

DAIANE GÖEDERT

**OFERTA EDUCATIVA DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS (2015-2020)**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande- MS

2023

DAIANE GÖEDERT

**OFERTA EDUCATIVA DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS (2015-2020)**

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

Área de concentração: Educação
Orientadora: Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande - MS

2023

G594o Göedert, Daiane

Oferta educativa de escolas em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS (2015-2020) / Daiane Göedert sob orientação da Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira.-- Campo Grande, MS : 2023. 131 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023
Bibliografia: p. 113- 122

1. Plano Municipal de Educação. 2. Escolas em tempo integral. 3. Oferta educativa I.Oliveira, Regina Tereza Cestari de. II. Título.

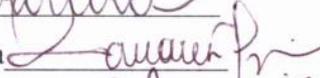
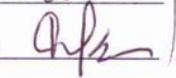
CDD: 372

**“OFERTA EDUCATIVA DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS (2015-2020)”**

DAIANE GÖEDERT

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^ª. Dr.^ª. Regina Tereza Cestari de Oliveira (PPGE/UCDB) Orientadora 
Prof.^ª. Dr.^ª. Fabiany de Cássia Tavares Silva (PPGE/UFMS) Examinadora Externa 
Prof.^ª. Dr.^ª. Celeida Maria Costa de Souza e Silva (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Campo Grande/MS, 24 de fevereiro de 2023.

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

DEDICATÓRIA

Aos meus primeiros mestres, na laboriosa lição da vida, meus amados pais,
Ambrosio (*in memoriam*) e Delcia.

Ao meu amor absoluto, meu Bento, meu filho!

AGRADECIMENTOS

Em meio à pandemia da COVID-19 me empenhei neste projeto de apreender mais e me qualificar profissionalmente: a educação integral de seres humanos!

Em meu percurso, tive a certeza de ter contado com as pessoas certas. Agradeço a cada uma delas!

Ao meu amado pai (*in memoriam*) pelo ensinamento de sempre persistir, ainda que as condições não sejam tão favoráveis e minha mãe pela parceria e aos meses de dedicação exclusiva a mim e ao meu filho, para que meu caminho no Mestrado e minha aprendizagem, como mãe de primeira viagem, fossem mais leves.

Ao meu esposo e meu filho por vivenciarem comigo cada dificuldade nesta trajetória e suportarem minha digressão para conseguir completar meu processo, assim como meus irmãos e sobrinhos!

À minha amada amiga Lohanna Carrilho de Melo Mondragon, por seu apoio incondicional à minha formação constante, desde o Magistério e por ter me apresentado minha amiga Adriana de Jesus Gabilão, que tanto me incentivou e colaborou, até que eu pudesse ingressar no Mestrado e aos demais amigos que me encorajavam rumo à minha realização.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), pela dedicação empenhada em cada encontro virtual, necessários devido ao período de cuidado com a saúde coletiva, em especial à minha orientadora, Profa Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira, pelo acompanhamento cauteloso e fortalecedor em cada etapa e pelo exemplo de comprometimento e zelo pela educação.

Meu respeito e gratidão à Prof^a. Dr^a Celeida Maria Costa de Souza e Silva, do PPGE/UCDB e Prof^a. Dr^a Fabiany de Cássia Tavares Silva, do PPGE/UFMS, por participarem das bancas de qualificação e defesa desta dissertação e pelas significativas contribuições a este trabalho.

Aos amigos e colegas que conquistei no PPGE-UCDB, por dividirem as aprendizagens e as angústias em cada fase de evolução, incluindo a querida secretária, Luciana Azevedo, pela afetuosidade e respeito em cada demanda atendida.

Enfim, gratidão a Deus pela oportunidade concedida!

GÖEDERT, Daiane. **Oferta educativa de Escolas em Tempo Integral na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS (2015-2020)**. Campo Grande, 2023. 121 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE). Apresenta como objetivo geral analisar o processo de implantação e materialização das Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, após a aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande 2015-2025, no período de 2015 a 2020. E como objetivos específicos: discutir como se deu o processo de implantação de escolas em tempo integral, no contexto brasileiro, tendo como indicação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; verificar como decorreu o processo de implantação de ETIs na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande-MS, no âmbito da política local; examinar o processo de materialização das ETIs, tendo em vista a oferta educativa, com foco no acesso e na permanência dos estudantes, no período selecionado. Justifica-se o recorte temporal, de 2015, por ser o ano de aprovação do PME de Campo Grande - 2015-2025, até 2020, considerando-se o ano de implantação de três unidades escolares na REME. A metodologia fundamenta-se nos seguintes procedimentos: análise bibliográfica; análise documental, mediante consulta em fontes oficiais, impressas e via online, sobretudo no Diário Oficial de Campo Grande - MS, coleta de dados de número de vagas e matrículas na Secretaria Municipal de Educação, assim como entrevista, de caráter semiestruturado, com duas integrantes da equipe técnica da Gerência do Ensino Fundamental e Médio (GEFEM), participantes do projeto inicial e da implantação de Escolas em Tempo Integral na REME. Os resultados obtidos mostraram que: em 2009 ocorreu a implantação de duas primeiras unidades escolares em tempo integral, com base em um projeto específico; há ausência de novas ETIs, na REME até 2019; em 2020 foram agregadas mais três escolas ao quadro de ETIs; há duas regiões da cidade que não dispõem de nenhuma unidade de ETI. Conclui-se que o número de vagas é inferior ao de demandas e, portanto, não há garantia de acesso a todos os estudantes às escolas em Tempo Integral.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação; Escolas em Tempo Integral; Oferta educativa.

GÖEDERT, Daiane. *Educational offer of full-time schools in the municipal education network of Campo Grande-MS (2015-2020)*. Campo Grande, 2023. 121 p. Dissertation (Master) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This research is linked to the Political, Management and History of Education Research Line, of the Graduate Program in Education – Masters and Doctorate at the Dom Bosco Catholic University (UCDB) and to the Study and Research Group on Public Policies and Education Management. Education (GEPPE). It presents as a general objective to analyze the process of implementation and materialization of Full Time Schools in the Municipal Education Network of Campo Grande-MS, after the approval of the Municipal Education Plan of Campo Grande 2015-2025, in the period from 2015 to 2020. And as specific objectives: to discuss how the process of implantation of full-time schools took place, in the Brazilian context, having as indication the Law of Guidelines and Bases of National Education, of 1996; to verify how the ETIs implementation process in the Municipal Education Network (REME) of Campo Grande-MS took place, within the scope of local policy; to examine the process of materializing the ETIs, in view of the educational offer, with a focus on access and permanence of students, in the selected period. The time frame of 2015 is justified, as it is the year of approval of the PME of Campo Grande - 2015-2025, until 2020, considering the year of implementation of three school units in REME. The methodology is based on the following procedures: bibliographic analysis; document analysis, by consulting official sources, printed and via online, especially in the Official Gazette of Campo Grande - MS, collection of data on the number of vacancies and enrollments in the Municipal Department of Education, as well as a semi-structured interview with two members from the technical team of the Management of Elementary and Secondary Education (GEFEM), participants in the initial project and implementation of Full-Time Schools at REME. The results showed that: in 2009, the first two full-time school units were implemented, based on a specific project; there is no new ETIs, in REME until 2019; in 2020, three more schools were added to the ETIs framework; there are two regions of the city that do not have any FTE units. It is concluded that the number of vacancies is lower than the number of demands and, therefore, there is no guarantee of access to all students to full-time schools.

Keywords: Municipal Education Plan; Full-time Schools; Educational offer.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1-** Mapa do Município de Campo Grande, perímetro urbano e suas subdivisões.....17
- Figura 2-** Mapa do Município de Campo Grande – população residente por área.....58
- Figura 3-** Mapa do Município de Campo Grande – rendimento mediano por bairros.....60
- Figura 4 -** Gráfico das matrículas em Escolas em Tempo Integral de 2009 a 2019.....76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento no Acervo da Biblioteca Digital da UCDB - 2014 a 2020.....	19
Tabela 2 - Levantamento no banco de dados da CAPES - 2014 a 2020.....	19
Tabela 3 - Levantamento no Banco de Dados da IBICT - 2014 a 2020.....	20
Tabela 4 – Evolução da implantação dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente por região.....	33
Tabela 5 - Rendimento médio nominal mensal.....	59
Tabela 6 - Número de Matrículas em tempo integral em Campo Grande - 2008 e 2009.....	61
Tabela 7 - Número de matrículas em Escolas em Tempo Integral em Campo Grande – 2009.....	61
Tabela 8 - Matrículas totais na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - 2015 a 2019.....	75
Tabela 9 - Matrículas nas Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - 2015 a 2019.....	75
Tabela 10 - Escolas do campo, indígena ou quilombola na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - 2020.....	85
Tabela 11 - Tipologia das unidades municipalizadas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.....	90
Tabela 12 - Oferta de vagas – 2015 a 2020.....	98
Tabela 13 - Pré-matrículas e matrículas deferidas - 2020.....	99
Tabela 14 - Recursos para deferimento de matrículas para o ano letivo de 2020.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Teses e dissertações selecionadas.....	20
Quadro 2 – Corpus documental.....	25
Quadro 3 - Critérios para pré-matrículas nas Escolas em Tempo Integral.....	93

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Instrumento de pesquisa: roteiro de entrevista.....	123
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	125
Apêndice C - Demandas do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul.....	129

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEFOR	Centro de Formação de Professores
CEINF	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CIACs	Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CME	Conselho Municipal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DASE	Divisão de Ações Socioeducativas
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EM	Escola Municipal
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETI	Escola em Tempo Integral
FINEDUCA	Revista de Financiamento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDECT	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
G4	Grupo 4
G5	Grupo 5
GEFEM	Gerência do Ensino Fundamental e Médio
GEPPE	Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBCTI	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Programa Especial de Educação
PEE-MS	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME-CG	Plano Municipal de Educação de Campo Grande
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PP	Partido Progressista
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
REME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SME	Sistema Municipal de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TJMS	Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIJUI-RS	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	28
1.1 As experiências de educação em tempo integral.....	28
1.2 A educação integral e em tempo integral na legislação brasileira.....	35
1.3 O Programa Mais Educação.....	41
CAPÍTULO II – ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS.....	47
2.1 O projeto de escolas em tempo integral.....	47
2.2 Organização pedagógica das Escolas em Tempo Integral na REME.....	62
2.3 As propostas de educação em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (2013-2019).....	67
CAPÍTULO III - O PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA REME DE CAMPO GRANDE – MS.....	72
3.1 Do Plano Nacional de Educação ao Plano Municipal de Educação de Campo Grande.....	72
3.2 A Meta 6 do Plano Municipal de Educação e as Escolas em Tempo Integral.....	73
3.3 Acesso e Permanência de Estudantes nas ETIs.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	113
LISTA DE APÊNDICES.....	123

INTRODUÇÃO

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa: Política, Gestão e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE) e insere-se no projeto “Movimentos e Características da Gestão da Educação Básica e o Direito à Educação”, coordenado pela Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira (CNPq, 2019).

O objeto desta pesquisa é o processo de implantação e de materialização das Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino¹ de Campo Grande - MS, no período de 2015 a 2020, tomando-se como referência o Plano Municipal de Educação 2015-2024.

Justifica-se o recorte temporal, entre 2015 e 2020, considerando-se 2015, primeiro ano de vigência do Plano Municipal de Educação de Campo Grande (PME-CG) 2015-2025 e o ano de 2020, pois refere-se ao período de implantação de mais três unidades escolares em tempo integral na Rede Municipal de Ensino² (REME), após a aprovação do PME-CG 2015-2025.

A escolha do município de Campo Grande como *locus* da pesquisa, se deve ao fato de ser a capital do estado de Mato Grosso do Sul, localizado na região Centro-Oeste, com maior número de habitantes do estado.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a população campo-grandense era de 786.797, apresentando um crescimento populacional de 1,72% ao ano, na década de 2000 a 2010, mesmo assim, os índices da população entre 0 a 14 anos de idade apresentaram queda, no mesmo período, passando de 28,45% em 2000, para 22,63% em 2010, enquanto a população de idosos passou de 4,82% para 6,70%. A população urbana era expressiva, considerando-se a taxa calculada pela

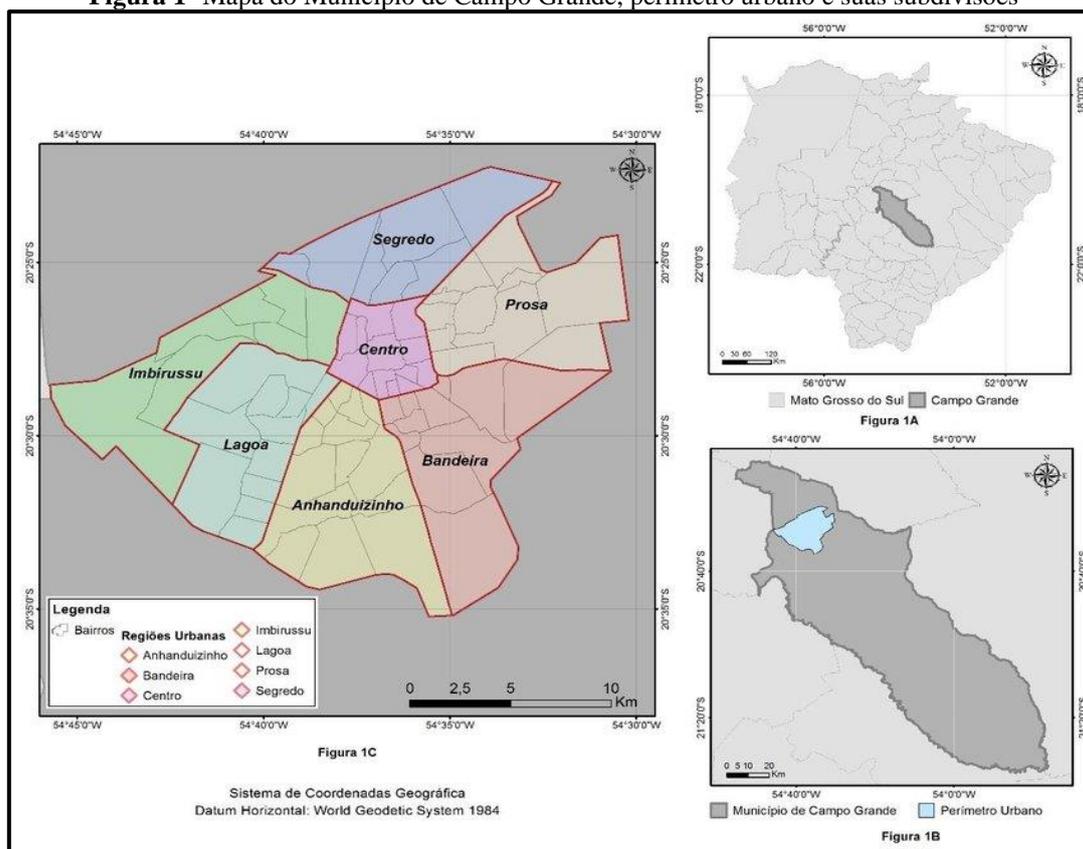
¹ Conforme o Art. 2º da Lei n. 19 de 15 de julho de 1998, “Rede Municipal de Ensino - REME - conjunto de unidades de ensino, sob a ação normativa do município e coordenação da Secretaria Municipal de Educação, que realizam atividades de ensino, nos diferentes níveis de Educação Básica” (CAMPO GRANDE, 1998).

² De acordo com o DIOGRANDE n. 6.123, 18 de novembro de 2020, disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI2ODA1In0%3D.pdf. Acesso em: 25 maio de 2021.

PLANURB (CAMPO GRANDE, 2015) de 98,66% e a rural 1,34%. Desse total, 70,73% da população era economicamente ativa (PEA)³.

Dados indicam a estimativa populacional para o ano de 2021, de 916.001 pessoas em Campo Grande, conforme o IBGE (2021), sendo que a cidade está subdividida em sete regiões, conforme descrição da Figura 1. São elas: Região Segredo, Região Imbirussu, Região Prosa, Região Centro, Região Bandeira, Região Anhanduizinho e Região Lagoa.

Figura 1- Mapa do Município de Campo Grande, perímetro urbano e suas subdivisões



Fonte: Sistema de Coordenadas Geográficas⁴.

O município é o maior do Estado de Mato Grosso do Sul em número de alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A REME só oferece Ensino Médio na Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo⁵. Ainda, o município possui sistema e Conselho Municipal de Educação.

³ Segundo o IBGE, PEA “Compreende o potencial de mão-de-obra com que pode contar o setor produtivo; a oferta efetiva de trabalho numa economia.” Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=128,-1,1,2,-2,-3&ind=4726>. Acesso em: 11 set. 2022.

⁴ Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-da-area-de-estudo-A-Localizacao-do-municipio-de-Campo_fig1_288666980. Acesso em: 20 set. 2022.

⁵ Os dados estão disponíveis em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>. Acesso em: 20 maio 2021.

Diante do exposto, esta proposta de investigação, advém de diferentes justificativas, de ordem profissional e pessoal⁶. Ao trabalhar como professora de uma Escola em Tempo Integral na REME de Campo Grande, pude observar a entrada de novos alunos, encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), pois a parte interessada (responsável legal) havia solicitado intervenção às instituições ou órgãos competentes pela defesa, proteção e/ou legitimação de direitos, como Ministério Público, Defensoria Pública ou Conselho Tutelar, para acesso à vaga, ao terem a matrícula indeferida, observando-se os critérios estabelecidos em edital para novas matrículas nas Escolas em Tempo Integral (ETIs) ou mesmo pela solicitação direta à SEMED.

As matrículas provenientes de liminares judiciais, com decisões expedidas pelo Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, me fizeram refletir sobre as ETIs em Campo Grande. Surgiu o interesse em compreender como foi pensada a oferta educativa, desde o projeto formulado para atendimento em tempo integral, até a materialização das Escolas em Tempo Integral na REME de Campo Grande e qual o caminho percorrido por algumas famílias, em busca da efetivação do direito social à educação, nestas unidades escolares.

Compreende-se a relevância da pesquisa, na medida em que poderá mostrar a oferta educativa em tempo integral, na REME de Campo Grande-MS, no decorrer da vigência do PME-CG 2015-2025, no âmbito da política educacional local, expressa por meio das ações da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande.

Analisar um objeto de pesquisa implica situá-lo no contexto em que está inserido, ou seja, na conjuntura “econômica, política e social do país em cujo seio se desenvolve o fenômeno educativo que se quer compreender, uma vez que é esse processo de investigação que fará emergir a problemática educacional concreta” (SAVIANI, 1996, p. 33).

De acordo com Gatti (2007, p.60) “o pesquisador só pode ser imaginativo se tiver um bom estofo teórico, uma ampla cultura bibliográfica na área em que trabalha, além de experiência pelo contato com os problemas relativos à temática”. Portanto, é importante apreender os caminhos e resultados já obtidos em outras pesquisas para avançar com novas proposições e contribuições à área e tema estudados.

No processo de investigação foram levantadas, inicialmente, dissertações de Mestrado, por corresponderem ao nível desta pesquisa, defendidas em Programa de pós-graduação *Stricto Sensu*. Foram considerados os trabalhos, utilizando-se os seguintes

⁶ Utilizo a primeira pessoa do singular apenas em alguns parágrafos, quando demonstro minha aproximação pessoal da temática desenvolvida.

descritores: “educação em tempo integral”, “escola integral” e “direito à educação”, publicadas desde 2014, ano de aprovação do PNE, até o ano de 2020, considerando-se as produções mais atualizadas no período desta pesquisa.

A seleção foi realizada por meio de consulta ao Acervo da Biblioteca Digital da UCDB, da base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A tabela 1, a seguir, apresenta o levantamento de Dissertações de Mestrado, selecionadas no Acervo da Biblioteca da UCDB, no período de 2014 a 2020. Foram encontrados 9 (nove) trabalhos, utilizando-se os descritores pesquisados. Uma delas foi selecionada, por apresentar proximidade com o tema da pesquisa, aqui proposto.

Tabela 1 - Levantamento no Acervo da Biblioteca Digital da UCDB - 2014 a 2020

Descritores	Resultados	
	Encontrados	Selecionados
Educação em tempo integral	3	1
Escola Integral	2	-
Direito à Educação	4	-
Total	9	1

Fonte: Organizado pela autora, conforme dados da Biblioteca Digital da UCDB.

Na Base de Dados de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados 68 (sessenta e oito) trabalhos, com os descritores pesquisados, conforme apresentados na Tabela 2. Um trabalho foi selecionado, visto que apresenta similitude com a temática da pesquisa e assim, poderia contribuir com o aporte teórico pretendido, neste estudo.

Tabela 2 - Levantamento no banco de dados da CAPES - 2014 a 2020

Descritores	Resultados	
	Encontrados	Selecionados
Educação em tempo integral	9	-
Escola Integral	14	1
Direito à Educação	45	-
Total	68	1

Fonte: Organizado pela autora, conforme dados da CAPES.

A tabela 3, apresenta o levantamento realizado na BDTD do IBICT, no período de 2014 a 2020. Foram encontrados 1496 (mil quatrocentos e noventa e seis) trabalhos, a partir dos descritores pesquisados. Seis trabalhos foram selecionados, pois tratam da educação em tempo integral ou da escola integral, em razão do tempo de permanência dos educandos nas escolas.

Tabela 3 - Levantamento no Banco de Dados da IBICT - 2014 a 2020

Descritores	Resultados	
	Encontrados	Selecionados
Educação em tempo integral	985	4
Escola Integral	129	2
Direito à Educação	382	-
Total	1.496	6

Fonte: Organizado pela autora, conforme dados da BDTD.

A seguir, no Quadro 1, constam as 7 (sete) dissertações de Mestrado, desenvolvidas no âmbito de Programas de Pós-graduação Stricto sensu, em diferentes instituições de ensino superior brasileiras, selecionadas por se tratar de trabalhos acadêmicos que se aproximam do tema desta pesquisa, ou seja, correspondentes ao tema aqui proposto.

Quadro 1- Teses e dissertações selecionadas

	Ano	Título	Autoria	Orientação	Universidade
1	2014	Dissertação - Programa educação integral: escolarização ou custódia? (2014)	Karine de S. Leandro	Olinda Evagelista	UFSC
2	2015	Dissertação - “Escola de tempo integral: análise do processo de implementação em Campo Grande”	Vânia Lúcia R. C. de Moraes	Giselle Cristina M. Real	UFGD
3	2016	Dissertação – “O Programa Mais Educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2008-2014)”	Fábio dos Santos	Celeida Maria de Costa Souza e Silva	UCDB
4	2018	Dissertação - “Educação Integral: um projeto em construção na escola municipal professor Zeferino Vaz”	Daniel Carlos Estevão	Rosiley Aparecida Teixeira	UNINOVE
5	2018	Dissertação - “Escolas Públicas Municipais de tempo integral em Campo Grande: escolarização e currículo para a qualidade da educação?”	Elio Antonio Ceribola Crespam	Fabiany de Cássia Tavares Silva	UFMS
6	2018	Dissertação - “Educação Integral: uma análise dos programas mais educação e novo mais educação no município de Bela Vista de Goiás” (2018).	Deuzeni Gomes da Silva	Sônia Santana da Costa	UFG

7	2019	Dissertação - “A educação integral em tempo integral: às interfaces e os desafios”	Inês Sostisso	Hedi Maria Luft	UNIJUÍ - RS
---	------	--	---------------	-----------------	-------------

Fonte: Produzido pela autora com informações da UCDB, CAPES e IBICT.

O primeiro trabalho escolhido foi a dissertação de Inês Sostisso, orientada pela Profa. Dra. Hedi Maria Luft, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ-RS), com o título “A educação integral em tempo integral: às interfaces e os desafios”. Apresenta como objetivo compreender como a educação integral, em tempo integral foi estruturada como proposta educativa “na perspectiva das culturas populares considerando as interfaces e desafios entre estas e as práticas educativas populares”. (SOSTISSO, 2019, p.15).

Por meio de estudo bibliográfico e entrevistas participante e semiestruturada, a pesquisadora relata a trajetória histórica da educação em tempo integral no sistema educacional brasileiro, desde o tempo dos jesuítas. Além disso, discute como se deu a implantação do tempo integral em uma unidade escolar do município de Horizontina - Rio Grande do Sul, verifica o significado desta política para a comunidade e, ainda, compara propostas contemporâneas sobre esta temática.

A segunda dissertação, denominada “Escola de tempo integral: análise do processo de implementação em Campo Grande”, de Vânia Lúcia Ruas Chelotti de Moraes, orientada pela Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tem como objetivo a análise da formulação do Projeto da Escola de Tempo Integral de Campo Grande e sua implementação, considerando a concepção de educação integral e escola de tempo integral neste do Projeto da Escola de Tempo Integral de Campo Grande, bem como compreender quais elementos podem colaborar com a qualidade educacional. O trabalho contou com procedimentos metodológicos, tais como: pesquisa bibliográfica, análise dos documentos que orientaram a implementação do Projeto e análise de dados das Escolas de Tempo Integral e entrevistas com gestores escolares e um técnico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande- MS, (MORAES, 2015), mesmo *lôcus* desta pesquisa.

A dissertação de Karine de Sousa Leandro, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), orientada pela Profa. Dra. Olinda Evangelista, intitulada “Programa educação integral: escolarização ou custódia?”, defendida em 2014 analisa as implicações da Educação em Tempo Integral implantada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis quanto a identidade e o trabalho dos

professores, segundo a autora, na nova realidade imposta, com o surgimento de novas funções, o fomento ao trabalho voluntário, desvalorizando o trabalho docente. Apresenta a crítica às ampliações na função da escola, fazendo com que ela assuma a custódia dos alunos que ficam em tempo integral para reduzir as mazelas sociais locais e, também, às parcerias público-privadas que corroboram para a desresponsabilização do Estado com a educação local (LEANDRO, 2014).

Mais uma dissertação selecionada foi a de Fábio dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB, orientada pela Profa. Dra. Celeida Maria de Costa Souza e Silva, intitulada “O Programa Mais Educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2008-2014)” e visa apresentar as políticas públicas que incentivam a ampliação da jornada escolar, examinar a concepção de educação integral presente no Programa Mais Educação e analisar o processo de implantação e implementação do Programa Mais Educação nas duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

A pesquisa discute a distinção entre Educação Integral e em Tempo Integral e afirma que repensar a escola, na perspectiva da educação integral, mediante a ampliação da jornada, pressupõe superar limitações como espaços físicos inadequados, formação de professores que nem sempre abrange a lógica da Educação Integral, desvalorização profissional refletida na falta de condições de trabalho e nos salários recebidos (SANTOS, 2017).

A dissertação “Educação integral: um projeto em construção na Escola Municipal Professor Zeferino Vaz”, de Daniel Carlos Estevão, orientado pela Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira, da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), analisa como ocorreu a implantação do projeto de tempo integral na Escola Municipal Professor Zeferino Vaz, apresenta a realidade local de Campinas para favorecer a permanência dos educandos por um tempo maior na escola e assim, proporcionar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro trabalho localizado foi a dissertação “Educação Integral: uma análise dos programas mais educação e novo mais educação no município de Bela Vista de Goiás”, de autoria de Deuzeni Gomes da Silva, orientada pela Profa. Dra. Sônia Santana da Costa, da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Analisa em uma unidade de ensino o processo de materialização da educação integral e suas implicações na prática pedagógica, assim como no tempo e espaço escolar

e discute o impacto da proposta na melhoria do desempenho escolar dos alunos, mais especificamente em relação à alfabetização e letramento (SILVA, 2018).

Outra dissertação selecionada é a de Elio Antonio Ceribola Crespam, intitulada “Escolas Públicas Municipais de tempo integral em Campo Grande: escolarização e currículo para a qualidade da educação?”, orientada pela Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que analisa três projetos de escola em tempo integral, em funcionamento na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, norteados por documentos curriculares dos anos de 2008 a 2015. Trata-se de mais um trabalho cujo *lócus* de pesquisa é o município de Campo Grande-MS.

O primeiro projeto refere-se ao Programa mais educação, o segundo às escolas do campo e o terceiro à experiência de duas escolas em tempo integral na REME. O autor concluiu que apesar da justificativa da ampliação do tempo escolar estar pautada na perspectiva de melhora na qualidade educacional, a realidade de tais unidades escolares reflete apenas o alargamento do tempo de permanência na escola, não tendo comprovação de se sobressair em relação às escolas de tempo parcial.

Os trabalhos relacionados colaboram com esta pesquisa, na medida em que, de modo geral, discutem os conceitos de educação integral e de educação em tempo integral e permitem compreender as configurações das escolas em tempo integral, no âmbito das políticas educacionais em diferentes municípios e estados. Esta dissertação, avança no sentido de analisar além do processo de implantação de escolas em tempo integral, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, em diferentes períodos e governos do município, a sua materialização, tomando-se como referência o PME-CG 2015-2025.

Esta pesquisa, portanto, apresenta como questão norteadora: como se deu o processo de implantação das escolas em tempo integral e sua materialização na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, a partir do PME/CG 2015-2025?

Para alcançar a proposta deste estudo, estabeleceu-se como objetivo geral: analisar o processo de implantação e materialização das Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, após a aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande 2015-2025, no período de 2015 a 2020.

Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Discutir como se deu o processo de implantação de escolas em tempo integral, no contexto brasileiro, tendo como indicação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.
- Verificar como decorreu o processo de implantação de Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, no âmbito da política educacional local.
- Examinar o processo de materialização das escolas em tempo integral, tendo em vista a oferta educativa, com foco no acesso e na permanência dos estudantes, no período selecionado.

Nos termos concebidos neste trabalho, a oferta educativa é compreendida como “formas de provisão e atendimento às diferentes etapas da educação básica” (ADRIÃO, 2014, p. 264).

Outro elemento que se deve considerar é a complexa relação entre proposição e materialização de políticas educacionais. Assim, as políticas públicas entendidas como *policy* - programa de ação – são definidas (AZEVEDO, 2001), quer dizer, aprovadas ou implantadas em determinado contexto e materializadas em outro, com múltiplos atores de decisão política.

Na análise de Dourado (2010) essa relação não é linear, pois, são processos distintos, que guardam as suas especificidades. Segundo o autor, é importante compreender os nexos interinstitucionais de uma política pública cuja materialização se efetiva “na intersecção entre regulamentação, regulação e ação política, marcados por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas” (DOURADO, 2010, p. 679). Essa fase subsequente incorpora novas estratégias, dinâmicas e mudanças organizacionais para a sua efetivação.

