) contempladas pelo Estado de MT. Segue a relação das escolas implantadas:

E. E. João Sato - Araputanga  
 E. E. Nossa Senhora da Guia - Barra do Garças  
 E. E. Antônio Epaminondas - Cuiabá  
 E. E. Cleinia Rosalina Souza – Cuiabá  
 E. E. José de Mesquita - Cuiabá  
 E. E. Padre João Panarotto - Cuiabá  
 E. E. Prof. Rafael Rueda - Cuiabá  
 E. E. Nilo Póvoas – Cuiabá  
 E. E. Silvestre Gomes Jardim – Rondonópolis  
 E. E. Adolfo Augusto de Moraes - Rondonópolis  
 E. E. Honório Rodrigues Amorim - Várzea Grande  
 \* Escolas implantadas com fomento da SEDUC/MT:  
 E. E. André Antônio Maggi - Rondonópolis  
 E. E. Pindorama - Rondonópolis  
 E. E. Mario Spinelli – Sorriso (LIMA et al., 2018, p.5638).

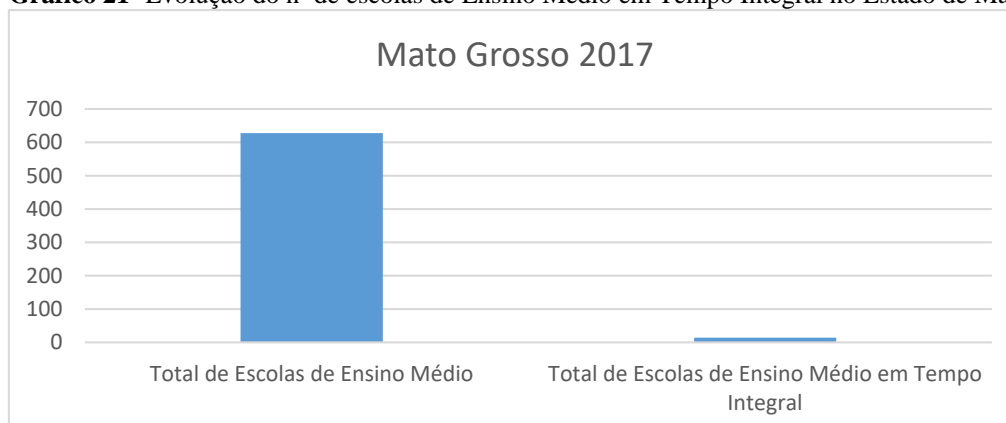
Apesar do aumento significativo, de 2015 para 2016, em relação ao número de escolas de Ensino Médio de Tempo Integral abaixo, no quadro 15 e gráficos 23 e 24, fica fácil de perceber que, apesar deste número ter mais que triplicado em relação ao ano anterior, ainda é praticamente insignificante em relação ao número total de escolas de Ensino Médio de Mato Grosso.

**Quadro 15** - Evolução do nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso

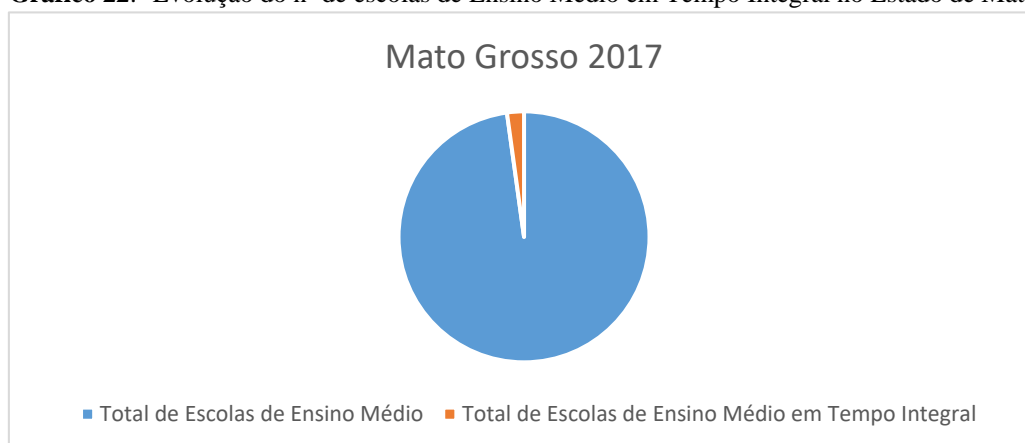
Unidade Federativa	Mato Grosso 2017
Total de Escolas de Ensino Médio	628
Total de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	14

**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos dados pesquisados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.



**Gráfico 21-** Evolução do nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso

**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos dados pesquisados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

**Gráfico 22:-** Evolução do nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso

**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos dados pesquisados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Para que as escolas relacionadas acima pudessem fazer parte do programa de fomento do Ensino Médio de Tempo Integral, disponibilizado pela Portaria nº 1.145, tiveram antes que ser aprovadas, mediante análise do MEC nos requisitos exigidos para a participação de cada estado, que priorizava o número mínimo 2.800 (dois mil e oitocentos) alunos e o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no Ensino Médio. No artigo 6º da Portaria supracitada, foi estabelecido que os Planos de Implementação de cada estado deveriam conter:

- I - Listagem dos marcos legais já instituídos;
- II - Plano de adequação dos marcos legais;
- III - Informações da equipe de implantação;
- IV - Detalhamento dos cargos e salários da equipe escolar no estado;
- V - Escolas que irão participar do Programa, com suas informações gerais;

VI - Proposta de gestão escolar;  
 VII - Matriz curricular;  
 VIII - Plano político-pedagógico;  
 IX - Proposta de plano de diagnóstico e nivelamento;  
 X - Plano de participação da comunidade nas escolas;  
 XI - Plano detalhado de implementação (dois primeiros anos); e  
 XII - Plano para distribuição da verba prevista pelo Programa (BRASIL/MEC, 2016, s/p).

Vale salientar que o programa da referida Portaria Nº1.145, no Art. 1º § 1º, determina que:

A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (BRASIL/MEC, 2016, s/p).

Tendo por base a Portaria do MEC, referida anteriormente, o GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO, por meio da Portaria Nº 283/2017/GS/SEDUC/MT “Institui equipe responsável pela implantação do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação” (SEDUC/MT, 2017, s/p). Considerando a oferta de uma educação pública de qualidade, esse governo resolve;

Art. 1º A Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC, é o órgão responsável pelo processo de implantação e implementação do Programa de fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, por meio do Núcleo de Educação Integral - NEI, pertencente a Superintendência de Educação Básica, vinculado por sua vez a Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais.

Parágrafo único. Para atender ao disposto no caput deste artigo, a equipe de implantação será composta por 01 (um) Coordenador-Geral, 01 (um), Especialista Pedagógico, (01) Especialista em Gestão e 01 (um) Especialista em Infraestrutura.

Art. 2º A equipe de implantação atenderá às Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual, inseridas no EMTI, desenvolvendo a concepção, planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e gestão escolar, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade, assegurando a criação e implementação de políticas públicas para o Ensino Médio em Tempo Integral (MATO GROSSO/SEDUC, 2017, s/p)

Dando continuidade à implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, o Governo de Mato Grosso instituiu, no ano seguinte, o Projeto Escola Plena por meio da Lei nº 10.622, sancionada em 24 de outubro de 2017. Tal Projeto está vinculado ao Programa Pró-Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer – SEDUC. O Projeto Escola Plena encontra sustentação na Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que estabeleceu a Política de Fomento à Implementação de

Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Vale reiterar que a Escola Plena visa atender ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), especificamente a Meta 06, ou seja, “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (PNE 2014 – 2024, 2014, s/p).

