



ANA LAURA DIAS DE SOUZA

**O PROGRAMA “ESCOLA DA AUTORIA” E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À
EDUCAÇÃO PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO NA COORDENADORIA
REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA ANDRADINA-MS**

**DOURADOS-MS
2025**

ANA LAURA DIAS DE SOUZA

**O PROGRAMA “ESCOLA DA AUTORIA” E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À
EDUCAÇÃO PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO NA COORDENADORIA
REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA ANDRADINA-MS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação na Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação. Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Miranda Aranda.

**DOURADOS-MS
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S729p Souza, Ana Laura Dias De

O PROGRAMA "ESCOLA DA AUTORIA" E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À
EDUCAÇÃO PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO NA COORDENADORIA REGIONAL DE
EDUCAÇÃO DE NOVA ANDRADINA-MS [recurso eletrônico] / Ana Laura Dias De Souza. --
2025.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Dr.^a MARIA ALICE DE MIRANDA ARANDA.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Escola da Autoria. 2. Política para o Ensino Médio. 3. Direito à educação. 4. Acesso e
permanência. I. Aranda, Dr.^a Maria Alice De Miranda. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

ANA LAURA DIAS DE SOUZA

**O PROGRAMA “ESCOLA DA AUTORIA” E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À
EDUCAÇÃO PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO NA COORDENADORIA
REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA ANDRADINA-MS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação na Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação. Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Miranda Aranda

BANCA EXAMINADORA

Data da Defesa: 18/09/2025

Prof.^a Dra. Maria Alice de Miranda Aranda - Presidente
PPGEdu/UFGD

Prof.^a Dra. Mônica Ribeiro da Silva – Membro Titular Externo
PPGE/UFPR

Prof. Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva – Membro Titular Externo
PPGE/UCDB

Prof.^a Dra. Kellcia Rezende Souza - Membro Titular Interno
PPGEdu/UFGD

Prof. Dr. Fabio Perboni - Membro Titular Interno
PPGEdu/UFGD

**DOURADOS-MS
2025**

AGRADECIMENTOS

Sursum Corda. A Deus, alfa e ômega.

Agradeço aos meus familiares e amigos pelo apoio incondicional, pela compreensão durante minhas ausências, e pelas vezes que me incentivaram a sair um pouco do quarto.

À minha Orientadora, Professora Dra. Maria Alice de Miranda Aranda, pela confiança, firmeza, amabilidade e por ter estimulado minha autonomia no desenvolvimento desta pesquisa.

Às/Ao professoras/or que aceitaram compor minha Banca de Qualificação e Defesa, Doutora Mônica Ribeiro da Silva (PPGE/UFPR), Doutora Celeida Maria Costa de Souza e Silva (PPGE/UCDB), Doutor Fábio Perboni (PPGEdu/UFGD) e Doutora Kellecia Rezende Souza (PPGEdu/UFGD), meus sinceros agradecimentos pela leitura minuciosa e pelas valiosas contribuições a este trabalho.

Aos gestores, professores e demais colegas profissionais da educação, de todas as escolas que tive o privilégio de conhecer e/ou atuar, especialmente no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina.

Aos meus alunos, vocês são a maior inspiração para este e todos os meus estudos.

Aos meus colegas de Disciplinas, bem como do Grupo de Estudo e Pesquisa em Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE), pelos diálogos enriquecedores e pelo incentivo nesta jornada acadêmica.

Às Secretárias do PPGEdu/FAED/UFGD, pela atenção dispensada no transcorrer do Curso.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente participaram da caminhada em direção à conclusão do Doutorado em Educação.

"Uma Escola de qualidade não é
apenas um direito do jovem,
é o alicerce sobre o qual
se constrói uma cidadania adulta
educada e participativa".
(Adaptado de Marshall, 1967)

O PROGRAMA “ESCOLA DA AUTORIA” E A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO PARA JOVENS DO ENSINO MÉDIO NA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA ANDRADINA-MS

RESUMO

Esta Tese de Doutorado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD), na Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação” e integra a pesquisa interinstitucional denominada “A Reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017: percursos da implementação nas Redes Estadual e Federal de Ensino Médio do Mato Grosso do Sul”, que compõe uma investigação em rede, coordenada nacionalmente pelo Grupo EMPesquisa, sendo EM sigla de Ensino Médio. O objetivo geral é analisar a contribuição do Programa “Escola da Autoria” na efetivação do direito à educação para jovens do ensino médio no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. O Programa “Escola da Autoria” foi instituído como forma de garantir a adesão do estado de Mato Grosso do Sul ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), instituído pela Lei nº 13.415/2017, mais conhecida como Lei do Novo Ensino Médio. Adotou-se nesta pesquisa uma abordagem quali-quantitativa, com base documental, contemplando: legislações federais e estaduais, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (INEP), registros do Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE) e Avaliação Institucional Externa (AIEMS) da SED/MS, a Proposta Pedagógica e de Gestão do Programa e relatórios dos Ciclos de Apoio e Acompanhamento. Examinaram-se indicadores de acesso, perfil socioeconômico, permanência e fluxo escolar de seis escolas estaduais da Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina que aderiram ao Programa entre 2020 e 2021, considerando-se o biênio anterior e posterior à adesão. A pergunta central desta pesquisa é se o Programa “Escola da Autoria” estaria contribuindo na efetivação do direito à educação para jovens do ensino médio no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina, principalmente àqueles num contexto de maior vulnerabilidade social. Os resultados revelam que, embora o Programa faça parte do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral e receba recursos federais, ele acaba beneficiando apenas um grupo limitado de estudantes: após “evasões silenciosas” dos que não se adaptaram à proposta pedagógica, permanecem sobretudo jovens oriundos de segmentos sociais menos vulneráveis. A Tese comprovada sustenta que o Programa “Escola da Autoria” não tem contribuído para efetivar o direito social à educação dos jovens do ensino médio na Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. Em vez de reduzir as desigualdades educacionais, acaba acentuando-as ao beneficiar predominantemente estudantes de menor vulnerabilidade social, não cumprindo seu papel de democratização e universalização do acesso ao ensino médio de qualidade.