Para a consecução dos objetivos propostos é necessário que aqui se faça, também, a diferenciação entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral. Falar em educação integral é um pleonismo, pois, a educação em si deve ocorrer de maneira que “supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar.” (PARO, 2009, p. 19). A educação em tempo integral diz respeito à extensão do tempo de escolaridade, para que se conceba a educação integral e não a escolaridade fragmentada que se pratica em tempo parcial (PARO, 2009).

No que se refere a um plano de educação, como enfatiza Cury (2013), ele [...] atende tanto a princípios quanto a regras, dentro de uma normatividade jurídica posta. Ele

pressupõe um esforço sistemático de limites, possibilidades e recursos” (CURY, 2013, p. 32).

A investigação utilizou pesquisa bibliográfica, entendendo-se como acentuam Lakatos e Marconi (2002, p.25), que “O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações podendo até orientar as indagações.”

Assim, esta pesquisa fundamenta-se em produção bibliográfica de autores que contribuem para o aprofundamento teórico do tema em questão: Dourado (2010), Cavaliere (2000, 2002, 2010), Paro (1988, 2009, 2010, 2011), Saviani (1996), entre outros.

Outro procedimento foi a pesquisa documental. Segundo Minayo (2001) “O tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição”, fornecendo elementos importantes para as análises, neste estudo.

As principais fontes documentais utilizadas estão relacionadas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Corpus documental

Fonte documental	Foco neste estudo
Constituição Federal de 1988	A garantia à educação como direito social, bem como suas determinações para acesso e permanência, observando-se o disposto nos Artigos 6º, 205, 206 e 227.
Estatuto da Criança e Adolescente - Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990	Proteção dos direitos das crianças e adolescentes, com vistas à educação nos artigos 4º, 53, 57 e 58.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	A concepção de educação, jornada educacional em tempo integral e a década da educação.
Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.0005, de 2014	Meta 6 – Educação Integral
Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – Lei nº 4.621 de 22 de dezembro de 2014	Meta 6 – Educação Integral
Plano Municipal de Educação de Campo Grande – Lei nº 5.565, de 23 de junho de 2015	Meta 6 – Educação Integral

Livro de proposta para implantação das Escolas em Tempo Integral em Campo Grande, denominado “Educação Integral: uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS”	A experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, no período de 2009, que corresponde à sua época de implantação.
Relatórios de monitoramento e avaliação do PME-CG 2015-2025 de Campo Grande, de 2015 a 2020.	Acompanhamento das ações e resultados relacionados à Meta 6, sobre Educação Integral, na REME.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos consultados.

Outro recurso metodológico utilizado foi a entrevista de caráter semiestruturado (Apêndice A),

Combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal” (BONI; QUARESMA, 2005, P. 75).

A Entrevista prevista inicialmente para ser realizada com um/a integrante da equipe técnica da Gerência do Ensino Fundamental e Médio (GEFEM)⁷, foi acompanhada, a pedido da entrevistada no local, por mais uma participante do projeto inicial e da implantação das Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no dia 11 de agosto de 2022, às 8h (horário de Mato Grosso do Sul), em uma sala reservada na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/ MS, após aprovação pelo Comitê de Ética da UCDB, CAAE nº 5.277.794, que serão identificadas como Entrevista 1 e Entrevista 2.

A gravação foi autorizada pelas entrevistadas - que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), cujas respostas foram, posteriormente transcritas.

Para completar as informações procedeu-se ao levantamento de pedidos oriundos do Conselho Tutelar ou outros órgãos competentes, à Secretaria Municipal de Educação, para garantir a matrícula nas Escolas em Tempo Integral.

Cabe esclarecer que este levantamento junto à SEMED teve início logo após a apresentação do protocolo de solicitação ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), no ano de 2021, portanto, ainda no período compreendido pela pandemia do COVID-19. Tal

⁷ À GEFEM compete, entre outras atribuições, coordenar o processo de formulação e implementação das diretrizes para o ensino fundamental e médio da Rede Municipal de Ensino.

situação acarretou dificuldades na coleta de dados, pois os contatos, inicialmente, com os responsáveis pelo fornecimento das informações na Central de Matrículas, preferencialmente foram realizados via e-mail e/ou contato telefônico, acarretando a ausência de disponibilização de dados mais completos sobre a oferta e demanda de vagas nas ETIs, e sobre os recursos contra os resultados da seleção de alunos, no período compreendido por esta pesquisa.

A dissertação está organizada em três capítulos, que seguem com as discussões sobre a pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado **Educação em tempo integral no contexto brasileiro**, discute-se como ocorreu o processo de criação de escolas em tempo integral no contexto brasileiro tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996.

O segundo capítulo, **Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS** objetiva descrever como se deu o processo de implantação das Escolas em Tempo Integral em Campo Grande-MS, no âmbito da política educacional local.

No terceiro capítulo, **O processo de materialização das Escolas em Tempo Integral na REME de Campo Grande – MS**, examina o processo de materialização das Escolas em Tempo Integral na REME de Campo Grande/MS, após a aprovação do Plano Municipal de Educação 2015-2025.

Nas considerações finais será apresentada a síntese com os elementos essenciais da pesquisa e dos resultados alcançados.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Este capítulo visa discutir como se deu o processo de criação de escolas em tempo integral no contexto brasileiro tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Busca-se, inicialmente, apresentar algumas experiências de educação em tempo integral para, em seguida, situar a discussão no contexto atual.

1.1 As experiências de educação em tempo integral

No Brasil, na primeira metade do século XX, várias tentativas a favor da Educação Integral foram realizadas, tanto nas discussões, quanto nas ações de cunho educativo por parte de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada. “No entanto, cabe ressaltar que eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias”. (BRASIL, 2009, p. 15).

A introdução da educação em tempo integral⁸, advogando-se sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares, podem ser identificadas na década de 1950 (PARO, 1988). Abrange um “conceito novo e inexplorado, confundindo-se, muitas vezes, com o de educação integral. Chega com as ideias de Anísio Espínola Teixeira sobre o que é uma escola pública igualitária.” (STOCK, 2004, p.16).

Ao buscar respostas para uma educação de qualidade, Anísio Teixeira⁹ (1900 – 1971) propõe uma educação para todos e descreve as escolas em tempo integral, como oportunidade para que crianças e jovens tenham a possibilidade de acesso a uma

⁸ Para conferir os movimentos como “Entusiasmo pela Educação” e “Otimismo Pedagógico” que impulsionaram a discussão sobre as propostas de educação integral consultar Nagle (2001) e sobre a Escola Nova consultar Saviani (2013).

⁹ Anísio Teixeira, educador brasileiro do século XX, atuante na gestão da educação pública, defendia uma educação pública, gratuita e laica.

“educação integralizada, socializante e eficiente”. Ele ancorava suas ideias nos pressupostos teóricos de Dewey¹⁰ e Kilpatrick¹¹, como afirma Stock (2004).

Saviani (2013), assinala que sua atuação no campo educacional enfrentou diversos obstáculos. “Esses obstáculos decorriam basicamente das resistências que forças sociais ainda dominantes no Brasil contrapunham às transformações da sociedade brasileira que visassem a superar o grau de desigualdade que sempre marcou a nossa sociedade” e que esse grau de dificuldade se refletia na educação, como “um objeto de privilégio das elites” (SAVIANI, 2013, p. 221). O autor destaca que,

Contrapondo-se a essa situação a vida de Anísio Teixeira foi sempre marcada pelo entendimento segundo o qual a educação é um direito de todos e não é jamais um privilégio. Esse entendimento atravessa de ponta a ponta a sua obra, tendo sido, inclusive, estampado nos títulos de alguns dos seus livros como *Educação não é privilégio*, de 1957 (TEIXEIRA, 1994), e *Educação é um direito*, publicado em 1968 (TEIXEIRA, 1968b) [...] (SAVIANI, 2013, p. 221, grifos do texto).

Nesse período, ao atuar como Secretário de Estado da Educação da Bahia, Anísio Teixeira, fundou a primeira escola em tempo integral, na década de 1950, em Salvador. Era o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), articulado estruturalmente em um complexo de quatro escolas e uma escola-parque.

Na ocasião da inauguração do “Centro Educacional Carneiro Ribeiro” em 1959, Anísio Teixeira afirma:

No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral (TEIXEIRA, 1959, p. 83).

As ideias de Anísio Teixeira influenciaram o antropólogo e educador brasileiro Darcy Ribeiro¹² (1922 – 1997) e, assim, abriu a possibilidade de ampliar o debate sobre

¹⁰ John Dewey (1859-1952) foi um professor norte-americano, um dos fundadores do Pragmatismo e o principal pensador da reforma educacional americana durante a primeira metade do século XX, segundo Lima e Gatti (2019). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/93210>. Acesso em: 10 out. 2022.

¹¹ Discípulo de Dewey, com uma proposta de ensino mais global, prática, propôs o método dos projetos.

¹² Darcy Ribeiro, antropólogo, educador e romancista, foi ex-ministro da educação do Brasil, membro da Academia Brasileira de Letras, entre 1992 e 1994, implantou rede dos CIEP's, no Estado do Rio de Janeiro, conforme sua biografia disponível na Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>.

as escolas em tempo integral (tanto em relação à extensão da carga horária diária, como em relação à proposta de trabalho das escolas).

Segundo Xavier (2017, p. 32), ao defender a universalização da educação pública popular “[...] seguindo as premissas de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro incluía as escolas em tempo integral em sua luta por uma educação mais igualitária”. Entre as suas propostas pode-se verificar o Programa Especial de Educação (PEE) que trata de escolas em tempo integral, entre os anos de 1980 e 1990, denominadas Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Na análise da autora, estes importantes centros educacionais eram “onde o processo educativo não se limitava ao aprendizado dos conteúdos escolares formais, abrangendo a formação integral dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento intelectual, artístico e social” (XAVIER, 2017, p. 36).

A estrutura dos CIEPs contava com salas de aula, cozinha, ginásio de esportes, vestiários, refeitório, centro médico, um pátio amplo e coberto e biblioteca, com atendimento voltado aos estudantes, no horário das 8h às 17h. O ensino era regular e havia atividades de Artes e Educação Física, além de estudos dirigidos, teleducação e animadores culturais (CAVALIERI, 2000).

Em duas gestões do Governador Leonel Brizola, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), 1983-1986 e 1991-1994, no Estado do Rio de Janeiro, 506 CIEPs foram construídos e “os dois governos que sucederam as referidas gestões interromperam os programas em curso, tendo sido a maior parte dessas escolas, nesses dois momentos, descaracterizadas em relação à sua proposta original.” (COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 93)

Como reforçam Castro e Faria, esta oferta educativa não teve possibilidade de prosseguir e sucumbiu por sua fragilidade estrutural que estava expressa “com grande parte de suas atividades implementadas através de artifícios administrativos, como a contratação dos animadores culturais e pessoal de apoio por cooperativa” (CASTRO; FARIA, 2002, p. 84). Aos poucos, muitas unidades foram municipalizadas, em sua maioria pela cidade do Rio de Janeiro. Os CIEPs que ficaram sob a responsabilidade do Estado do Rio de Janeiro sofreram com a precariedade de materiais e recursos humanos, para manter a proposta original e acabaram, em sua maioria, encerrando o atendimento em tempo integral, conforme afirma Cavaliere (2002)

Em âmbito nacional, na década de 1990, o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), apresentou a proposta de criação de Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs), atrelada

ao Projeto Minha Gente, do Governo Federal, com base nas experiências dos CIEPs. A característica dos CIACs estava relacionada ao apoio à educação, saúde, assistência e promoção social, voltadas à criança e ao adolescente e a sua integração na comunidade. De acordo com Amaral Sobrinho e Parente (1995):

O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas — o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente — CIAC. Este centro previa o atendimento em creche pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva. (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 6).

No final de 1990, foi divulgado o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação 1991-1995. No entanto, “[...] a perda de credibilidade do grupo alagoano já se instalara, passando o texto praticamente despercebido” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 163-164).

Nessa linha de raciocínio, as autoras acrescentam que:

A educação, como as demais áreas, torna-se refém do clima de suspeitas que se instala em torno da administração no poder. Os fatos políticos determinaram o seu afastamento da presidência da República. Antes mesmo de concluído o processo de impeachment, Itamar Franco [vice-presidente] assume o cargo. (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 164).

Sob a presidência de Itamar Franco, (1992-1995), do PMDB, argumentam as autoras, ocorre a ‘tentativa de retomada’ da definição de política educacional’, ao apresentar as diretrizes para o período, entre elas, o Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) e a descentralização, cujo lema é ‘Educação para a Cidadania’ e a Meta ‘Boa Escola para Todos’ (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 165).

Contudo, é no governo seguinte, de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que os rumos da política educacional vão se explicitar. Alguns programas federais permanentes foram fortalecidos e ampliados, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Outras ações foram desencadeadas a partir de 1995: Programa Dinheiro Direto na Escola; programa TV Escola; Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); e o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) (VIEIRA; FARIAS, 2007).

A proposta educacional dos CIACs se manteve parcialmente, nesse governo, com a denominação de Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs)¹³, pois o “programa continuou adotando o atendimento integral à criança como forma alternativa para o desenvolvimento dessa população, admitindo, no entanto, que tal atendimento pode ser dado em instalações especialmente construídas ou adaptadas.”. Ou seja, o destaque do programa não seria mais para a estrutura arquitetônica construída para o funcionamento dos Centros, mas sim, para o atendimento integral proposto, que ocorria em tempo integral. (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995. p. 7).

De modo geral, à época em que os CAICs estavam em expansão pelo país, as regiões sudeste e nordeste concentravam 65% (sessenta e cinco por cento) destes centros, com o quantitativo de 238 unidades em processo de implantação, de um total de 359, segundo Amaral Sobrinho e Parente (1995). Porém, os autores afirmam que,

Em 1990, segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD/IBGE), o país contava com uma população de 60 milhões de crianças e adolescentes na faixa etária de zero a 17 anos, o que representa 41% do total de habitantes. Desse total, 15 milhões encontravam-se na faixa de indigência, disseminados por todo o território nacional. (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5)

Os dados apresentados pelos autores indicam que em todas as regiões brasileiras havia crianças e adolescentes que se enquadravam nos critérios de atendimento dos CAICs, tanto pela faixa etária, quanto pela situação de indigência, quer dizer, em situação de pobreza, o que mostra a necessidade de melhor distribuição destas unidades escolares pelas regiões brasileiras, conferindo igualdade no atendimento educacional. A Constituição Federal de 1988 define, inclusive, em seu parágrafo único do Artigo 23, que “Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (BRASIL, 1988), o que implica “assegurar a igualdade de atuação das unidades subnacionais e o mesmo nível de serviços públicos para todo cidadão brasileiro”, como afirma Araújo (2010, p. 236).

Ainda nos primeiros anos do Programa, a Região Centro-Oeste, onde se encontra o município de Campo Grande (*locus* do estudo aqui apresentado), localizado no Estado

¹³ É possível conhecer a proposta dos CAICs por meio do Decreto n. 1.056, de 11 de fevereiro de 1994, que regulamenta a Lei n.º 8.642/1993 e estabelece a forma de atuação dos órgãos do Poder Executivo para execução do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D1056.htm. Acesso em: 15 ago. 2022.

de Mato Grosso do Sul, foi uma das regiões que menos recebeu atenção para implantação de CAICs.

Somente a Região Norte teve menos perspectivas de Centros programados, autorizados, concluídos e inaugurados, em relação ao Centro-Oeste, conforme dados do Repositório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA¹⁴, do ano de 1994, como se observa na tabela a seguir.

Tabela 4 – Evolução da implantação dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente por região

REGIÃO	P	A	EO	C	I	S	TOTAL
Norte	3	3	3	-	-	-	09
Nordeste	14	18	37	24	16	-	109
Centro-Oeste	10	15	14	1	9	-	39
Sudeste	26	28	69	32	25	2	169
Sul	11	6	25	24	31	-	97
BRASIL	64	47	138	81	81	2	423

Fonte: Repositório do IPEA, com base em informações do MEC/Sepespe/CAT - maio/1994¹⁵

Convenções:

P- Programado (previsto, ainda não autorizado)

A- Autorizado (autorizado, obra não concluída)

EO- Em obras (avanço físico entre 1% e 99%)

S- Suspenso (obra suspensa)

C- Concluído (avanço físico 100%, ainda não inaugurado)

I- Inaugurado (concluído e inaugurado pelo MEC)

Os dados registrados na tabela acima mostram a disparidade na implantação de CAICs nas diversas regiões do país. Tal situação enfatiza o foco no atendimento prioritário às regiões com maior densidade populacional, em detrimento das regiões que contam com menor número de habitantes, como analisam Amaral Sobrinho e Parente

¹⁴ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério da Economia. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. Os trabalhos do Ipea são disponibilizados para a sociedade por meio de inúmeras e regulares publicações eletrônicas, impressas e eventos. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/coluna-3/institucionalsep/quemsomos#:~:text=O%20Instituto%20de%20Pesquisa%20Econ%C3%B4mica,e%20programas%20de%20desenvolvimento%20brasileiros>. Acesso em: 10 nov. 2022.

¹⁵ Tabela retirada do Texto para Discussão nº 363, do IPEA. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

(1995, p.6), ao afirmarem que “com estas ações, o governo federal se propôs a reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes que habitam as periferias dos maiores aglomerados urbanos do país.” Ocorre que, neste caso, não há garantia de acesso a todos, e, portanto, não há igualdade na efetivação desse direito, visto que as políticas públicas para esse atendimento estão direcionadas a localidades específicas, deixando de cumprir o que está estabelecido na CF de 1988, em seu Art. 206 - Capítulo V, isto é, “O ensino será ministrado com base, entre outros, no seguinte princípio: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Com a discrepância da implantação desses centros, o programa tornou-se excludente ou “discriminador”, nas palavras de Amaral Sobrinho e Parente (1995), visto que,

Concentra recursos substanciais para atendimento a uma pequena parcela da população-alvo, ou seja, crianças e adolescentes em situação de risco. Como os CAIC's estão sendo construídos em áreas urbanas, excluem da proposta as crianças e adolescentes do meio rural, apesar das condições de pobreza e alijamento social serem ali mais intensas. (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 20).

Além do mais, o percentual de alunos que teria acesso às vagas em CAICs seria pouco significativo, se comparado ao alto índice de alunos economicamente marginalizados (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995), com idade compatível a atendida nestes Centros e que frequentam as escolas públicas.

Apesar das condições apresentadas, as experiências de educação em tempo integral descritas até aqui, que definem a progressiva oferta de ensino, com carga horária ampliada, representam os primeiros projetos implantados no Brasil. A discussão dessa proposta de educação passa a ser vista como uma demanda dos nossos dias que coloca a necessidade de a criança permanecer na escola em um tempo ‘total’ ou ‘inteiro’, sendo em média de oito horas de atividades escolares por dia, e está relacionada tanto à quantidade do tempo diário de escolarização quanto à possibilidade de a escola oferecer muito mais do que o simples aprender a ler, escrever e contar, como afirmam Coelho e Cavaliere (2002, p. 43).

Cabe aqui reforçar a diferenciação entre Educação em Tempo Integral e Educação Integral. Cavaliere (2002) conceitua educação integral, como aquela que valoriza o educando como um ser integral, em diversas dimensões e, por meio da escola, propicia.

[...] experiências individualmente e socialmente relevantes, e evitando pré-conceitos e cristalizações que lhe retirariam a capacidade de promover processos significativos de reconstrução da experiência. Uma das bases da concepção de educação integral é, justamente, esta predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais. (CAVALIERE, 2002, p. 262).

Moll (2012) afirma que a escola em tempo integral possui dois aspectos. Portanto, para compreender sua dinâmica é preciso considerar que:

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

As discussões e reivindicações de diferentes segmentos da sociedade, em relação à educação integral e em tempo integral, como direito social, culminaram em medidas legais, que serão apresentadas na próxima seção.

1.2 A educação integral e em tempo integral na legislação brasileira

Cabe assinalar que a Constituição Federal de 1988, resultado de lutas e debates pelo retorno à democracia, após o período de ditadura civil-militar (1964-1985), declara no Art. 6º, que 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 (BRASIL, 1988).

A titularidade do direito à educação significa, como afirma Cury (2014, p. 1.055) que ela foi positivada e, portanto, passou a fazer parte do estatuto de um Estado Nacional. Como elementos constituintes da cidadania,

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

Vieira (2001) assinala que “os direitos individuais e os direitos sociais consistem num todo, a exigir um procedimento diferente do Estado, quanto a eles”, sendo que os direitos sociais lhe impõem “um fazer e uma maior positividade” (VIEIRA, 2001, p. 18).

Os direitos sociais, como compreensão dos direitos fundamentais do ser humano, constituem, portanto, ônus do Estado, o que implica a formulação de políticas públicas para assegurá-los. Nas palavras do autor:

As políticas sociais, apoiadas em direitos sociais, tornam obrigatórias e imediatas as medidas estatais para elevar a condição humana dos titulares desses direitos. Tais medidas vêm em resposta às necessidades sociais e transformam em realidade os direitos sociais, sobressaindo nas medidas os pobres e os miseráveis. (VIEIRA, 2001, p. 19).

Assim, a afirmação de que a educação é um direito de todos, somente pode ser entendida dentro do contexto atual, “[...] não mais como um enunciado de baixa efetividade social e jurídica, mas como uma regra que garanta, concretamente, escola para todos”, como acentuam Cury e Ferreira (2010, p. 135).

O direito à educação encontra-se, igualmente, positivado na Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) -, em decorrência da CF de 1988, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente¹⁶.

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, 1990)

Conforme o Art. 53 do ECA o Estado deve assegurar à criança e ao adolescente:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019). (BRASIL, 1990)

¹⁶ Conforme o Art. 2º do ECA, “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990)

Para garantir a efetivação do direito à educação, a CF de 1988 introduz mecanismos como a previsão de que o acesso ao ensino fundamental obrigatório e gratuito é “direito público subjetivo”, e que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente, conforme Art. 208, parágrafos 1º e 2º (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 1996, reforça o “direito público subjetivo”, quer dizer,

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

[...]

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. (BRASIL, 1996)

Isso mostra que se o poder público não oferecer escola para todos – educação básica e obrigatória -, ou se for oferecida de maneira irregular, meios legais podem ser acionados para garantir a efetivação do direito educacional¹⁷.

A competência de oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental é dos municípios, conforme o Art. 11 da LDBEN, que no Art. 34, estabelece que, “§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

A Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 11 de novembro de 2009, alterou o Art. 208 da Constituição Federal de 1988, ampliando a obrigatoriedade da educação básica e gratuita para a faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria e, portanto, o direito público subjetivo do cidadão em requerer, por meio de ação judicial,

¹⁷ “Apesar da legitimidade para a ação ser ampla, constata-se na prática, que o Ministério Público tem se apresentado como o principal legitimado para ingressar com ações judiciais para se garantir o direito à educação” (CURY; FERREIRA, 2010, p. 143).

este direito educacional (BRASIL, 2009). Conforme a EC,

Art. 208. 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;

[...]

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. (BRASIL, 2009)

O direito público subjetivo do cidadão, antes vinculado a uma etapa específica do ensino - o fundamental, foi expandido em decorrência da EC que ampliou o lapso temporal da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e, portanto, o dever do Estado para a efetivação deste direito (CURY; FERREIRA, 2010).

Assim, a partir do momento em que se determina o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos decorre desta obrigatoriedade o dever do Estado. Como assinala Saviani (2013), é preciso distinguir entre proclamação de direitos e sua efetivação, destacando o dever dos entes federados com a educação às crianças, jovens e adultos.

Vale destacar que as ações, portanto, podem ser direcionadas tanto pela falta do oferecimento da educação obrigatória (dos 4 aos 17 anos) como pela sua oferta irregular, por exemplo: escolas em número insuficientes, falta de professores, material escolar, educação de baixa qualidade, entre outras hipóteses (CURY; FERREIRA, 2010).

Isso mostra que a educação escolar se tornou um direito de cidadania de modo mais amplo. Segundo a LDBEN:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

A jornada escolar para os alunos, na tradição brasileira, não ultrapassa as 4 (quatro) horas legais, apesar do aumento de 180 para 200 dias letivos e do consenso internacional de que hora é hora de 60 minutos. (CURY, 2014, p. 1060).

No Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos, conforme o Art. 34 da LDBEN, a jornada escolar deverá incluir pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, porém, será progressivamente ampliado o período de permanência na escola, Ainda:

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Cavaliere (2007), assinala que a questão de ampliação da jornada escolar apresenta diferentes justificativas e destaca:

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

Vale mencionar a situação básica determinada pelo financiamento. Nas disposições transitórias, da LDBEN o Art. 87¹⁸, que instituiu a década da educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação da Lei, estabelece que:

[...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados. (BRASIL, 1996).

Essa assistência relaciona-se ao disposto no art. 75 da LDBEN de que, “A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino”.

¹⁸ 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 (BRASIL,1988).

[...]

§ 1º A ação a que se refere este artigo obedecerá a fórmula de domínio público que inclua a capacidade de atendimento e a medida do esforço fiscal do respectivo Estado, do Distrito Federal ou do Município em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

§ 2º A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o curso anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade. (BRASIL, 1996).

Outro ponto da LDBEN, de 1996, a ser destacado é a exigência de um Plano Nacional de Educação. Conforme o Art. 9º, ou seja, é incumbência da União, entre outras, “I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” e o Art. 87, das disposições transitórias, estabelece que “§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

Após cinco anos o Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de dez anos, sancionada pelo presidente, à época, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com vetos, principalmente sobre um aumento progressivo dos recursos para a educação (DOURADO, 2010).

Segundo a Lei que aprovou o PNE 2001-2010 – “Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2001).

A proposta de ampliação da jornada escolar pode ser identificada no PNE 2001-2010. Entre os objetivos e metas destacam-se, na educação infantil, adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos¹⁹. E no ensino fundamental:

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares,

¹⁹ Na ocasião da elaboração do PNE 2001-2010, ainda não havia a alteração da LDBEN pelas Leis nº 11.114/2005, que altera o artigo 6º da LDBEN, estabelecendo que: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental”, e nº 11.274/2006, que altera o artigo 32 da LDBEN, determinando “o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade...” e portanto, a Educação Infantil ainda atendia a faixa etária de 0 a 6 anos.

a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (BRASIL, 2001).

Diante disso, algumas políticas foram sendo adotadas pelo Estado brasileiro, no sentido de estabelecer e estimular a cooperação e alcançar maior equilíbrio entre os Estados e municípios (SENA, 2013), incluindo propostas de ampliação de jornada em tempo escolar. Entre essas políticas destaca-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), abrangendo o Programa Mais Educação a ser apresentado na próxima sessão.

1.3 O Programa Mais Educação

Na análise de Saviani (2007), o PDE “teve recepção favorável pela opinião pública e contou com ampla divulgação na imprensa”, tendo em vista a questão da qualidade do ensino. (SAVIANI, 2007, p. 1). Ou seja:

O PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do País. Mas o Plano mostrou-se bem mais ambicioso, agregando, já na origem, trinta ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. Ao longo de sua execução, o MEC foi acrescentando novas ações [...] (SAVIANI, 2007, p. 1).

Trata-se de um tema que sempre esteve presente, como assinala Saviani (2007), na luta dos educadores pela qualidade da educação desde a década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924: adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980, e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na LDB de 1996; desemboca na elaboração da proposta alternativa de plano nacional de educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997: e chama a atenção para o fato de que se mantém “[...] com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação. (SAVIANI, 2007, p. 31).

O PDE, apresentado como um plano executivo, foi organizado em programas em torno de quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (BRASIL, 2007a, p. 15).

No âmbito da educação básica, destaca-se o Plano de Ações Articuladas (PAR), especificado no Decreto nº 6.094, de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, na Seção II, que no Art. 9º o define como um “[...] conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.” (BRASIL, 2007c). As transferências voluntárias da União foram condicionadas à adesão ao Compromisso e ao cumprimento de suas diretrizes, assim como à necessidade de elaboração do PAR, pelos estados e municípios, para recebimento de assistência técnica e financeira, do Ministério da Educação (MEC), como assinalam Yari e Oliveira (2016).

O documento do MEC argumenta que:

O PAR é, portanto, multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do desenvolvimento do regime de colaboração: a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, a reinvenção, a cada troca de equipe do que foi inventado. Em outras palavras, a intermitência. Só assim se torna possível estabelecer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino tome a si como parâmetro e encontre apoio para seu desenvolvimento institucional. (BRASIL, 2007a, p. 25).

Dessa forma, motivados pelo compromisso de aprimorar a qualidade da educação pública, os estados e municípios tiveram ampla adesão ao PAR, assim como à proposta do Programa Mais Educação (MOLL, 2008), como meio de ampliar a jornada escolar, como elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local, em conexão com a comunidade (BRASIL, 2007a).

O Programa foi criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que visa:

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

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes,

cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007b).

Em consonância com o que define a Portaria, o documento afirma que o Programa Mais Educação versa sobre a ampliação da jornada diária, com sete ou mais horas de permanência na escola com atividades de qualidade, considerando-se “a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento” (BRASIL, 2007a, p. 43).

Destaca que, mais do que um programa, a expressão “mais educação” traduz um conceito, ou melhor, traduz uma das dimensões do enlace entre a visão sistêmica de educação e o desenvolvimento, que organiza, em torno da escola pública, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social, mediante ampliação da jornada escolar (Programa Mais Educação)” (BRASIL, 2007a, p. 43).

Cumpra esclarecer que a visão sistêmica, conforme o documento, significa uma visão diferente da que predominou no Brasil, até muito recentemente, ou seja, uma visão fragmentada da educação, entendida “[...] como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um mesmo processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa mesma unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente”. (BRASIL, 2007a, p. 7).

Como assinala Saviani (2007), o Programa “Mais Educação”, entre outros, integra as ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica, e por meio dele:

Propõe-se a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas artísticas, culturais esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social (SAVIANI, 2007, p. 8).

Concorda-se com o autor que não se trata de uma política de criação de escolas em tempo integral, mas, de ampliação de permanência de estudantes na escola.

Os estudos de Santos (2017) sobre o Programa Mais Educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, de 2008 a 2014, indicaram um crescimento acentuado

do Programa Mais Educação na rede educacional pública brasileira a partir de sua proposição em 2007. Segundo o autor, “A determinação do Governo Federal aliada à vontade dos governos estaduais e municipais resultaram na pactuação que possibilitou transpor para a prática uma vontade política” (SANTOS, 2017, p. 140).