Com o intuito de implementar as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral para a Educação Básica no Estado de Mato Grosso, o governo criou a PORTARIA Nº 371/2017/GS/SEDUC/MT por meio da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. A citada Portaria leva em consideração, em seus termos, a oferta de oportunidade Educacional, a permanência do aluno na escola, a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a BNCC e a nova estrutura do ensino médio. Com o propósito de expansão das Escolas de Tempo Integral no estado de Mato Grosso por intermédio da Escola Plena, no Art. 1º fica assim determinado:

Instituir o Projeto Escola Plena de forma gradativa nas escolas na rede Estadual de Mato Grosso, com a finalidade atender aos estudantes com ensino de qualidade social, através de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e a gestão escolar, por meio da implementação de Políticas Públicas para o Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO/SEDUC, 2017, s/p).

Quanto à finalidade do Projeto Escola Plena, no Art. 2º da referida Portaria fica definido os procedimentos, a saber:

- I- executar a Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer;
- II- difundir o modelo de Educação em Tempo Integral no Estado;
- III- Ampliar a jornada escolar, a fim de promover a formação integral e integrada do estudante;
- IV- sistematizar, implementar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais;
- V- integrar as ações desenvolvidas nas Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural;
- VI- promover e apoiar a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral para todas as microrregiões do Estado;
- VII- consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral em todo o Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação;
- VIII - estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político- pedagógico da escola; e
- IX- viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão da Educação em Tempo Integral no âmbito Estadual (MATO GROSSO/SEDUC, 2017, s/p).

Para que a escola possa ser contemplada com essa modalidade de ensino, no

Art. 4º da mesma Portaria são definidos os critérios de seleção:

- I- escolas preferencialmente de ensino médio propedêutico;
- II- escolas que possuam, preferencialmente, infraestrutura adequada, conforme Portaria do MEC
- III- escolas que apresentem o mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;
- IV- escolas que tenham capacidade física para atender no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) estudantes, após 03 anos de sua adesão, priorizando as escolas de maior porte e capacidade física;
- V- escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade socioeconômica (MATO GROSSO/SEDUC, 2017, s/p).

Segundo Lima et al., (2018), em Mato Grosso, as escolas de Ensino Médio em Tempo Integral têm como referência o modelo da Escola da Escolha, esta metodologia, segundo os autores,

[...] originou-se em prol da revitalização tanto da estrutura física quanto de conteúdo, método e gestão do Ginásio Pernambucano em Recife/PE, a partir de 2004 e foi assumida nos anos seguintes pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) em parcerias com as Secretarias municipais e estaduais de educação que avançou pelo Brasil (LIMA et al, 2018, p. 5641).

O projeto escolar na perspectiva do modelo da Escola da Escolha deve ser fundamentado a partir dos eixos:

Formação Acadêmica de Excelência; Formação para a Vida e Formação para o Desenvolvimento das Competências do Século XXI. O modelo da Escola da Escolha é sustentado pelo modelo de gestão, organizado por meio da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), e pelo modelo pedagógico, o qual deve ser construído a partir de quatro princípios educativos: o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional; esses princípios contribuem para as perspectivas de formação do jovem idealizado ao final da Educação Básica: autônomo, solidário e competente, capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade para responder aos contextos e desafios, limites e possibilidades trazidos pelo novo século e atuar sobre eles. Na Escola da Escolha as metodologias de êxito são propostas educativas formuladas na parte diversificada do currículo escolar através de procedimentos teórico-metodológicos que colaboram para experimentação de atividades dinâmicas e contextualizadas e se materializam na disciplina de Projeto de Vida; nas práticas e vivências em protagonismo; nas Disciplinas Eletivas; no Estudo Orientado e também nas práticas educativas tais como o acolhimento diário e a tutoria (LIMA et al, 2018, p.5642).

Tendo como fundamentação básica as determinações legais elencadas até aqui, construídas para viabilizar a implantação e expansão das escolas de Tempo Integral em Mato Grosso, em 2018, o número de escolas atendidas pelo Projeto Escola Plena passou de 14 (catorze), em 2017, para 40 (quarenta) neste referido ano. Abaixo, no quadro 16, estão relacionadas as escolas que fazem parte deste Projeto, com suas respectivas cidades e forma de fomento .

**Quadro 16 - nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso em 2018**

Nº	ESCOLAS	MUNICÍPIO	FOMENTO
01	E. E. Jayme Verissimo Campos Jr.	Alta Floresta	SEDUC
02	E. E. Carlos Huguenev	Alto Araguaia	MEC
03	E. E. João Sato	Araputanga	MEC
04	E. E. Filinto Muller	Arenópolis	SEDUC
05	E. E. Alfredo de Araújo Granja	Arenópolis	SEDUC
06	E. E. Alfredo José da Silva	Barra do Bugres	SEDUC
07	E. E. Nossa Senhora da Guia	Barra do Garças	MEC
08	E. E. Padre Arlindo Ignácio de Oliveira	Campo Novo do Parecis	MEC
09	E. E. Cel. Rafael de Siqueira	Chapada dos Guimarães	SEDUC
10	E. E. Cel. Antônio Paes de Barros	Colíder	SEDUC
11	E. E. Creusli de Souza Ramos	Confresa	SEDUC
12	Ceada Prof Arlete P Migueletti	Cuiabá	SEDUC
13	E. E. Antônio Epaminondas	Cuiabá	MEC
14	E. E. Cleinia Rosalina Souza	Cuiabá	MEC
15	E. E. Djalma Ferreira de Souza	Cuiabá	SEDUC
16	E. E. José de Mesquita	Cuiabá	MEC
17	E. E. Padre João Panarotto	Cuiabá	MEC
18	E. E. Prof. Nilo Povoas	Cuiabá	MEC
19	E. E. Prof. Rafael Rueda	Cuiabá	MEC
20	E. E. Plácido de Castro	Diamantino	MEC
21	E. E. Antônio Ferreira Sobrinho	Jaciara	MEC
22	E. E. Daury Riva	Juara	SEDUC
23	E. E. Pedro Bianchini	Marcelândia	SEDUC
24	E. E. Antônio Ometto	Matupá	SEDUC
25	E. E. José de Anchieta	Mirassol d'Oeste	SEDUC
26	E. E. João Paulo I	Paranaita	SEDUC
27	E. E. Apolônio Bouret de Melo	Paranatinga	MEC
28	E. E. Vímicus de Moraes	Peixoto de Azevedo	SEDUC
29	E. E. Pe. César Albiatti	Poxoreu	MEC
30	E. E. Adolfo Augusto de Moraes	Rondonópolis	MEC
31	E. E. Pindorama	Rondonópolis	SEDUC
32	E. E. André Antônio Maggi	Rondonópolis	SEDUC
33	E. E. Silvestre Gomes Jardim	Rondonópolis	MEC
34	E. E. São José do Rio Claro	São José do Rio Claro	MEC
35	E. E. Prof. Elisabet Evangelista Pereira	Rosário Oeste	SEDUC
36	E. E. Dep. Bertoldo Freire	São José dos Quatro Marcos	MEC
37	E. E. Mario Spinelli	Sorriso	SEDUC
38	E. E. Ver. Ramon S. Marques	Tangará da Serra	SEDUC
39	E. E. Prof. Honório Rodrigues Amonim	Várzea Grande	MEC
40	E. E. Manoel Gomes	Várzea Grande	SEDUC

**Fonte:** Anais SEMEDU 2018. Página 5645

A seguir, o quadro 17 e os gráficos 23 e 24 mostram o nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral comparadas com o nº total de escolas de Mato Grosso em 2018, último ano do recorte temporal desta pesquisa (2015 – 2018). Constatou-se que, em 2018, novamente houve um aumento significativo do número de escolas de Ensino Médio de Tempo Integral em relação ao ano anterior (2017), quase triplicou, de forma semelhante ao aumento de 2016 para 2017.