Palavras-chave: Escola da Autoria. Política para o Ensino Médio. Direito à educação. Acesso e permanência.

"ESCOLA DA AUTORIA" PROGRAM AND THE REALIZATION OF THE RIGHT TO EDUCATION FOR HIGH SCHOOL YOUTHS IN THE REGIONAL EDUCATION COORDINATION OF NOVA ANDRADINA, MATO GROSSO DO SUL

ABSTRACT

This Doctoral Thesis is linked to the Graduate Program in Education at the Faculty of Education of the Federal University of Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD), under the Research Line "Education Policies and Management," and is part of an interinstitutional research project called "High School Reform with Law 13,415/2017: Implementation Paths in the State and Federal High School Networks of Mato Grosso do Sul," which is a network investigation nationally coordinated by the EMPesquisa Group, where EM stands for High School (Ensino Médio). The main objective is to analyze the contribution of the "Escola da Autoria" Program in realizing the right to education for high school youth within the Regional Education Coordination of Nova Andradina. The "Escola da Autoria" Program was established to ensure the adherence of the state of Mato Grosso do Sul to the Program for the Promotion of Full-Time High School Implementation, instituted by Law No. 13,415/2017, commonly known as the New High School Law. A quali-quantitative approach was adopted in this research, based on documentary analysis, including federal and state legislation, data from the Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research (INEP), records from the School Data Management System (SGDE), and External Institutional Evaluation (AIEMS) of the State Department of Education (SED/MS), the Pedagogical and Management Proposal of the Program, and reports from Support and Monitoring Cycles. Indicators of access, socioeconomic profile, school retention, and student flow were examined in six state schools under the Regional Education Coordination of Nova Andradina that joined the Program between 2020 and 2021, considering the two-year period before and after their adherence. The central question of this research is whether the "Escola da Autoria" Program contributes to the realization of the right to education for high school youth within the Regional Education Coordination of Nova Andradina, particularly those in a context of greater social vulnerability. The results reveal that, although the Program is part of the Full-Time High School Implementation Promotion Program and receives federal funding, it ends up benefiting only a limited group of students: after "silent dropouts" of those who did not adapt to the pedagogical proposal, the remaining students are mostly from less vulnerable social segments. The proven Thesis argues that the "Escola da Autoria" Program has not contributed to the realization of the social right to education for high school youth within the Regional Education Coordination of Nova Andradina. Instead of reducing educational inequalities, it accentuates them by predominantly benefiting students with lower social vulnerability, failing to fulfill its role in democratizing and universalizing access to quality high school education.