Leandro (2014), com base em pesquisa na Rede Municipal do Ensino de Florianópolis, no período de 2005 a 2012, e na documentação nacional, também constatou que, principalmente a partir de 2009, com o auxílio do Programa Mais Educação, o discurso e as ações a favor da política de Educação Integral se intensificaram, com a justificativa de que viabilizará aos alunos da escola pública uma educação de qualidade.

No entanto, critica a política²⁰ de Educação Integral para a escola pública, formulada no período do capitalismo de cunho neoliberal, intensificado nos anos 1990, ao ser estruturada no desenvolvimento de competências socioemocionais, habilidades não cognitivas, na ação da sociedade civil, no atendimento compensatório de outras demandas sociais, voltada aos “vulneráveis”, aos mais pobres, uma vez que converte a escola a um posto multifuncional responsável pela minimização das mazelas sociais, e, portanto, “secundariza o processo de escolarização” (LEANDRO, 2014, p. 151).

Cabe esclarecer que a concepção neoliberal identifica o Estado como responsável pela crise econômica e defende a retirada ou a diminuição do seu papel nas políticas sociais e a transferência de sua execução para a sociedade civil, especificamente para o público não-estatal, o terceiro setor, ou seja, organizações não-governamentais (ONGs), instituições filantrópicas, comunitárias e outras associações similares. “Estes organismos, criados com o objetivo de prover serviços sociais na área de saúde, educação, proteção contra o crime, transporte público, enfim, de alívio à pobreza, têm em comum o fato de serem não-lucrativos e fazerem parte da sociedade civil”. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 768).

Nesse período, segundo as autoras:

Perdeu-se a discussão das políticas sociais como a materialização de direitos sociais. As lutas e conquistas dos anos de 1980 no Brasil, de direitos universais, deram lugar à naturalização do possível, isto é, se um Estado ‘em crise’ não pode executar políticas, repassa para a sociedade civil e esta, por sua vez,

²⁰ Para a corrente neoliberal “não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. [...] O diagnóstico é que o Estado entrou em crise, porque gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal. E, também, porque, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa”. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 764).

focaliza as políticas sociais nos mais pobres para evitar o caos social (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 766).

Apesar de não desconsiderar a importância de um projeto de Educação Integral, Leandro (2014) analisa que a política de Educação Integral:

[...] constitui-se essencialmente no aumento de tempo das crianças e adolescente sob responsabilidade da escola e que não vai além da oferta de *mais do mesmo*, isto é, a política como estruturada e organizada, não desenvolve nada além de uma determinada sociabilidade e proteção social assentada em noções assistencialistas que descaracterizam a escola, desqualificam o trabalho docente e remetem a responsabilidade da educação e recursos públicos ao setor privado. A escola pública com a política de EI é *ampliada para menos* (LEANDRO, 2014, p. 151, grifos da autora).

Concorda-se com a autora, que ao se apoiar no pensamento de Gramsci (2010), defende que essa política deve ser entendida em outra perspectiva, ou seja, sob a forma de educação escolar que vise à formação geral na qual o estudante seja capaz de proporcionar e construir conhecimentos para além da estrutura dominante (LEANDRO, 2014).

De acordo com Crespam (2018), o Município de Campo Grande aderiu ao Programa desde o início e até 2011 já contava doze escolas, a saber: E. M. Prof. Adair de Oliveira, E. M. Prof. Elízio Ramirez, E. M. Pe. Heitor Castoldi, E. M. Prof. Hércules Maymone, E. M. Profa. Ione C. G. Igydio, E. M. Prof. João Candido de Souza, E. M. Kamé Adania, E. M. Profa. Leire P. de C. Correa, E. M. Nazira Anache, E. M. Pe. Tomaz Ghirardelli, E. M. Valdete R. da Silva, E. M. Wilson T. Rosalino e, em 2014, já reuniam 31 escolas, conforme relatório produzido pela Divisão de Ações Socioeducativas (DASE). Em conformidade com as normas do Programa Mais Educação para cada escola foi definido um coordenador, que seria um professor (ou professor comunitário), auxiliado por monitores, acadêmicos oriundos da parceria com universidades, ou pessoas da própria comunidade escolar. (CRESPAM, 2018).

O autor acrescenta que todas as escolas tiveram autonomia para escolher quais atividades complementares seriam oferecidas em seu contraturno de acordo com as possibilidades oferecidas pelo programa e conclui:

No Município de Campo Grande – MS não foi diferente, a discrepância entre as realidades sociais e estruturais das escolas vinculadas determinou o sucesso/fracasso do programa nas instituições escolares. O conceito de educação integral e sua viabilização por meio do programa não passou do alargamento do tempo, com atividades que mantinham os alunos ‘ocupados’, longe dos perigos da rua. (CRESPAM, 2018, p. 71).

Na análise do autor, o Programa Mais Educação limitou-se à ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas municipais, em que foi desenvolvido.

No próximo capítulo busca-se apresentar a discussão sobre o processo de implantação de escolas em tempo integral em Campo Grande-MS, *locus* da pesquisa.

CAPÍTULO II

ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS

Este capítulo discute o processo de implantação (elaboração, discussão da proposta e aprovação), das Escolas em Tempo Integral (ETI's), na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande – MS. Justifica-se a necessidade de discutir esse processo, tendo em vista compreender, na sequência, sua materialização, no período definido. Para tanto, busca-se reconstruir esse processo com fundamento sobretudo nos documentos que registram as discussões de sua aprovação, nas normativas educacionais e nas entrevistas.

2.1 O projeto de escolas em tempo integral

É importante mencionar, inicialmente, conforme o Art. 8º da LDBEN, que “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).

Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica, conforme o parágrafo único, do Art. 11 (BRASIL, 1996).

O Município de Campo Grande optou por organizar o Sistema Municipal de Ensino (SME), aprovado por meio da Lei nº 3.404, de 1º de dezembro de 1997, no governo de André Puccinelli (1997-2000), do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sendo alterada no governo de Nelson Trad Filho (2005-2008), do mesmo partido, por meio da Lei nº 4.507, de 17 de agosto de 2007 (CAMPO GRANDE, 2007b), com a seguinte composição, conforme o Art. 2º:

- I - Órgão Central:
 - a) Secretaria Municipal de Educação;
- II - Órgão Colegiado:

- a) Conselho Municipal de Educação;
- b) Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério;
- III - as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;
- IV - as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- V - outros órgãos e serviços municipais da área educacional de caráter administrativo e de apoio técnico. (CAMPO GRANDE, 2007b).

Como se verifica, as instituições de ensino médio também compõem o SME, apesar dos municípios serem responsáveis por oferecer a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental, conforme a LDBEN, sendo permitida a atuação em “outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”. (BRASIL, 1996). No caso de Campo Grande, o Ensino Médio é oferecido somente em uma escola agrícola na Rede Municipal de Ensino, como já mencionado.

Conde (2021), observa que o SME de Campo Grande foi aprovado logo após a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/199, destacando que desencadeou o processo de indução à municipalização do ensino.

A importância de estruturar o SME está relacionada à liberdade de evidenciar a dimensão pedagógica e a sua autonomia, no sentido de intervir em processos de administração da educação. Assim:

O Sistema Municipal de Ensino não está originalmente formatado e definido por lei geral e nem por outras instâncias do estado como espaço de escolha, de inclusões e de omissões, de decisão, de preferências, está articulado à dimensão formativa decorrente do exercício de concepção, estruturação e implantação de uma proposta educativa organizada em forma de SME (WERLE; THUM; ANDRADE, 2008, p. 102).

Ao organizar o SME, o município indica a intenção de assumir, com responsabilidade pedagógica, administrativa e política, a educação local, conforme assinalam Werle, Thum e Andrade (2008), e define como princípios da educação escolar:

A educação escolar no Sistema Municipal de Ensino terá por base, os seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III** - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V** - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da Lei, plano de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos da rede municipal de ensino;
- VI** - gestão democrática do ensino público, em conformidade com a legislação em vigor;
- VII** - garantia de padrão de qualidade;
- VIII** - valorização da experiência extraescolar;
- IX** - promoção da interação escola e organizações da sociedade civil;
- X** - promoção da justiça social, da igualdade e da solidariedade;
- XI** - respeito à liberdade, aos valores, à diversidade, às características e capacidades individuais, apreço à tolerância, estímulo e propagação dos valores coletivos, comunitários e defesa dos bens públicos;
- XII** - **expansão das oportunidades educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino e do período de permanência do aluno nas instituições oficiais;**
- XIII** - vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, valorizando e preservando a cultura local;
- XIV** - garantia da educação básica a toda criança e adolescente no Município (CAMPO GRANDE, 2007b, grifo nosso).

Destacam-se, na transcrição acima, entre os princípios da educação escolar, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, assim como expansão do período de permanência dos estudantes nas escolas da REME.

São princípios importantes, levando-se em consideração o que afirma Cury (2007, p. 484), que “[...] as precárias condições de existência social, os preconceitos, a discriminação racial e a opção por outras prioridades fazem com que tenhamos uma herança pesada de séculos a ser superada”, e o acesso à educação e a permanência na escola, um direito social, deve ser garantido a todos.

Na sequência, foi aprovado o primeiro “Plano Municipal de Educação (PME): O futuro da educação é a gente que faz” de Campo Grande 2007-2016, pela Lei nº 4. 508, de 31 de agosto de 2007.

Conforme o PME 2007-2016:

O Poder Executivo do Município de Campo Grande, como desdobramento e em consonância com os Planos Nacional e Estadual, em setembro de 2006, deu início ao processo de elaboração de seu próprio Plano, visto que, segundo o PNE, os três documentos devem compor um conjunto integrado e articulado. (CAMPO GRANDE, 2007a, p. 28)

Em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (BRASIL, 2001) e o Plano Estadual de Educação (PEE) 2003-2013 (MATO GROSSO DO SUL, 2003), o PME 2007-2016 definia entre os objetivos e metas “Implantar,

progressivamente, o regime de período integral nos estabelecimentos de educação infantil” e “Adotar, progressivamente, o atendimento em tempo integral ao aluno do ensino fundamental, principalmente para os anos iniciais.” (CAMPO GRANDE, 2007a, p.71), porém, o documento não especificava se a adoção do tempo integral nas escolas da REME ocorreria com maior adesão ao Programa Mais Educação ou se haveria um novo projeto, específico da SEMED para experiências com educação em tempo integral.

Observa-se que o PME 2007-2016 previa como primeira diretriz para a Educação Infantil, o “Estabelecimento de uma Política de Educação Infantil para o Município que garanta o desenvolvimento pleno da criança e seu direito à educação [...]” (CAMPO GRANDE, 2007a, p. 62) e como diretriz 2, para o Ensino Fundamental, a “Promoção de ações que permeiam a efetivação da proposta pedagógica adequada às especificidades do alunado e do contexto escolar, garantindo a qualidade do ensino, o acesso e a permanência do aluno dessa etapa”. (CAMPO GRANDE, 2007a, p.71)

Para apoiar as ações de implantação do atendimento educacional em tempo integral, a dimensão de Financiamento e Gestão estabelece objetivos e metas no sentido de:

Articular-se com as esferas federal, estadual e municipal para implantação gradativa do regime de tempo integral em todas as etapas de educação básica, priorizadas as comunidades sujeitas a vulnerabilidades.
Garantir recursos financeiros, físicos, materiais e humanos, para a ampliação progressiva da jornada escolar. (CAMPO GRANDE, 2007a, p.144)

Nesse período, no primeiro mandato do prefeito Nelson Trad Filho (2005-2008) do PMDB e na gestão da Secretária Municipal de Educação, professora Maria Cecília Amêndola da Motta, os conceitos e princípios norteadores de Escolas em Tempo Integral (ETIs) foram construídos, “fruto de estudo ocorrido no período de 2007-2008, sob a orientação do consultor Dr. Pedro Demo²¹, por meio de discussões e reflexões entre a equipe técnica da SEMED organizada para esse fim” (CAMPO GRANDE, 2011, p. 9).

A entrevistada que participou do processo de implantação da Escola em Tempo Integral ao ser questionada sobre a elaboração da proposta confirma que:

²¹ Conforme Currículo Lattes, o professor é “Filósofo brasileiro, doutor em Sociologia e pós-doutor pela University Of California At Los Angeles. Professor titular aposentado da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Professor Responsável pela formação de Grupo-Base de professores da REME. Acompanhamento dos 1º e 2º anos, com o objetivo de garantir a alfabetização inicial. Especialização de 1.500 docentes no período, Resultado maior: dois primeiros lugares no Ideb de 2007 (primeiro e último segmento do ensino fundamental).”

Sim, resultaram de um projeto. As duas primeiras [escolas] foram repensadas em conjunto com a Prefeitura. Foi uma ideia da Secretária na época, Professora Maria Cecília, junto com a Ângela Brito, que era a superintendente e o Prefeito Nelsinho Trad que aprovou a ideia, pois tinham que ser feitas mais escolas integrais [...]. As duas primeiras foram pensadas naquele modelo, para iniciar em 2009. O professor Pedro Demo da UnB foi o consultor. (ENTREVISTA 1, 2022)

Em relação à orientação para desenvolver o projeto das ETI's, a entrevistada comenta sobre a consultoria do professor Pedro Demo, que estimulou a ideia das Escolas em Tempo Integral, relatando que:

A professora Cecília já tinha contato com ele de muito tempo, pela UnB e como ela era Secretária e tinha intenção de estudo num grupo para alavancar a equipe da Secretaria, ela convidou o Pedro Demo para fazer o estudo e ajudar nessa parte e formou-se uma equipe de pessoas de vários setores da SEMED para estudar sobre a educação. Dentre esses estudos, vários assuntos que estudaram e produziram artigos, ele veio com a proposta de Escola em Tempo Integral, já conversando por conta da LDB. Conversando com a professora [...] e trouxe a proposta, sendo aceita pela professora [...], de forma que ele organizou esse esboço de como seria, pelas experiências que ele já teve em outras regiões do Brasil, onde ele teve a oportunidade de implantar essas escolas, ele trouxe a ideia, a estrutura. (ENTREVISTA 2, 2022)

A equipe formada para o grupo de estudos é citada por Moraes (2015) ao relatar que a equipe técnica que trabalhou para a elaboração do projeto das escolas em tempo integral foi formada a partir de uma ação da SEMED que criou o chamado Grupo Base, no ano de 2005, composto por docentes da REME que se reuniam para estudar sistematicamente, promovendo debates e produzindo as próprias propostas. Este Grupo Base gerou novas oportunidades de formação continuada para os docentes da REME, culminando no Centro de Formação de Professores (CEFOP), que propiciou cursos de especialização, com a colaboração de universidades parceiras, publicações dos estudos desenvolvidos e a proposta das escolas que atenderiam em tempo integral.

Sobre a colaboração do grupo no projeto das Escolas em Tempo Integral, a outra entrevistada acrescenta que,

[...] essa equipe que já era uma equipe de estudo, um pouco mais reduzida, com um número um pouco menor de membros, ficou na responsabilidade desse projeto pedagógico. Então teve a primeira ideia do Professor Pedro Demo, em seguida a Professora Cecília alinhou pedagogicamente como cada situação, cada ambiente, como se organizaria a escola de tempo integral, uma estrutura bem rápida, porém o norte que tínhamos para pensar, e ali os técnicos se dividiram dentre todos os temas, cada um mais voltado para sua área: avaliação, educação física, artes e todas as áreas, então as pessoas se

responsabilizaram por partes da sua formação em cima da proposta e num coletivo, escreveram a proposta das escolas em tempo integral (ENTREVISTA 2, 2022).

A equipe técnica escolhida para trabalhar no apoio das ETI's também foi oriunda desse grupo de estudo, devido ao conhecimento de cada integrante, constituído durante o processo de elaboração da proposta, que segundo a Entrevistada, compreendia organização e gestão, a

[...] a proposta é organizada dessa forma, a parte do professor, do coordenador, parte da gestão, do aluno, as áreas específicas que são os ACCS [Atividades Curriculares Complementares], que são línguas estrangeiras, artes, educação física. E o pedagogo também tem algumas partes e projetos que são só dele. Esse grupo citado fazia parte do CEFOR, grupo de formação da SEMED [...] foi desse grupo que saíram as pessoas específicas para trabalharem com as ETI's. (ENTREVISTA 1, 2022).

A partir dessa proposta, no relato da representante da SEMED, foi definida a construção das escolas, com as seguintes características,

[...] precisava de muito espaço, ambientes educativos. O aluno não poderia ficar somente dentro da sala de aula, ele tinha que ter espaço embaixo da árvore, espaço para ter o judô, balé, outras atividades. Precisava não só de uma quadra, mas de espaços, que ao mesmo tempo que poderia ser usada a quadra com futsal, voleibol, teriam outros espaços com atletismo, judô, xadrez, laboratórios de ciências, matemática, brinquedoteca, laboratório de tecnologia. A nossa conversa não foi só na escrita da proposta, foi também com os engenheiros e pessoas responsáveis que precisavam ouvir para saber o que tinha que fazer.

Foi montado o croqui, enquanto pensavam em propostas fizeram listas de tudo que a gente precisaria para montar essas escolas fisicamente, sem ser a estrutura de construção, mas sim a estrutura de montar a escola, o número de carteiras, o tamanho das carteiras, todo o material pedagógico que precisaria, desde giz, canetinha, até jogos pedagógicos, nos laboratórios de ciências, materiais tecnológicos, tanto é que essas escolas têm dois laboratórios de informática, além de notebooks que na ocasião foram doados pela UNIDERP, em torno de 250 notebooks na primeira leva e no próximo ano mais 150.

Tudo isso foi sendo pensado em equipe, montando a proposta e discutindo entre os grupos, que continuava a escrita, foi um trabalho feito em muitas mãos, com aval do Prefeito e da Secretária, para poder acontecer. Depois que essa escola foi sendo construída, a proposta ficou pronta, já saiu em diário oficial a implementação dessas duas escolas, local delas, a construção que aconteceria ali. (ENTREVISTA 2, 2022).

Dessa forma, percebe-se a intencionalidade da proposta de construção, inicialmente, de duas escolas de Educação Integral, com base em um projeto específico, elaborado por uma equipe constituída por profissionais de diferentes áreas, levando em

conta os ambientes e materiais didáticos necessários para a permanência dos estudantes no espaço escolar.

Segundo o projeto das ETI's, o “projeto de Escola Pública busca ressignificar substancialmente o conceito de Escola Pública” e acrescenta,

É, portanto, na perspectiva de tornar real este novo enfoque de educação e de escola, que a SEMED apresenta este projeto à sociedade Campo-grandense. A essencialidade do projeto de Escola Pública Integral está exatamente na garantia deste novo conceito. Um conceito que agrega de modo articulado as categorias de ‘Escola’ como espaço social de aprendizagem; de ‘Pública’ como direito inalienável e intransferível de todos, e de ‘Integral’ como prática articuladora de todas as experiências coletivas do processo de formação humana (CAMPO GRANDE, 2011, p. 9, grifos do autor).

Conforme Crespam (2018, p.71) “O termo ‘em Tempo Integral’ assume a ideia de distanciar-se do ‘de tempo integral’ ao supor, segundo os agentes desse projeto, algo a mais do que o simples alargamento do tempo”. No entanto, registra-se que nos Diários Oficiais de Campo Grande consultados (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020), encontram-se os termos “unidades de ensino integral” e/ ou “escolas de tempo integral”.

Segundo o documento da SEMED, o projeto de implantação da Escola em Tempo Integral, com currículo em tempo integral, está baseado em pressupostos teóricos e metodológicos das diversas áreas de conhecimento, sobretudo aquelas que orientam os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Assinala que:

Ao mesmo tempo em que busca definir parâmetros para garantir a qualidade e consistência do primeiro Projeto Educacional na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande com essa organização curricular e de tempo/espaço, mantém a flexibilidade necessária diante da diversidade das escolas e comunidades em que estão inseridas as duas escolas inauguradas em fevereiro de 2009 (CAMPO GRANDE, 2011, p. 9).

As justificativas apresentadas indicam razões e demandas de natureza didático-pedagógica, sociopolítica e científico-tecnológica, tendo em vista a sua implantação/aprovação.

A justificativa de natureza didático-pedagógica, conforme o documento, indica o Brasil como um dos países que apresentam menor tempo de permanência dos estudantes nas unidades escolares e assinala que o oferecimento de múltiplas oportunidades de aprendizagem é condição necessária para a formação humana plena, e está diretamente associado a melhores índices de desempenho na aprendizagem.

A ampliação do tempo pedagógico permite que a escola, como espaço social de apropriação, elaboração e reelaboração de conhecimento, incorpore em seu currículo, atividades para o desenvolvimento de competências cognitivas e atitudinais necessárias para uma formação cidadã (CAMPO GRANDE, 2011, p. 9).

Ao se referir à justificativa de natureza social e política da educação assinala que a educação de qualidade é um direito subjetivo de todos. Assim, “A ampliação do tempo pedagógico e um currículo de atividades em tempo integral são importantes alternativas para a democratização da educação e para a inclusão social”. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 11).

O documento informa, na justificativa científico-tecnológica, que as atividades curriculares nas Escolas em Tempo Integral devem incluir “a pesquisa e o estudo mediado pelas tecnologias a partir da problematização devem gerar transformação no âmbito escolar e da comunidade” (CAMPO GRANDE, 2011, p. 11). Diante disso, entende que As Escolas Públicas em Tempo Integral devem, portanto:

[...] compartilhar a mesma essência educativa ao desenvolver atividades específicas de acordo com o Projeto Político-Pedagógico de cada escola, projeto este, entendido como um processo democrático de tomada de decisões, construído com o envolvimento de todos, com o objetivo de organizar o trabalho desenvolvido pela escola, empreendendo a esta, sua identidade (CAMPO GRANDE, 2011, p. 11).

Antes da elaboração do projeto, no ano de 2008, houve a seleção de “Profissionais da Educação do Grupo do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, para lotação nas Escolas de Tempo Integral”, conforme DIOGRANDE nº 2.578 de 10 de julho de 2008 (CAMPO GRANDE, 2008), para atuar nas duas Escolas em Tempo Integral, que iniciaram o funcionamento em fevereiro de 2009, com atendimento ao antigo Pré-escolar (hoje denominado Grupo 5, que atende crianças com 5 anos completos) no âmbito da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano.

Sobre o trabalho desenvolvido para a seleção de professores, a entrevistada indica que:

Depois de montada essa proposta, passaram a pensar nos professores, nos profissionais em geral que atuariam nessas escolas, e ali fizeram toda uma contagem de vagas que cabiam na parte pedagógica, além dos diretores e dos diretores adjuntos, tinha coordenação, número de professores, pedagogos, quantos [professores] de artes, de educação física, que também atuariam tanto na base comum, quanto nas aulas diversificadas. Era um número bem grande

e discutiu-se sobre professor 40 horas, professor 20 horas, definiu-se que deveriam ser professores efetivos, isso tudo foi acontecendo, iniciou-se o processo seletivo, tudo antes de começar qualquer coisa, depois da proposta pronta.

Foi feito todo o processo seletivo, entrevistas, e desde então o processo seletivo foi feito em 3 (três) etapas, o professor que se candidatava a trabalhar em ETI, passa por uma prova escrita, uma prova de tecnologia e uma entrevista baseada na proposta da escrita e na prática pedagógica do professor.

Essas três etapas acontecem até hoje, foi sendo atualizada, melhoradas as atividades avaliativas. (ENTREVISTA 2, 2022)

Carrilho (2013) afirma que, após a seleção dos professores que trabalhariam nas escolas do projeto piloto, foi necessário realizar uma formação com o grupo docente, para que eles se apropriassem da proposta e pudessem compreender como funcionaria a dinâmica escolar.

O relato de uma entrevistada refere-se a este período e confirma que “[...] em 2008 quando essa prática começou a acontecer, os professores ficaram em estudo por três meses. Todos eles”. (ENTREVISTA 1, 2022).

Outra entrevistada descreve como se deu o processo de formação de professores,

Após a seleção com o número que precisaria ser atingido, passaram por três meses de formação, (360 horas – de setembro a 19 de dezembro), estudavam o dia todo, assistiam filmes, discutiam, faziam leituras de artigos de diferentes áreas, ali adquiriram mais habilidades tecnológicas e aprenderam muitas coisas, discutiram sobre educação ambiental, sobre influência tecnológica, sobre a leitura e a escrita, foi bem amplo o material de estudo. (ENTREVISTA 2, 2022)

O livro intitulado “Educação integral: uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS”, menciona que “sendo a escola típico ‘serviço público’, precisa atender bem ao público, entendido este aqui como a comunidade na qual a escola está inserida geograficamente.” (CAMPO GRANDE, 2011, p. 23).

Um dos critérios indicados, para a implantação das Escolas em Tempo Integral, era o da vulnerabilidade social, como menciona a entrevistada, sendo que,

Surgiu primeiro a ideia de ter escolas em tempo integral. Construção mesmo! Em seguida, envolveu o prefeito, o [Professor] Pedro Demo e a [Secretária de Educação, à época] Maria Cecília levou a ideia, ele aceitou, concordou e já começou a organizar a questão do terreno. Ele que encontrou e decidiu junto com a professora Cecília, porque um dos critérios era que fosse em **regiões de vulnerabilidade**, e após encontrarem, foi pensado em escola. Essas duas escolas foram construídas pensando já em todo o fluxo escolar, tudo que gostaria que tivesse para atender a proposta que já estava sendo escrita. (ENTREVISTA 2, 2022, *grifo nosso*).

Nesse período, o município já contava com a Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano (PLANURB), criada pela Lei n.3.183, de 22 de agosto de 1995, que tem como uma de suas finalidades: “a coleta, a sistematização e a divulgação de informações sociais, econômicas, estatísticas, geográficas, cartográficas, de infraestrutura e demais informes relativos ao Município, para auxiliar a formular e revisar a política urbana de Campo Grande”²². Infere-se que pode ter sido levado em consideração os dados da PLANURB para a escolha dos locais para instalação das escolas. Por conseguinte, e considerando a abrangência do termo “vulnerabilidade social”, utiliza-se, aqui, a definição da Secretaria Nacional de Assistência Social. Apesar de se tratar de uma questão polissêmica:

[...] as situações de vulnerabilidade podem decorrer: da pobreza, privação, ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, intempérie ou calamidade, fragilização de vínculos afetivos e de pertencimento social decorrentes de discriminações etárias, étnicas, de gênero, relacionadas à sexualidade, deficiência entre outros, a que estão expostas famílias e indivíduos, e que dificultam seu acesso aos direitos e exigem proteção social do Estado (BRASIL, 2012, p.12).

De acordo com o que se entende por vulnerabilidade social de um determinado local, devemos considerar a dimensão do município de Campo Grande e suas sete regiões, sendo que “todas elas têm características diferentes em seu processo de ocupação e de sua racionalidade de necessidades”, explica Arruda (2012, p. 89). Portanto, não possui características homogêneas e as questões de vulnerabilidade podem constar em diferentes localidades da cidade.

Dessa forma, à época da implantação das ETIs, cada região possuía particularidades em relação às condições socioeconômicas da população, visto que a cidade apresentava um crescimento predominantemente horizontal²³ e portanto, sua infraestrutura tinha alto custo para manutenção dos serviços públicos, bem como custos de deslocamento excessivos, era consideravelmente vazia, visto que o perímetro urbano do município comportava 5 (cinco) milhões de habitantes (enquanto o índice populacional do município ainda não tinha atingido 1 (um) milhão de habitantes), era economicamente centralizada, sendo que a maioria dos empregos se encontrava na região

²² Extraído do site da PLANURB. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

²³ Segundo Arruda (2012), o crescimento horizontal refere-se a um espalhamento urbano, com densidades demográficas muito baixas em toda a cidade.

central e significativamente distante, pois a ocupação era desordenada, acarretando desigualdades e má distribuição de serviços, como afirma Arruda (2012)

É importante destacar que as duas primeiras unidades escolares em tempo integral, foram construídas nas Regiões Bandeira²⁴ (Escola Municipal Profa. Iracema Maria Vicente) e Anhanduizinho²⁵ (Escola Municipal Profa. Ana Lúcia de Oliveira Batista), que são regiões vizinhas e ocupam o lado sul e sudoeste do perímetro do município, respectivamente.

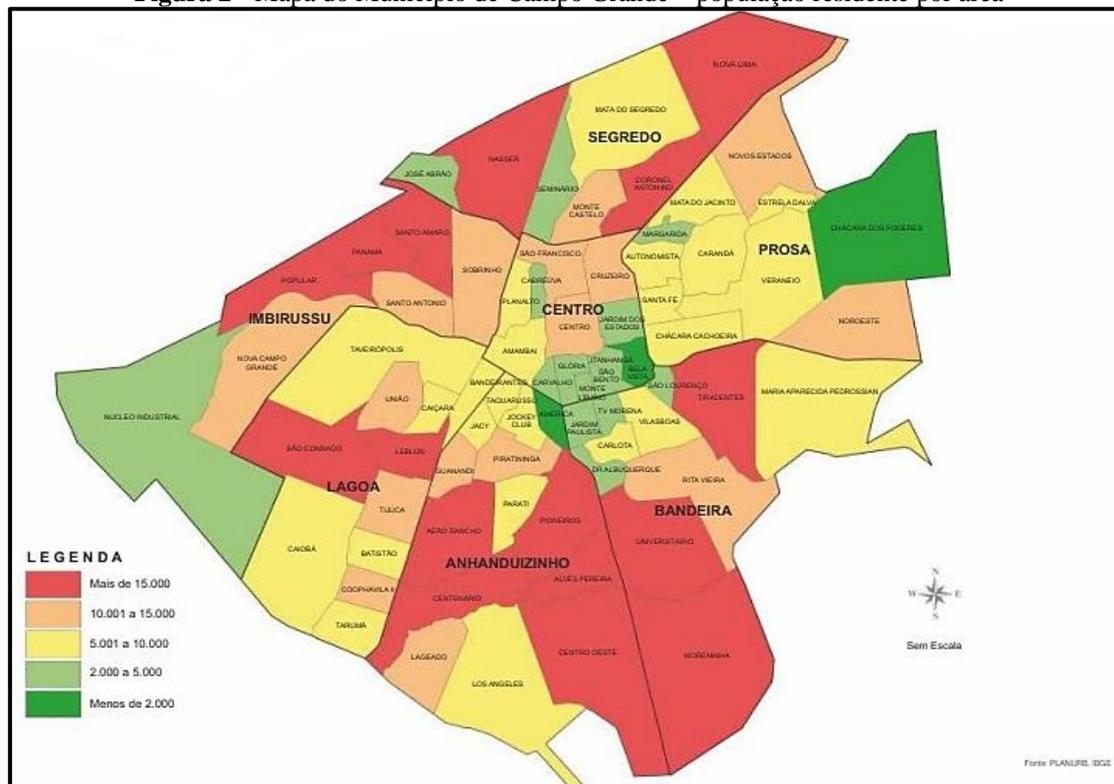
Observa-se que as regiões Bandeira e Anhanduizinho tinham maior índice populacional em 2010, conforme o mapa a seguir, contando com mais de 15.000 moradores em cada uma delas, sendo 113.118 na Bandeira e 185.558 na Anhanduizinho. A região Bandeira teve um crescimento populacional significativo com a implantação de mais de 4.000 casas populares na região das Moreninhas, ocupando a extremidade sul da cidade e fazendo com que esse espaço tivesse grande concentração populacional em um espaço isolado da cidade, presumindo um problema de ocupação urbana, conforme estudos de Arruda (2012), pois a população ali instalada dependeria de infraestrutura, assim como qualquer outra região.