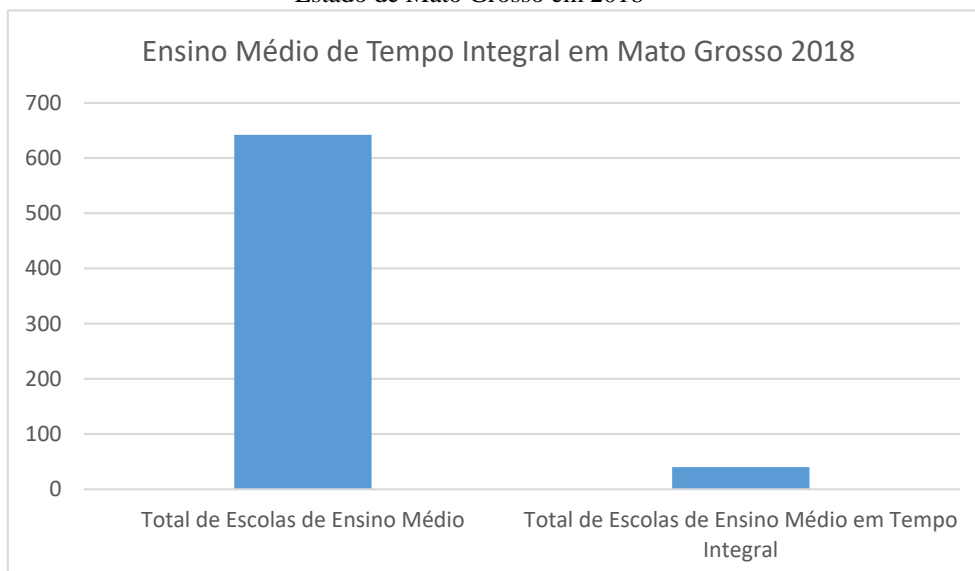
**Quadro 17 - nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso em 2018**

Unidade Federativa	Mato Grosso 2018
Total de Escolas de Ensino Médio	642
Total de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	40

**Fonte:** Quadro elaborado para este estudo, com base nos dados pesquisados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.



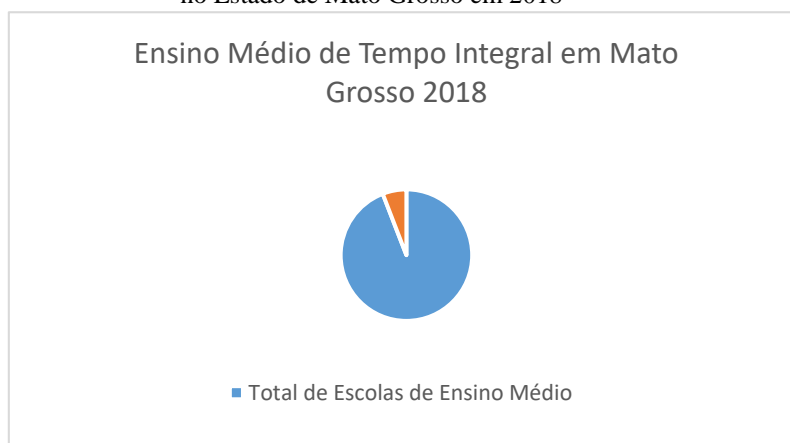
**Gráfico 23:** nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso em 2018



**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos dados pesquisados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.



**Gráfico 24:-** nº de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso em 2018



**Fonte:** Gráfico elaborado para este estudo, com base nos dados pesquisados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Apesar de quatro anos, 2015 a 2018, ser um período relativamente curto para a criação e da implantação de 40 escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, fato esse que não se pode deixar de ser considerado como um avanço para a Educação Mato-grossense, devemos também ponderar sobre a qualidade do funcionamento das mesmas,

se as suas efetivações vieram acompanhadas do cumprimento das diretrizes e finalidades propostas nos seus marcos legais.

Ao analisarem o desenvolvimento e os principais resultados dos primeiros anos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, em Mato Grosso, por meio do Projeto Escola Plena, Lima et al (2018), identificaram a forma como vem sendo efetivada tal implantação, tanto nos aspectos de gestão como pedagógicos, assim como nas ações da SEDUC-MT para fortalecê-las, os autores verificaram que o resultado da pesquisa “mostra que gradativamente vem ocorrendo um avanço nas ações pedagógicas, entretanto a adequação da infraestrutura das escolas e a aquisição de materiais pedagógicos ainda se constituem como entraves na melhoria do ensino e aprendizagem”.

Quanto à prática do coordenador pedagógico e orientadores de áreas no contexto da escola de tempo integral em Mato Grosso, Lima; Provenzano; Marciano (2019), ao analisarem e interpretarem os dados e informações obtidos, dizem que as “diferenças entre as atribuições do coordenador pedagógico e dos orientadores das áreas dentro no universo escolar e suas respectivas contribuições para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes”, e ainda “as funções se complementam, tornando o trabalho pedagógico mais eficiente”, o que segundo os autores, “consequentemente se dá a elevação da proficiência dos estudantes, que é uma das metas do estado para a educação”, destacando que “um dos principais desafios da atualidade é de repensar o currículo e a proposta pedagógica da escola de forma a superar os entraves de retenção e evasão no Ensino Médio”. Os autores também consideram que as escolas de tempo integral

[...] possuem uma matriz curricular voltada não somente para a formação acadêmica, mas para a formação integral do jovem, para que ele, ao final da Educação Básica possa se tornar um sujeito autônomo, solidário e competente, nesse sentido a atuação do coordenador pedagógico e dos orientadores de áreas se tornam fundamentais a fim de acompanhar, orientar e monitorar as práticas pedagógicas docente para que possam de fato contribuir com a formação do estudante [...] Com a implantação da proposta de Educação Integral em Tempo Integral no estado de Mato Grosso várias mudanças vêm ocorrendo no ensino, tendo em vista que o modelo da Escola da Escolha desafia governo e profissionais da educação a repensarem o currículo, a escola e sua estrutura física, cabe ao Coordenador Pedagógico a responsabilidade de articular os profissionais que atuam na escola com toda comunidade escolar a fim de efetivar a Educação Integral. (LIMA; PROVENZANO; MARCIANO, 2019, p.3000).

No trabalho de Pesquisa, “ciclos de acompanhamento nas Escola Plenas: instrumentos de gestão em ação”, Lima; Dahmer; Maciano (2019), esclarecem que as discussões sobre a política de implementação e implantação das escolas de Educação em



Tempo Integral no Estado de Mato Grosso vêm ocorrendo desde 2016 e se propuseram a analisar as “implicações do modelo pedagógico e de gestão propostos no Projeto Pedagógico da Escola Plena com olhar para o Plano de Ação, instrumento de gestão que tem como objetivo traçar metas do Estado e de cada escola, buscando alinhamento de objetivos e alcance de resultados”. Com base nestes propósitos, verificaram que foi implementado ciclos de acompanhamento bimestrais para alinhamento e avaliação dos processos relacionados ao plano de ação do modelo pedagógico e de gestão da Escola Plena, por meio de instrumentos elaborados pela Seduc/Consultoria/Escola. Concluíram que a Coordenação de Desenvolvimento do Ensino Médio – CDEM/SEDUC/MT considera muito importante os ciclos de acompanhamento como espaço de gestão participativa para alinhamento das metas estabelecidas e acrescentam:

Os ciclos integram uma das ações que ocorre anualmente, sendo realizada continuamente desde o ano de implantação, onde esta pesquisa continua levantando, comparando e analisando os pontos positivos e de atenção, se constituindo em um conjunto de informações relevantes das Escolas Plenas, a partir deste, sendo possível desencadear ações que possam ser realizadas com intuito de melhorar a qualidade dos processos educacionais (LIMA, MACIANO, DAHMER, 2019, p.8).

Ainda em relação à gestão escolar, recorremos a Siqueira e Casagrande (2019) que, ao analisarem a coordenação e orientação pedagógica da escola Estadual Padre João Panarotto – Cuiabá/MT, no contexto do Projeto Escola Plena, tiveram a percepção de que no referido Projeto o aluno é protagonista quanto ao seu processo de aprendizagem, tendo por base a elaboração do seu projeto de vida. Entendendo o projeto como inovador, os autores também chamam a atenção para a dedicação exclusiva, incremento salarial e sistema de tutoria relacionados ao trabalho do professor e ainda consideram que.