Keywords: Escola da Autoria. High School Policy. Right to education. Access and retention.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa do estado de Mato Grosso do Sul (2019)	21
Figura 2: Gráfico 01 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica no Brasil 2012-2019/2022-2023.....	49
Figura 3: Gráfico 02 - Percentual de alunos em tempo integral por etapa de ensino no Brasil de 2014-2024	59
Figura 4: Gráfico 03 - Percentual de escolas de educação em tempo integral por etapa de ensino no Brasil de 2014-2023.....	60
Figura 5: Gráfico 04 - Matrículas no Ensino Médio de Tempo Integral-EMTI-Brasil e Mato Grosso do Sul (2017-2023).....	63
Figura 6: Gráfico 05 - Valores repassados pelo Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral-PFEMTI (2016-2023) Brasil e Estado de Mato Grosso do Sul:.....	64
Figura 7: Representação da “Concha da Escola da Autoria”	75
Figura 8: Descrição dos quatro pilares da Educação.....	75
Figura 9: Matriz Curricular do ensino médio em Tempo Integral – “Escolas da Autoria” para o ano de 2017.....	80
Figura 10: Matriz Curricular do ensino médio em Tempo Integral – “Escolas da Autoria” para o ano de 2024.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Revisão de Teses e Dissertações sobre escola de tempo integral na etapa do ensino médio no período de 2017 a 2022	25
Quadro 2 – Resumo das pesquisas selecionadas para análise, por estado, autores, objetivos, metodologias e métodos	26
Quadro 3 – Caracterização inicial das Escolas Estaduais e Municípios da CRE 9 participantes da pesquisa.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – IDEB do Estado de Mato Grosso do Sul e Brasil 2019-2023.....	70
Tabela 2 – Profissionais da EE Prof. Nair Palácio de Souza e tempo de trabalho na Escola em 2024	97
Tabela 3 – IDEB da EE Prof. ^a Nair Palácio de Souza e do Estado de Mato Grosso do Sul 2019/2021/2023	98
Tabela 4 – Matrículas e turmas da EE Prof. ^a Nair Palácio de Souza 2018-2022	99
Tabela 5 – Indicador de Nível Socioeconômico da EE Prof. ^a Nair Palácio de Souza 2019 e 2021.....	101
Tabela 6 – Fluxo Escolar na EE Prof. ^a Nair Palácio de Souza 2018-2022	102
Tabela 7 – Profissionais da EE Luiz Soares Andrade e tempo de trabalho na Escola em 2024	105
Tabela 8 – IDEB da EE Luiz Soares Andrade e do Estado de Mato Grosso do Sul 2019/2021/2023	106
Tabela 9 – Matrículas e turmas da EE Luiz Soares de Andrade 2019-2023	107
Tabela 10 – Indicador de Nível Socioeconômico da EE Luiz Soares de Andrade 2019 e 2021	108
Tabela 11 – Fluxo Escolar na EE Luiz Soares de Andrade 2019-2023	109
Tabela 12 – Profissionais da EE Senador Filinto Müller de Angélica e tempo de trabalho na Escola em 2024	112
Tabela 13 – IDEB da EE Senador Filinto Müller de Angélica e do Estado de Mato Grosso do Sul 2019/2021/2023	113
Tabela 14 – Matrículas e turmas da EE Senador Filinto Müller 2019-2023	114
Tabela 15 – Indicador de Nível Socioeconômico da EE Senador Filinto Müller de Angélica 2019 e 2021	115
Tabela 16 – Fluxo Escolar na EE Senador Filinto Müller de Angélica 2019-2023	117
Tabela 17 – Profissionais da EE Prof. Braz Sinigaglia e tempo de trabalho na Escola em 2024	120
Tabela 18 – IDEB da EE Prof. Braz Sinigaglia e do Estado de Mato Grosso do Sul 2019/2021/2023	121
Tabela 19 – Matrículas e turmas da EE Prof. Braz Sinigaglia 2019-2023	122

Tabela 20 – Indicador de Nível Socioeconômico da EE Prof. Braz Sinigaglia	123
Tabela 21 – Fluxo Escolar na EE Prof. Braz Sinigaglia 2019-2023	124
Tabela 22 – Profissionais da EE Jan Antonin Bata e tempo de trabalho na Escola em 2023	127
Tabela 23 – IDEB da EE Jan Antonin Bata e do Estado de Mato Grosso do Sul 2019/2021/2023	128
Tabela 24 – Matrículas e turmas da EE Jan Antonin Bata 2019-2023,.....	129
Tabela 25 – Indicador de Nível Socioeconômico da EE Jan Antonin Bata 2019 e 2021	132
Tabela 26 – Fluxo Escolar na EE Jan Antonin Bata 2019-2023	133
Tabela 27 – Profissionais da Senador Filinto Müller de Ivinhema e tempo de trabalho na Escola em 2023	136
Tabela 28 – IDEB da EE Senador Filinto Müller de Ivinhema e do Estado de Mato Grosso do Sul 2019/2021/2023	137
Tabela 29 – Matrículas e turmas da Senador Filinto Müller 2019-2023.....	138
Tabela 30 – Indicador de Nível Socioeconômico da EE Senador Filinto Müller 2019 e 2021	140
Tabela 31 – Fluxo Escolar na EE Senador Filinto Müller 2019-2023	141

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIEMS – Avaliação Institucional Externa de Mato Grosso do Sul
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AJA – Avanço do Jovem na Aprendizagem
APM – Associação de Pais e Mestres
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAA – Ciclo de Apoio e Acompanhamento
CEB – Conselho da Educação Básica
CEE-MS – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CEENSI – Comissão Especial de Estudos para Reformulação do Ensino Médio
CF – Constituição Federal
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRE – Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMTI – Ensino Médio de Tempo Integral
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FHC – Fernando Henrique Cardoso
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MS – Mato Grosso do Sul
NEM – Novo Ensino Médio
PIB – Produto Interno Bruto
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PFEMTI – Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
PL – Partido Liberal
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD – Plano Nacional do Livro e do Material Didático
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
PPP – Projeto Político Pedagógico
P.P – Pontos Percentuais
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
REE – Rede Estadual de Ensino
SGDE – Sistema de Gestão de Dados Escolares
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SED – Secretaria de Estado de Educação
SED-MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Parecer Consubstanciado da Comissão de Ética em Pesquisa da UFGD	170
Anexo B: Roteiros dos Ciclos de Apoio e Acompanhamento (CAAs).....	171
Anexo C: Descrição dos Níveis Socioeconômicos dos Estudantes conforme INEP (2019).....	185