É importante considerar, de acordo com o autor, que a situação de concentração da ocupação urbana pode ser reflexo dos interesses de investidores públicos e privados, voltados para a oferta de moradia à população de baixa renda, ofertando habitação nas extremidades da cidade, longe do acesso aos serviços públicos mais elementares, como transporte, esgoto, dentre outros (ARRUDA, 2012).

²⁴ Os bairros que compõem a região Bandeira são: Maria Aparecida Pedrossian, Tiradentes, São Lourenço, Vilasboas, TV Morena, Jardim Paulista, Dr. Albuquerque, Carlota, Rita Vieira, Universitário, Moreninha. Os bairros possuem também, alguns loteamentos, conforme informações da PLANURB. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/sisgran/canais/dadosgerais/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

²⁵ Os bairros que compõem a região do Anhanduizinho são: Aero Rancho, Centro-Oeste, Parati, Alves Pereira, América, Centenário, Guanandi, Jacy, Jockey Club, Lageado, Los Angeles, Pioneiros, Piratininga e Taquarussu. Os bairros possuem também, alguns loteamentos, conforme informações da PLANURB. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/sisgran/canais/dadosgerais/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

Figura 2 - Mapa do Município de Campo Grande – população residente por área



Fonte: PLANURB, IBGE (2010)

Pesquisas realizadas pela PLANURB em 2010, indicam que a região Bandeira possuía uma enorme extensão territorial, abrangendo todo o lado leste da cidade e isso “faz dela, à época, “uma região desproporcionalmente desprovida de serviços de pavimentação asfáltica e esgotamento sanitário e sua área ainda está por ser parcelada em pelo menos 30%”, ou seja, haveria a oferta de mais áreas para habitação, com o loteamento de espaços que eram rurais anteriormente, o que agravaria a carência de alguns serviços públicos (ARRUDA, 2012, p.104).

A região do Anhanduizinho ocupa uma extensa faixa territorial do município de Campo Grande e os bairros que se encontram mais próximos da região central tinham infraestrutura urbana, porém, assim como na região Bandeira, também havia população de baixa renda às margens do limite urbano, nesse caso, configurando assentamentos sociais, com uma taxa de ocupação elevada e sem o fornecimento de infraestrutura e serviços públicos básicos à população residente, de acordo com Arruda (2012).

Apesar da situação de vulnerabilidade nas áreas mencionadas, a região do Anhanduizinho contava com três hospitais de grande porte e já atendia estudantes em

uma unidade de escola em tempo integral, o CAIC (projeto escolar já mencionado no capítulo I).

No que se refere à ausência de renda como uma das situações de vulnerabilidade social, a região do Anhanduizinho é a que apresentava menor rendimento financeiro, por domicílio, no município, ocupando o sétimo lugar no *ranking*, com média de valor de R\$1.811,94. A região Bandeira ocupava o terceiro lugar com valor de R\$ 2.687,73 de renda média por domicílio, em Campo Grande, como se verifica na tabela a seguir.

Tabela 5 - Rendimento médio nominal mensal

Regiões	Média Mensal
Centro	5.584,37
Prosa	4.725,34
Bandeira	2.687,73
Imbirussu	2.450,02
Lagoa	2.142,15
Segredo	2.002,65
Anhanduizinho	1.811,94

Fonte: Elaborado pela autora, com os dados do IBGE (2010).

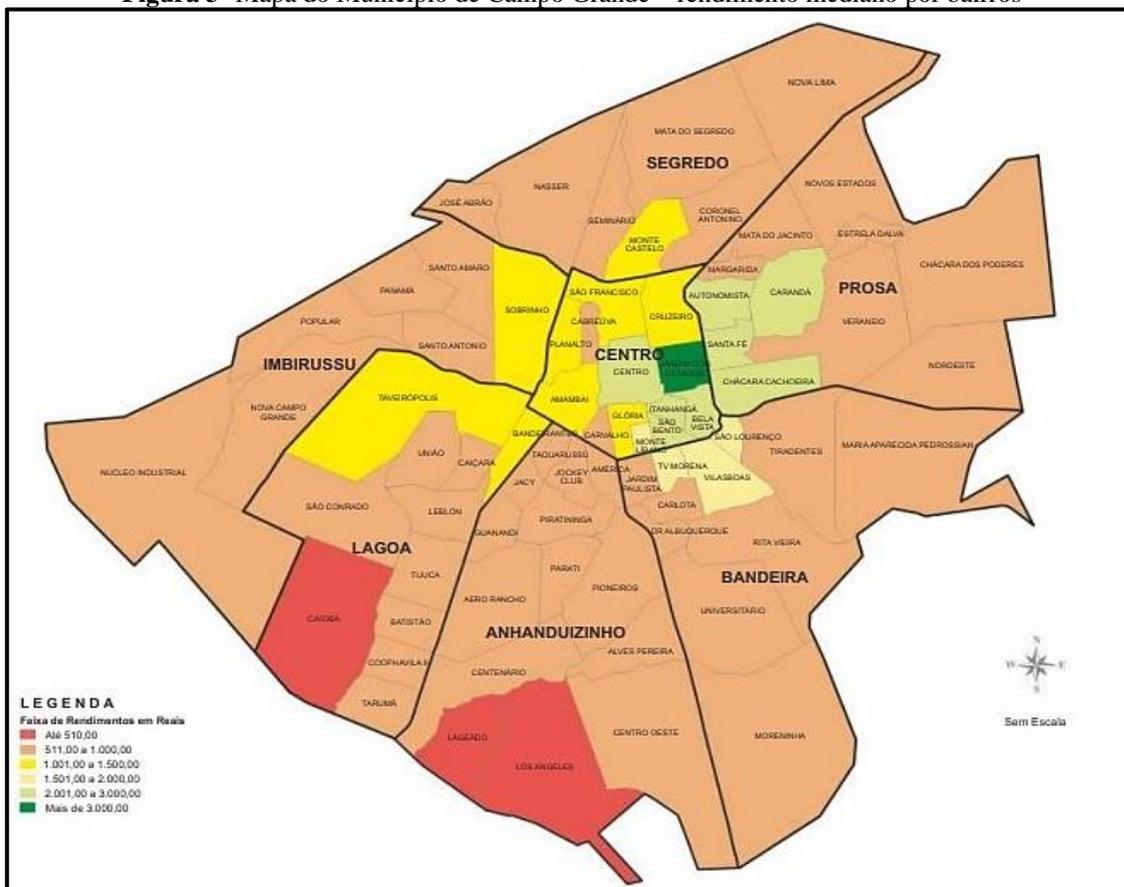
Vale ressaltar que em novembro de 2003 foi criado, na região do Anhanduizinho, um polo empresarial, chamado Polo Empresarial Paulo Coelho Machado, com a finalidade de atrair indústrias, que pudessem gerar empregos e impulsionar a economia (CARMO, 2013).

O mapa, a seguir, mostra que as regiões periféricas²⁶ da cidade concentravam a população com a renda mensal mais baixa, no ano de 2010. Quanto mais próxima da região do Centro, mais elevada a renda. O salário mínimo vigente era de R\$510,00 (valor representado pela cor vermelha), mostrando que mesmo com as ações do Governo, tendo instalado o Polo Comercial no início da década de 2010, a região do Anhanduizinho concentrava parte da população com a menor renda por domicílio e que as regiões

²⁶ Segundo Serpa (2002), o termo periferia explícita, geralmente, áreas localizadas fora ou nas imediações de algum centro, sendo que, hoje, significa também aquelas áreas com infraestrutura e equipamentos de serviços deficientes, sendo essencialmente o lócus da reprodução socioespacial da população de baixa renda.

periféricas, majoritariamente, dispunham de renda de até dois salários mínimos por domicílio, segundo dados da PLANURB (2015).

Figura 3- Mapa do Município de Campo Grande – rendimento mediano por bairros



Fonte: PLANURB, IBGE (2010)

No período em que as escolas foram implantadas, os dados sobre a educação no município de Campo Grande indicavam que a taxa de analfabetismo²⁷ entre as 12.892 crianças na faixa etária de 10 anos, era de 2% (dois por cento), o que representava 252 crianças, segundo os dados do IBGE (2010), disponibilizados no *site* da Prefeitura Municipal de Campo Grande²⁸. Esta idade está compreendida no âmbito dos Anos iniciais²⁹ do Ensino Fundamental, cujo atendimento também estava previsto no projeto

²⁷ O IBGE considera taxa de analfabetismo como a percentagem das pessoas analfabetas (pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece) de um grupo etário, em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário.

²⁸ Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/sisgran/canais/dadosgerais/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

²⁹ Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, os anos iniciais do Ensino Fundamental abrangem do 1º ao 5º ano.

das ETI's em Campo Grande. Do total da população, 95,78% eram de pessoas alfabetizadas.

A REME contava com 182 escolas com 95.690 alunos matriculados no ano de 2009 e deste total, 49.967 eram matrículas correspondentes à Pré-Escola (alunos de 4 e 5 anos completos) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental³⁰, público a que se direcionam as ETIs.

A tabela, a seguir, mostra o número de matrículas em escolas consideradas em tempo integral na Rede Municipal de Ensino. No ano de 2008, as ETIs ainda não haviam sido implantadas, portanto, as escolas que ofereciam ensino em tempo integral eram as escolas do campo e as escolas que aderiram ao programa “Mais Educação”, em parceria com o Governo Federal. A tabela apresenta dados de 2008 e 2009 para comparação das matrículas, antes, e no ano de implantação das ETIs.

Tabela 6 - Número de Matrículas em tempo integral em Campo Grande - 2008 e 2009

Tempo Integral	2008	2009
Sim	14.687	16.762
Não	79.257	78.928
Total	93.944	95.690

Fonte: Elaborado pela autora, com os dados do Laboratório de Dados Educacionais da UFPR.

Nota-se, na tabela anterior, que de 14.687 matrículas em unidades escolares, que em 2008 ofertavam o ensino com carga horária ampliada, considerando-se as escolas do campo e as escolas do programa “Mais Educação”, houve um aumento, em 2009, de 2.075 matrículas, passando para 16.762 estudantes matriculados, somando-se então, o número de matrículas efetivadas nas duas escolas implantadas em tempo integral.

Tabela 7 - Número de matrículas em Escolas em Tempo Integral em Campo Grande - 2009

Escola Integral	Matrículas em 2009
Profª Iracema Mª Vicente	497
Ana Lúcia de Oliveira Batista	463
TOTAL	960

Fonte: Elaborado pela autora, com os dados do Laboratório Dados Educacionais da UFPR.

³⁰ Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>. Acesso em: 20 dez. 2021.

As escolas em tempo integral implantadas em 2009, com 960 alunos, segundo a entrevistada:

[...] trouxeram muita realidade para o bairro, hoje se for analisar, o bairro cresceu muito e ocorreram muitas mudanças provocadas pela escola, pelo movimento da escola no bairro, por pesquisa dos alunos em relação ao meio ambiente, a saúde, ao bem-estar, eles divulgavam, informavam, conferiam mudanças, [a Escola] Iracema é em uma região mais central, porém de muita vulnerabilidade, já [a região] da [Escola] Ana Lúcia cresceu muito, valorizaram os imóveis da região. (ENTREVISTA 2, 2022).

O relato possibilita refletir sobre a importância da escola na formação do estudante e na dinâmica da vida em sociedade, entendendo-se que:

[...] a escola está situada em um determinado espaço e pode desempenhar um papel importante em seu entorno, visando contribuir para o exercício coletivo da cidadania. Dependendo do nível de inserção e de compromisso com a comunidade, a escola constitui um espaço estratégico para o desenvolvimento de ações coletivas que materializam o exercício de sua função social. (AGUIAR, 2006, p. 150)

Ambas as escolas construídas para ofertar ensino aos estudantes da Educação Infantil, níveis I e II e aos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em tempo integral, foram pensadas com proposta pedagógica específica, que será apresentada na próxima seção.

2.2 Organização Pedagógica das Escolas em Tempo Integral na REME

O projeto que apresenta a proposta das ETIs, um documento considerado importante para o processo de implantação das unidades piloto, apresenta princípios conceituais, organizacionais e operacionais que também subsidiariam a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das duas primeiras escolas e as que viessem a seguir. (CAMPO GRANDE, 2011).

Para tanto, segundo o documento, alguns pontos são importantes para nortear a prática pedagógica. São eles:

Qualidade de ensino-aprendizagem mediada pelas tecnologias;
Metodologia de ensino por meio da problematização (desafios);
Ambientes de aprendizagem e currículo integrado;
Educação Ambiental como princípio de qualidade de vida e cidadania;

Apropriação do conhecimento historicamente produzido por meio do estudo e da pesquisa;
 Valorização da arte, do esporte/movimento e da cultura;
 Gestão democrática como princípio de construção do Projeto Político Pedagógico da escola. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 5).

De acordo com esses eixos, cada escola deveria elaborar o seu currículo, refletindo a construção histórico-social local e nortear o Projeto Político Pedagógico de cada unidade.

O currículo de uma ETI, segundo o projeto, deve abranger:

A dimensão de **totalidade** das ações desenvolvidas pela instituição escolar sejam elas, disciplinares ou não, regulares ou não, sistemáticas ou não; realizadas no espaço escolar ou fora dele; **flexibilidade** dos processos pedagógicos, oportunizando maior compreensão e participação do/no movimento da realidade e do pensamento; uma concepção clara e definida de **gestão educativa**, visando garantir ação efetiva e pró-ativa dos sujeitos que integram o processo escolar; uma **concepção de avaliação** que, em consonância com os propósitos da ação educativa, oriente os processos pedagógicos em suas diferentes formas; uma **concepção sócio-histórica de aprendizagem** que define os objetivos, estabelece as estratégias metodológicas e as decisões acerca das formas de organização dos processos pedagógicos. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 6. Grifo do autor).

Com base nas justificativas de natureza didático-pedagógica, sociopolítica e científico-tecnológica do projeto, as escolas poderiam gerar transformações no âmbito escolar e na comunidade em que estaria inserida, e, ao respeitar as particularidades de cada unidade, deveriam estar articuladas em três eixos, para que mantivessem o cunho educativo: Linguagem e Comunicação; Ciências e Matemática; Histórico e Social.

Os eixos temáticos foram, em seguida, organizados no projeto como Ambientes de Aprendizagem indicando que funcionariam de forma que todos os conteúdos programados emergissem de situações problematizadoras, suscitadas por meio de textos ou contextos que auxiliassem na construção do aprendizado, cuja demonstração se desse pela produção de textos, que pudessem refletir todo o estudo e pesquisa que fora desenvolvido, sendo possível o contato da sociedade com estas produções. Sendo assim, os eixos formadores contribuiriam para a integração dos conteúdos e a vida em sociedade do educando (CAMPO GRANDE, 2011).

Saviani (2014) chama a atenção para o fato de que as situações que nomeamos como “problema” emergem de questões que interrompem o curso natural das ações humanas e que fazem com que o homem se detenha em examiná-las, compreendê-las e resolvê-las.

[...] é possível ao homem sistematizar porque ele é capaz de assumir perante a realidade uma postura tematizadamente consciente. Portanto, a condição de possibilidade da atividade sistematizadora é consciência refletida. É ela que permite o agir sistematizado, cujas características básicas podem ser assim enunciadas:

- a. tomar consciência da situação;
- b. captar seus problemas;
- c. refletir sobre eles;
- d. formulá-los em termos de objetivos realizáveis;
- e. organizar meios para atingir os objetivos propostos;
- f. intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos;
- g. manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação, já que a ação sistematizada é extremamente aquela que se caracteriza pela vigilância da reflexão. (SAVIANI, 2014, p.2)

No que se refere à Matriz Curricular das ETIs, esses Ambientes de Aprendizagem seriam articulados com os componentes de cunho mais lúdico e os de cunho mais acadêmico, o que os diferenciam de outras propostas com tempo escolar ampliado que realizam atividades lúdicas em um contraturno. Para tanto, o projeto especifica que,

A escola organiza-se curricularmente em ‘Tempos de Estudo’ (os ambientes de aprendizagem), dois pela manhã, dois pela tarde, com horários flexíveis e amplos (nem muito longos, nem muito estreitos). A atividade crucial é estudar, não frequentar aula. (CAMPO GRANDE, 2011, p.18)

A afirmação parece indicar que os “tempos de estudo” devem se constituir em “ambientes de aprendizagem” e construção de novos saberes e remete à análise de Moll (2007) de que a educação em tempo integral não se sustenta somente pelo acesso à escola que ofereça carga horária ampliada, mas principalmente, pela permanência do estudante neste espaço formal de ensino, com fundamento na aprendizagem.

É possível compreender, segundo a proposta das ETIs, que estudar significa

[...] dedicação sistemática, aprofundada e bem argumentada a temas curricularmente pertinentes, de tal sorte a resultar disso o aprimoramento da autoria do aluno. O estudo admite modos individuais e coletivos, sendo ambos essenciais. (CAMPO GRANDE, 2011, p.18)

A proposta destaca que os professores devem ter autonomia para construir o próprio projeto, sendo

[...] exigentes ao máximo em suas reconstruções teóricas, em sentido crítico e principalmente autocrítico, porque não se faz bom trabalho pedagógico sem pedagogia. Não se alfabetiza bem, sem apoios teóricos em teorias da alfabetização. Mas estas são estritamente instrumentais. Objetivo, razão de ser, finalidade última é o direito do aluno de aprender bem. Deste arsenal teórico

disponível e discutível, a ETI pinça algumas ideias-força a título de orientação geral para os docentes no cuidado com os alunos, ressaltando aquelas mais consensuais ou que respeitam mais as condições sociais e biológicas dos alunos. (CAMPO GRANDE, 2011, p.15)

Outrossim, o trabalho docente implica, também, na organização das temáticas a serem estudadas, bem como o aprofundamento e boa argumentação sobre elas, fazendo emergir o aperfeiçoamento da prática de autoria do aluno, que pode ocorrer de maneira individual ou coletiva, ambas indispensáveis à formação educacional.

Para que se desenvolvessem tais propostas de organização, havia a previsão de ambientes diferenciados para a realização de “atividades relacionadas ao lazer, ao desenvolvimento artístico e cultural, ao esporte, ao acesso a novas tecnologias e a práticas de participação social e cidadã, como componentes essenciais à formação humana.” (CAMPO GRANDE, 2011, p. 8).

Trata-se de um projeto cuja metodologia, conforme Crespam (2018), busca partir dos interesses da criança, direcionando-a a solucionar os problemas da sua realidade. Na análise do autor,

O interesse maior demonstrado nos documentos produzidos pelos agentes responsáveis apoia-se no combate aos índices da rede nos exames internos e externos, agregado ao fator crucial, delimitado pelo projeto que é o duelo à diferença social, culminando na criação de um lugar com tempo alargado, arquitetura própria, na periferia da cidade, onde a família possa deixar seu filho em segurança para que este possa “aprender bem”. (CRESPAM, 2018, p. 77)

No entanto, utilizando os termos de Moll (2007, p. 31), é necessário ressignificar o papel da escola, não transplantando antigas experiências, mas assegurando novas possibilidades, apoiando-se na realidade local, já que “a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo.”

É importante considerar que a organização do trabalho pedagógico, como supracitado, relaciona-se com o que está assegurado na LDBEN de 1996, que esclarece:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

Por conseguinte, a proposta expressa no projeto era de que o currículo das ETIs também contribuísse para a estruturação do PPP de cada ETI, defendendo que um “instrumento de natureza pedagógica, técnica e política deve legitimar as decisões sobre diretrizes, objetivos e metas coletivamente formuladas e decididas pela escola.” (CAMPO GRANDE, 2011, p.6)

O projeto das ETIs enfatiza o direito de aprender bem de cada educando e por isso, o aluno não seria visto como especial por estudar em uma ETI, mas a ETI deveria ser especial pois garantiria professores concursados, com disponibilidade de 40 horas semanais, estáveis, comprometidos com a sua causa e que se dedicassem às formações continuadas, podendo eles mesmo construir suas propostas de trabalho. O projeto expõe que,

Ao mesmo tempo, espera-se que os docentes tomem a sério sua formação permanente, o que implica abertura para inovações incessantes. Neste sentido, será fundamental a capacidade docente de discussão teórica qualitativa, não atrelamentos (CAMPO GRANDE, 2011, p. 14).

Além disso, visando a formação do aluno contemporâneo, acrescenta que as atividades das ETIs seriam desenvolvidas por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, que favoreceriam a fluência tecnológica dos educandos.

Nesse sentido, ressalta que a “alfabetização”, é um conteúdo comum aos cinco anos de permanência do aluno na escola, sendo que cada ano teria sua especificidade e abrangência. Além disso, algumas ações podem valorizar o trabalho educativo, como “dinâmicas culturais que possam deter mérito formativo discente; ensino de Arte, para proporcionar a aprendizagem, o conhecimento artístico e estético integral do aluno; Ambiente lúdico e motivador, compatível com corpo e mente dos alunos; uso de equipamentos didáticos alternativos, em especial eletrônicos e o Ambiente ostensivo de leitura e pesquisa.” (CAMPO GRANDE, 2011, p.19)

À direção escolar foi atribuída a política pedagógica escolar, visando a melhoria do processo de aprendizagem e qualificação geral da comunidade escolar, incluindo alunos, docentes e demais integrantes da escola.

O projeto indica que a comunidade também possui responsabilidades para com a ETI, pois deve estar de acordo com dois pontos de colaboração a saber: a) zelar pela segurança da escola, principalmente os computadores utilizados pelos alunos, concebendo a escola como patrimônio comunitário; b) realizar a manutenção dos equipamentos escolares, especialmente dos computadores, por meio de serviços

especializados desenvolvidos em cursos a serem direcionados à comunidade (CAMPO GRANDE, 2011).

Crespam (2018), relata que 60 professores foram selecionados para participar do primeiro momento de formação, com foco no estudo da “Metodologia: com o arco de Magurez”, que se constitui em cinco etapas: observação da realidade e definição do problema, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução do problema e aplicação à realidade. Trata-se de metodologia focada na teoria de competências e na construção de um currículo integrado, sem diferenciação entre os turnos, composto por núcleo comum e diversificado (CRESPAM, 2018, p. 73).

O período correspondente ao governo de Nelson Trad Filho (2005-2012), que deu início ao processo de implantação das escolas em tempo integral, por meio da Secretaria Municipal de Educação, em que a proposta pedagógica descrita orientou as atividades na escola, encerrou em 2012. Apresenta-se na seção seguinte as propostas de escolas de educação em tempo integral nos governos seguintes.

2.3 As propostas de educação em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (2013-2019)

Segundo o PME 2007-2016, a necessidade das políticas públicas educacionais, na esfera municipal, emergiu das discussões oriundas da escuta da “sociedade como um todo, pessoas de todos os segmentos, para que o Plano tivesse estreita identificação com as características do Município[...]” (CAMPO GRANDE, 2007a, p.29)

Conforme aqui mencionado, a progressiva oferta de educação em tempo integral para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, fica estabelecida, dentre outros, nos Objetivos e Metas do PME 2007-2016, onde se assegura que, “ao ser aprovado por lei, fica garantido que será executado em sua substância, em sua lógica, mesmo que sofra possíveis e previsíveis ajustes em seu percurso.” (CAMPO GRANDE, 2007a, p. 37)

Com aprovação de seu projeto em 2008 e duas unidades inauguradas em 2009, as Escolas em Tempo Integral continuaram a ser mencionadas nos planejamentos da gestão municipal em diferentes governos, que propuseram iniciativas para atingir determinadas metas, que serão apresentadas a seguir.

No ano de 2013, o então prefeito, Alcides Jesus Peralta Bernal (Partido Progressistas), sancionou a Lei nº 5.209, de 5 de agosto de 2013, que “Dispõe sobre as diretrizes para elaboração da lei orçamentária do município de Campo Grande, para o

exercício financeiro de 2014.” Uma das diretrizes referia-se à educação, estabelecendo que:

[...]

Art. 9º O projeto da lei orçamentária destinará, no mínimo:

I - 25% (vinte e cinco por cento) da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino [...] devendo constar anexo próprio, de forma que fique evidenciado o cumprimento desses dispositivos legais. (CAMPO GRANDE, 2013, p. 2)

Estava previsto no Capítulo 3 das diretrizes referentes às Metas e prioridades da administração pública municipal, Art. 14, XXIV, que uma das ações seria a de “implantar em todas as regiões Urbanas de Campo Grande, pelo menos uma escola de tempo integral, com a devida infraestrutura, constando no Plano Plurianual.” (CAMPO GRANDE, 2013, p. 3)

Já no ano de 2014, a Lei nº 5.298, de 17 de janeiro de 2014, “Dispõe sobre o plano plurianual do município de Campo Grande para o quadriênio de 2014 a 2017 e dá outras providências.” No edital que traz os objetivos estabelecidos para as diversas secretarias municipais, encontra-se no objetivo 197, uma determinação destinada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com a prerrogativa de:

Assegurar aos alunos o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e aos elementos da cultura para seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, atendendo a diversidade da população escolar e das demandas sociais, por meio das condições de infraestrutura, equipamentos, materiais pedagógicos, alimentação saudável, assim como formação continuada dos profissionais da educação. (CAMPO GRANDE, 2014a, p. 29)

À SEMED caberia adotar determinadas iniciativas, observando-se, entre elas, a continuidade do projeto de Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande:

[...]

1033 - oferecer condições físicas dos prédios escolares adequadas, a disponibilidade de mobiliário e equipamentos necessários para a garantia dos padrões mínimos de funcionamento;

1034 - garantir uniforme, equipamentos, materiais, brinquedos, livros, vídeos, software e jogos para a organização do espaço proporcionando as ações indissociáveis de educar e cuidar;

1035 - garantir merenda escolar de forma a suprir as necessidades nutricionais dos alunos durante a permanência na escola;

1036 - garantir acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens;
 1037 - garantir a gestão financeira e a manutenção adequada da infraestrutura da rede municipal de ensino;
 1038 - oferecer aos profissionais de educação a formação continuada por meio de programas do MEC e parcerias com as instituições superiores;
 1039 - garantir a formação de alunos por meio das tecnologias e linguagem da informática, em atendimento às demandas da sociedade contemporânea;
 1040 - garantir convênios que propiciem a melhoria do funcionamento do ensino fundamental da rede municipal;
 1041 - construção de escolas de tempo integral. (CAMPO GRANDE, 2014a, p. 29).

Para possibilitar o alcance dos objetivos, por meio das iniciativas planejadas, algumas ações foram estabelecidas, destacando-se as relacionadas com as ETI's:

Fornecer atendimento integral a cerca de 290.000 alunos do ensino fundamental da Rede Municipal, sendo 74.000 em 2014, 74.500 em 2015, 75.000 em 2016 e 75.500 em 2017; tanto no aspecto pedagógico quanto no social, por meio de aquisição de materiais esportivos, para bandas e fanfarras, e outros equipamentos necessários ao atendimento dos alunos.
 Ampliar o atendimento em período integral, dos alunos do ensino fundamental da rede municipal, em todas as regiões da cidade, por meio da construção de 7 novas unidades escolares. Sendo 2 em 2014, 2 em 2015, 2 em 2016 e 1 em 2017. (CAMPO GRANDE, 2014a, p. 29)

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande que já contava com duas unidades em tempo integral, em 2009³¹, a Escola Municipal Profa. Ana Lúcia de Oliveira Batista (localizada na região do Anhanduizinho) e a Escola Municipal Profa. Iracema Maria Vicente (situada na região Bandeira), deveria contar com mais sete unidades escolares em tempo integral até 2017, totalizando assim, nove unidades, sendo duas na região do Anhanduizinho, duas na região Bandeira e uma na região Prosa, uma na região Segredo, uma na região Centro, uma na região Lagoa e uma na região do Imbirussu. Todas seriam concluídas, progressivamente, durante os anos de mandato do prefeito Gilmar Antunes Olarte (2014-2015), do Partido Progressistas (filiado de 2006 a 2015) e o primeiro ano do mandato do próximo gestor municipal, uma vez que a abrangência do

³¹ Informações extraídas do Diogrande n. 2.578, 10 de julho de 2008. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI2M DI5In0%3D.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

referido Plano Plurianual seria para o quadriênio de 2014 a 2017³². Isso implicaria a continuidade das ações estabelecidas, apesar da alternância de prefeitos.³³

É preciso esclarecer que, no período de 2013 a 2016, ocorreu alternância da gestão municipal entre Alcides Jesus Peralta Bernal (prefeito eleito) e Gilmar Antunes Olarte (vice-prefeito), ambos do Partido Progressista (PP). Seus mandatos, em sequência cronológica, foram: Alcides Bernal (2013-2014), que eleito pelo voto popular nas eleições municipais de 2012, foi afastado do governo municipal depois do acolhimento, pelo Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJ-MS), de nove denúncias contra ele, incluindo contratos emergenciais em áreas como fornecimento de merenda escolar e combustíveis. Gilmar Olarte (2014-2015), diante do afastamento do então prefeito Alcides Bernal, assumiu o governo municipal. Porém, “Alcides Bernal (2015-2016) foi novamente reconduzido ao cargo de prefeito por decisão judicial (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MATO GROSSO DO SUL, 2015)”, conforme descreve Conde (2021, p. 130).

Nesse período, entre os documentos oficiais publicados no Diário Oficial de Campo Grande – MS, após a Lei que regulamentou o Plano Plurianual (PPA), encontra-se a primeira revisão do PPA 2014/2017 do município de Campo Grande, por meio da Lei n. 5.424, de 23 de dezembro de 2014, no Governo do Prefeito Gilmar Olarte (2014-2015). Nesta publicação, já é possível verificar uma alteração nos itens como “programas, iniciativas, ações e produtos”, visto que a construção de novas escolas já aparece condicionada à captação de recursos e o objetivo 197 já não apresenta a construção de sete novas unidades para atendimento em tempo integral na Rede Municipal de Ensino. Neste documento, as metas previam somente reformas em cinco unidades já existentes, de modo a ampliar os espaços e adequá-los para atendimento em período integral. Segundo o texto, seriam contempladas agora, as regiões Imbirussu e Prosa, com uma escola cada, porém, não especifica quais outras regiões receberiam as demais três Escolas em Tempo Integral que completariam as cinco unidades previstas nesta revisão. (CAMPO GRANDE, 2014b).