A importância tanto da coordenação quanto da orientação pedagógica, e suas diferentes funções dentro do espaço escolar, mostram que o acompanhamento próximo ao aluno é um diferencial a ser considerado. Esse olhar sobre os aspectos positivos, acredita-se, podem conduzir a transformações significativas, aliadas à efetivas políticas de estado e não de governo, a partir de uma visão outra de epistemologia e de uma prática educacional crítica, reflexiva e atualizada.

O Ensino Médio é uma etapa de ensino complexa, no sentido de que envolve a educação de pessoas que “estão sendo”, por suas singularidades de desenvolvimento e cobrança, do “vir a ser”. Nesse sentido, estar próximo dessa juventude é uma saída interessante (SIQUEIRA; CASA GRANDE, 2019, p. 4828).

Em se tratando dos encargos profissionais dos professores, segundo Meireles; Nalin; Coenga (2019), além das 20h de regência de classe e 10 horas atividades, é

permitido aos professores a ampliação de 10 horas na sua jornada de trabalho para as atividades denominadas de “hora função”, que compreende “Produção Científica de até 4h semanais para a realização de pesquisas que favoreçam aprofundamento teórico-metodológico ao subsídio da prática de ensino e de no máximo 6h na Produção Pedagógica”. Ao analisarem a relevância da produção científica dos professores, por ocasião das atividades da “hora função” das Escolas Plenas, os autores consideram que:

O acompanhamento dos resultados desses momentos formativos é rigorosamente realizado pela Coordenadoria de Desenvolvimento do Ensino Médio, por meio do Ciclo de Acompanhamento, semestralmente e monitorado pelos instrumentos de coletas de dados de desempenho dos estudantes. A organização da hora função, possibilita tanto momentos de atendimento aos estudantes com necessidades formativas quanto proporciona a transposição didática dos estudos e pesquisas realizadas pelo docente voltadas à melhoria da aprendizagem [...] o espaço tempo destinado à Produção Científica tem contribuído para a formação de professores com um olhar de pesquisador. É de grande relevância a promoção do movimento dialético da ação-reflexão no espaço tanto da Produção Científica quanto da Produção Pedagógica no modelo da Escola Plena, permitindo uma organização de tempo espaço diferente da escola de tempo parcial. Tal organização atrelada a ampliação da carga horária do professor, possibilita ao professor a produção de textos a partir de resultados de sua ação investigadora de sua prática de ensino, alicerçado em teóricos que sustentam ou negam suas hipóteses (MEIRELES; NALIN; COENGA, 2019, p.6).

Como foi visto até o momento, a criação e implantação das escolas de tempo integral no Ensino Médio de Mato Grosso, partiu praticamente da estaca zero em 2016 para 40 (quarenta) escolas até final de 2018. Porém, resta-nos saber sobre a utilização desse tempo ampliado no período analisado. Considerando que, no item III do Art. 2º da PORTARIA Nº 371/2017/GS/SEDUC/MT, uma das finalidades da educação de tempo integral no Ensino Médio de Mato Grosso por meio do Projeto Escola Plena é “[...] Ampliar a jornada escolar, a fim de promover a formação integral e integrada do estudante [...]” e considerando que a organização curricular é a base da ampliação da jornada escolar, recorreremos ao trabalho de Oliveira e Kiss (2014), que analisaram os currículos integrados às escolas públicas estaduais de tempo integral em Cuiabá – MT, mais especificamente, da Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves. Segundo as autoras, ao indagarem a organização curricular na perspectiva da educação integral, objetivando “identificar mudanças na organização do tempo e do conhecimento curricular a partir de um Programa de Escola de Tempo Integral, tendo em vista compreender se essas mudanças interferem positivamente na formação integral dos alunos”, foi possível identificar que:

[...] existem obstáculos de diferentes ordens na realização da Educação Integral, mas também que existem evidências de superação de problemas existentes no trabalho pedagógico da escola pesquisada, no sentido da

formação de valores, envolvendo habilidades do ser humano que vão além do racional (OLIVEIRA e KISS, 2014, p.119).

Ainda, segundo as referidas autoras,

[...] O que se destaca é a formação de valores no aproveitamento escolar dos alunos como resultado da ampliação cultural, social, esportiva e tecnológica do currículo. As mudanças registradas pelas coordenadoras entrevistadas, no que diz respeito à evolução da aprendizagem sistematizada, ainda têm ocorrido de forma tímida, porém revelam maior participação nas atividades extraclasse e mudanças significativas no comportamento, levando-nos a compreender que o melhor da ampliação curricular, neste momento, se dá na esfera dos valores, no campo ético. [...] Ampliar a jornada diária de atividades no ambiente escolar, não significa que o resultado seja positivo no que diz respeito à aprendizagem. O que se percebe é que, se não agregarmos valores concretos vivenciados pelos alunos em sua vida cotidiana, o tempo em que permanecem na escola será perdido. A escola precisa estar atenta às reais necessidades de seus educandos e, ao estar voltada à Educação Integral, precisa adequar de forma coerente e atrativa o seu currículo (OLIVEIRA e KISS, 2014, p.134).

Ao finalizar os três capítulos desta dissertação, fica evidente a grande contribuição dos pesquisadores que precederam nas investigações relacionadas ao objeto dessa pesquisa. forneceram o embasamento necessário para a construção do arcabouço teórico sobre o tema desta investigação, contribuindo com as referências para as citações deste trabalho acadêmico. Com base nesta premissa, nada mais justo que o reconhecimento e agradecimentos aos construtores do conhecimento científico, voltados para as políticas educacionais. Embora haja muito a se construir em prol de uma educação de qualidade, um grande percurso neste sentido já foi trilhado. Se considerarmos como parâmetro os estudos relacionados a esta pesquisa, há muitas evidências que comprovam que o país está no caminho certo ao objetivar a universalização, com qualidade, da Educação de Tempo Integral no Ensino Básico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo de pesquisa o Projeto Escola Plena: Educação em Tempo Integral para a Rede Estadual de Mato Grosso (2015 - 2018), instituído pela Lei nº 10.622, de 24 de outubro de 2017, que consiste em uma política para as Escolas Estaduais de Ensino Médio, vinculado ao Programa Pró - Escolas (2017-2018), apresentado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT, em fevereiro de 2017, período do governo (2015 a 2018).

Este programa seguiu as orientações que valorizam as técnicas, o uso da tecnologia, as normas administrativas criadas para obter melhores resultados, como modelo produtivo para identificar a qualidade da educação, conforme determina os órgãos internacionais: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Inicialmente, vale ressaltar que a política pública voltada para Educação de Tempo Integral nas escolas brasileiras praticamente inexistia antes da última década, a não ser alguns casos isolados como a Escola Parque – BA, CIEPs – RJ e algumas escolas técnicas federais. Portanto, considerando as análises documentais e bibliográficas, por ocasião desta pesquisa, é pertinente concluir, preliminarmente, que houve avanços significativos, principalmente, a partir da última década. Tais avanços ocorreram, principalmente, devido à produção de um arcabouço jurídico que possibilitou a sustentação da política de Educação de Tempo Integral, tendo como ponto de partida a constituição Federal de 1998.

Não obstante os marcos legais, pós CF/1988, possibilitarem a implantação das escolas de tempo integral em escala nacional, com potencial para mudar a realidade da educação do Brasil, podemos constatar que o país ainda tem um longo caminho a trilhar nesta direção, haja vista que, para lograr êxito neste intento é necessário constante aperfeiçoamento e adequação à legislação do efetivo funcionamento do regime de colaboração entre os entes federativos, que ainda é incipiente.

Outro fator identificado como prioridade, para que a educação de tempo integral seja universalizada no país, está relacionada com a criação dos Sistemas de Ensino; federal, estaduais e municipais, com os seus respectivos Planos de Educação, sendo esses, (re)formulados periodicamente. Com os Sistemas de Ensino e Planos de Educação dos entes federativos funcionando de forma harmônica e cooperativa, a possibilidade de êxito em relação a consolidação da implantação das escolas de tempo integral, tenderá a ser maior e a sua realização efetivada em um menor espaço de tempo. Pode-se ainda constatar que, para a universalização da educação de tempo integral acontecer de fato, é imprescindível que tal

modalidade educacional seja eleita como Política de Estado, criando-se salvaguardas jurídicas para que sua expansão e qualidade não seja interrompida pelos futuros governos.