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO..21	21
1.1 A educação como direito social e direito público subjetivo.....	31
1.2 O ensino médio na política educacional brasileira a partir da LDB 9.394/1996.....	35
1.3 Desafios no cumprimento da universalização do ensino médio no Plano Nacional de Educação 2014-2025	46
CAPÍTULO 2 - A BUSCA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL E SUAS CONTRADIÇÕES NO BRASIL.....50	50
2.1 Conceitos de educação integral e marcos legais na expansão do tempo integral no Brasil.....	50
2.2 Monitoramento do Plano Nacional e Estadual de Educação 2014-2025: relações e contradições entre as metas de número três e seis.....	55
2.3 A PFEMTI como política de fomento: critérios, financiamento e impactos na expansão do ensino médio em tempo integral.....	59
CAPÍTULO 3 - O PROGRAMA “ESCOLA DA AUTORIA” NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E SUA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....67	67
3.1 O “Programa Escola da Autoria” na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.....	67
3.2 A Proposta Pedagógica do Programa “Escola da Autoria”: as limitações da participação estudantil institucionalizada.....	71
CAPÍTULO 4 - ABORDAGEM METODOLÓGICA E SELEÇÃO DE ESCOLAS E DOCUMENTOS PARA ANÁLISE DO PROGRAMA “ESCOLA DA AUTORIA” NA CRE 9.....84	84
4.1 Abordagem Metodológica, Procedimentos de Pesquisa e Categorias de Análise.....	84
4.2 Critérios de Seleção e Caracterização das Escolas Investigadas na CRE 9.....	85
4.3 Base de Dados e Documentos Seleccionados para Análise do Programa “Escola da Autoria”.....	87
CAPÍTULO 5 - ACESSO, VULNERABILIDADE ECONÔMICA E PERMANÊNCIA NO PROGRAMA “ESCOLA DA AUTORIA” DA CRE 9.....94	94
5.1 Nova Andradina - EE Prof. ^a Nair Palácio de Souza.....	94
5.1.1 Acesso ao ensino médio na EE Prof. ^a Nair Palácio de Souza.....	97
5.1.2 Vulnerabilidade Social: perfil socioeconômico dos estudantes da EE Prof. ^a Nair Palácio de Souza.....	99
5.1.3 Permanência e Fluxo Escolar na EE Prof. ^a Nair Palácio de Souza.....	100
6.1 Nova Andradina - EE Luiz Soares Andrade.....	102
6.1.1 Acesso ao ensino médio na EE Luiz Soares de Andrade.....	105
6.1.2 Vulnerabilidade Social: perfil socioeconômico dos estudantes da Luiz Soares de Andrade.....	106
6.1.3 Permanência e Fluxo Escolar na EE Luiz Soares de Andrade.....	107
7.1 Angélica - EE Senador Filinto Müller.....	109
7.1.1 Acesso ao ensino médio na EE Senador Filinto Müller de Angélica.....	112
7.1.2 Vulnerabilidade Social: perfil socioeconômico dos estudantes da EE Senador Filinto Müller de Angélica/MS.....	113
7.1.3 Permanência e Fluxo Escolar na EE Senador Filinto Müller de Angélica.....	115
8.1 Bataguassu – Escola Estadual Prof. Braz Sinigaglia.....	118
8.1.1 Acesso ao ensino médio na EE Prof. Braz Sinigaglia.....	120

8.1.2 Vulnerabilidade Social: perfil socioeconômico dos estudantes da EE Prof. Braz Sinigaglia	121
8.1.3 Permanência e Fluxo Escolar na EE Prof. Braz Sinigaglia de Bataguassu/MS.....	122
9.1 Batayporã - Escola Estadual Jan Antonin Bata.....	125
9.1.1 Acesso ao ensino médio na EE Jan Antonin Bata.....	127
9.1.2 Vulnerabilidade Social: perfil socioeconômico dos estudantes da EE Jan Antonin Bata.....	130
9.1.3 Permanência e Fluxo Escolar na EE Jan Antonin Bata.....	131
10.1 Ivinhema - Escola Estadual Senador Filinto Müller.....	132
10.1.1 Acesso ao ensino médio na Senador Filinto Müller de Ivinhema/MS.....	134
10.1.2 Vulnerabilidade Social: perfil socioeconômico dos estudantes da EE Senador Filinto Müller de Ivinhema/MS.....	138
10.1.3 Permanência e Fluxo Escolar na EE Senador Filinto Müller de Ivinhema.....	139
11.1 Síntese comparativa das escolas investigadas.....	142
11.1.1 Acesso ao ensino médio – síntese comparativa.....	143
11.1.2 Vulnerabilidade social – síntese comparativa.....	144
11.1.3 Permanência e Fluxo Escolar – Síntese comparativa.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	168

INTRODUÇÃO

Esta Tese de Doutorado vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação¹ da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD), na Linha de Pesquisa “Política e Gestão da Educação” e integra também a pesquisa interinstitucional intitulada “A Reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017: percursos da implementação nas redes estadual e federal de ensino médio do Mato Grosso do Sul”, que compõe uma investigação em rede, coordenada nacionalmente pelo Grupo EM pesquisa, sendo EM sigla de Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

O objetivo geral da pesquisa é analisar a contribuição do Programa “Escola da Autoria” na efetivação do direito à educação para jovens do ensino médio no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina, no estado de Mato Grosso do Sul.