³² Lei n. 5.424, de 23 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a 1ª revisão do Plano Plurianual 2014/2017 do Município de Campo Grande, instituído pela Lei n. 5.298, de 17 de janeiro de 2014 e dá outras providências, conforme DIOGRANDE n. 4.177.

³³ Como assinala Conde (2021, p. 130), Gilmar Olarte assumiu o governo, conforme prevê a Lei Orgânica do Município, “o Vice-Prefeito substituirá o Prefeito no impedimento deste, sucedendo-o em caso de vaga” (CAMPO GRANDE, 1990).

A interrupção na implantação de escolas em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS, entre 2009 e 2019, remete à análise de Dourado (2007) sobre a descontinuidade que tem marcado o percurso das políticas educacionais, acarretando problemas de articulação entre as ações planejadas e os sistemas de ensino. Em suas palavras:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. (DOURADO, 2007, p. 925)

Portanto, os dados aqui relatados indicam que a ampliação da oferta de vagas nas Escolas em Tempo Integral, prevista no primeiro Plano Municipal de Educação (2007-2016) e nos Planos Plurianuais da Prefeitura de Campo Grande (2014-2017 e 2018-2021), não ocorreu em consonância com o projeto inicial proposto.

No próximo capítulo, discute-se o processo de materialização das Escolas em Tempo Integral na REME de Campo Grande/MS, a partir do PME-CG 2015-2025.

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE MATERIALIZAÇÃO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA REME DE CAMPO GRANDE – MS

Este capítulo discute o processo de materialização das Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) de Campo Grande/MS, ou seja, fase subsequente à implantação, que incorpora novas estratégias, dinâmicas e mudanças organizacionais na sua efetivação, após a aprovação do PME 2015-2025.

A oferta educativa em tempo integral se direciona aos Grupos 4 e 5 da Educação Infantil (estudantes com 4 e 5 anos completos até 31 de março, respectivamente) e anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano).

Para tanto, fundamenta-se em documentos e nas entrevistas realizadas com representantes da Secretaria Municipal de Educação.

3.1 Do Plano Nacional de Educação ao Plano Municipal de Educação de Campo Grande

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), prevê a Educação em Tempo Integral como uma meta a ser atingida em âmbito nacional, ou seja, a Meta 6, contando com nove estratégias para alcançá-la. A Meta estabelece: “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).

Em consonância com o PNE 2014-2024, foi sancionada a Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014, que “Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.” Alinhando-se com a lei nacional, a lei estadual também versa sobre a educação em tempo integral e define na meta 6 – Educação em Tempo Integral – “Implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes da educação básica”, e conta com oito estratégias (MATO GROSSO DO SUL, 2104, p. 43).

No ano posterior à aprovação do PEE-MS e atendendo ao que dispõe o Art. 9º “Os planos municipais de educação deverão ser elaborados ou adequados em alinhamento ao PNE e ao PEE-MS, para que as metas e as estratégias sejam cumpridas na próxima década.” (MATO GROSSO DO SUL, 2014) do Plano teve início o processo de elaboração do PME de Campo Grande.

Conde (2021) ao analisar a participação do Conselho Municipal de Educação (CME) na trajetória de elaboração do PME 2015-2025, afirma que,

O biênio 2014-2016 abrange as discussões e o processo de elaboração e aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande (PME-CG). Para a compreensão acerca das orientações do Plano Nacional de Educação aos estados e municípios, no decorrer dos anos de 2014 e 2015, o CME-CG realizou sucessivas reuniões sobre o teor do planejamento nacional, especialmente sobre a gestão democrática. A Câmara Conjunta do Conselho realizou 13 reuniões para o conhecimento e debate das metas do PNE 2014-2024. (CONDE, 2021, p.174)

Para além das reuniões no CME-CG outros debates ocorreram, promovendo discussões sobre o PNE 2014-2024 e suas Metas, bem como oficinas para sistematização do texto base do PME 2015-2025. A primeira oficina abordou a “Garantia do direito à educação básica com qualidade”, elaborando a Meta 6 – Educação em Tempo Integral. Os debates seguiram-se com o Seminário Livre Municipal, em 16 de março de 2015, no Espaço de Formação Lúdio Coelho, na SEMED e com a Conferência Municipal em 14 de abril de 2015, no mesmo local, segundo Conde (2021).

Ainda que sua elaboração não tenha sido priorizada pelo CME-CG, em virtude do volume de “processos referentes às deliberações autorizativas do Conselho” e pelo “contingenciamento de despesas, sobretudo no período em que o prefeito Alcides Bernal foi cassado, em 2014”, o PME 2015-2025 teve sua aprovação na gestão do Prefeito Gilmar Antunes Olarte (2014-2015), do Partido Progressistas, à época, com 20 metas, conforme destaca a autora (CONDE, 2021, p. 176-177), entre elas a Meta 6 referente à Educação em Tempo Integral, como já mencionado.

3.2 A Meta 6 do Plano Municipal de Educação e as Escolas em Tempo Integral

A Lei nº 5.565, de 23 de junho de 2015 (CAMPO GRANDE, 2015) que aprovou o PME 2015-2025 define como no Art. 2º, que são diretrizes do Plano:

I - erradicação do analfabetismo;
 II - universalização do atendimento escolar;
 III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
 IV - melhoria da qualidade da educação;
 V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
 VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
 VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
 VIII - 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;
 IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
 X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (CAMPO GRANDE, 2015).

Para tanto, define 20 metas e estratégias. Entre elas, encontra-se a Meta 6 – Educação Integral – com oito estratégias, que visa:

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 (CAMPO GRANDE, 2015, p. 109).

Como se observa, o PME de Campo Grande prevê a educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, assim como indica o PNE 2014-2024 sendo, porém, uma porcentagem menor do que a estabelecida no PEE-MS, de, no mínimo, 65% (sessenta e cinco por cento).

Para tanto, o PME 2015-2025 estabelece como estratégias, entre outras:

[...]
 6.1 implementar gradativamente, 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, sendo ministradas por professores (as) formados (as) em nível superior, com a ampliação progressiva da jornada de professores (as) em uma única escola, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos(as) de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos do ensino fundamental, durante a vigência deste plano; (CAMPO GRANDE, 2015).

Em relação à ampliação da oferta de educação em tempo integral, considerou-se, neste estudo, o número total de matrículas da REME para compreender se as matrículas em tempo integral implicaram no aumento de matrículas totais. Os dados mostram uma diminuição de matrículas totais em 2016 e crescimento anual, nos anos seguintes,

conforme a tabela a seguir. Dessa forma, foi registrado um aumento de 6.492 matrículas em 2019, em relação a 2015, ano de aprovação do PME-CG.

Tabela 8 - Matrículas totais na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - 2015 a 2019

Anos	2015	2016	2017	2018	2019
Matrículas	100.479	100.060	101.180	104.050	106.971

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais – UFPR (2021)³⁴.

Considerando o aumento de matrículas na REME, entre 2015 e 2019, conforme apresentado na tabela anterior, é possível inferir que esse aumento não possui correlação com o número de vagas em ETIs, pois as duas unidades apresentaram apenas uma pequena oscilação, inclusive com uma baixa queda de matrículas no ano de 2018 em ambas escolas, conforme mostra a tabela seguinte.

Ainda que o PME seja um instrumento de política importante para o fortalecimento da educação em tempo integral na REME de Campo Grande, houve oscilação de matrículas em ETIs no período anterior à ampliação de unidades escolares na proposta de ETI.

Tabela 9 - Matrículas nas Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - 2015 a 2019

Escola Integral	2015	2016	2017	2018	2019
Profª Iracema Mª Vicente	562	569	588	558	549
Ana Lúcia de Oliveira Batista	494	508	532	529	535
Total	1.056	1.077	1.120	1.087	1084

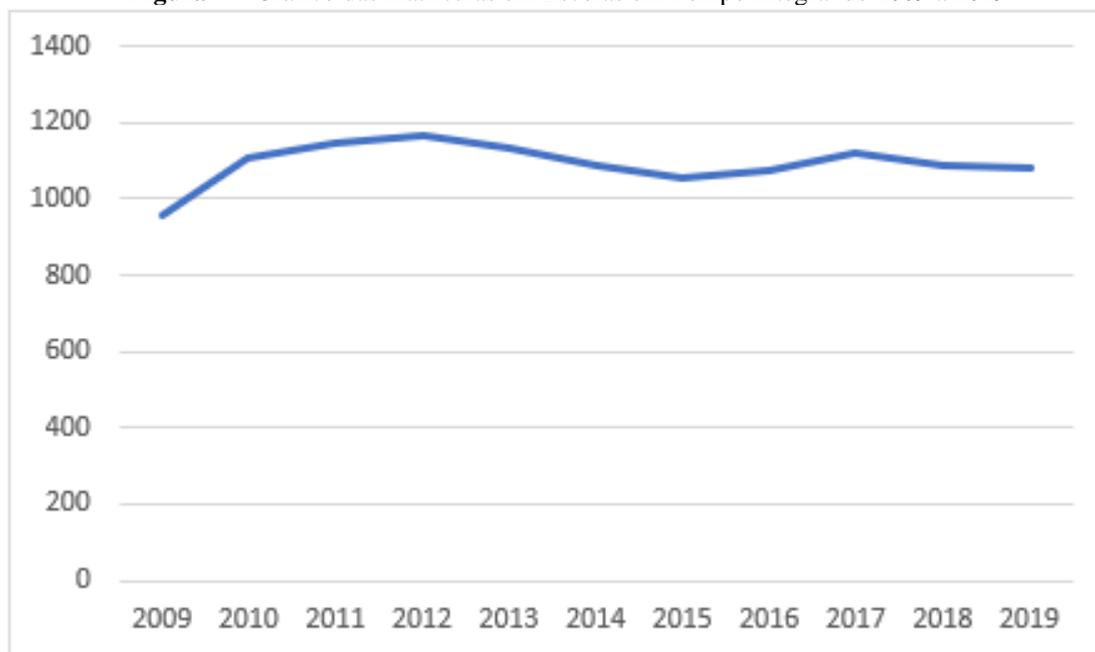
Fonte: Laboratório de Dados Educacionais – UFPR (2021).

A tabela anterior mostra, também que a ETI Profª. Iracema Maria Vicente teve o número de matrículas superior à ETI Profª Ana Lúcia de Oliveira Batista, em todos os anos. Destaca-se que a ETI Profª. Iracema Maria Vicente está localizada em um bairro mais próximo à região central, se comparada à ETI Profª Ana Lúcia de Oliveira Batista, o que pode estar correlacionado com a maior concentração de empregos e acesso aos serviços públicos, como já mencionado neste estudo.

³⁴ Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>. Acesso em: 10 dez. 2020.

O aumento de apenas 28 matrículas em 2019, em relação a 2015 (ano de aprovação do PME-CG 2015-2025), está registrado no gráfico a seguir, que apresenta a pequena oscilação no número de matrículas em ETIs.

Figura 4 – Gráfico das matrículas em Escolas em Tempo Integral de 2009 a 2019



Fonte: Elaborado pela autora com os dados do Laboratório de Dados Educacionais – UFPR (2021).

A oscilação de matrículas apresentada nas tabelas e no gráfico anterior, pode estar relacionada à descontinuidade da proposta, por parte dos governos que estiveram na gestão do município de Campo Grande durante o período de 2015 a 2019. Segundo Couto (2015, p. 1), “a descontinuidade das políticas públicas educacionais relaciona-se à fragmentação de ações públicas devido aos processos políticos sucessórios, articulações políticas e rupturas no processo de financiamento da educação”.

No PME-CG 2015-2025, o padrão estrutural das ETI’s também é considerado, sendo previsto na estratégia:

[...]

6.2 implantar e implementar, em regime de colaboração, programa de construção de escolas públicas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, nestas regiões, durante a vigência deste plano; (CAMPO GRANDE, 2015, p. 36).

Mesmo com o PME-CG 2015-2025 aprovado, não foram construídas novas unidades para a oferta de escolas em tempo integral, conforme consulta aos documentos, durante o período abordado.

Além do padrão arquitetônico e mobiliário dos espaços, a Estratégia 6.2 considera que as escolas devam ser instaladas em comunidades em que vivem pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Como esclarece Aguiar (2006):

Entende-se que a escola está situada em um determinado espaço e pode desempenhar um papel importante em seu entorno, visando contribuir para o exercício coletivo da cidadania. Dependendo do nível de inserção e de compromisso com a comunidade, a escola constitui um espaço estratégico para o desenvolvimento de ações coletivas que materializam o exercício de sua função social. (AGUIAR, 2006, p.150)

Assim, a escola pode favorecer a correlação das ações pedagógicas e políticas, e contribuir para ampliar ou reduzir a desigualdade educacional e para a formação daqueles que serão capazes de operar transformações na sociedade.

No que se refere à oferta da ETI, a previsão da Estratégia 6.2, é de no decênio 2015-2025, “6.2.1 oferecer a educação em tempo integral nas escolas públicas gradativamente, sendo, 15% até 2019, mais 20% até 2022 e o restante para completar no mínimo em 50% das escolas públicas, até 2024.” (CAMPO GRANDE, 2015, p. 36).

Nesse período, a SEMED alterou a denominação dos Centros de Educação Infantil (CEINFs) para Escolas de Educação Infantil (EMEIs), por meio do Decreto n. 13.755, de 8 de janeiro de 2019, que “Dispõe sobre a alteração da denominação dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS”, da seguinte forma:

ADRIANE BARBOSA NOGUEIRA LOPES, Prefeita Municipal em exercício de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições legais que lhe confere o inciso VI do art. 67 da Lei Orgânica do Município, e tendo em vista o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, justifica a necessidade de se adequar e padronizar a nomenclatura que designa os centros de educação infantil da Rede Municipal de Ensino/REME de Campo Grande-MS;

Considerando que essas unidades de ensino possuem procedimentos e operacionalização que seguem as diretrizes e normas estabelecidas e são credenciadas e autorizadas para funcionarem conforme as exigências do Conselho Municipal de Educação/CME de Campo Grande - MS;

Considerando que tais instituições constituem unidades de ensino que visam à

formação integral da criança de até cinco anos de idade na etapa da educação infantil, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família, e cumprem as funções indispensáveis e indissociáveis de cuidar e educar;

Considerando que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e que é dever dos pais e/ou dos responsáveis legais efetuarem a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade.

DECRETA:

Art. 1º Os centros de educação infantil da Rede Municipal de Ensino/REME de Campo Grande-MS, relacionados no anexo único a este Decreto, passam a denominar-se Escola Municipal de Educação Infantil com a sigla EMEI. (CAMPO GRANDE, 2019, p.3)

Pode-se inferir que essa decisão de alterar a nomenclatura está relacionada à Estratégia 6.2.1, uma vez que o oferecimento da educação em tempo integral deveria ser gradativo, sendo de 15% até 2019, em mais 20% até 2022 “e o restante para completar no mínimo em 50% das escolas públicas, até 2024 (CAMPO GRANDE, 2015, p. 36).

Com essa medida, a entrevistada avalia que o quantitativo a ser atingido em 2019 foi ultrapassado, pois mais de 100 unidades de ensino foram consideradas como Escolas, todas elas com atendimento em tempo integral, esclarecendo que:

O que a Secretaria fez enquanto creches, que eram as escolas infantis, chamadas [Centros de Educação Infantil] CEINF's, foram transformadas todas em Escolas Municipais de Educação Infantil, então com essa operação passam a ter, em relação a legalização, uma série de mudanças, já passando de 50%, porque existem mais de 100 EMEI's, as 5 (cinco) citadas e 3 (três) rurais, a REME alcançou o índice para 2024 que seria de 50% de escola em tempo integral.

A proposta que diferencia, quando se torna escola, passa a receber [recursos] do [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação] FUNDEB, que não recebia. Tem uma série de coisas que eram interessantes, porque eram integrais, só não apareciam como integrais, com essa mudança do nome, essa legalização como escola de tempo integral cumpriu e beneficiou um pouco essas escolas infantis. (ENTREVISTA 1, 2022).

A entrevistada chama a atenção para o recebimento dos recursos financeiros provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB³⁵, ampliando os recursos destinados às escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

³⁵ “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 total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal. O FUNDEB foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020”. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em: 11 out. 2022.

Com a nomenclatura de “Escolas” e com a tipologia de funcionamento em tempo integral, as EMEIs tendem a receber mais recursos, visto que são utilizados fatores de ponderação que, para este tipo de unidade escolar, é maior. O fator de ponderação é utilizado para nortear “limites proporcionais de aplicação de recursos utilizados como parâmetros de operacionalização do FUNDEB” (BRASIL, 2007c, art. 12). A Revista de Financiamento da Educação (FINEDUCA) (2020) emitiu uma Nota Técnica sobre as ponderações de matrículas e seus efeitos, onde esclarece que:

[...] desde o início do Fundeb, para as etapas, modalidades, duração da jornada (parcial ou integral) e tipo de estabelecimento (urbano ou rural, público ou privado conveniado) há diferentes fatores de ponderação, com a justificativa de assegurar os custos diferenciados do atendimento escolar. (FINEDUCA, 2020, p. 3)

Fernandes e Fernandes (2014) ao analisarem a operacionalização do Fundeb no contexto das finanças públicas municipais de Campo Grande, no período de 2007 a 2009, assinalam que:

[...] O Fundef incentivou as matrículas no ensino fundamental em âmbito municipal porque cada matrícula significou um valor per capita diante do valor do custo/aluno/ano. Por seu turno, o Fundeb, ao resgatar o conceito de educação básica sem aumentar os recursos para MDE, perdeu a elasticidade de ampliação de matrículas. O que permaneceu em comum na operacionalização dos fundos foi que ambos promoveram aumento de receitas via transferências entre redes de ensino na mesma unidade subnacional, neste caso entre o estado de Mato Grosso do Sul e o município de Campo Grande (FERNANDES; FERNANDES, 2104, p. 913-914).

Sobre os recursos financeiros para a manutenção da escola em tempo integral, a entrevistada relata que os valores repassados são ponderados e aplicados de acordo com a quantidade de matrículas e isso acarreta problemas às ETIs, posto que o período integral propõe atividades pedagógicas em dois turnos, ou seja, atende um mesmo aluno em dois períodos, mas não são consideradas duas vagas. Em suas palavras:

[...] uma coisa que deixa escola, coordenação, direção, equipe, um pouco chateados é que ao mesmo tempo que tem uma proposta diferenciada, tem que seguir os mesmos critérios que a regular, então financeiramente tem que ter um olhar para elas diferente, em relação ao tempo que os alunos ficam na escola. Como se olha por número de alunos, uma escola regular se tem 500 alunos por período, ela trabalha em dois períodos, tem mil alunos, recebendo por mil alunos, com isso, as verbas auxiliam muito nessa questão de manutenção da escola, e na escola de tempo integral que tem 500 alunos, é como se ela tivesse mil, porque os alunos ficam meio período, mas ainda é vista como escola que possui 500 alunos. Isso compromete muito a

manutenção da escola, das coisas que poderiam ser feitas, é uma luta muito grande das escolas em tempo integral com relação a isso. É um olhar que eles têm e que lutam para que isso aconteça (ENTREVISTA 1, 2022).

No entanto, no que se refere ao fator de ponderação aplicado às EMEIs, pode-se afirmar que a Educação Infantil, com atendimento em tempo integral obteve ampliação gradativa dos fatores de ponderação, pois em 2007, o fator era de 0,9; em 2008, teve um aumento que elevou o fator a 1,10; em 2009 seguiu para 1,20, até que o último fator permaneceu em 1,30, que é o teto máximo para cálculo do repasse. (BUENO; PERGHER, 2017; UNDIME, 2021)

Apesar da estratégia adotada pela SEMED para atingir o quantitativo percentual de escolas com atendimento integral, estabelecido na Meta 6, por meio dos ajustes na nomenclatura das EMEIs, as condições de acesso permaneceram as mesmas, uma vez que não foram disponibilizadas novas vagas e nem novas escolas. Apenas houve uma adequação para a oferta educativa nas escolas existentes.

A estratégia 6.3 do PME-CG refere-se à ampliação e adequação física das escolas públicas municipais já existentes, assim como de materiais didáticos e formação de recursos humanos para atendimento em período em tempo integral.

[...]

6.3 institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, internet de alta velocidade, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; (CAMPO GRANDE, 2015, p. 36)

Ao que se refere a esta estratégia, a entrevistada esclarece que em 2019 iniciou-se o processo de escolha de escolas que já faziam parte da REME para serem adequadas ao funcionamento no modelo das ETIs já existentes, enfatizando que:

[...] foi necessidade da própria legislação, precisava ampliar o número de escolas em tempo integral e os resultados conquistados com as escolas anteriores, sempre houve interesse de ampliar. Só que ampliar o número de escolas não é tão simples, quando você coloca uma escola que já existe, que atende mil alunos por exemplo, ela vai deixar de atender 500, porque quando passa a ser integral, esses 500 alunos ficam o dia todo e não mais meio período, então reduz o número de atendimentos desses alunos. Então havia necessidade, mas, na verdade, faltando espaço físico e tinha que ter escolas integrais, decidiram ampliar, foi feito um estudo, visitas às escolas de diversas regiões, todas em locais mais vulneráveis e foi avaliado por engenheiro, pela equipe da SEMED para fazer levantamento e avaliar o que tinha em relação à escola, avaliar os espaços e materiais, com patrimônio para verificar o que precisava, porque quando tem uma escola [de tempo parcial] regular é feita a merenda

para o aluno, na escola de tempo integral é feito o café da manhã, lanche, almoço, outro lanche, o movimento é muito maior, tem que ter não só o número de pessoas, mas também uma estrutura dessa cozinha, uma estrutura de fogão, geladeira, freezer, talheres, para oferecer almoço, não só uma merenda. Então foram com o pessoal do patrimônio para poder alinhar e gerenciar isso, fazer números, necessidade. Foi também a equipe pedagógica, engenheiro para ver a estrutura física, possibilidade e necessidade de mudanças. Foram analisadas vinte escolas, dessas vinte, a Secretária na ocasião decidiu por quais seriam. O número foi de acordo com a estrutura física, que não precisaria mexer tanto, só em alguns detalhes, como banheiro. (ENTREVISTA 1, 2022).

E acrescenta:

Então ficaram três escolas que não ocorreu construção de prédios, foi aproveitamento do próprio prédio que já existia. [Escola] Kamé Adania, [Escola] Alcídio Pimentel e a que era do Estado, [Escola] Hilda Ferreira. Ainda não foram contempladas todas as regiões. Tem na região do Segredo, no Centro, na região Anhanduizinho, regiões Bandeira e Imbirussu. Foi analisada uma escola na região do Prosa, [Escola] Lúcia Passareli, é uma escola grande, porém, ao mesmo tempo que precisa da infraestrutura, desbancaria o número de alunos da escola e de professores, então tem que ter escola que consiga receber esses alunos que não ficariam no integral. A [Escola] Passareli tem mais de 1.300 alunos, região do Aero Rancho. (ENTREVISTA 1, 2022).

O relato da entrevistada sobre as dificuldades apresentadas pelo poder público para ampliar escolas em tempo integral, corrobora a afirmação de Crespam (2018), em pesquisa que analisa três projetos de escola em tempo integral, em funcionamento na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, nos anos de 2008 a 2015. O autor considera que, no período, há preferência substancial pela proposta do Programa Mais Educação, visto que:

Os outros dois projetos aparecem de forma estática quanto ao seu quantitativo, provavelmente pela complexidade e necessidades diante do interesse do Poder Público. O próprio PME de Campo Grande – MS aponta em sua meta 6, que trata de estratégias que favoreçam o Programa Mais Educação (CRESPAM, 2018, p. 68)

Em sua análise, algumas estratégias do PME 2015-2025 favorecem o Programa Mais Educação, como:

6.4 assegurar, por meio de projetos e programas, a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; 6.5 estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica em parceria com entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 36).

Para as escolas com funcionamento em tempo integral, o PME 2015-2025, em

sua Estratégia 6.4, propõe o uso de ambientes diferentes, nas atividades educativas, visando:

6.4 assegurar, por meio de projetos e programas, a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; (CAMPO GRANDE, 2015, p. 36).

A entrevistada comenta sobre a dinâmica para utilização dos espaços e assim expressa:

A proposta traz o movimento dentro da escola que é muito diferente do que a Rede [Municipal de Ensino] toda tem, porque a Rede é padrão no país inteiro, no máximo de manhã faz a parte regular, a tarde fazer alguma aula de apoio [...]. Já nas ETI's não. Elas têm uma proposta bem diferenciada, o aluno o tempo inteiro está na sala, sai para outra aula, volta e vai para a educação física, vai para uma pintura, um teatro e tem o tempo livre que é uma vez por semana [os alunos] escolhem o que vão fazer, se vão brincar, dormir, ouvir música, sempre acompanhados pelo professor. Os menores têm mais vezes na semana o tempo livre. (ENTREVISTA 1, 2022).

Sobre os diferentes espaços educativos na escola, Silva (2018) salienta que “muitos projetos socioeducativos são desenvolvidos como forma de ampliação dos espaços educativos que extrapolem a sala de aula, numa perspectiva de espaço complementar de educação”.

Acrescenta que muitos autores (Guará, 2009; Veiga-Neto, 2000; Cavaliere, 2007; Bronfenbrenner, 1989) avaliam positivamente a integração entre vivências educacionais e ambientes coletivos. No entanto, em sua pesquisa, no município de Bela Vista de Goiás, no estado de Goiás, a associação de ambientes externos à sala de aula para o trabalho educativo não foi satisfatória, uma vez que:

Embora utilizassem de todos os espaços disponíveis, sendo o principal deles a quadra de esportes, os alunos sempre ficavam expostos às mudanças climáticas, ventanias, frio e poeira, causando assim transtornos à rotina escolar. Em relação à utilização de outros espaços para além da escola, afirmaram não haver lugares disponíveis e ser muito complicado desenvolver atividades com uma grande quantidade de alunos em espaços extraescolares. (SILVA, 2018, p. 72)

De acordo com o projeto de ETIs da REME de Campo Grande (2011), já mencionado, a proposta inclui o uso de ambientes diferenciados para o desenvolvimento de atividades escolares internas e ações educativas externas, em universidades, teatro, centros culturais, centros esportivos e de lazer, empresas, entre outros:

São encantadores os espaços das nossas escolas, as entrevistadas viram escolas muito maiores, mais bonitas aos olhos, mas o trabalho pedagógico não fica de lado nenhum pouquinho, muito pelo contrário, talvez até não chegue a resultados oficiais a níveis de avaliação nacional, mas ao entrar numa escola dessa, encontrar esses alunos no meio social na cidade é pontual que os alunos são destaques naquele meio onde está. Houve passeios fora da cidade, complementando, fazendo fechamento daquele estudo que estava sendo feito, por exemplo tem escolas que levam os alunos do 5º ano para o Pantanal, então vão em um dia e chegam à noite, passam o dia em uma fazenda no Pantanal, uma fazenda que recebe turistas. Na primeira vez que a escola foi, o guia questionou de que escola eram essas turmas e se era uma escola particular. Inclusive eles faziam perguntas, questionamentos durante o passeio, que turistas adultos nem biólogos não faziam esse tipo de pergunta. É notório o conhecimento, avanço dessas crianças socialmente. (ENTREVISTA 1, 2022)

No entanto, parece que as ações externas são uma atividade frequente das práticas das ETIs, sistematizada, sendo que a atividade mencionada é a viagem ao Pantanal³⁶, realizada pelas turmas de 5º ano ao final do ano letivo, como culminância dos estudos realizados durante o curso, como afirma a entrevistada.

Em relação ao desenvolvimento das atividades voltadas à ampliação da jornada escolar, a estratégia 6.5 versa sobre as parcerias com a iniciativa privada, reporta-se ao Relatório de monitoramento do PME/CG, de 2021, que afirma “A SEMED encontra-se em fase de captação de parceiros/instituições para o desenvolvimento da garantia de ações nas unidades de tempo integral.” (CAMPO GRANDE, 2021, p. 59)

No relatório de avaliação preliminar referente ao período de 2020/2021, consta que “A rede municipal de ensino tem planejado atender, de forma gradativa, o ensino em tempo integral, até o término da vigência do Plano” (CAMPO GRANDE, 2021, p.57). Justifica que em 2020 e 2021, houve a diminuição do atendimento integral, dos alunos, devido à pandemia.

Santos (2016) alerta sobre as características neoliberais das parcerias público privadas em prol da educação, alegando que a iniciativa privada pode causar um arrefecimento na autonomia do Estado sobre as ações educativas nos ambientes escolares, favorecendo situações de controle e regulação.

Leandro (2014) critica a interferência de órgãos privados na Educação Integral

³⁶ Segundo o Portal da Embrapa, “O Pantanal é uma das maiores extensões úmidas contínuas do planeta e está localizado no centro da América do Sul, na bacia hidrográfica do Alto Paraguai. Sua área é de 138.183 km², com 65% de seu território no estado de Mato Grosso do Sul e 35% no Mato Grosso. É considerado um Ecótono (Complexo de Ecossistemas) pois trata-se de uma região de encontro entre 5 biomas: Cerrado, Chaco, Amazônia, Mata Atlântica e Bosque Seco Chiquitano.” Disponível em: <https://www.embrapa.br/pantanal/apresentacao/o-pantanal>. Acesso em: 20 jan. 2023.

e alega que esta medida não legitima o dever do Estado em fornecer educação pública, gratuita e de qualidade. Segundo a autora, esta medida contribui para a falta de investimento em infraestrutura e no quadro do magistério, terceirizando a educação pública e permitindo que a tarefa de formular políticas públicas voltadas à educação seja dividida com a iniciativa privada, correndo o risco de “adequação ideológica da escola pública à lógica capitalista”. (LEANDRO, 2014, p. 132).