Dentre os avanços da legislação que possibilitaram a aceleração da implantação da ampliação da jornada escolar da educação básica nas escolas públicas, em particular nas escolas de Ensino Médio, que é o foco desta pesquisa, destacam-se em ordem cronológica a CF/1988, LDBEN/1996, PME/2007, PNE/2014.

Entretanto, verificou-se que, dentre os mecanismos legais citados, a criação dos Planos Nacionais de Educação - PNEs, principalmente o segundo PNE (2014 – 2024), foram fundamentais para o *start* da implantação e expansão das unidades escolares de educação integral nas 27 (vinte e sete) unidades federativas.

Concomitantemente com o avanço dos marcos legais estruturantes da educação de tempo integral, o avanço da ampliação da jornada escolar no Brasil não poderia prescindir da viabilização financeira que ocorreu por meio da criação do FUNDEB. A análise da sua aplicabilidade e efetividade permite concluir que o referido fundo de financiamento da educação básica foi o responsável pela alavancagem e materialização, até o momento, das escolas de tempo integral implantadas no país, haja vista que sem recursos financeiros as Políticas Públicas, com e seus planos e projetos correspondentes, não se concretizam.

Apesar deste estudo revelar os avanços do Ensino Médio em Tempo Integral, de acordo com o Censo escolar 2018, último ano desta pesquisa, o número de escolas que foram inseridas neste processo é ínfimo, 10,22%, em relação ao número total de escolas deste segmento no país. Particularizando para a realidade da Educação em Tempo Integral do Ensino Médio no Estado de Mato Grosso, contemplado pelo Projeto Escola Plena, a proporção é ainda menor, 6,9%.

Estes dados permitem considerar que o Brasil terá que trilhar um longo caminho para a total implantação desta promissora política educacional.

A pesquisa bibliográfica e documental identificou que a política de ampliação da jornada escolar do Projeto Escola Plena era uma prioridade do governo, todavia, não obstante os esforços para a implantação das primeiras 40 (quarenta) escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, entre 2015 - 2018, pode-se considerar que este número é incipiente, ou seja, equivale a apenas 6,2% do total de escolas deste segmento, que corresponde a 7,1% do total de alunos.

Ao concluir esta pesquisa, as evidências permitem afirmar que a educação de tempo Integral tem um potencial latente capaz de elevar a educação do Ensino Básico para um patamar muito acima do pesquisado. Em relação a qualidade de ensino e formação “integral” dos alunos. esse potencial tem grande probabilidade de se concretizar, desde que as políticas

continuem sendo amparadas pelos dispositivos legais e, as autoridades responsáveis executem, com competência e responsabilidade social, o que está instituído nas leis, planos, programas, estratégias, regulamentos, dentre outras prescrições legais.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R.P.; SANTANA, W. (Org.) **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades**. Brasília, DF: Unesco, 2010, p. 39-70.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. **A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, A Educação Básica Mínima e o Cerco ao Futuro dos Jovens Pobres**. Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará rlima@ufpa.br Submetido 07/03/2018 - Aceito 10/12/2018 DOI: 10.15628/holos.2018.7065. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf>. Acesso em: 20/10/2019.

ARROYO, Miguel G. **O Direito ao Tempo de Escola**. UFMG. Caderno de Pesquisa, Seminário “Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate”, realizado na Fundação Carlos Chagas, de 11 a 13 de fev. São Paulo (65): 3-10, maio, 1988. Disponível em: [file:///D:/Downloads/1191-4503-1-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/1191-4503-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 10/02/2020

BABALIM, Valéria de Souza, **Escola de tempo integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1514/2/Val%C3%A9ria%20de%20Souza%20Babalim.pdf> Acesso em: 11/07/2020

BALDANÇA, Mary Lúcia M. **B175e Educação integral e de tempo integral: de Anísio Teixeira a Darcy Ribeiro / 2015 Mary Lúcia M. Baldança; orientadora, Maria Elisabeth Blanck Miguel. – 2015. 104 f.; 30 cm Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PUC/PR. 2015. Bibliografia: f. 101-104**

BELLO DE SOUZA, D. & SILVA MENEZES, J. S. **Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação**. Revista Brasileira de Educação. v. 22, n. 71, 2017 UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000400207&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400207&lng=pt&tlng=pt) Acesso em: 27/07/2019.

BIGARELLA, Nadia. **O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição de políticas para a gestão da educação básica (1999 - 2014) / Nadia Bigarella; orientação Regina Tereza Cestari de Oliveira - 2015. Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.**

BIGNARDE, Kleber Gonçalves, FERREIRA, Jefferson. A proposta de educação integral em tempo integral de Mato Grosso e suas convergências com as bases legais XVIII ENDIPE – In: **Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, 2016. Disponível em: [https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233\\_10233\\_37326.pdf](https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10233_37326.pdf). Acesso em: 25/04/2018.**

BOMENY, Helena. **A Escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. Em Aberto. Brasília, v. 22, nº 8, p. 109-120, abr. 2009. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2224/2191> Acesso em: 12/07/2020

BORDIGNON, G. **O Planejamento Educacional no Brasil. Plano Nacional de Educação**. Fórum Nacional de Educação. 2011. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento\\_educacional\\_brasil.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf) Acesso em: 05/03/2018.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) . Acesso em: 31 mai. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Brasília, 27 de janeiro de 2010; 189º da Independência e 122º da República. DOU de 27.1.2010 - Edição extra.

BRASIL. MEC – **FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FUNDEB** – Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb> - Acesso em: 20/12/2018.

BRASIL. **Projeto UNESCO 914BRZ1041 - Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no tocante às Políticas Públicas de Educação Básica**. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; UNESCO, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14483-edital-23-2013-unesco-tor-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14483-edital-23-2013-unesco-tor-pdf&Itemid=30192) Acesso em 08/07/2020.

BRASIL. **Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017**. Diretrizes, Novos Parâmetros e Critérios para o Programa de Fomento à implementação de Escolas em tempo Integral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi> Acesso em: 05/08/2020.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Disponível em: <file:///D:/Documents/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20%20-%20ABRIL%20DE%202019%20-%20BIBLIOGRAFIAS%20PARA%20CITA%C3%87%C3%95ES%20DIRETAS%20E%20INDIRETAS%20-%20UCDB/PROGRAMA%20NOVO%20MAIS%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20-%20PORTARIA%20GOVERNO%20TEMER%2010%20-%202010%20-%202016.pdf> . Acesso em: 20/11/2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Ampliação da Jornada Escolar para Turno Integral. Acesso em 23 abr.2018 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html> Acesso em: 12/07/2020.



BRASIL. MEC. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Disponível em : [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso: 19/12/2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394htm) . Acesso em: 16/07/2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001-2011:** Lei n. 10.172, de 10 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) . Acesso em: 17/07/2019.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007).** Ministério da Educação e Cultura (MEC) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em : 09/07/2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) . Acesso em: 16/07/2019.

BRASIL. Resolução nº 4 em 17 de dezembro de 2018 – **Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)** Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol\\_4cne.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_4cne.pdf) Acesso em: 09/08/2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf) Acesso em 11/12/2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.** Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso em: 27/07/2019.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE** Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/> Acesso em: 16/07/2019.

BRASIL. MEC/INEP. **RESUMO TÉCNICO:** resultados do índice de desenvolvimento da educação básica (2005 – 2017). Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2017/ResumoTecnico\\_Ideb\\_2005-2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf) . Acesso em: 20/10 2019.

BRASIL. **Instituto de Desenvolvimento Educacional de Programas IDEP.** Cuiabá MT. Disponível em : <https://www.planetabrasileiro.com/idep-instituto-de-desenvolvimento-de-pro...> Acesso em: 12/07/2019.