O Programa “Escola da Autoria” foi instituído como forma de garantir a adesão do estado de Mato Grosso do Sul ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Lei nº 13.415/2017, mais conhecida como Lei do Novo Ensino Médio. O termo “Escola da Autoria” refere-se a um modelo pedagógico que intenciona fortalecer a participação e protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem, ou seja, serem eles “autores” de sua aprendizagem e de sua vida (Mato Grosso do Sul, 2023a).

A proponente desta pesquisa foi aluna da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul em toda a sua vida escolar, do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Atualmente é docente do quadro efetivo desta rede, onde atua há 15 anos, a maior parte deste tempo lecionando em turmas do ensino médio, na disciplina de Biologia. Atuou ainda como coordenadora pedagógica e supervisora de gestão escolar em duas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) da Secretaria de Estado de Educação (SED). Essa experiência, especialmente ao estar mais próxima da implementação de políticas educacionais, revelou-lhe a necessidade de pesquisas que avaliem, no cotidiano das escolas, a real qualidade social dessas políticas.

A LDB 9.394/1996 dispõe para todas as etapas de ensino da educação básica o princípio da “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1996). Os pesquisadores Luiz Fernandes Dourado, João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos (2007, p. 6-

¹ Para maiores informações sobre a história do programa de pós-graduação, consultar: REAL; Giselle Cristina Martins; MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. A UFGD na memória científica: contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2020, 364 p.

7) afirmam que definir a qualidade da educação é uma tarefa complexa, uma vez que envolve contextos, atores e situações diversas; portanto, é fundamental analisá-la numa perspectiva polissêmica. “Noutras palavras, é necessário que as condições intra e extra-escolares e os diferentes atores individuais e institucionais sejam tratados como elementos fundamentais para a análise da situação escolar sob o enfoque da qualidade”. Assim, os autores alertam que só tem sentido falar em escola de qualidade se considerarmos um *conjunto de qualidades* ou de aspectos envolvidos.

A concepção defendida neste estudo está presente no termo “qualidade socialmente referenciada”, uma vez que esta prima pelo ser humano e não pelo mercado. Esta concepção de qualidade educacional busca articular a melhoria da aprendizagem dos alunos, processo pedagógico, condições de vida e formação dos professores, ou seja, “atender a todos os sujeitos históricos, sem distinção, em qualquer aspecto da vida ou âmbito de formação” (Aranda; Lima, 2014, p. 307), portanto, uma educação que seja integral. Neste sentido, é importante recordar, logo de início, que educação integral não significa necessariamente educação em tempo integral.

A distinção entre esses dois conceitos é fundamental para compreender as diferentes abordagens educacionais contemporâneas. A educação integral refere-se à formação completa do ser humano, abrangendo suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, ética, estética, corporal e sociopolítica, independentemente da carga horária escolar (Cavaliere, 2010; Gonçalves, 2006). Esta perspectiva alinha-se com a concepção marxista de formação omnilateral, que visa ao desenvolvimento pleno das potencialidades humanas (Frigotto, 2012). Por outro lado, a educação em tempo integral constitui-se primordialmente como uma estratégia organizacional que amplia a jornada escolar, podendo ou não contemplar uma proposta de formação integral (Coelho, 2009). Como alertam Maurício (2009) e Cavaliere (2014), a mera extensão do tempo escolar não garante, por si só, a integralidade da formação, sendo necessário que esta ampliação temporal esteja articulada com um projeto pedagógico que contemple efetivamente todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Esta distinção conceitual torna-se ainda mais relevante quando analisamos as proposições teóricas que fundamentam as políticas educacionais brasileiras (Arroyo 2012, p. 35), por exemplo, defende que uma política de Estado² que garanta mais tempo compulsório de escola pode, sim, ser uma forma de avançar na garantia de direitos, desde

² Define-se “política de Estado” em distinção a “política de governo”: a primeira significando aquela política de longo prazo, voltada ao interesse geral da população e independente dos ciclos eleitorais e, a segunda, recebendo a conotação de política de um grupo político em mandato eletivo (SECHI, 2014).

que esta política seja "uma forma de garantir tempos-espços de um viver mais digno". A educação integral que contempla a formação humana teria, portanto, como meta primordial favorecer todas as dimensões que compõem a vida do ser social situado em um contexto sócio-histórico, imerso no acervo cultural produzido ao longo da história pela humanidade e deixado, como herança, para as futuras gerações.

Contudo, a implementação prática dessas concepções teóricas enfrenta diversos desafios no contexto educacional brasileiro. Não obstante a visão ideal exposta por Arroyo (2012), que apresenta a educação em tempo integral como um programa que deveria ampliar o dever político do Estado e do sistema educacional, proporcionando uma educação em tempo integral que busque de fato uma educação humana integradora, Moll (2012) alerta para a existência de uma "polifonia conceitual". Isso se deve à multiplicidade de abordagens e narrativas acerca desta temática no contexto brasileiro, que atualmente ganhou mais um capítulo importante com a inserção, pela primeira vez, de uma meta específica (meta de número seis) voltada à educação em tempo integral no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2025³, aprovado pela Lei 13.005/2014.