O autor assinala que:

Como o novo PNE (BRASIL, 2014) prevê o aumento de investimentos na Educação, destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na área, mesmo não explicitando as formas deste repasse e quando objetivamente iniciam, podemos inferir que mais recursos públicos serão repassados à iniciativa privada. (LEANDRO, 2014, p.129)

Na sequência das propostas, a estratégia 6.6 versa sobre as escolas do campo e das comunidades quilombolas e indígenas e cabe esclarecer que, algumas escolas do campo já oferecem ensino com carga horária ampliada, porém não seguem a proposta de ETI's da REME. A estratégia define:

[...]
6.6 atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; (CAMPO GRANDE, 2015, p. 110).

Embora a educação em tempo integral às comunidades indígenas e quilombolas esteja prevista no PME 2015-2025, não foram encontrados dados que detalhassem ações voltadas à educação em tempo integral para as comunidades indígenas ou quilombolas e estas também não foram mencionadas pelas entrevistadas. De acordo com a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, o Art. 1º define que “A oferta do Ensino Fundamental como direito público subjetivo é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades quilombolas”.

Em 2020, a REME contava com oito escolas municipais do campo e três delas, com funcionamento em horário ampliado e nenhuma em comunidade quilombola ou indígena, conforme os dados da tabela seguinte.

Tabela 10 - Escolas do campo, indígena ou quilombola na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - 2020

	Campo	Indígena	Quilombola	Total
Ensino em tempo parcial	8	0	0	8
Ensino em tempo integral	3	0	0	3

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do LDE da UFPR (2022).

Como esclarece a entrevistada, mesmo que funcionem em tempo ampliado, as escolas do campo da REME, não funcionam com a mesma proposta educativa das ETIs, destacando que:

Nós temos as três [escolas] rurais, uma que tem de 1º ao 3º ano do Ensino Médio, que é a [Escola] Arnaldo Estevão de Figueiredo, temos a [Escola] Barão e a [Escola] Leovegildo que atende o grupo 5 até o 9º ano e também ficam em regime de tempo integral. Porém são rurais, não ficam na equipe. Não ficam na mesma proposta educativa. Há alguns trabalhos próximos, mas não é a proposta da realidade dos alunos. (ENTREVISTA 2, 2022)

Santos (2017) relata sobre uma escola com carga horária ampliada, em uma comunidade quilombola no município de Campo Grande, porém, ela pertence a Rede Estadual de Ensino e faz parte do Programa Mais Educação. O autor reforça a importância da educação em tempo integral nessas comunidades, considerada no PEE 2014-2024 e comenta que:

A exigência em pauta caracterizou-se como um avanço na implantação do Programa Mais Educação no Estado ao estabelecer como condição a participação das comunidades envolvidas estabelecendo um canal de comunicação na gestão das políticas públicas no caso, da educação. (SANTOS, 2017, p. 99).

Portanto, conforme os dados apresentados, a estratégia mencionada ainda não foi atendida pelo projeto das ETIs e nem por outro programa da REME. No entanto, como explicita Aguiar (2006):

Quando há uma decisão política de situar a educação escolar com qualidade referenciada ao social, isso significa optar por um projeto educativo que contempla a maioria da população e que tem como pressupostos a igualdade e o direito à educação. (AGUIAR, 2006, p. 152)

Em continuidade à observação das estratégias estabelecidas pelo PME 2015-2025, segue a Estratégia 6.7, com vistas a:

[...]

6.7 garantir a oferta da educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas, preferencialmente na rede regular de acordo com a legislação vigente. (CAMPO GRANDE, 2015).

Durante esta pesquisa, encontrou-se no Diogrande n. 5.743, que torna público aos interessados os critérios de seleção para matrícula no ano letivo de 2020 nas ETIs, especificado no item 4.1b, somente os critérios de prioridades de matrícula, para alunos com Transtorno do Espectro Autista /TEA, em atendimento à Lei Municipal n. 5.657³⁷, não abrangendo todas as especificidades indicadas na Estratégia 6.7.

A oitava e última Estratégia da Meta 6 - Educação em Tempo Integral, prevista no PME 2015-2025, trata sobre:

[...]

6.8 implantar e implementar currículo específico para educação integral, adotando medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (CAMPO GRANDE, 2015).

Sobre esta estratégia, entende-se que o relato da entrevistada esclarece que o projeto das ETI's é específico para essas escolas e, portanto, atende o que fica estabelecido e para além disso, o currículo pode ser ajustado à realidade de cada comunidade, otimizando o tempo escolar, pois:

As duas escolas iniciais possuíam o mesmo projeto de Escola em Tempo Integral, porém cada uma montava, por exemplo, o seu plano anual, de acordo com a realidade dos alunos e do documento que eles tinham como norteador nacional, que na época eram as diretrizes curriculares. Mas, cada escola foi escrevendo, mas muito alinhadas, porque a proposta da escola que norteia, mas foram dando a cara delas, em sentido de avaliação, em relação à comunidade, atendimento, o PPP deles, organização e a metodologia é em cima da problematização [...] (ENTREVISTA 2, 2022).

No ano de 2019 foram escolhidas, portanto, duas escolas para serem organizadas

³⁷ “Lei 5.657/2016, de autoria do vereador Carlão, que obriga a inclusão e reserva de vagas na rede pública de educação no município de Campo Grande para crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista e dá outras providências”. Informação disponível em: <https://camara.ms.gov.br/vereador-carlao/decreto-que-institui-carteira-para-pessoa-com-deficiencia-e-autistas-regulamenta-lei-do-vereador-carlao/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

em ETIs. Porém, com a municipalização de quatro unidades escolares do Estado de Mato Grosso do Sul, ou seja, escolas estaduais que foram incorporadas à Rede Municipal de Ensino, uma delas passou a se constituir em tempo integral. Em seu relato a entrevistada esclarece que:

Na verdade, haviam sido escolhidas duas escolas, e aí foi no ano quando iniciariam com essas duas escolas, houve a municipalização de 4 (quatro) escolas do Estado, então pegou-se dessas quatro que eram estaduais e municipalizaram e transformou também a [Escola Hilda de Souza Ferreira] Hilda em integral. (ENTREVISTA 1, 2022).

Essa questão remete à análise de Azevedo (2002) de que políticas educacionais, pautadas na descentralização, advindas de induções/programas em nível nacional, vêm colaborando para “uma progressiva municipalização do ensino fundamental, da educação infantil e de jovens e adultos.” (AZEVEDO, 2002, p. 49). Nesse sentido, afirma que:

[...] as municipalidades brasileiras vêm sendo as responsáveis pelo aumento das matrículas na educação infantil e na de jovens e adultos, além de, progressivamente, estarem assumindo a oferta da educação fundamental, o que expressa as tentativas de cumprimento das normas legais prescritas na nossa Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. (AZEVEDO, 2002, p. 51).

No entanto, Dourado (2007), chama a atenção para o fato de que no Brasil houve a desconcentração de ações educacionais de forma muito mais efetiva do que a descentralização garantidora de autonomia aos entes federados. Explica que, o que ocorre [...] é a transferência de competências de um ente federado para outro, resultando na manutenção de ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, em detrimento de ampla política de planejamento, financiamento e gestão da educação básica” (DOURADO, 2007, p. 937).

Paralelamente à regulação nacional observa-se o “[...] desenvolvimento de processos formais e informais de regulação no nível dos territórios e das organizações (micro-regulação local)” (DOURADO, 2007, p. 937-938). Portanto, o processo de municipalização ocorre, de modo específico, no âmbito das relações intermunicipais (MS e Municípios, no caso, com o município de Campo Grande).

Conforme Oliveira (2019), uma prioridade a ser considerada na segunda gestão do governo de Reinaldo Azambuja (2019-2022) refere-se à transferência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os municípios. Assinala que “A proposta foi divulgada no final da primeira gestão do governo (2015-2018), conforme a matéria de 7

de dezembro de 2018, no jornal *online* Campo Grande News intitulada “Ensino fundamental vai ser desativado gradativamente na rede estadual” (OLIVEIRA, 2019, p. 305).

A municipalização das quatro escolas que eram da Rede Estadual de Ensino (REE) de Mato Grosso do Sul ocorreu por meio do Decreto n. 14.128, de 28 de janeiro de 2020, que “Dispõe sobre a municipalização das Escolas Estaduais Nicolau Fragelli, Professor Carlos Henrique Schrader, Advogado Demosthenes Martins e Professora Hilda de Souza Ferreira e dá outras providências.” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 2).

O Decreto menciona que as escolas seriam municipalizadas em observância ao regime de colaboração da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, à autonomia do Poder Municipal e à ampliação de vagas para a educação básica em Campo Grande, levando em conta as determinações da LDBEN, de 1996:

MARCOS MARCELLO TRAD, Prefeito de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições que lhe confere o inciso VI do art. 67 da Lei Orgânica do Município,

CONSIDERANDO que o disposto no § 4º do art. 211 da Constituição Federal de 1988 determina à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios definirem formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório;

CONSIDERANDO o fortalecimento da autonomia do Poder Municipal e o controle das atividades escolares por parte das comunidades locais, conferidos pela Lei n. 4.507, de 17 de agosto de 2007, que institui o Sistema Municipal de Ensino, no município de Campo Grande - MS, e a Lei n. 3.438, de 13 de janeiro de 1998, que cria o Conselho Municipal de Educação/CME de Campo Grande - MS;

CONSIDERANDO que os extratos dos Termos de Acordo de Cooperação n. 1/ SED/2020, n. 2/SED/2020, n. 3/SED/2020 e n. 4/SED/2020, firmados entre o Estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação, e o Município de Campo Grande – MS, municipalizam, respectivamente, as unidades escolares relacionadas no anexo único a este Decreto, para uso da Rede Municipal de Ensino/ REME de Campo Grande - MS, e amplia as vagas para a educação básica, nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental, conforme preconiza a Lei n. 9.394/96.

DECRETA: Art. 1º Ficam municipalizadas as Escolas Estaduais Nicolau Fragelli, Professor Carlos Henrique Schrader, Advogado Demosthenes Martins e Professora Hilda de Souza Ferreira, que se incorporarão ao Sistema Municipal de Ensino e integrarão a Rede Municipal de Ensino/REME.

Art. 2º As unidades escolares passarão a ser identificadas, respectivamente, por Escolas Municipais, com o mesmo nome de identidade, conforme anexo único a este Decreto. Art. 3º Este Decreto entra em vigor a partir da data de sua publicação.

CAMPO GRANDE-MS, 28 DE JANEIRO DE 2020.

O Extrato do Termo de Acordo de Cooperação, por exemplo, firmado entre o Estado de Mato Grosso do Sul e o Município de Campo Grande, confirma o processo de municipalização da Escola Estadual Professora Hilda de Souza Ferreira, nos seguintes

termos,

Extrato do Termo de Acordo de Cooperação N. 04/SED/2020.

Processo n: 29/054.776/2020.

Partes: Estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação – CNPJ/MFN. 02.585.924/0001-22, denominada CEDENTE, e o Município de CAMPO GRANDE/MS, CNPJ/MF N. 03.501.509/0001- 06, denominado Cessionário.

Amparo Legal: Lei Federal n. 8.666/1993 e alterações posteriores no que couber, Lei Federal n. 9.394/1996, Decreto Estadual n. 11.261/2003, Decreto 12.207/2006, Plano Estadual de Mato Grosso do Sul (Lei Estadual 4.621/2014) e alterações posteriores, no que couber.

Objeto: O presente Termo de Cooperação para Municipalização da Escola Estadual Professora Hilda de Souza Ferreira para a Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande/MS. Para uso exclusivo da Rede Municipal de Ensino para ampliação de vaga da Educação Infantil e Educação Básica, conforme preconiza Lei Federal n.9394/96.

Vigência: 24 meses a partir da data da assinatura.

Assinatura: 13/01/2020.

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA - CPF/MF [...] Secretária de Estado de Educação

CEDENTE MARCOS MARCELLO TRAD – CPF/MF [...] Prefeito do Município de Campo Grande/MS - CESSIONÁRIO.

(MATO GROSSO DO SUL, 2020, p.5)

A entrevistada relatou que foi garantida a vaga dos estudantes de cada escola municipalizada e, assim, os estudantes tiveram a oportunidade de continuar na escola em que já estavam matriculados, desde que a família concordasse, conforme o excerto a seguir:

Essas escolas novas, essas três que eram da REME regulares e se tornaram integrais, os alunos permaneceram, foi só a critério dos pais quererem permanecer ou não, todas que funcionavam com o 6º ao 9º, não funcionam mais lá, esses alunos foram para outras escolas. Então, esses alunos do 6º ao 9º foram para escolas [do] entorno, os alunos das escolas em tempo infantil até o 5º ano que quiseram permanecer, permaneceram, os pais que quiseram tirar, tiraram. (ENTREVISTA 1, 2022).

Em relação à medida adotada em função das escolas municipalizadas, destaca-se a garantia de acesso e permanência, conforme prevê o ECA, posto que o acesso seguiria mediado pela Central de Matrícula da SEMED e a permanência estaria garantida para todos aqueles interessados. Porém, trata-se de uma questão contraditória quanto a permanência condicionada à aceitação, por parte das famílias, do período integral, uma nova realidade para todos os estudantes matriculados na EM Hilda de Souza Ferreira e para os pais que têm que lidar com a situação apresentada pelo poder público.

Das quatro unidades municipalizadas, observa-se, na Tabela seguinte, na coluna “Turnos de Funcionamento”, que somente a Escola Municipal Professora Hilda de Souza Ferreira passou a atender em tempo integral. Nenhuma das unidades atendem em turno

noturno e as três escolas que não atenderão em período integral, foram firmadas com atendimento em turnos matutino e vespertino, ou seja, em turnos parciais, conforme disposto na tabela de “Tipologia das unidades municipalizadas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande”.

Tabela 11- Tipologia das unidades municipalizadas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande³⁸

N.	UNIDADES DE ENSINO	ALUNOS MATRICULADOS		ALUNOS COM DEFICIÊNCIA		TURNOS DE FUNCIONAMENTO					SALAS DE AULAS UTILIZADAS			DEMAIS DEPENDÊNCIAS		NÍVEIS E MODALIDADES						PONTOS ACUMULADOS	CLASSIFICAÇÃO	
		Qtde	Pts	Qtde	Pts	Mat	Vesp	Not	Integ	Pts	Qtde	Pts	Total	Qtde	Pts	Ed. Infantil		Ens. Fundamental			Pts			
																Grupo 1	Grupo 2 e 3	Grupo 4 e 5	1ª ao 5ª	6ª ao 9ª				EJA
1	EM Advogado Demosthenes Martins	132	9	5	2	x	x			2	8	9	26	18	7			X	X	X		13	42	C
2	EM Nicolau Fragelli	180	11	5	2	x	x			2	5	5	22	17	7				X			5	32	D
3	EM Professor Carlos Henrique Schrader	184	11	6	2	x	x			2	10	11	36	26	9			X	X	X		13	48	B
4	EM Professora Hilda de Souza Ferreira	221	13	6	2				x	4	11	11	30	19	7			X	X			8	45	B

Fonte: Diário Oficial de Campo Grande, nº 5.822 de 5 de fevereiro de 2020, p. 7.

A Tipologia das unidades de ensino da REME é detalhada no Decreto n. 13.894, de 19 de junho de 2019. O documento declara que as tipologias classificarão as escolas, “objetivando melhor gerenciamento, planejamento, administração das unidades de ensino e estabelecimento da remuneração dos cargos de direção e de secretário escolar.” (CAMPO GRANDE, 2019, p.1)

Para classificação das unidades são adotados os seguintes critérios:

Art. 2º As unidades de ensino serão classificadas conforme a somatória dos pontos da avaliação, segundo a classificação:

I - acima de 78 pontos - Tipologia Especial;

II - de 56 a 78 pontos - Tipologia A;

III - de 43 a 55 pontos - Tipologia B;

IV - de 35 a 42 pontos - Tipologia C;

V - até 34 pontos - Tipologia D

Art. 3º A Tipologia da unidade de ensino será definida com base no total de pontos obtidos na avaliação, conforme estabelecido no anexo único a este Decreto, a partir dos seguintes critérios:

I - número de alunos;

II - número de alunos com deficiência;

III - turno de funcionamento;

IV - salas de aula utilizadas;

V - outras dependências;

VI - níveis e modalidades.

Art. 4º A classificação das unidades de ensino será atualizada e publicada no

³⁸ Foram mantidos os termos da tabela original “Níveis e Modalidades”. Porém, Educação Infantil e Ensino Fundamental são etapas da Educação Básica, de acordo com a LDBEN.

mês de maio de cada ano, considerando as informações e os últimos dados referentes ao número de alunos matriculados, do mês de março do corrente ano.

Parágrafo único. O número de dependências das unidades de ensino será contabilizado pela equipe de inspeção escolar da Secretaria Municipal de Educação/ SEMED.

Art. 5º A SEMED fica autorizada a adotar as medidas necessárias para a classificação das unidades de ensino da REME, observando-se as disposições deste Decreto. (CAMPO GRANDE, 2019, p.1)

Cabe ressaltar que em 2019, ano da publicação do Decreto n.13.894, das escolas que conseguiram atingir a classificação de Unidades de Ensino Especiais (maior tipologia a ser alcançada, para escolas com mais de 78 pontos), três delas eram escolas com atendimento em tempo integral, sendo uma do campo e duas ETIs.

Ainda que a ampliação de vagas em ETIs tivesse sido preconizada, com a incorporação de mais três unidades escolares ao quadro dessas escolas, é importante destacar que essa ação ocorreu após um lapso temporal de dez anos, desde a implantação das duas primeiras unidades, no ano de 2009, ou seja, houve descontinuidade nas ações políticas em prol da educação em tempo integral.

No caso das Escolas em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, pode-se entender que o projeto sofreu o que Souza e Couto (2019) descrevem como “contingenciamentos de processos políticos sucessórios com a consequente interrupção de programas de financiamento da Educação. Implicariam ainda a exclusão do acesso ao conhecimento dos conteúdos escolares dos alunos das camadas populares.” (SOUZA; COUTO, 2019, p. 43). Dessa forma, percebe-se que a educação em tempo integral não foi prioridade dos sucessivos governos nesse período.

3.3 Acesso e permanência de estudantes nas ETIs

De acordo com a Resolução SEMED n. 198 de 23 de setembro de 2019, disponível em Diário Oficial do Município (DIOGRANDE 5.691), a oferta de vagas para estudantes de 0 a 3 anos, é exclusividade das EMEIs, que também funcionam em tempo integral, portanto, esta faixa etária não está compreendida no atendimento das ETIs.

O relato da entrevistada explica melhor como funciona a dinâmica de atendimento nas EMEIs, pois:

As EMEI's, têm algumas que atendem só grupos 1, 2 e 3, não atendendo 4 e 5, ficando o dia inteiro. Mesmo qualquer EMEI que tenha até grupo 5, só as da

creche, até grupo 3 que ficam em período integral. 4 e 5, meio período. (ENTREVISTA 1, 2022).

Segundo a entrevistada, os Grupos 4 e 5, são atendidos em tempo integral, somente nas ETIs, pois:

O tempo integral existia na época (em 2009) só para a pré-escola, tanto é que hoje é só na fase da creche, em todas as EMEI's turmas dos grupos 4 e 5 é só meio período, porque a demanda é muito grande, eles não têm tempo de estar com a criança o tempo inteiro e largar metade na escola e metade fora, então decidiram que grupos 4 e 5 ficam meio período, que assim é uma forma de atender o dobro de crianças, no sentido de ir à escola, dar um tempo para esses pais se organizarem melhor, poderem trabalhar e ter esse atendimento. Então hoje, grupo 4 e 5 integrais, somente nas escolas em tempo integral.

A oferta de educação em tempo integral para os grupos mencionados, certamente é válida, porém, o poder público deixa de garantir essa oferta aos estudantes dos grupos 4 e 5 em tempo integral de todas as EMEI's, o que contraria a um dos princípios da educação definido no SME, ou seja, “XII - expansão das oportunidades educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino e do **período de permanência do aluno nas instituições oficiais** (CAMPO GRANDE, 2007b, grifo nosso)”. Essa situação configura uma discrepância entre a legislação vigente e as ações governamentais, enfraquecendo a oferta da educação em tempo integral na REME, assim como compromete a garantia do direito à educação.

No caso das ETIs, são ofertados, atualmente, atendimento na Educação Infantil para crianças do Grupo 4 (que compreende a faixa etária de 4 anos, completos até 31 de março do ano de matrícula) e Grupo 5 (para crianças com 5 anos, completos até 31 de março do ano de matrícula), assim como para estudantes de 1º ano (ingressando com 6 anos, completos até 31 de março do ano de matrícula) ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme o edital que destaca os critérios de seleção para matrícula no ano letivo de 2021, nas ETIs da REME de Campo Grande-MS³⁹, quais sejam:

3 DOS CRITÉRIOS:

3.1 Os critérios para disponibilização da vaga, desde que observadas as faixas etárias e etapas descritas no item 5, são os seguintes:

3.1.1 Para a Escola Municipal Profª. Ana Lúcia de Oliveira Batista, a disponibilização de vaga será considerada, prioritariamente, aos pais e/ou aos responsáveis legais pelos candidatos que residirem no Bairro Paulo Coelho Machado.

³⁹ Informações extraídas do DIOGRANDE n. 6.123, 18 de novembro de 2020, disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI2ODA1In0%3D.pdf. Acesso em: 25 maio de 2021.

3.1.1.1 Havendo vagas remanescentes, poderão ser preenchidas por candidatos residentes, respectivamente, nos parcelamentos Jardim Centro Oeste, Varandas do Campo, Novo Século, Mário Covas, Canguru, Marajoara, Bálsamo, Brandão, Jardim das Meninas, Macaúbas, Campo Nobre, Ramez Tebet e em outros endereços residenciais nos parcelamentos contemplados pelo Bairro Centro-Oeste.

3.1.2 Para a Escola Municipal Profª. Iracema Maria Vicente, a disponibilização de vaga será considerada aos pais e/ou aos responsáveis legais pelos candidatos que residirem num raio de até 2.000 metros de distância da referida escola.

3.1.2.1 As Escolas Municipais Profª. Ana Lúcia de Oliveira Batista e Profª. Iracema Maria Vicente, cujos critérios dispõem sobre endereço de candidato, em caso de denúncia sobre fraude, têm autonomia para verificação, in loco, da informação.

3.2 Para as Escolas Municipais Prof. Alcídio Pimentel, Kamé Adania e Profª. Hilda de Souza Ferreira, a disponibilização de vagas será para todo candidato que tiver interesse em realizar inscrição, independente do endereço (CAMPO GRANDE, 2020, p. 5).

Com o agrupamento das últimas três unidades de ensino, no ano de 2020, os critérios para pleitear as vagas nas ETIs foram sendo alterados, assim como a forma de realizar a pré-matrícula, que também se modificou.

Cabe esclarecer que, mesmo sendo o recorte temporal desta pesquisa, de 2015 a 2020, considera-se importante apresentar os critérios para pré-matrícula até o ano de 2022, conforme descritos, no Quadro a seguir:

QUADRO 3 - Critérios para pré-matrículas nas Escolas em Tempo Integral

Anos de 2009 a 2019	Ano de 2020 e 2021	Ano de 2022
<p>EM Profª Iracema Mª Vicente: priorizando-se a ordem de chegada dos pais ou responsáveis legais que residirem até o raio de 2.000 m da Escola Municipal “Professora Iracema Maria Vicente”.</p> <p>EM Ana Lúcia de Oliveira Batista: considerada, prioritariamente, a residência dos pais e ou dos responsáveis legais que tiverem localização e residirem no Bairro Paulo Coelho Machado, as vagas sobressalentes poderão ser preenchidas por alunos residentes nos Bairros: Jardim Centro Oeste, Novo Século, Mário Covas e Condomínio Patrícia Galvão.</p>	<p>EM Profª Iracema Mª Vicente: priorizando-se a ordem de chegada dos pais ou responsáveis legais que residirem até o raio de 2.000 m da Escola Municipal “Professora Iracema Maria Vicente”.</p> <p>EM Ana Lúcia de Oliveira Batista: considerada, prioritariamente, a residência dos pais e ou dos responsáveis legais que tiverem localização e residirem no Bairro Paulo Coelho Machado, as vagas sobressalentes poderão ser preenchidas por alunos residentes nos Bairros: Jardim Centro Oeste, Novo Século, Mário Covas e Condomínio Patrícia Galvão.</p> <p>Escolas Municipais Prof. Alcídio Pimentel, Kamé Adania e Profª Hilda Ferreira de Souza, a disponibilização de vagas será para todo candidato que tiver interesse em realizar inscrição, independente do endereço.</p>	<p>Todas as ETIs constam na lista de pré-matrícula, juntamente com todas as outras escolas da REME, na plataforma da Central de Matrículas, seguindo os critérios comuns a todos, para matrícula.</p>

Fonte: elaborado pela autora para este trabalho, baseado nos editais publicados para pré-matrículas em Escolas em Tempo Integral da REME.

Importa registrar a comunicação realizada pela SEMED em 23 de novembro de 2021, que foi anexada, com acesso livre à população em cada ETI e disponibilizada nas agendas dos estudantes, visando informar aos responsáveis e demais interessados, conforme o excerto,

Senhores pais ou responsáveis,

Para 2022 a REME democratizou o acesso às vagas das escolas integrais, trazendo as cinco unidades ETIs para o mesmo processo de matrícula das demais escolas, pela plataforma matricula.campo grande.ms.gov.br.

Agora, todo interessado pode concorrer às vagas para escolas integrais, independente de critérios de moradia, em igualdade com os demais, e não somente no período de pré-matrícula, mas durante todo o ano letivo, escolhendo a seu critério, até 3 opções de escolas integrais ou não. Dessa forma, também não existe mais o Edital anual, o que extingue a burocracia do processo. REME/SEMED 23/11/2021 (CAMPO GRANDE, 2021).

Observa-se que a alteração inclui o uso da plataforma digital da Central de Matrículas e, portanto, faz-se necessário que todos os interessados tenham acesso à internet e aparelho para se conectar. Outro aspecto a ser ressaltado é que as vagas são abertas a todos os interessados e não atendem exclusivamente à população da região de cada unidade. Ademais, ainda que tenha tornado acessível as vagas em ETI's, não houve a ampliação de vagas nas unidades já existentes, que continuam com a mesma média de oferta anual, ou seja, a procura continua sendo maior que a oferta.

Sobre os critérios iniciais para pleito de vaga nas ETIs, a entrevistada esclarece que:

Na verdade tudo começou a ser pensado quando a escola foi construída e criada para a região em que elas estão, então o aluno que estudasse na escola não teria passe (vale-transporte), teria que ser aluno da própria região, e aí delimitou-se um raio de 2 km em torno da escola e não poderia passar disso, então as inscrições foram feitas na própria escola e dessas inscrições tiveram critérios, como a legislação mesmo apresenta, de doadores, crianças que moravam próximas, inclusive antes de tudo começar, foi feita a abertura das inscrições, teve um momento onde todos os professores selecionados para atuarem ali, pegaram um tanto de casas para visitar e foram conferir aquele endereço com o aluno, porque muitas vezes o aluno não morava lá, era a casa da avó e o aluno morava na verdade em outro bairro, além de outras situações parecidas em que o aluno não morava na região, de forma que ali foram sendo cortados os alunos em que não eram informações reais, se tornava um aluno faltoso, que ali prejudicava o atendimento, porque fim de semana ia pra casa dele e não retornava para a casa da avó e começava a faltar, tendo que proceder assim no início. (ENTREVISTA 1, 2022).

Destaca-se que os primeiros editais que regulamentaram as pré-matrículas nas ETIs, desde sua implantação em 2009, até o ano de 2015, previam que os pais ou responsáveis deveriam realizar a pré-matrícula pessoalmente e aguardar a publicação com a lista de estudantes classificados, que seria anexada no mural da escola.

No entanto, registros da mídia local sinalizaram que no ano de 2015 esta realidade tornou-se um impasse para as famílias, levando em consideração a quantidade de pais ou responsáveis em busca de uma vaga em uma ETI para os seus filhos.

O jornal Campo Grande News relatou, no dia 27 de novembro de 2015, que alguns pais iriam ficar quatro dias na fila por vaga em escola de tempo integral. Segundo o jornal, a fila se originou no portão de entrada da ETI Professora Iracema Maria Vicente, na sexta-feira, dia 27 de novembro e só teria fim na segunda-feira, dia 30 de novembro. Data em que seriam realizadas as pré-matrículas. (PAIS...2015).

A situação foi semelhante na ETI Ana Lúcia de Oliveira Martins. Com receio de não conseguirem matricular os estudantes, os familiares começaram a formar fila em frente aos portões da escola na mesma data da publicação do edital, em 26 de novembro de 2015, quinta-feira, conforme matéria do Campo Grande News de 30 de novembro de 2015. O título da matéria já é um indicativo de que a escassez de vagas reforçava as situações de desigualdade e falta de garantia de acesso a elas, ao anunciar que “Sob chuva e sol, pais sofrem em fila por 115 horas para ter vaga em escola.” (SOB CHUVA...2015)

Descrevendo a situação instaurada nas escolas, a matéria afirma que:

As pré-matrículas começam amanhã, mas as famílias estão acampadas nos estabelecimentos desde quinta-feira (26), onde sofrem privações e se sentem humilhadas. Alguns até faltaram a trabalho para garantir uma das 140 vagas que serão abertas em 2016.

[...]

Já na Escola Municipal Integral Iracema Maria Vicente, no Bairro Rita Vieira, cerca de 70 pessoas estão até acampadas, já que levaram até barraca para a porta da escola. No sábado, durante a chuva, a direção deixou os pais aguardarem o temporal passar dentro do prédio. Eles também destacaram que podem usar o banheiro. (SOB CHUVA...2015)

Tal cenário reflete a falta de igualdade no processo seletivo à época, visto que somente os que conseguissem permanecer nas longas filas, por dias, conseguiriam ter acesso à pré-matrícula, ainda sem garantia de acesso à vaga, pois isso dependeria de que o estudante atendesse a todos os critérios estabelecidos em edital, inclusive de residir nas imediações das escolas. Tais condições reproduzem a “ausência de oportunidades” que

afetam o “pleno desenvolvimento pessoal e sociocultural” de milhões de crianças e jovens que vivem em situação de exclusão no Brasil, como afirma Aguiar (2006).