BRASIL. **Instituto de Desenvolvimento Educacional Anísio Teixeira IDEP.** Disponível em: <http://dados.gov.br/organization/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-inep> Acesso em: 20/07/2019.

BRASIL. MEC. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. 2018.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> Acesso em 19/06/2019.

BRASIL. GOVERNO DO BRASIL / gov.br – 31/12/2019. **Censo Escolar 2019.** Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2019/12/resultados-finais-do-censo-escolar-2019-estao-disponiveis> Acesso em 12/10 2019.

BRASIL. MEC/INEP. **RESUMO TÉCNICO: Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica (2005 – 2017).** Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2017/ResumoTecnico\\_Ideb\\_2005-2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/ResumoTecnico_Ideb_2005-2017.pdf) . Acesso em: 20/10 2019.

CARTA CAMPINAS. Governo Dilma atrasa recurso da educação integral e fechou o programa em 2015. Carta Campinas / In: **Economia e Política, Manchete** / on: terça-feira, 26 jan 2016 08:05 PM / 0 Comment ag. Brasil. 2015. Disponível em: <https://cartacampinas.com.br/2016/01/governo-dilma-atrasa-recurso-da-educacao-integral-e-fechou-o-programa-em-2015/> Acesso em: 20/10/2019.

CELSO TEIXEIRA, E. **O Local e o Global: limites e Desafios da participação cidadã,** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

CERQUEIRA, W. et al. **Estados do Brasil.** Publicado por: Rafaela de Souza, Disponível em : <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/mato-grosso> Acesso em 22/07/2019.

CIEPS – Pesquisa GOOGLE – Disponível em: [https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA\\_enBR907BR907&sxsrf=ALeKk01NxCcKdV4m5F\\_lcHBuCYZ4YpzhLw:1596112483429&source=univ&tbm=isch&q=cieps&sa=X&ved=2ahUKewjIruKs\\_vTqAhXCHLkGHcosCc4QiR56BAgIEBA&biw=1536&bih=674](https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA_enBR907BR907&sxsrf=ALeKk01NxCcKdV4m5F_lcHBuCYZ4YpzhLw:1596112483429&source=univ&tbm=isch&q=cieps&sa=X&ved=2ahUKewjIruKs_vTqAhXCHLkGHcosCc4QiR56BAgIEBA&biw=1536&bih=674) Acesso em: 20/072020

CHAGAS, Marcos Antonio; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Silvio Claudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. Moll, Jaqueline. In: **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos.** Edição do Kindle (2012).

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. RBPAAE – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. In: **Gestão democrática da educação exigências e desafios** Disponível em: [http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao\\_democratica/kit1/gestao\\_democratica\\_da\\_educacao\\_exigencias\\_e\\_desafios\\_2007.pdf](http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/gestao_democratica/kit1/gestao_democratica_da_educacao_exigencias_e_desafios_2007.pdf). Acesso em: 20/05/2019.

DELORS, Jacques. (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir.** Brasília, DF; UNESCO, 2003.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. In: **Tempo social.** vol.11 no.2 São Paulo Oct. 1999. **ISSN 0103-2070 - FFLCH - USP** Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20701999000200013&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20701999000200013&script=sci_arttext&tlng=pt) Acesso em: 20/06/ 2018

FANK, M. L., HUTNER, E. **Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção.** EDUCERE – XI Congresso Nacional de Educação. PUC, Curitiba. 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8657\\_4629.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8657_4629.pdf) Acesso em: 12/07/2020.

FERRETTI, Celso João; Vianna, Cláudia Pereira; Souza, Denise Trento, Escola Pública em Tempo Integral: o PROFIC na Rede Estadual de São Paulo. In: **Estudo exploratório sobre experiências de extensão do período diário de atendimento educacional para alunos da rede pública de ensino de São Paulo.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1990. Cad. Pesq., São Paulo (76): 5-17, fevereiro 1991. Disponível em: <file:///D:/Documents/DISSERTA%20C3%87%20C3%83O%20%20-%20ABRIL%20DE%202019%20-%20BIBLIOGRAFIAS%20PARA%20CITA%20C3%87%20C3%95ES%20DIRETAS%20E%20INDIRETAS%20-%20UCDB/PROFIC%20-%20S%20C3%83O%20PAULO%20-%20ESCOLA%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL.pdf> . Acesso em:10/09/2019.

FRANCO, Itamar A. C. **Mensagem Presidencial de 1993.** Dispõe sobre a atuação do governo federal no ano de 1992. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) Acesso em: 22/09/2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf> Acesso em: 02/06/2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <file:///D:/Downloads/GIL-%202002-%20Como%20Elaborar%20Projeto%20de%20Pesquisa.PDF>. Acesso em: 15/07/2020.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline [et al.] **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94 – 105. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=jbveqoAK1EgC&printsec=frontcover&dq=caminhos+da+educa%C3%A7%C3%A3o+integral+no+brasil&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiIkbF-98XoAhUhHbkGHSt2B8MQ6AEIKDAA#v=onepage&q=caminhos%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20integral%20no%20brasil&f=false>. Acesso em: 12/06/2019.

GIOVANNI, Geraldo e Souza, Aparecida Neri. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. Artigo Scielo. In: **Educação & Sociedade** ISSN 1678-4626 Educ. Soc. vol.20 n.67 Campinas Aug. 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000200004>. Acesso em: 15/07/2018.

HERMIDA, Jorge Fernando. A Reforma Educacional na Era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. In: **IX SEMINÁRIO NACIONAL DE**

**ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”** Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5 1437 Disponível em : <http://livrozilla.com/doc/852479/a-reforma-educacional-na-era-fhc--1995-1998-e> Acesso em: 28/06/2018.

**Instituto de Corresponsabilidade Educacional - ICE.** Disponível em: <http://icebrasil.org.br/2017/07/20/mec-leva-escola-integral-para-todo-o-pais/> Acesso em: 08/09/2019.

JORNAL GLOBO - G1, 2014. **Pedro Taques do PDT é eleito governador do Mato Grosso.** Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/eleicoes/2014/noticia/2014/10/pedro-taques-do-pdt-e-eleito-governador-de-mato-grosso.html>. Acesso 18/03/ 2019.

JUSTINO, Guilherme. **Quanto e como é gasto do Brasil com Educação.** Impresso: ZERO HORA – RS. 2019. Editoria: Sua Vida. Disponível em: [http://conexaocorporativa.com.br/fundacredrs/site/m012/noticia.asp?cd\\_noticia=59506759](http://conexaocorporativa.com.br/fundacredrs/site/m012/noticia.asp?cd_noticia=59506759) . Acesso em: 20/11/2019.

LIMA, Waleska Gonçalves; PROVENZANO, Geovaní Rodrigues Pires; DAHMER, Cláudia Inês; MEIRELLES, Érika Silva Alencar. **ESCOLA PLENA: ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE MATO GROSSO.** SemiEdu 2018 - 30 anos do PPGE: diálogos entre políticas públicas, formação de professores e educação básica. Disponível em <https://eventosacademicos.ufmt.br/public/conferences/8/schedConfs/36/accommodation-15.pdf#page=5634>. Acessado em 19/09/2019

LIMA, Waleska Gonçalves; PROVENZANO, Geovaní Rodrigues Pires; MARCIANO, Giseli Duardo. **A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E ORIENTADORES DE ÁREAS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM MATO GROSSO.** SemiEdu/2019 - Debate Sobre Educação Pesquisa e Inovação. Disponível em [https://www.ufmt.br/ingresso/images/upload/publicacoes/ANAIS\\_SEMIEDU\\_2019.pdf](https://www.ufmt.br/ingresso/images/upload/publicacoes/ANAIS_SEMIEDU_2019.pdf) . Acessado em 06 de setembro de 2019.

LIMA, Waleska Gonçalves de; CAMPOS, Giseli Duardo Maciano; DAHMER, Claudia Inês. **CICLOS DE ACOMPANHAMENTO NAS ESCOLAS PLENAS: INSTRUMENTO DE GESTÃO EM AÇÃO.** In: Anais do Congresso de Pesquisa em Educação - CONPEduc 2019. Anais...Rondonópolis(MT) UFMT, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/conpeduc2019/215032>. Acesso em: 03/08/2019 14:41

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 2018.