Por esta meta, objetiva-se oferecer no país, “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). Embora Parente (2017, p. 40) reconheça, em seu trabalho, a relevância da criação desta meta no PNE, caracterizada como uma importante “janela política”, a pesquisadora destaca que essa inclusão não garante a manutenção da temática na agenda e, conseqüentemente, a formulação e implementação de políticas públicas eficazes na área. “A análise contínua das inúmeras agendas políticas existentes nos diferentes entes federativos vai mostrar suas inúmeras variáveis e os fatores que podem ou não impulsionar políticas na área”.

Debater, todavia, sobre os fatores intra e extraescolares que influenciam na qualidade da educação pública, entre eles as políticas de ensino integral na escola, só faz sentido, precipuamente, em uma sociedade que promove o acesso da população a essa escola. Considera-se, conforme (Silva, 2020, p. 274) “que um pressuposto para a universalização do acesso à Educação é a condição da obrigatoriedade escolar”.

Neste ponto, uma vez que esta pesquisa se concentra na etapa do ensino médio, é mister, de início, reconhecer que o Brasil possui uma dívida histórica com sua juventude, se pensarmos que, há apenas 16 anos, antes da Emenda Constitucional nº 59/2009, jovens de 15 a 17 anos não tinham a obrigatoriedade de frequentar a escola.

³ O Plano Nacional de Educação 2014-2024 foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025, pela Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.

Após a Emenda, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2025, reitera-se a urgência em universalizar o ensino médio, destacado nos dois objetivos da Meta 3: “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2014). Recordase que no início de vigência do PNE, esse indicador já registrava o índice de 88,8%, portanto, a tarefa que se coloca é elevar essa taxa em 11,2 p.p. Para atingir a meta, descreve-se no Plano 14 estratégias, e dentre elas, destaca-se a preocupação em estender o acesso ao ensino médio aos jovens em situação de maior vulnerabilidade social, visando “[...]estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda [...]” (Brasil, 2014).

Pela LDB 9.394/1996, cabe aos estados e ao Distrito Federal, a responsabilidade prioritária pela oferta do ensino médio. Segundo dados do último Censo Escolar (Brasil, 2024), o estado de Mato Grosso do Sul, *lócus* desta pesquisa, contabiliza pouco mais de 100 mil matrículas na etapa do ensino médio, sendo que 84% delas são ofertadas pela rede pública estadual. Na população estimada de jovens sul-mato-grossenses, entre 15 a 17 anos, 8,8% não estão frequentando nenhuma escola e 27,7% deles ainda não chegaram ao ensino médio (Brasil, 2024), portanto, o estado não conseguiu atingir ainda a meta 3 do Plano Nacional e Estadual de Educação, uma vez que ambos são equivalentes nas métricas estabelecidas para esta meta.

Nesse contexto, uma Política Pública promovida no âmbito da Rede Estadual de Ensino ganhou relevância nos últimos anos, instigando esta pesquisa: o Programa de Educação em Tempo Integral denominado “Escola da Autoria”, criado não exclusivamente, mas com prioridade para o atendimento ao ensino médio. Regido pela Lei Estadual nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016, este Programa, conforme relatado, foi instituído como forma de garantir a adesão do estado de Mato Grosso do Sul ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI), gestado ainda na Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que estabelecia os trâmites da reforma do “Novo Ensino Médio”, mais tarde definida pela Lei 13.415 de 2017.

O Programa de Fomento, com duração decenal (2017-2026), prevê a transferência de verbas do governo federal para os estados no valor de R\$ 2.000 para cada nova matrícula gerada no ensino médio em tempo integral. Na urgência de atender ao Programa e longe de se trabalhar na elaboração de um programa próprio de educação integral para o ensino médio, que atendesse às particularidades socioculturais da região, o governo do

estado de Mato Grosso do Sul buscou na parceria privada, por meio do Modelo da Escola da Escolha, que é referência na educação integral do estado de Pernambuco, um arquétipo para sua própria política. O programa referenciado em Pernambuco e atualmente replicado em vários estados foi gerado a partir de uma experiência feita em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), criado no estado de Pernambuco em 2003 e que hoje conta com investidores importantes do mundo empresarial, como Instituto Natura, Banco Itaú, Jeep, Fiat, EMS, entre outras (ICE, 2021).

Em 2017, 12 escolas foram contempladas para iniciar o Programa e, sete anos depois, ele está presente em 219 unidades escolares, 63% das escolas da rede estadual de ensino (Mato Grosso do Sul, 2024a).

A ampliação de oferta dessas escolas vem contribuindo para que o estado, principalmente dentro da própria rede estadual de ensino, se aproxime de atingir a meta seis do PNE, supracitada, embora, pela normativa do Programa “Escola da Autoria”, o alvo seja ainda mais ambicioso: “promover e apoiar a expansão gradativa do ensino integral para todas as unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino” (Mato Grosso do Sul, 2016). Além desta, destaca-se como outra finalidade importante do Programa, descrita na Lei: “reduzir a média de abandono e de reprovação dos alunos da Rede Pública Estadual de Ensino” (Mato Grosso do Sul, 2016).