Essas condições levam ao questionamento sobre o papel do Estado na formulação e materialização de políticas públicas que levem à superação das desigualdades sociais e educacionais (AGUIAR, 2006). Como afirma Cury (2005),

[...] o pressuposto do direito ao conhecimento é a igualdade. Essa igualdade pretende que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de tal maneira que possam participar em termos de escolhas ou mesmo de concorrência no que uma sociedade considera como significativo e onde tais membros possam ser bem-sucedidos e reconhecidos como iguais. (CURY, 2005, p.6)

Com a repercussão da situação, a SEMED modificou o processo de pré-matrículas no ano seguinte, em 2016. Estabelecendo o uso exclusivo do endereço eletrônico: www.matriculasreme.capital.ms.gov.br para realizar a pré-matrícula, conforme estabelecido no edital de seleção de 2016. Entende-se que esta ação, por um lado, contribuiu no sentido de evitar filas e exposição das pessoas, por outro, propiciou uma ação excludente pois limita aqueles que não têm acesso aos meios necessários para acesso virtual à plataforma de matrículas da SEMED.

As vagas da ETI passaram a ser disponibilizadas, nos mesmos termos das outras escolas da REME, conforme afirmação da entrevistada, que explica:

Hoje já voltou para a REME, que é a matrícula online, pela matrícula já estão disponibilizando as vagas para outros bairros mais próximos, mas, mesmo assim, ainda não tem vale-transporte, porque na verdade os alunos que estão lá, permanecem nas escolas, então o número de vagas que abrem a cada ano, é muito pequeno, é mais para creche, pré-escola, e mesmo assim existe a preferência, digamos assim, tem uma EMEI ao lado, então esses alunos que estão saindo da EMEI tem a preferência na escola. Quem não quiser não vai, não é obrigado, mas todos os pais, primeiro saem da EMEI e podem ir para lá, sobrou vaga, abre para os demais alunos que não estavam na REME. (ENTREVISTA 1, 2022).

Em continuidade à seleção de estudantes, após a pré-matrícula, aqueles que atenderem os critérios, serão selecionados e a classificação corresponde a uma ordem de prioridades, sendo:

a) filhos de candidatos doadores de sangue, conforme disposto na Lei Municipal n.º 2.048, de 21 de dezembro de 1992, e Lei n.º 3.604, de 9 de março de 1999⁴⁰, mediante entrega dos comprovantes, no período de 2 a 4 de

⁴⁰ Altera o Art. 1º da Lei nº 2.948 de 23/12/92 (concede prioridades aos doadores voluntários de sangue).

dezembro de 2020, das 7h30min às 13h30min, pessoalmente, na Divisão da Central de Matrículas/DCM da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, situada na Rua Onicieto Severo Monteiro, 460, Vila Margarida, ou encaminhado via e-mail, pelo endereço eletrônico remetempointegral@gmail.com;

b) candidatos com Transtorno do Espectro Autista/TEA, em atendimento à Lei Municipal n. 5.657⁴¹, de 6 de janeiro de 2016, mediante entrega de cópia do laudo médico que ateste o transtorno e especificações, no período de 2 a 4 de dezembro de 2020, das 7h30min às 13h30min, pessoalmente, na Divisão da Central de Matrículas/DCM da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, ou encaminhado via e-mail, pelo endereço eletrônico: remetempointegral@gmail.com;

c) irmão de candidato já matriculado na unidade escolar pleiteada;

d) ordem de inscrição, considerando-se o dia e horário em que foi realizada a inscrição do candidato.

4.2 Os pais e/ou os responsáveis legais deverão acompanhar todos os atos inerentes a este processo seletivo, ao qual não cabe recurso quanto ao não cumprimento dos prazos estabelecidos neste Edital (CAMPO GRANDE, 2020, p. 5).

O mencionado Edital reforça que o município conta, atualmente, com mais três Escolas em Tempo Integral, inauguradas na primeira gestão do Prefeito Marcos Marcello Trad (2017-2020), além das duas provenientes do projeto inicial. Agora a Rede Municipal de Ensino oferta a educação integral nas escolas:

- Escola Municipal Profa. Ana Lúcia de Oliveira Batista (situada no Jardim Paulo Coelho Machado, na região do Anhanduizinho);
- Escola Municipal Profa. Iracema Maria Vicente (situada no Bairro Rita Vieira, na região Bandeira);
- Escola Municipal Prof. Alcídio Pimentel (situada na Vila Carvalho, na região do Centro);
- Escola Municipal Kamé Adania (situada no Bairro Nascente do Segredo, na região Segredo)
- Escola Municipal Profa. Hilda de Souza Ferreira (situada no Bairro Cophatrabalho, na região Imbirussu). (CAMPO GRANDE, 2020, p. 23).

Portanto, observa-se, que as regiões Lagoa e Prosa ainda não têm nenhuma unidade escolar em tempo integral para atender os estudantes dessas regiões. Essa situação não coaduna com a garantia de padrões mínimos de qualidade, que segundo

⁴¹ Obriga a inclusão e reserva de vagas na rede pública municipal de educação no município de Campo Grande para crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista e dá outras providências.

Dourado (2007, p. 15), “inclui a igualdade de condições para o acesso, permanência e desempenho escolar.”

Apesar da ausência de ETIS em duas regiões, observa-se a estabilidade na taxa de permanência dos estudantes, nas unidades em funcionamento, que pode ser constatada pelo número de vagas ofertadas em cada edital, nos G4 e G5, da Educação Infantil e em alguns casos, no 1º ano do Ensino Fundamental. O restante das vagas, até o 5º ano do Ensino Fundamental, é para os alunos já matriculados na escola, na medida em que progridem de série e permanecem na unidade escolar. A representação dessa situação, pode ser observada na tabela a seguir, que mostra a oferta de vagas, no decorrer dos anos de 2015 a 2020.

De acordo com a tabela seguinte, pode-se observar que nenhuma das ETIs ofertou vagas do 3º ao 5º ano no período de 2015 a 2020. Esse dado está relacionado ao fator de permanência dos estudantes, já relatado pela Entrevistada, além da previsibilidade de transferência das vagas remanescentes para os estudantes que constam na lista de espera, conforme previsto nos editais que dispõem sobre as matrículas nas ETIs, nos anos de 2015 a 2019.

Tabela 12- Oferta de vagas – 2015 a 2020

Ano		Ana Lúcia de Oliveira Bastos	Iracema M^a Vicente	Kamé Adania	Alcídio Pimentel
2015	Pré I	20	20	-	-
	Pré II	50	25	-	-
	1º ano	25	15	-	-
2016	Pré I	20	20	-	-
	Pré II	30	25	-	-
	1º ano	20	25	-	-
	2º ano	20	-	-	-
2017	Pré I	20	20	-	-
	Pré II	25	50	-	-
	1º ano	25	-	-	-
2018	Pré I	40	24	-	-
	Pré II	-	45	-	-
	1º ano	25	-	-	-
2019	Grupo 4	40	22	-	-
	Grupo 5	5	45	-	-
	1º ano	30	28	-	-
2020	Grupo 4	40	20	-	-
	Grupo 5	-	40	6	22
	1º ano	25	10	5	16

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas publicações do Diário Oficial de Campo Grande.

Conforme registrado na Tabela anterior, apenas a E.M. Ana Lúcia de Oliveira Batista ofereceu vagas para o 2º ano e somente no ano de 2016. No ano de 2018 e 2020, a escola não ofertou vagas para o G5 e o 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

No caso da E.M. Profª Iracema Mª Vicente, não houve oferta de vagas para o 1º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2017 e 2018.

As demais escolas não tiveram a oferta de vagas apresentadas nos anos em que não faziam parte do quadro de ETIs e, no caso da E.M. Hilda de Souza Ferreira, não foram computadas vagas para o ano de 2020, pois ela foi municipalizada após a seleção anual de alunos.

A Tabela seguinte mostra a demanda por vagas em ETIs (vide pré-matrículas).⁴²

Tabela 13 – Pré-matrículas e matrículas deferidas - 2020

Escolas	Grupo 4		Grupo 5		1º ano	
	Pré matrículas	Deferidas	Pré matrículas	Deferidas	Pré matrículas	Deferidas
Profª Iracema Mª Vicente	105	20	108	40	51	10
Profª Ana Lúcia de O. Batista	104	40	-	-	47	25
Prof. Alcídio Pimentel	-	-	16	16	18	16
Kamé Adania	-	-	18	16	15	5

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações fornecidas pela SEMED.

Segundo os dados apresentados na Tabela acima, em relação às demandas de 2020, houve demanda na ETI Profª Iracema Mª Vicente de 105 vagas para o G4, mas apenas 20 foram deferidas. A demanda do G5 era de 108 vagas, mas apenas 40 foram deferidas e no 1º ano a demanda era de 51 vagas, mas apenas 10 foram deferidas. Ou seja, nenhuma série teve sua demanda preenchida, nesta ETI em 2020 e assim, o direito à educação não foi garantido a todos os alunos que tiveram sua pré-matrícula indeferida nessas unidades.

⁴² Somente os dados correspondentes ao ano de 2020 foram disponibilizados pela Central de Matrículas.

Na ETI Prof^ª Ana Lúcia de Oliveira Batista, houve demanda de 104 vagas para o G4 e apenas 40 foram deferidas. O G5 não teve oferta de vagas neste ano e a demanda do 1º ano era de 47 vagas, mas apenas 25 foram deferidas.

A ETI Alcídio Pimentel não ofertou vagas para o G4, mas teve sua demanda atendida por completo no G5. Para o 1º ano, a demanda foi de 18 vagas e 16 foram deferidas.

A ETI Kamé Adania não teve oferta para o G4 em 2020 e teve demanda de 18 vagas para 16 matrículas deferidas no G5. O 1º ano teve uma demanda de 15 vagas, com apenas 5 (cinco) matrículas deferidas.

Diante das matrículas indeferidas, a primeira alternativa dos estudantes que desejam ter seu direito à educação garantido em uma ETI, é interpor um recurso, previsto em edital, confrontando o resultado. Para isso, o edital apresenta as regras a seguir:

7 DO RECURSO

7.1 Os pais e/ou os responsáveis legais pelo candidato que desejarem interpor recurso contra o resultado da seleção poderão fazê-lo, no período de 14 a 18 de dezembro de 2020, das 7h30min às 13h30min, pessoalmente, na Divisão da Central de Matrículas/ DCM da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, na Rua Onicieto Severo Monteiro, 460, Vila Margarida.

7.2 Para recorrer contra o resultado do processo seletivo, o candidato deverá utilizar, unicamente, os prazos previstos no subitem 7.1 deste Edital e o requerimento padrão de interposição de recursos, anexo a este Edital, o qual deverá ser preenchido e entregue na Divisão da Central de Matrículas/DCM da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, na Rua Onicieto Severo Monteiro, 460, Vila Margarida.

7.3 Os pais e/ou os responsáveis legais deverão ser claros, consistentes e objetivos no pedido, uma vez que recursos inconsistentes, fora do prazo ou sem identificação serão indeferidos.

7.4 Com o anexo do recurso deverá ser encaminhada uma cópia do comprovante de residência atualizado e, se os pais e/ou os responsáveis forem doadores de sangue ou se o candidato for autista, da documentação comprobatória, conforme subitem 4.1, letras a) e b).

7.5 Não será aceito recurso enviado por fax, correio eletrônico, pelos Correios ou fora do prazo.

7.6 Recursos cujo teor despreze a banca recursal e a Secretaria Municipal de Educação/ SEMED ou qualquer outra escola da Rede Municipal de Ensino/REME serão indeferidos.

7.7 O resultado da análise dos recursos será divulgado no dia 5 de janeiro de 2021, no endereço eletrônico www.matriculasreme.campogrande.ms.gov.br. (CAMPO GRANDE, 2020, p. 5).

Segundo os dados levantados na Central de Matrículas da SEMED, no ano de 2019, todas as ETIs (as quatro unidades que constavam no edital 45/2020), tiveram recursos solicitados, conforme a próxima tabela.

Os recursos impetrados junto à SEMED são analisados individualmente e deferidos ou indeferidos, de acordo com o estabelecido em edital, que em 2019 foi publicado no Diogrande nº5.743, de 14 de novembro de 2019, estabelecendo a oferta de vagas para matrículas no início do ano letivo de 2020.

Tabela 14 – Recursos para deferimento de matrículas para o ano letivo de 2020

Escolas	Quantos recursos foram apresentados	Quantos recursos foram deferidos
Profª Iracema Mª Vicente	13	9
Profª Ana Lúcia de Oliveira Batista	9	6
Prof. Alcídio Pimentel	1	1
Kamé Adania	1	0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações fornecidas pela SEMED.

Quando o recurso é deferido a justificativa é a de que o candidato apresentou documentação comprobatória. Quando o candidato tem seu o recurso indeferido, as respostas são relacionadas ao pedido: o bairro do comprovante de residência apresentado não está previsto nos critérios do edital; apresentou documentação de doação de sangue, porém, o bairro do comprovante de residência apresentado não está previsto nos critérios do edital; apresentou documentação comprobatória de doação de sangue, porém, a distância da residência é superior a 2000 m.; apresentou comprovante de doador de sangue, porém, não cumprindo os requisitos previstos nas leis de doadores de sangue, o edital não prevê vaga para a etapa (série pleiteada), na referida escola. Todas estas justificativas foram publicadas no “Resultado final de inscrições para Escola de Tempo Integral”, disponibilizada pela Central de Matrículas da SEMED, para esta pesquisa.

Observa-se que, após a análise dos recursos, não é mais possível solicitar revisão dos critérios para deferimento de matrícula e não há possibilidade de pleitear uma vaga em uma ETI no ano letivo de 2020, pois há uma lista de espera a ser seguida, para aqueles que atendem aos critérios de matrícula, mas não tiveram matrícula deferida em razão da ordem de classificação e limitação do número de vagas. Dessa forma, os estudantes que se sentem lesados em seu direito educacional buscam meios para a efetivação de sua

matrícula nas mencionadas escolas, recorrendo a outros órgãos para legitimação de seu direito.

Concorda-se com Saviani (2013), que a educação é imperativo para a consecução dos demais direitos, ou seja:

a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. (SAVIANI, 2013, p.745).

Segundo dados da Central de Matrículas, há muitos pedidos de vagas que chegam por via judicial ou por órgãos de legitimação e defesa dos direitos estabelecidos pela CF de 1988. Conforme a lista de solicitações de vaga apresentada pela Central de Matrículas, o contato mais comum ocorre por meio dos seguintes órgãos: Ministério Público; Conselho Tutelar; Casa da Mulher Brasileira; Defensoria Pública; Promotoria; Delegacias; e Casa Abrigo⁴³.

De acordo com a Entrevista 1, “no início [época da implantação das ETIs] teve mais demanda do que oferta, e isso é sempre. Em alguns casos até aceitam o aluno, por conta da lei das escolas, da judicialização, que obriga a receber o aluno.” (ENTREVISTA 1, 2022).

Ao ressaltar que a demanda sempre foi superior à oferta, a entrevistada 2 descreve que:

Essas duas escolas primeiras, cada uma tem 21 turmas de alunos integrais, como se fossem 42 turmas, as outras três que se inseriram depois, dessa equipe do grupo da ETI, já são escolas menores, com em média 11 turmas cada uma. Mas para ter as 21, perderam-se alguns espaços, a brinquedoteca se tornou sala de aula, é uma educação infantil hoje, então se tivesse seguido como foi pensado desde o início, teriam 19 turmas. Teve uma sala que era da parte tecnológica, com televisão, data show, também virou sala de aula, passaram a ter televisões e data show e tudo que precisa de tecnologia em carrinhos, que vai de uma sala para a outra. Era necessário um ambiente como se fosse um auditório, porque não se pensou em auditório na hora de construir, porque o pátio é imenso, e então perderam alguns espaços educativos para colocar turma, porque precisava alocar aluno. Até a coordenação acabou perdendo espaço, em uma das escolas, na [Escola] Ana Lúcia, se tornou uma sala dividida ao meio e acabou sendo uma parte de trabalho de artes, ACCs [Atividade Curricular Complementar] de artes, uma sombra, uma acústica diferenciada, uma luz e então teve um ajuste. Então assim, cada escola foi se ajustando dentro daquele espaço de acordo com a sua necessidade. (ENTREVISTA 2, 2022).

⁴³ Essa informação consta nos documentos impressos dos bancos de dados da SEMED, fornecidos pela Central de Matrículas para esta pesquisa. Trata-se, também, de informação verbal recebida pela responsável pelo departamento.

Nota-se à preocupação que a equipe teve com a construção de espaços diversos para a prática pedagógica proposta pelo projeto de ETIs da REME, porém, é necessário questionar como foi realizado o planejamento da demanda para essas escolas, visto que a funcionalidade da escola teve que ser adaptada para receber um quantitativo maior de estudantes, do que fora inicialmente previsto.

Dessa forma, além de adaptar as escolas para a demanda, a entrevistada 1 cita um dos órgãos que envia solicitação de matrículas de alunos, por vias judiciais e descreve que o desenvolvimento do plano pedagógico também fica comprometido com essa situação. No seu entendimento:

O Ministério Público enviar um aluno no decorrer do ano letivo atrapalha muito o pedagógico da escola, porque esse aluno que está indo para lá não veio acompanhando desde o início, então ele sofre muito, não se adapta a ficar o dia inteiro, está com índice de aprendizado mais baixo que os outros, eles reclamam disso, mas é lei e então precisa aceitar. (ENTREVISTA, 1, 2022).

No que se refere à matrícula de alunos por determinação das vias judiciais, trata-se do que CF de 1988 garante quanto ao direito público subjetivo, sendo direito do estudante recorrer quando não haja o oferecimento da educação básica obrigatória.

A outra entrevistada corrobora o pensamento relacionado às dificuldades de receber os alunos por medida judicial e acrescenta que:

Além da superlotação que acaba se tornando, por exemplo, abriam 20 vagas, mas acaba acontecendo dessa turma ficar com 28, 27, por conta dessas questões.
Há terceiros e quartos, quintos anos, com 34 alunos e não tem espaço na sala, pois foi medida certinha com o metro quadrado para cada um, mas muitos pais alegam que precisam trabalhar e enviam os alunos. (ENTREVISTA, 2, 2022).

Infere-se novamente a necessidade de um planejamento mais alinhado com os dados do IBGE e PLANURB, no que se refere à população local e demanda de cada região, onde venham a ser instaladas as ETIs.

Em relação ao interesse das famílias em matricular os estudantes nas ETIs, causando grande demanda, a entrevistada indica que:

No início do movimento, a intenção dos pais era poder ter a criança o dia todo na escola, para eles era um alívio para poder liberar para o trabalho. Hoje em dia já não é só isso, hoje em dia eles buscam muito a qualidade de ensino, que se tornou diferenciada, por conta de que os profissionais que atuam ali, têm semanalmente tempo para estudo coletivo, tem um dia em que todos os alunos

são dispensados um pouco mais cedo e toda a equipe escolar tem duas horas de estudo semanal. Então, esse estudo vai atender as necessidades da escola, se estão com dificuldade na avaliação, em alguma questão sobre processo de alfabetização, se é critério de avaliação, seja o que for, eles vão estudar, discutir e achar um caminho coletivamente de resolver o problema. (ENTREVISTA, 2, 2022).

No PEE 2014-2024, a qualidade aparece como fator preponderante no ensino das unidades educacionais do estado. O termo é citado, referenciando a “qualidade social”, “direito à educação de qualidade”, “melhorias na qualidade da educação”, “padrão de qualidade”, entre outros. O PEE-MS estabelece que, a educação em tempo integral deve ser ofertada com qualidade, expressa nos seguintes elementos propondo que:

Para a ampliação da oferta de educação em tempo integral pela rede pública, com qualidade, é fundamental, entre outras, que se priorizem questões como:

- a) reelaboração da proposta pedagógica, do regimento escolar e do currículo, com participação da comunidade educativa;
- b) gestão democrática;
- c) ampliação dos recursos financeiros;
- d) formação continuada dos profissionais da educação;
- e) lotação dos docentes em período integral na escola;
- f) planejamento participativo;
- g) articulação e parceria com instituições locais, para oferta de atividades artísticas, culturais, esportivas, entre outras;
- h) mapeamento de espaços subaproveitados e ociosos da comunidade que podem ser utilizados;
- i) disponibilização de materiais didáticos e recursos tecnológicos;
- j) acompanhamento e avaliação permanente. (MATO GROSSO DO SUL, 2014. p. 47)

Cabe reforçar que a Lei do SME prevê a “garantia do padrão de qualidade” do ensino a ser ofertado pelo município, bem como “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” e “melhoria da qualidade de ensino” (CAMPO GRANDE, 2007b).

Esses elementos remetem à análise de Dourado e Oliveira (2009), que compreendendo a escola como espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade, afirmam que é preciso pensar na possibilidade de uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, destacam, entre outros, a necessidade do plano de sistema - condições de oferta do ensino; o plano de escola – gestão e organização do trabalho escola; o plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica e o plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar. Destaca-se o plano do sistema, descrito com certo detalhe, que se refere a:

[...] garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários; ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc.; equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa online, entre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso; serviços de apoio e orientação aos estudantes; condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; programas que contribuam para uma cultura de paz na escola; definição de custo-aluno anual adequado que assegure condições de oferta de ensino de qualidade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 208-209).

O PME-CG 2015-2025 em seu parágrafo único, assinala entre suas diretrizes: a melhoria da qualidade de educação, aplicação de recursos para a melhoria do padrão de qualidade do ensino e a Meta 7 voltada à provisão da Qualidade na educação.

Diante do interesse dos pais em matricular seus filhos nas ETIs, quando não têm o direito atendido, algumas famílias buscam recorrer à Justiça, visando a garantia do direito educacional.

Como analisam Cury e Ferreira (2009, p. 33), o uso de ações judiciais aspirando a garantia e efetividade do direito à educação, é denominado de “judicialização da educação” e isso “significa a intervenção do Poder Judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito até mesmo para cumprirem-se as funções constitucionais do Ministério Público⁴⁴ e outras instituições legitimadas.”

Para observar a incidência de ações para legitimação do direito à educação, almejando vagas nas ETIs, embora não tenha sido definido como procedimento metodológico nesta pesquisa, realizou-se uma busca no site do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS), no período de 2015 a 2020, utilizando-se os seguintes descritores: “Escola em Tempo Integral” e “vaga”, “Escola Integral” e “matrícula”, Secretaria Municipal de Educação.

⁴⁴ De acordo com a Lei Complementar nº 40, de 14 de dezembro de 1981, “Art. 1º - O Ministério Público, instituição permanente e essencial à função jurisdicional do Estado, é responsável, perante o Judiciário, pela defesa da ordem jurídica e dos interesses indisponíveis da sociedade, pela fiel observância da Constituição e das leis, e será organizado, nos Estados, de acordo com as normas gerais desta Lei Complementar.” (BRASIL, 1981).

Ressalta-se que foram localizadas cinco ações pleiteando vagas nas ETIs, estruturadas em quadros e apresentadas, aqui, para conhecimento e futuros estudos (APÊNDICE C).

As entrevistadas foram questionadas sobre as perspectivas de aumentar a quantidade de ETIs, uma entrevistada argumenta que:

Sim, mas não para agora, são questões que ao longo do tempo vão discutindo. Já foi cogitado se pensar em escolas para ofertar 6º ao 9º ano, porque a realidade hoje das 5 (cinco) escolas é ofertar até o 5º ano, mas a gente vive, desde que começou em 2009 o trabalho das integrais, o aluno do 5º ano para onde vai quando ele sai da integral? Então muitos alunos já verbalizaram que não queriam sair da escola, queriam reprovar de ano para permanecer na escola. (ENTREVISTA 1, 2022)

Vale reforçar que, até o momento, as regiões Prosa e Lagoa não contam com escolas em tempo integral. Portanto, questiona-se a ação do poder público, não garantindo as condições necessárias para acesso e permanência, posto que a distância da residência, pode acarretar dificuldades em frequentar a escola regularmente, incorrendo em reprovação por excesso de faltas. Com isso, contraria o princípio estabelecido no Art. 206. da CF, isto é, “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988) e o que estabelece o Art. 53 do ECA, sobre a necessidade de escola gratuita próxima à residência do aluno (BRASIL, 1990).

De acordo com o relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020 (um relatório sobre o desenvolvimento e acompanhamento das metas é apresentado em cada biênio do PNE), no que se refere à efetivação da educação em tempo integral no Brasil, o país enfrenta dificuldades para que sua oferta seja instaurada de maneira progressiva, como indicam os dados a seguir:

O Relatório mostra que no período de 2014 a 2019 o percentual de alunos em tempo integral segue uma trajetória declinante, chegando a 15% das matrículas em 2019. A mesma tendência de queda se observa para o percentual das escolas públicas que ofertam pelos menos 25% de suas vagas em tempo integral, chegando em 2019 a corresponder a 24% das escolas do País. Reverter essa tendência é urgente e necessário para que o Brasil venha a se posicionar ao lado das nações mais desenvolvidas, em que a oferta educacional já conta, há muitos anos, com uma jornada escolar em tempo integral. (BRASIL, 2020).

No âmbito municipal, o Relatório Preliminar de Avaliação do PME/CG no período de 2018-2019, indica que o percentual de alunos da Rede Municipal de Ensino, em tempo integral é de 11,38% em 2018 e de 15,23% em 2019, conforme dados do

MEC/INEP - Censo Escolar (2018 e 2019). Segundo o relatório, “A rede municipal de ensino tem planejado atender, de forma gradativa, o ensino em tempo integral, até o término de vigência do Plano” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 16).

O Relatório de Monitoramento do PME/CG, indica algumas estratégias da meta 6 como cumpridas, confirmadas pela entrevistada 1, ou seja, a 6.2.1, que se refere à oferta de educação integral nas escolas públicas, atingindo o percentual programado até o ano de 2024 de 50%, e a Estratégia 6.7, que se refere à educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos. As demais Estratégias permanecem “em execução”, estando com o prazo extrapolado: a 6.1, que versa sobre a oferta progressiva em tempo integral, com professores (as) formados (as) em nível superior, com a ampliação progressiva da jornada de professores (as) em uma única escola e a 6.2, que versa sobre a construção de novas escolas em tempo integral, que estavam previstas para 2015 (CAMPO GRANDE, 2021).

Apesar dessa avaliação, os dados referentes ao processo de materialização das escolas em tempo integral, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, após a aprovação do PME 2015-2025, indicaram somente a ampliação de uma escola em tempo integral, municipalizada e adaptada e, portanto, a necessidade de investimento do poder público para o cumprimento da meta 6 – Educação em tempo integral e sua oferta com qualidade para todos, segundo os elementos destacados na Lei de SME, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo analisar o processo de implantação de Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS e sua materialização, após a aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande 2015-2025, no período de 2015 a 2020.

Para nortear este estudo, constituído de três capítulos, foram definidos os seguintes objetivos específicos: discutir como se deu o processo de implantação de escolas em tempo integral, no contexto brasileiro, tendo como indicação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; verificar como decorreu o processo de implantação de Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, no âmbito da política educacional local; examinar o processo de materialização das escolas em tempo integral, tendo em vista a oferta educativa, com foco no acesso e na permanência dos estudantes, no período selecionado.

Considera-se que educação integral e educação em tempo integral são termos com definições diferentes, cabendo esclarecer que a educação em tempo integral diz respeito à extensão do tempo de escolaridade, ou seja, é aquela que atende aos estudantes com carga horária de pelo menos 7 horas diárias e é importante para que se conceba a educação integral e não a escolaridade fragmentada que se pratica em tempo parcial (PARO, 2009), neste sentido, educação integral, é aquela que compreende o estudante quanto às suas particularidades, levando em conta seu aspecto multidimensional. (COELHO; CAVALIERE, 2002)

No Brasil, os primeiros registros relacionados à educação em tempo integral referem-se ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de Anísio Teixeira, na Bahia, na década de 1950; aos Centros Integrados de Educação Pública, de Darcy Ribeiro, na década de 1980; e aos Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente, do governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) (PRN), na década de 1990, e foram planejados no intento de disponibilizar uma educação de qualidade aos estudantes impactados pelas desigualdades da sociedade brasileira, baseando-se na oferta educativa com carga horária estendida e assistindo-os em suas múltiplas dimensões – inclusive nos âmbitos sociais e da saúde, para além do sentido educacional.

A educação integral e em tempo integral firma-se nas prerrogativas da CF de 1988, visto que a educação é um dos direitos sociais (Art.6º), objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa humana, é fundamental para o exercício da cidadania e qualificação para o

trabalho (Art. 205), além de estar explicitada na LDB – Lei nº 9.394/96, que versa sobre a ampliação da jornada escolar de maneira progressiva. Também, encontra-se descrita na Meta 6 – Educação Integral, no PNE 2014-2024, no PEE – MS 2014-2024 e no PME – CG 2015-2025. Portanto, consideram-se importantes as iniciativas de educação integral, em tempo integral, nas políticas educacionais locais, como forma de garantir um direito educacional dos estudantes matriculados na REME.

Por conseguinte, a dissertação apresentou a implantação da educação em tempo integral na REME de Campo Grande, ocorrida por meio de um projeto específico, sendo financiado com recursos municipais (CRESPAM, 2018), não vinculado às propostas do governo federal, posto que foi concebido por uma equipe da SEMED e fruto de estudos promovidos por esta secretaria, com consultoria do Professor Pedro Demo.

Dessa maneira, em 2009, foram inauguradas duas ETIs nas regiões Anhanduizinho e Bandeira, após estudos que apresentaram a disponibilidade do espaço adequado para a instalação dessas unidades escolares, bem como evidenciaram situações de vulnerabilidade social nos locais, como a dificuldade de acesso aos serviços públicos, concentração populacional com baixa renda e distanciada da região central – que devido à ocupação desordenada da cidade concentra a maior parte dos recursos, serviços públicos e oportunidades de empregabilidade.

As ETIs, segundo o projeto, têm compromisso de desenvolver práticas mobilizadoras, não instrucionistas, por meio da pesquisa e construção de conhecimento que apresentem problemáticas da realidade do estudante e que, portanto, auxiliem na transformação do ambiente em que este se insere. Suas atividades também devem acontecer de maneira alternada, em Ambientes de Aprendizagem diversos, não especificamente em contraturno, como ocorre em grande parte dos programas de proposta educacional em tempo integral.

Observou-se que as propostas para ampliação da oferta em tempo integral estiveram presentes no primeiro Plano Municipal de Educação (2007-2016) e nos Planos Plurianuais dos governos de Campo Grande (2014-2017 e 2018-2021), porém as ações indicadas não foram efetivadas e ficaram relegadas com situações de descontinuidade do projeto e com as alternâncias no governo municipal, que não conseguiram ampliar as ações referentes às ETIs. Isso refletiu na oferta de vagas, visto que as matrículas totais da REME tiveram crescimento constante, enquanto as matrículas específicas em ETIs tiveram discretas oscilações durante o período avaliado neste estudo.