LIMA, Waleska Gonçalves de; CAMPOS, Giseli Duardo Maciano; DAHMER, Claudia Inês. CICLOS DE ACOMPANHAMENTO NAS ESCOLAS PLENAS: INSTRUMENTO DE GESTÃO EM AÇÃO.. In: Anais do Congresso de Pesquisa em Educação - CONPEduc 2019. Anais...Rondonópolis(MT) UFMT, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/conpeduc2019/215032>. Acesso em: 03/08/2020 14:41

LIMA, Waleska Gonçalves de; MEIRELLES, Érika Silva Alencar; DHAMER, Cláudia Inês; PROVENZANO, Geovaní Rodrigues Pires. Escola Plena: ensino médio em tempo integral de Mato Grosso. In: **SemiEdu 2018 - 30 anos do PPGE: diálogos entre políticas públicas, formação de professores e educação básica**. Disponível em: <https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedu/SemiEdu2018> Acesso em: 10/09/2019.

LIMA, Waleska Gonçalves; PROVENZANO, Geovaní Rodrigues Pires; MARCIANO, Giseli Duardo. **A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E ORIENTADORES DE ÁREAS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM MATO GROSSO**. SemiEdu/2019 - Debate Sobre Educação Pesquisa e Inovação. Disponível em [https://www.ufmt.br/ingresso/images/upload/publicacoes/ANAIS\\_SEMIEDU\\_2019.pdf](https://www.ufmt.br/ingresso/images/upload/publicacoes/ANAIS_SEMIEDU_2019.pdf). Acessado em 06 de setembro de 2019.

LIMA, Waleska Gonçalves; PROVENZANO, Geovaní Rodrigues Pires; DAHMER, Cláudia Inês; MEIRELLES, Érika Silva Alencar. **ESCOLA PLENA: ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE MATO GROSSO**. SemiEdu 2018 - 30 anos do PPGE: diálogos entre políticas públicas, formação de professores e educação básica. Disponível em <https://eventosacademicos.ufmt.br/public/conferences/8/schedConfs/36/accommodation-15.pdf#page=5634>. Acessado em 19/09/2019

MARTINS, A. M. (orgs.). **Planos de educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 147-165.

MATO GROSSO. Lei nº **10.622, de 24 de outubro de 2017. Projeto Escola Plena**. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8501214/0/DO.+24.10.17+Lei+10622+Projeto+Escola+Plena.pdf/554a1140-f4b4-c8c5-03ab-4e7ed643acbd>. Acesso em: 30 abr. 2018.

MATO GROSSO. Secretaria do Estado da Educação de Mato Grosso - SEDUC – MT. Coordenadoria de Educação Integral CEIN. **Projeto Pedagógico de Educação Integral – Escola Plena** (2018) – DOCUMENTO DIGITAL INTERNO/ SEDUC/MT-Disponibilizado para análise por: Waleska Gonçalves de Lima (Coordenadora: CEIN/SEDUC/MT).

MATO GROSSO. Secretaria do Estado da Educação de Mato Grosso - Portaria GS/SEDUC nº 371 de 25/10/2017. **Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral para a Educação Básica no Estado de Mato Grosso.** Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/PORTARIA+N%C2%BA+371+procedimentos+que+regem+a+IMPLEMENTA%C3%87%C3%83O+DE+ESCOLAS+DE+ENSINO+M%C3%89DIO+EM+TEMPO+INTEGRAL.pdf/8ead12fc-f182-0798-1c73-d1b78e997515> Acesso em: 23/04/2018.

MATO GROSSO. - Fórum Estadual de Educação /Secretaria do Estado da Educação de Mato Grosso - **Fórum de Governadores Brasil Central – Projeto Pro Escolas 2017 SEDUC/MT** – Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/6086163-programa-pro-escolas-e-apresentado-a-governadores-no-forum-do-brasil-central?inheritRedirect=true> Acesso em: 08/09/2019.

MATO GROSSO. **Fórum Estadual de Educação/Secretaria de Estado de Educação** – SEDUC, pelo Conselho Estadual de Educação – CEE, Comissão de Educação da Assembleia Legislativa de Mato Grosso, Sindicato Estadual dos Trabalhadores na Educação Pública – SINTEP, União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Associação Mato-grossense dos Estudantes – AM Plano de Ensino Estadual do Mato Grosso - PEE/MT – 2006-2016

MATO GROSSO. **Lei Nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008. Plano de Ensino Estadual do Mato Grosso** - PEE/MT – 2008. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 jan., 2008.

MATO GROSSO. **Lei Nº 10.111, de 06 de junho de 2014. Alteração do Plano Estadual de Educação, Lei nº 8.806, de 10 de janeiro de 2008.** Conferência de Avaliação do Plano Estadual de Educação – 2011 Assembleia Legislativa do Estado do Mato Grosso. Plano de Ensino Estadual do Mato Grosso - PEE/MT – 2011.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC/MT, **Legislação.** Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/legislacao> Acesso em: 17/07/2019.

MATO GROSSO. Governo do Mato Grosso. **História. Imprensa Oficial do Mato Grosso, (MTI).** Disponível em: <http://www.mt.gov.br/historia>. Acesso em: 19/07/2019.

MATO GROSSO. **Safra 2016 apresenta diversidade de produtividade de soja nas regiões do Mato Grosso.** In: Revista Rural Pecuária. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=mapa%20agroneg%C3%B3cio%20de%20mato%20grosso&tbm=isch&tbs=rimg%3ACcLmt9dB4mtCYWPkYJgORy6F&rlz=1C1GCEA\\_enBR907BR907&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CBsQuIIBahcKEwiw6\\_b38YfrAhUAAAAAHQAAAAAQBg&biw=1519&bih=674#imgrc=0zBX1GxpdDSduM\\_Acesso em: 07/8/2020](https://www.google.com/search?q=mapa%20agroneg%C3%B3cio%20de%20mato%20grosso&tbm=isch&tbs=rimg%3ACcLmt9dB4mtCYWPkYJgORy6F&rlz=1C1GCEA_enBR907BR907&hl=pt-BR&sa=X&ved=0CBsQuIIBahcKEwiw6_b38YfrAhUAAAAAHQAAAAAQBg&biw=1519&bih=674#imgrc=0zBX1GxpdDSduM_Acesso em: 07/8/2020).

MATO GROSSO. **Suporte Geográfico.** Disponível em: [https://suportegeografico77.blogspot.com/2019/07/mapa-mesorregioes-do-mato-grosso.html\\_Acesso em: 04/08/2020](https://suportegeografico77.blogspot.com/2019/07/mapa-mesorregioes-do-mato-grosso.html_Acesso em: 04/08/2020).

MATO GROSSO. **Mato Grosso e seus Municípios** - História /Cultura - site governo MT. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/cultura> Acesso em: 01/08/2020

MATO GROSSO. **MT assume a 4ª colocação no ranking brasileiro de exportações. 2020.** Disponível em: <https://www.fiemt.ind.br/noticias/1879/mt-assume-a-4a-colocacao-no-ranking-brasileiro-de-exportacoes> Acesso em: 10/08/2020.

MATO GROSSO. Site do governo de Mato Grosso/ **Geografia.** Disponível em: <http://www.mt.gov.br/geografia>. Acesso em 10/10/2019.

MATO GROSSO. **Governo.** Disponível em: <http://www.mt.gov.br/historia> . Acesso em: 05 out 2019

MATO GROSSO. **3º Fórum Municípios & Soluções “Diagnósticos e Desafios do ensino público em Mato Grosso** Disponível em: <http://www3.mt.gov.br/editorias/educacao/seduc-apresenta-proposicoes-para-a-melhoria-da-qualidade-em-mt/156240> . Acesso em: 12/06/2018

MATO GROSSO. SEDUC. **PORTARIA Nº 283/2017/GS/SEDUC/MT.** Cuiabá, MT, 2017. Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br>. Acessado em: 30 de ago de 2019.