Dada a expansão do Programa “Escola da Autoria” no estado de Mato Grosso do Sul, 63%, portanto mais da metade das escolas estaduais (Mato Grosso do Sul, 2024a), há muitos aspectos sobre a operacionalização do Programa que podem ser problematizados e analisados do ponto de vista da política pública de educação.

Para esta pesquisa, foram escolhidas seis escolas estaduais que participam do Programa “Escola da Autoria”, pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina (CRE 9). Essas escolas estão distribuídas em cinco municípios: Angélica, Batayporã, Bataguassu, Ivinhema e Nova Andradina, destacados pelas setas na figura um abaixo.

A CRE 9 é uma das onze coordenadorias que compõem a administração da SED/MS e abrange escolas de oito municípios. Além dos cinco já mencionados, também fazem parte dessa coordenadoria: Anaurilândia, Novo Horizonte do Sul e Taquarussu.

Figura 1 – Mapa do estado de Mato Grosso do Sul (2019)



Fonte: Perfil Estatístico de Mato Grosso do Sul 2025 elaborado pela Secretaria de Meio Ambiente, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação (SEMADESC/MS)

Implantado em 2019 nesta Coordenadoria, em apenas uma escola, o Programa “Escola da Autoria” conta atualmente com 16 escolas aderentes, sendo que, destas, dez possuem o ensino médio e seis delas foram selecionadas por terem iniciado o Programa até o ano de 2021, prazo necessário para análise dos dados supracitados, que serão de no mínimo dois anos antes e após a implementação do Programa em cada escola.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, de base bibliográfica e documental. Os autores que fundamentam a análise são: Cury e Raniere (1988, 2013); Comparato (1998); Charlot (2000); Duarte (2004, 2007); Dayrell (2005); Gadotti (2009); Cavaliere (2009); Araújo (2011); Silva (2015, 2016); Parente (2017); Kuenzer (2010) e Moll (2022).

Os dados e documentos coletados sobre estas seis escolas foram tratados e interpretados à luz da metodologia de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). A análise de conteúdo segundo Bardin constitui-se de um método rigoroso de investigação qualitativa que visa interpretar, de forma objetiva e sistemática, o conteúdo de documentos,

permitindo a inferência de conhecimentos válidos sobre o contexto de produção e recepção dos discursos (Bardin, 2011).

A análise de conteúdo em Bardin estrutura-se em três etapas articuladas:

- a) pré-análise, em que se definem *corpus* documental, as unidades de registro, leitura flutuante dos documentos e primeiras impressões;
- b) exploração do material, momento operacional que envolve a codificação, categorização ou enumeração dos dados em unidades temáticas ou de sentido; e
- c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, fase em que se elaboram quadros analíticos, se convergem categorias e se discutem significados à luz do referencial teórico.

No campo educacional, esta abordagem viabiliza a compreensão aprofundada de práticas pedagógicas, políticas públicas e representações de atores escolares ao permitir a análise sistematizada de documentos curriculares, formulários, entrevistas, entre outros documentos, destacando regularidades, contradições e emergências de sentido (Moraes & Galiuzzi, 2017).

Portanto, conforme a metodologia escolhida, a elaboração da Tese foi assim organizada:

1) Pré-análise: constituição do *corpus* documental e leitura flutuante de cada material. O *corpus* documental foi assim definido:

- a) Nacional: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996; Lei 13.415/2017; Plano Nacional de Educação 2001-2011; Plano Nacional de Educação 2014-2025; Portaria do Ministério da Educação (MEC) 727/2017; Portaria MEC 2.116/2019; Dados do Censo Escolar e Indicadores de Nível Socioeconômico (INSE) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 2018-2023 .
- b) Estadual (Mato Grosso do Sul): Lei 4.973/2016; Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul; Acordo de Cooperação nº 95/SED/2017; Proposta Pedagógica e de Gestão das “Escolas da Autoria”; dados de matrícula, constituição de turmas, taxas de aprovação e retenção do Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE) da Secretaria de Estado de Educação 2018-2023; Projeto Político Pedagógico (PPP) das seis escolas pesquisadas; relatórios da Avaliação Institucional Externa de Mato Grosso do Sul (AIEMS) 2018/2023 e relatórios de monitoramento das “Escolas da Autoria”, denominados “Ciclos de Apoio e Acompanhamento (CAAs) do período 2020-2022.

2) Exploração do material (codificação)- após codificação inicial dentro do universo da educação como direito social para jovens do ensino médio definiu-se três

categorias deste direito para análise do Programa “Escola da Autoria” nas seis escolas pesquisadas:

- a) Acesso – evidências de ampliação ou restrição de vagas e turmas.
- b) Vulnerabilidade Social – referências a perfil socioeconômico e seleção de público.
- c) Permanência e Fluxo Escolar – menções a frequência, abandono, reprovação e suas causas.