Ao analisarmos o quantitativo de matrículas, é importante destacar que a educação em tempo integral na REME de Campo Grande não ocorreu somente nas ETIs e que as escolas do campo também atenderam seus estudantes com ampliação da carga horária, assim como as escolas que aderiram ao Programa Mais Educação. Ademais, os dados da pesquisa indicaram uma estratégia utilizada pela SEMED, ao adotar uma nova denominação dos antigos CEINFs e agora EMEIs, regularizando estas unidades de ensino como escolas que disponibilizam atendimento em tempo integral. Esse cenário levou o Município a cumprir com a Estratégia “6.2.1 Oferecer a educação em tempo integral nas escolas públicas gradativamente sendo, 15% até 2019, em mais 20% até 2022 e o restante para completar no mínimo em 50% das escolas públicas, até 2024.” (CAMPO GRANDE, 2021)

Diante do exposto, ainda que tenha outras propostas de educação em tempo integral na REME, e que seja um dos princípios do SME a “igualdade nas condições de acesso e permanência na escola” (CAMPO GRANDE, 2007b), os dados da pesquisa evidenciaram que os estudantes dos Grupos 4 e Grupo 5 (alunos de 4 e 5 anos) somente conseguem atendimento em tempo integral na REME se conseguirem uma vaga nas ETIs, e a demanda por estas vagas de educação infantil são expressivas, conforme demonstrado no quadro de Pré-matrículas e matrículas deferidas. Esta situação indica prejuízo no que se considera um padrão de qualidade, referenciada na dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), que deve assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Os estudantes de até 3 (três) anos têm atendimento em tempo integral assegurado nas EMEIs e a partir dos 4 (quatro) anos não têm mais a oferta desse atendimento, a não ser que sejam contemplados com uma vaga em uma ETI.

Apesar da escassez de vagas, nota-se a permanência dos estudantes matriculados em ETIs, pois não há registros de aberturas de vagas nas turmas do ensino fundamental (3º, 4º e 5º ano), dado que os alunos matriculados na educação infantil (1º ou 2º ano) concluem os anos iniciais do ensino fundamental nas unidades.

Observou-se, ainda, que o processo de acesso às vagas em ETIs foi regulamentado por edital anual nos anos considerados nesta pesquisa. Os estudantes que não foram atendidos com a garantia de matrícula puderam recorrer por meio de recurso específico, disponibilizado pela SEMED, porém apenas alguns grupos que atendiam a determinados requisitos puderam utilizar este meio. Tal situação demonstra a não observância do poder público à garantia de acesso da população a este serviço de educação em tempo integral,

pois se entende como competência do poder público elaborar políticas que concebam uma educação de qualidade no tocante a seu aspecto social, ou seja, a proposição de ações e propostas educativas que sejam direcionadas a todas as pessoas, assegurando-lhes os direitos de igualdade em acesso e permanência a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Além das fragilidades apresentadas, destaca-se que de maneira geral, para a educação infantil e o ensino fundamental, a demanda por vagas em ETIs é constantemente superior à oferta, indicando que não houve investimento do poder público nas políticas para as escolas em tempo integral, enfatizando o período de 2009 a 2019, sem a construção de novas unidades escolares para esta proposta de atendimento. Portanto, não é demais lembrar que o projeto inicial previa a construção de novas escolas com padrão arquitetônico específico para atendimento educacional.

Salienta-se que houve o acréscimo de mais três ETIs no ano de 2020, sendo que duas delas faziam parte da REME e foram apenas reestruturadas e a única escola que se somou à categoria sem pertencer à REME, também não foi construída para este fim, tendo sido municipalizada e então, adaptada para atendimento em tempo integral. Tal ação demonstra uma das formas de organização dos entes federados; no caso, o Estado que foi o Cedente, e o Município que foi o Cessionário do imóvel, a anterior Escola Estadual Professora Hilda de Souza Ferreira e atual Escola Municipal Professora Hilda de Souza Ferreira. No entanto, a adaptação não corresponde ao padrão estrutural inicial, ou seja, não está em consonância com o projeto elaborado para as ETIs, incidindo em sua descaracterização, além de comprometer os padrões de qualidade inferidos pelo projeto.

Destaca-se a importância nas escolas em tempo integral de instalações gerais adequadas, compatíveis com a execução das atividades planejadas, dispondo de laboratórios, biblioteca, brinquedoteca, espaços para as práticas desportivas e culturais, dotados de condições de acessibilidade e segurança, assim como de espaços e recursos para atendimento aos estudantes da educação especial, que garantam as condições para a oferta de um ensino de qualidade. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009)

Embora tenha havido a mencionada ampliação de vagas em ETIs a partir do ano de 2020, é importante reforçar que tal medida não é o bastante e, portanto, infere-se que o processo de materialização da Meta 6 – Educação Integral foi atravessado por ações governamentais distintas e até antagônicas e mostram o cenário contraditório, que ainda carece de diversos fatores para garantir a qualidade educacional local, incluindo financiamento, investimentos contínuos do poder público nas ETIs, com adequação das

condições materiais e estruturais, da formação básica de professores para atuarem nestas unidades e também formação avançada, incluindo a preparação e fluência tecnológica preconizada pelo projeto piloto. Tal perspectiva mostra a necessidade de maior organicidade entre as políticas educacionais locais.

Considera-se importante a retomada de atenção a este projeto, conforme relatos das entrevistadas, que demonstraram a organização do grupo que elaborou a proposta original e formou as equipes de trabalho para as ETIs desde o seu início. A GEFEM, considera a revisão dos pontos que não tiveram sucesso na trajetória das ETIs até o momento e que precisam de investimentos financeiros.

De acordo com o objeto desta pesquisa e sua abrangência, compreende-se que ainda há a necessidade de mais estudos relacionados às políticas públicas, direcionadas à educação em tempo integral. Como sugestão, outros trabalhos poderão analisar como o financiamento de políticas públicas para educação em tempo integral pode garantir o uso das tecnologias nas ETIs, visto que a proposta pedagógica inicial pressupõe “A pesquisa e o estudo mediado pelas tecnologias” (CAMPO GRANDE, 2011, p.11). Indica-se, da mesma forma, pesquisas sobre a formação de professores, evidenciada no relato da entrevistada, em razão da necessidade de qualificação profissional para atuação em uma proposta de ensino com projeto específico e que prevê a formação continuada em sua proposta pedagógica. Também são indicadas discussões relativas à oferta de educação em tempo integral às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, indicando a materialização desta estratégia, proposta na Meta 6, posto que o atual PME-CG vigora até o ano de 2025.

Espera-se que a educação integral seja a concepção educativa que faça parte de todos os ambientes educacionais, em período parcial ou integral. Que ela seja preconizada, de modo que todos os estudantes possam ter a possibilidade de se desenvolver integralmente e, preferencialmente, em tempo integral.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Escolas Charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 28, n. Especial, p.263-282, 2014.

AGUIAR, M.A. da S. **Desenvolvimento com igualdade social, educação e gestão escolar**: notas para um debate. In: FERREIRA, N.S.C (Org.). Políticas Públicas e Gestão da Educação. Brasília: Liber Livro, 2006.

AMARAL SOBRINHO, J.; PARENTE, M. M. **CAIC: solução ou problema?** Brasília: IPEA, 1995. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

ARAÚJO, G.C. de. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br> . Acesso em: 15 jan. 2023.

ARRUDA, Â. M. V. **Raízes do Planejamento urbano em Campo Grande e a criação do Planurb**. Campo Grande-MS, 2012.

AZEVEDO, J. M. L. **Novas configurações institucionais e as políticas educativas**: problematizando uma agenda de pesquisa. Anais da 24ª. Reunião Anual da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPEd, 2001.

AZEVEDO, J. M. L. **Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 49-71.

BERBEL, N. A. N. **A Metodologia da Problematização com o arco de Magueres**: Uma reflexão teórica-epistemológica. Londrina: EDUEL, 1995.

BONI, V. e QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Santa Catarina, vol. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jun. 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. **Orientações Técnicas sobre o PAIF**. 1 ed. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Orientacoes_PAIF_1.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 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/19394.htm. Acesso em 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 19 nov. 2021.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. - Brasília : Mec, Secad, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009.** Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 15 abr. 2021.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Ministério da Educação, 2007a.

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

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007c.

BRASIL. **Lei nº 11.494/2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424,

de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2007d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Relat%C3%B3rio+do+3%C2%BA+Ciclo+de+Monitoramento+das+Metas+do+Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o/4259eed4-ce87-46c7-b5bb-a9e09dee5abb?version=1.0>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUENO, E.N. **Analisando a Trajetória dos Fatores de Ponderação Estabelecidos no FUNDEB: 2007-2016**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/69472>. Acesso em: 17 dez. 2022.

CAMPO GRANDE. **Lei complementar nº 19, de 15 de julho de 1998**. Institui o plano de carreira e remuneração do magistério público da prefeitura municipal de Campo Grande, e dá outras providências. Disponível em: <https://cm-campo-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/257086/lei-complementar-19-98>. Acesso em: 10 out. 2022.

CAMPO GRANDE. **Lei nº 4.508 de 31 de agosto de 2007**. Plano Municipal de Educação Campo Grande 2007 – 2016 O futuro é a gente que faz. Campo Grande: SEMED, 2007.

CAMPO GRANDE. **Lei nº 4.507 de 17 de agosto de 2007**. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino no Município de Campo Grande-MS, e dá outras providências. Campo Grande. MS. 2007b. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI1Nzc0In0%3D.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

CAMPO GRANDE. **Educação integral: uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**. Campo Grande: SEMED, 2011.

CAMPO GRANDE. Edital n. 2/2008. **Processo de Seleção de Profissionais da educação do Grupo do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, para lotação nas Escolas de Tempo Integral**. Diogrande n. 2.578, 10 de julho de 2008. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI2MDI5In0%3D.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

CAMPO GRANDE. **Lei nº 5.209, de 5 de agosto de 2013**. Dispõe sobre as diretrizes para elaboração da lei orçamentária do município de Campo Grande, para o exercício financeiro de 2014. Disponível em: <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/edicoes/?palavra=&numero=&de=01%2F08%2F2013&ate=31%2F08%2F2013>, Acesso em: 15 nov. 2021.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 5.298, de 17 de janeiro de 2014a.** Dispõe sobre o Plano Plurianual 2014/2017 do Município de Campo Grande, instituído pela Lei n. 5.298, de 17 de janeiro de 2014 e dá outras providências. Disponível em: <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/edicoes/?palavra=&numero=&de=17%2F01%2F2014&ate=17%2F01%2F2014>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 5.424, de 23 de dezembro de 2014b.** Dispõe sobre a 1ª Revisão do Plano Plurianual 2014/2017 do Município de Campo Grande, instituído pela Lei n. 5.298, de 17 de janeiro de 2014 e dá outras providências. Disponível em: <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/edicoes/?palavra=&numero=&de=23%2F12%2F2014&ate=23%2F12%2F2014>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande – MS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/artigos/plano-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CAMPO GRANDE. **Perfil Socioeconômico de Campo Grande** - Instituto Municipal de Planejamento Urbano - PLANURB. 22 ed. rev. Campo Grande, 2015.

CAMPO GRANDE. **Decreto nº 13.755, de 8 de janeiro de 2019.** Dispõe sobre a alteração da denominação dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS. Diário Oficial de Campo Grande: parte 1: Poder Executivo, Campo Grande, MS, ano XXII, n. 5.458, 9 de janeiro de 2019.

CAMPO GRANDE. **Edital n. 6/2020 de 18 de novembro de 2020.** Republica-se, por constar incorreção no original, publicado no DIOGRANDE n. 6.120, de 16 de novembro de 2020. Disponível em: <http://www.matriculasreme.campogrande.ms.gov.br/docs/diogrande2021.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 14.128.** Dispõe sobre a municipalização das Escolas Estaduais Nicolau Fragelli, Professor Carlos Henrique Schrader, Advogado Demosthenes Martins e Professora Hilda de Souza Ferreira e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico. ANO XLII n. 10.098 Campo Grande, quinta-feira, 20 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10098_20_02_2020. Acesso em: 15 maio 2022.

CAMPO GRANDE. **Relatório Preliminar de Avaliação do Plano Municipal de Campo Grande-MS.** Lei Municipal n. 5.565 de 23 de junho de 2015, período de 2018-2019. Campo Grande, 2020.

CAMPO GRANDE. **Bilhete 04/2021.REME/SEMED.** Campo Grande, 2021.

CARMO, J. C. Industrialização no município de Campo Grande/MS e a educação profissional. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 22, n. 51, p. 903-925, dez. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972013000500005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 dez. 2022.

CARRILHO, L. de M. **A Prática Pedagógica de professores na implementação de uma Escola em Tempo Integral: Expectativas e Dilemas**. 127 p. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

CASTRO, A.R.V.; FARIA, L.C.M. CIEP: o resgate da utopia. In: CAVALIERE, A.M.V.; COELHO, L.M.C.C. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A.M.V. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 9 set. 2022.

CAVALIERI, A. M. V. **Memória das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas**. 2000. Disponível em: <http://docplayer.com.br/6378112-Memoria-das-escolas-de-tempo-integral-do-rio-de-janeiro-cieps-documentos-e-protagonistas-ana-maria-villela-cavaliere-ufrrj.html>. Acesso em: 12 jun 2022.

CAVALIERE, A. M. TEMPO DE ESCOLA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Revista Educ. Soc. [online]**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

CAVALIERE, A. M. Educação Integral. In: OLIVEIRA, Dália Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG - Faculdade de Educação, 2010.

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

COELHO, L.M.C.C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: CAVALIERE, A.M.V.; COELHO, L.M.C.C. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONDE, E.I.L.M. **Movimentos do Conselho Municipal de Educação no processo de materialização da Meta 19 do Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS (2014-2018)**. 2021.299 p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: Anpae, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CURY, C.R.J. Planos Nacionais de Educação no Brasil. In: FERREIRA, E.; FONSECA, M. **Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 25-33.

CURY, C.R.J.; FERREIRA, L.A.M. **Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes**: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, v.13, n.17, p. 124-145, jan/dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/index>. Acesso em: 17 mar. 2021.

CURY, C.R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014.

CRESPAM, E. A. C. Escolas públicas municipais de tempo integral em Campo Grande – MS: escolarização e currículo para a qualidade da educação? 123 f. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2018.

DOURADO, L.F. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009**: questões estruturais e conjunturais de uma política. Campinas, SP, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

DOURADO, L. F. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 9, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ESTEVÃO, D. C. Educação integral: um projeto em construção na Escola Municipal Professor Zeferino Vaz. 161 f. **Dissertação** (mestrado)- Universidade Nove de Julho (UNINOVE) -São Paulo, São Paulo, 2018.

FERNANDES. M. D. E.; FERNANDES, S. J. **O Fundeb no Contexto das finanças públicas municipais de Campo Grande**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 907-924, jul./set. 2014.

FINEDUCA. **Fundeb**: Ponderar com mais racionalidade para redistribuir com mais equidade! Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/NT_ponderacoes_NovoFundeb_09.12.2020versao_final.pdf. Acesso em: 18 dez 2022.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, B. A. In: GUARÁ, I. M. F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec, v. 1, n. 2, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2010.

IANNI, O. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v.12/ nº.2/ Abr-Jun. 1998. Disponível em:

<http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/index.php?men=rev&cod=2058>. Acesso em: 18 jan. 2023.

LEANDRO, K. S. Programa Educação Integral: escolarização ou custódia? 201 f. **Dissertação** (mestrado). - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_ms_lei.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621 de 22 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/index/paginadocumento/41986/?pagina=6>. Acesso em: 3 nov. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Extrato do Termo de Acordo de Cooperação N. 03/SED/2020**. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/45890/?Pagina=5>. Acesso em: 21 nov. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. **Consulta Completa**. Campo Grande-MS, 2021. Disponível em: <https://esaj.tjms.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do?gateway=true>. Acesso em: 05 out. 2021.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: pesquisa, planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa elaboração, análise e interpretação de dados**. 5 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLL, J. **Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI**. In: SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. I Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos. Gravataí: SMED, 2007, p.139-148.

MOLL, J. In: LECLERC, G. de F. E; MOLL, J. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Educ. rev. 2012, n.45, p. 91-110. Disponível em: <https://wwwS.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/?lang=pt>. Acesso em 6 out. 2020.

MORAES, V. L. R. C. de. Escola de Tempo Integral: análise do processo de implementação em Campo Grande. 144 f. – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - **Dissertação** (Mestrado em Educação), Dourados, Mato Grosso do Sul, 2015. NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República** 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, F. C. **Escola plena:** educação em tempo integral no estado de Mato Grosso (2015-2018). Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1034989-francisco-carlos.pdf>. Acesso em 26 mai. 2021.

OLIVEIRA, R. T. C. Políticas e prioridades para a educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham – o estado de Mato Grosso do Sul em questão. ADRIÃO, T.; MARQUES, L. R.; AGUIAR, M. Â. S. (Orgs.). **Políticas e prioridades para a educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018:** para onde os sistemas estaduais caminham? Brasília: Anpae, 2019, p. 299-314. Disponível: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/POLITICAS-E-PRIORIDADES.pdf>

PAIS vão ficar quatro dias na fila por vaga em escola de tempo integral. **Campo Grande News**, Campo Grande, 27 nov. 2015. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/pais-va-ficar-quatro-dias-na-fila-por-vaga-em-escola-de-tempo-integral>. Acesso: 15 set. 2022.

PARO, V.H. **Escola de Tempo Integral:** Desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, V. H. **Educação integral em tempo integral:** Uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências.** Rio de Janeiro: DP, 2009.

PERONI, V. M.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. **Educação & Sociedade.** Campinas: CEDES, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009.

SANTOS, F. **O programa Mais Educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2008-2014).** 164 f. - Universidade Católica Dom Bosco - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2017.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. **O plano de desenvolvimento da educação:** análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

SAVIANI, D. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SENA, P. Planejamento Educacional e Federalismo no Brasil.: negociação federativa e execução de políticas educacionais. In: FERREIRA, E.; FONSECA, M. **Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 123-145.

SERPA, A. **A Paisagem Periférica**. In: Eduardo Yázigi. (Org.). Turismo e Paisagem. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 161-179.

SILVA, D. G. da. Educação integral: uma análise dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás. 199 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás – Goiânia, Goiás, 2018.

SOBRINHO, J.A.; PARENTE, M.M.A. **CAIC**: Solução ou problema? Serviço Editorial: Brasília, 1995. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

SOB CHUVA e sol, pais sofrem em fila por 115 horas para ter vaga em escola. **Campo Grande News**, Campo Grande, 15 nov. 2015. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/sob-chuva-e-sol-pais-sofrem-em-fila-por-115-horas-para-ter-vaga-em-escola>. Acesso em: 15 set. 2022.

SOSTISSO, I. A educação integral em tempo integral: as interfaces e os desafios. 92 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ - RS) - Ijuí, 2019.

STOCK, S. de C. V. **Entre a paixão e a rejeição**: Um quadro histórico – social dos CIEPs. Americana: Adonis, 2004.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 23 nov. 2020.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedex [online]**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300002> . Acesso em: 20 nov. 2020.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política Educacional no Brasil** – introdução histórica. 1. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

XAVIER, L.N. Educação e cultura em democracia por Darcy Ribeiro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 3 N.2 – p. 31- 46 (jul./out.2017): “Número Especial Darcy Ribeiro”. Disponível em: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/31709-104843-3-PB.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

WERLE, F. O. C.; THUM, A. B.; ANDRADE, A. C. O sistema municipal de ensino e suas implicações para a atuação do conselho municipal de educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 79 -109, jan./abr. 2008.

YARI, A. P. do P.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Implementação do plano de ações articuladas (par) em municípios brasileiros: um olhar a partir da produção acadêmica na área da educação. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 194-214, 2016. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/28>. Acesso em: 18 jan. 2023.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Instrumento da pesquisa: roteiro de entrevista

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

Este roteiro foi elaborado para nortear a entrevista semiestruturada com o sujeito de pesquisa que será solicitado a apresentar seu relato de forma espontânea, portanto, as questões podem não ser feitas na ordem apresentada e, provavelmente, todas as perguntas não sejam necessárias. Foram elaboradas de forma a atender os objetivos específicos definidos no projeto.

Entrevistado(a): Representante da equipe técnica da Gerência do Ensino Fundamental e Médio (GEFEM) da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.

Bloco 1 – Dados pessoais e profissionais

Nome:

Profissão:

Curso de graduação na área de:

Curso de Pós-Graduação na área de:

Outra Formação:

Tempo de atuação na área da educação:

Função anterior:

Local e período de atuação:

Função atual:

Local e período de atuação:

Servidor do magistério público municipal () quantos anos de docência ()
quantos anos de exercício () Se trabalha em outra atividade ().

Bloco 2:

- 1- Como foram implantadas as primeiras escolas em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS? Elas resultaram de algum projeto específico? Como as decisões foram tomadas?

- 2- Que critérios foram utilizados para a escolha das primeiras escolas em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS? (localização, região, estrutura física, professores, entre outros)?
- 3- Quais os critérios para seleção de estudantes para essas escolas? Qual a relação entre a disponibilidade de vagas e a procura para ingresso nas escolas em tempo integral?
- 4- Como essas escolas estão organizadas (projeto pedagógico, direção, equipe pedagógica, seleção de professores, tempo de duração das aulas, atividades, entre outros)?
- 5- Como ocorreu a ampliação da oferta educativa em tempo integral na Rede Estadual de Ensino de Campo Grande-MS (REME/CMG)? Ela resultou de algum projeto específico? Como as decisões foram tomadas?
- 6- Que critérios foram utilizados para a escolha de novas unidades escolares em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS? (localização, região, estrutura física, professores, entre outros)?
- 7- Quais os critérios para seleção de estudantes para essas escolas? Qual a relação entre a disponibilidade de vagas e a procura para ingresso nas escolas em tempo integral?
- 8- Como essas escolas estão organizadas (projeto pedagógico, direção, equipe pedagógica, professores, tempo de duração das aulas, atividades, entre outros)? Qual a relação entre a disponibilidade de vagas e a procura para ingresso nas escolas em tempo integral?
- 9- Como é feito o acompanhamento do processo educativo nas escolas?
- 10- Há perspectivas de ampliação da oferta educativa em tempo integral em mais unidades escolares da REME/CMG)?
- 11- Gostaria de acrescentar algo nesta entrevista que não tenha sido mencionado?

Apêndice B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS: organização e oferta educativa (2009-2020)

PESQUISADORA

Nome: Daiane Goedert

Telefones de contato: (67) 99925-6954

E-mail: daianegoedert@hotmail.com

Endereço institucional: Av. Tamandaré, 6000, Jardim Seminário – CEP: 79117-900 – Campo Grande – MS

IES à qual se vincula: Universidade Católica Dom Bosco -UCDB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB):

Av. Tamandaré, 6000, Bairro: Jardim Seminário, CEP: 79.117-900, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Telefone (67) 3312- 3478.

E-mail: cep@ucdb.br

Prezado (a) Senhor (a)

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Esta pesquisa tem como objetivo geral, analisar o processo de implantação da educação em tempo integral e sua

materialização na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS, considerando-se o direito à educação, no período de 2009 a 2020.

Na pesquisa serão utilizados como procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico; pesquisa documental, assim como será aplicada entrevista, como técnica de pesquisa, mediante um roteiro de caráter semiestruturado.

A orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira, está à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário, pelo telefone: (67) 3312-3597 e 3312-3602.

Nesta pesquisa os riscos são mínimos como desistência do participante ou recusa em responder algumas questões, uma vez que a sua participação é voluntária e as informações decorrentes da entrevista visam complementar e aprofundar os dados levantados nos documentos.

Os resultados dessa pesquisa retornarão ao participante após a conclusão da dissertação de Mestrado.

Para conhecimento de Vossa Senhoria apresento uma síntese da pesquisa, e desde já lhe agradeço pela inestimável colaboração, na certeza de que suas informações serão de fundamental importância para o êxito da pesquisa.

Daiane Gödert

Pesquisadora

Considerando as informações constantes neste Termo e as normas expressas na Resolução nº 466/2012 do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;
2. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras;
3. É garantido o anonimato.
4. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos.
5. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478); que a referenda e
6. O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

Declaro: () Autorizar () Não autorizar que minha identidade seja revelada.

() Concordo com a gravação da entrevista () Não concordo com a gravação da entrevista.

Declaro que li e entendi este termo de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação.

Campo Grande-MS ____/____/____

Nome e assinatura do (a) Participante da pesquisa ou responsável pelo participante

Nome e assinatura do (a) pesquisador (a)

Apêndice C- Demandas oriundas do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul

Demanda 1

Requerente: Estudante

Representante Legal: Genitora

Escola pleiteada: E.M. Profª Iracema Maria Vicente

Advogado: Defensoria Pública Estadual

Réu: Município de Campo Grande

Data de Julgamento: 25/04/2017

Resumo da demanda: Requerente do sexo masculino, representados pela genitora, solicitando vaga na ETI Profª Iracema Maria Vicente, em se tratando da escola mais próxima de sua residência. O pedido foi realizado, primeiramente, à Secretaria Municipal de Educação, que alegou a falta de vaga na unidade indicada. O Ministério Público se manifestou a favor da concessão do mandado de segurança.

E M E N T A – REEXAME NECESSÁRIO EM MANDADO DE SEGURANÇA – VAGA EM ESCOLA – EDUCAÇÃO INFANTIL – PRELIMINARES DE OFENSA AO §3º DO ART. 1º DA LEI Nº 8.437/92 E DE ILEGITIMIDADE DE PARTE E/OU FALTA DE INTERESSE DE AGIR REJEITADAS – MÉRITO RECURSAL – DIREITO ASSEGURADO CONSTITUCIONALMENTE – SENTENÇA DE CONCESSÃO DA SEGURANÇA CONFIRMADA – RECURSO OBRIGATÓRIO CONHECIDO E NÃO PROVIDO.

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados no TJ/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Demanda 2

Requerente: Estudantes

Representante Legal: Genitores

Escola pleiteada: E.M. Profª Ana Lúcia de Oliveira Batista

Advogado: Defensoria Pública Estadual

Réu: Município de Campo Grande

Data de Julgamento: 30/05/2017

Resumo da demanda: São dois requerentes, irmãos, representados pela genitora, solicitando vaga nas unidades de ensino mais próximas à residência. O pedido foi realizado, primeiramente, à Secretaria Municipal de Educação, que alegou a falta de vagas nas unidades pretendidas (são duas unidades, pois um dos menores não tem idade compatível com a faixa etária atendida na Escola em Tempo Integral). A menor, do sexo feminino, solicita vaga para a ETI Profª Ana Lúcia de Oliveira Batista. O mandado de segurança foi concedido para que a requerente pudesse gozar de seu direito.

REEXAME NECESSÁRIO EM MANDADO DE SEGURANÇA – VAGA EM PRÉ ESCOLA – PRELIMINARES DE OFENSA AO §3º DO ART. 1º DA LEI Nº 8.437/92 E DE ILEGITIMIDADE DE PARTE E/OU FALTA DE INTERESSE DE AGIR REJEITADAS – MÉRITO RECURSAL – DIREITO ASSEGURADO CONSTITUCIONALMENTE – SENTENÇA DE CONCESSÃO DA SEGURANÇA CONFIRMADA – RECURSO OBRIGATÓRIO CONHECIDO E NÃO PROVIDO.

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados no TJ/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Demanda 3

Requerente: Estudante

Representante Legal: Genitora

Escola pleiteada: E.M. Profª Iracema Maria Vicente

Advogado: Defensoria Pública Estadual

Réu: Município de Campo Grande

Data de Julgamento: 29/08/2017

Resumo da demanda: Requerente do sexo masculino, representados pela genitora, solicitando vaga no 1º ano do Ensino Fundamental, na ETI Profª Iracema Maria Vicente, em se tratando da escola mais próxima de sua residência. O pedido foi realizado, primeiramente, à Secretaria Municipal de Educação, que alegou a falta de vaga na unidade indicada. Concedeu-se o mandado de segurança, sob pena de multa diária de R\$ 500,00 (quinhentos reais).

E M E N T A – AGRAVO DE INSTRUMENTO – MANDADO DE SEGURANÇA – DIREITO À MATRÍCULA EM ESCOLA PRÓXIMA DA RESIDÊNCIA – PRETENSÃO ASSEGURADA PELA CONSTITUIÇÃO E PELO ECA – PRESENÇA DOS REQUISITOS PARA A CONCESSÃO DA LIMINAR – RECURSO PROVIDO.

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados no TJ/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Demanda 4

Requerente: Estudante

Representante Legal: Genitora

Escola pleiteada: E.M. Profª Iracema Maria Vicente

Advogado: Particular

Réu: Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande

Data de Julgamento: 31/01/2020

Resumo da demanda: Requerente do sexo masculino, representados pela genitora, solicitando vaga no Grupo 4, Educação Infantil, na ETI Profª Iracema Maria Vicente, em se tratando da escola mais próxima de sua residência. O pedido foi realizado, primeiramente, à Secretaria Municipal de Educação, que alegou a falta de vaga na unidade indicada. Concedeu-se o mandado de segurança.

E M E N T A – AGRAVO DE INSTRUMENTO – MANDADO DE SEGURANÇA – DIREITO À MATRÍCULA EM ESCOLA PRÓXIMA DA RESIDÊNCIA – PRETENSÃO ASSEGURADA PELA CONSTITUIÇÃO E PELO ECA – PRESENÇA DOS REQUISITOS PARA A CONCESSÃO DA LIMINAR – RECURSO PROVIDO.

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados no TJ/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

Demanda 5

Requerente: Estudantes

Representante Legal: Genitora

Escola pleiteada: E.M. Profª Iracema Maria Vicente

Advogado: Defensoria Pública Estadual

Réu: Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande

Data de Julgamento: 02/06/2020

Resumo da demanda: Requerentes do sexo masculino, representados pela genitora, solicitaram vaga em uma escola de tempo integral, pois estavam matriculados na Escola Municipal Oliva Enciso. e o pedido de transferência se deu exatamente pelo fato de a unidade não disponibilizar tal forma de ensino, o que torna inviável o acesso.

E M E N T A – AGRAVO DE INSTRUMENTO – MANDADO DE SEGURANÇA – DIREITO À MATRÍCULA EM ESCOLA PRÓXIMA DA RESIDÊNCIA – PRETENSÃO ASSEGURADA PELA CONSTITUIÇÃO E PELO ECA – PRESENÇA DOS REQUISITOS PARA A CONCESSÃO DA LIMINAR – RECURSO NÃO PROVIDO.

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados no TJ/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2020).