MATO GROSSO. SEDUC. **PORTARIA Nº 371/2017/GS/SEDUC/MT.** Cuiabá, MT, 2017. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=PORTARIA+N%C2%BA+371%2F2017%2FGS%2FSEDUC%2FMT&rlz=1C1GCEA\\_enBR907BR907&oq=PORTARIA+N%C2%BA+371%2F2017%2FGS%2FSEDUC%2FMT&aqs=chrome..69i57.1944j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=PORTARIA+N%C2%BA+371%2F2017%2FGS%2FSEDUC%2FMT&rlz=1C1GCEA_enBR907BR907&oq=PORTARIA+N%C2%BA+371%2F2017%2FGS%2FSEDUC%2FMT&aqs=chrome..69i57.1944j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8) . Acesso em: 15 de set 2019.

MATO GROSSO. **TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL – MT.** 2014. Disponível em: <http://www.tre-mt.jus.br/imprensa/noticias-tre-mt/2014/Agosto/pleno-do-tre-defere-registros-de-candidaturas-de-pedro-taques-e-carlos-baqueta>. Acesso em: 18/09/2018.

MEIRELLES, Erika Silva Alencar; NALIN, Teresinha de Jesus Pereira Lima; COENGA, Rosemar Eurico. **A HORA FUNÇÃO NA ESCOLA PLENA: MOMENTOS DE REFLEXÃO...** In: Anais do Congresso de Pesquisa em Educação - CONPEduc 2019. Anais...Rondonópolis(MT) UFMT, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/conpeduc2019/215376-A-HORA-FUNCAO-NA-ESCOLA-PLENA--MOMENTOS-DE-REFLEXAO>>. Acesso em: 05/10/2019 12:47

MENEZES, Janaina S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). In: **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis, RJ: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf> Acesso em: 12/07/2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete colégios vocacionais. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/colégios-vocacionais/> . Acesso em: 28 de jul. 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível

em:<https://www.educabrasil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>. Acesso em: 30 de jul. 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>. Acesso em: 31 de jul. 2019.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública (p. 131). In: Moll, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a Outros Tempos e Espaços Educativos**. Edição do Kindle (2012). Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Caminhos-Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral-Brasil-Educativos-ebook/dp/B017M2HMPE> Acesso em 10/08/2020.

OLIVEIRA, O. V. de; KISS, R. de C. S. **Educação Integral, Escola de Tempo Integral e currículo integrado: uma análise a partir de uma escola pública**. Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 21, ano. 12, n. 1, p. 119-136, jan./ jun. 2014. Disponível em [http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_21/artigo\\_21/119\\_136.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_21/artigo_21/119_136.pdf). Acessado em 20 de novembro de 2019.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento; LIMA, Kátia Regina Rodrigues; FERREIRA, Emanuel Lima; COSTA, Frederico Jorge Ferreira. A Pátria Educadora e o Abandonada Educação Superior: A Predominância dos Interesses dos Empresários da Educação. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 69, p. 187-204, set.2016 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <file:///D:/Downloads/8643831-Texto%20do%20artigo-25030-1-10-20170222.pdf>. Acesso em: 17/08/2019.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento R. de. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PERA, Guilherme. Portal MEC, 2018. **MEC pretende ampliar vagas de ensino em tempo integral**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/40021-novo-mais-educacao>. Acesso em: 15/03/2019.

RD NEWS. Portal de Notícias de MT. 2014. **Plano de Taques traz 5 eixos estruturantes**. Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/eleicoes-2014/em-65-paginas-plano-de-taques-traz-5-eixos-estruturantes-confira-metas/5956>. Acesso em 10/07/2019.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

ROCHA, João Augusto de Lima. **As inovações de Anísio Teixeira na arquitetura e construção escolar: os casos da Bahia e do Rio de Janeiro**. Disponível em : [http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro6/inovacoes\\_at.html](http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro6/inovacoes_at.html) Acesso em: 28/07/2020



SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Plano Nacional de Educação, a questão federativa e os municípios: o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira**. São Paulo: Fundação Grobis, 2010. Disponível em: [http://grabois.org.br/portal/revista.int.php?id\\_sessao=16&id\\_publicacao=447&id\\_indice=2559](http://grabois.org.br/portal/revista.int.php?id_sessao=16&id_publicacao=447&id_indice=2559) Acesso em: 28/06/2019.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol.15 no.44 Rio de Janeiro May/Aug.2010. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013> Acesso em: 12/09/2018.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de educação e Plano Nacional de educação: significados, controvérsias e perspectivas/ Demerval Saviani – ed. rev. e ampl.** Campinas. SP: autores associados. 2017. – (Coleção Educação Contemporânea)

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. **Programas governamentais para a educação de tempo integral no Brasil e Portugal: implicações sobre as desigualdades sociais**. Campinas SP: [s.n.], 2017. Tese de doutorado - UNICAMP – Faculdade de Educação.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da. **A falácia da educação integral sob o domínio imperialista: um estudo do Programa Mais Educação em Rondônia**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Acesso em: 20/08/2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5673/5/Tese%20-%20Paulo%20A.%20D.%20Silva.pdf> Acesso em: 09/07/2020.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVALL, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. In: **Educação em Revista**. Artigo. Versão impressa ISSN 0102-4698. Educ. rev. vol.30 no.1 Belo Horizonte jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100005> Acesso em: 09/07/2020.

SILVA, Nubia Rejaine Ferreira. **Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás**. 01/09/2011 162 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC Goiás.

SILVA, Vera Lucia Pereira. **Fontes históricas e pressupostos conceituais da concepção de escola de tempo integral no pensamento de Anísio Teixeira**. Dissertação (Mestrado em Educação), Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2001.

SIQUEIRA, Ronnie Silva; Casagrande, Ana Lara. **A PROPOSTA DE RE-ESCULPIR O ENSINO MÉDIO: UM OLHAR SOBRE AS FUNÇÕES DA COORDENAÇÃO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA PLENA**. SemiEdu/2019 - Debate Sobre Educação Pesquisa e Inovação. Disponível em [https://www.ufmt.br/ingresso/images/upload/publicacoes/ANAIS\\_SEMIEDU\\_2019.pdf](https://www.ufmt.br/ingresso/images/upload/publicacoes/ANAIS_SEMIEDU_2019.pdf) . Acessado em 10 de setembro de 2019.

TAMBERLINI, Ângela Rabello Maciel de Barros. **Os Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo**. Disponível em: os ginásios vocacionais do estado de são paulo - SBHE [www.sbhe.org.br](http://www.sbhe.org.br) > anais\_vi\_cbhe > conteudo > file  
Acesso em: 19/11/2019.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cccr.htm>. Acesso em:31/03/2019.

TOKARNIA, Mariana. Agência Brasil. - **Reportagem da Agência Brasil** – Brasília. Publicado em 11/07/2019 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-07/mec-quer-alterar-meta-de-investimento-de-10-do-pib#:~:text=Considerando%20apenas%20os%20gastos%20com,7%25%20do%20PIB%20em%202019> . Acesso em: 20/11/2019.

VILELA, Pedro Rafael. **Em balanço de dois anos, governo Temer cita 83 ações**. Publicado em 15/05/2018 - 15:16 Por Pedro Rafael Vilela - Repórter da Agência Brasil\* - Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-05/em-balan%C3%A7o-de-dois-anos-governo-Temer-cita-83-a%C3%A7%C3%B5es> Acesso em: 25/09/2019.

WITHERS, Simone Weinhardt. **Educação em Tempo Integral e o Programa Mais Educação em Curitiba/PR**: representações de professores e gestores. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades, Curitiba, 2016.

UNESCO. **Proyecto Regional de Indicadores Educativos**: alcanzando las metas educativas: In: Informe Regional. Santiago de Chile, 2003.

UNESCO, 2001. Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación. In: **Anais da Oficina de informação Pública para América Latina y Caribe**. Disponível em: <http://www.iesalc.org>. e [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf) Acesso em: 05/08/2018.