3) Tratamento dos resultados e interpretação: Nesta etapa, conforme preconiza Bardin (2011), os achados obtidos na exploração do material foram submetidos a um processo de inferência e interpretação, com o objetivo de extrair significados e padrões emergentes dos dados. A análise qualitativa foi enriquecida pelo cruzamento com indicadores quantitativos provenientes de fontes oficiais, como os microdados do INEP, dados do SGDE/SED e AIEMS. Essa abordagem mista permitiu uma triangulação de dados, onde as percepções qualitativas dos Ciclos de Apoio e Acompanhamento (CAAs), com relatos dos estudantes vinculados ao Programa “Escola da Autoria” foram relacionados com métricas quantitativas de acesso, permanência (fluxo escolar, como taxas de aprovação, abandono e transferência) e nível socioeconômico.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a contribuição do Programa “Escola da Autoria” na efetivação do direito à educação para jovens do ensino médio no âmbito da Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina.

A partir deste, os objetivos específicos estão assim constituídos:

- Analisar o conceito de educação como direito social, público e subjetivo, com ênfase no acesso ao ensino médio e na formulação das políticas educacionais brasileiras para essa etapa de ensino
- Analisar as concepções de educação integral e de educação em tempo integral, destacando seus contrastes, no contexto histórico e nos marcos legais dos programas de escolas de tempo integral no Brasil.
- Analisar o Programa “Escola da Autoria” na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, examinando criticamente sua Proposta Pedagógica e de Gestão.
- Caracterizar a abordagem metodológica adotada na pesquisa, o contexto da Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina (CRE 9), bem como os documentos e dados específicos das escolas selecionadas que integram o universo investigativo da tese.
- Analisar os dados de acesso, nível socioeconômico, permanência e fluxo escolar das seis “Escolas da Autoria” selecionadas, com ênfase na avaliação dos jovens do ensino médio sobre o Programa.

Na busca por elementos que pudessem indicar a relevância da temática deste trabalho, além do *corpus* documental supracitado, seguiu-se ao levantamento bibliográfico nos repositórios virtuais de teses e dissertações dos Programas de Pós Graduação do estado de Mato Grosso do Sul; no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), utilizando os seguintes descritores simultaneamente: “ensino médio” e “ensino integral”, ou “educação integral” ou “tempo integral”. Além disso, refinou-se os resultados para pesquisas inseridas na área de conhecimento “Educação”. As pesquisas foram realizadas entre novembro e dezembro de 2021 e novamente no mês de março de 2023.

Com a utilização dos descritores, foram encontradas 279 pesquisas entre o Catálogo da CAPES e Ibict, já excluindo, deste total, os trabalhos iguais em ambas as plataformas. Destas pesquisas, duas não possuíam divulgação autorizada. Além delas, após a leitura dos resumos, foram excluídas pesquisas que, mesmo com a inserção da filtragem pelos descritores, apenas se referiam a pesquisas na etapa do ensino médio sem correlação com a educação em tempo integral, ou apenas relacionadas às escolas de tempo integral na etapa da educação infantil ou do ensino fundamental.

Ainda como critérios de exclusão, no intuito de uma maior aproximação com trabalhos relacionados à linha de pesquisa, Políticas e Gestão da Educação, foram excluídas também pesquisas que, embora se referisse ao ensino médio em tempo integral, tinham em seu objeto apenas o processo de ensino e aprendizagem de determinada disciplina ou área do conhecimento. Assim feito, restaram 10 (dez) pesquisas desta primeira seleção, sendo duas teses (Silveira, 2020 e Costa, 2021) e oito dissertações (Teixeira, 2017; Greve, 2017; Moura, 2017; Fonsêca, 2020; Araújo, 2020; Silva, 2020; Souza, 2021 e Cunha, 2022).

Tendo em vista que o tema de pesquisa sobre a educação em tempo integral na etapa do ensino médio refere-se a um Programa específico, as “Escolas da Autoria” implementadas na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, a partir do ano de 2017 foram feitas pesquisas mais aprofundadas nos repositórios virtuais de teses e dissertações de Universidades do estado, sendo encontradas três que foram incorporadas na revisão, as dissertações de Rosa (2020), de Edvirges (2021) e a tese de Miranda (2021).

O quadro um traz as referências principais dos 13(treze) trabalhos selecionados, portanto, para esta revisão.

Quadro 1 – Revisão de Teses e Dissertações sobre escola de tempo integral na etapa do ensino médio no período de 2017 a 2022

Autor	Natureza/ Instituição	Título	Ano da defesa
MIRANDA, Pedro Rodrigues de	Tese/UCDB	Programa de Educação em Tempo Integral “Escola da Autoria”, no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no Município de Corumbá/MS (2016-2019).	2021
COSTA, Edugas Lourenço	Tese/UPF	A política de fomento ao ensino médio em Tempo Integral (EMTI): parâmetros de operacionalização e equalização de oportunidades	2021
CUNHA, Vitória Maria	Dissertação/ IFRN	Ensino médio em tempo integral: recontextualização do currículo na perspectiva docente	2022
SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorin de	Dissertação/ UNISC	A Escola da Escolha: um estudo de caso sobre relação público-privada no ensino médio de tempo integral no estado do Maranhão	2021
EDVIRGES, Lidiane Cabral	Dissertação/ UFMS	Educação em tempo integral: análise da implantação e implementação do Programa Escola da Autoria na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul	2021
ARAÚJO, Manoel de Souza	Dissertação/ UFAC	Ensino médio de tempo integral: uma análise do processo de implementação na escola Craveiro Costa em Cruzeiro do Sul	2020
FONSÊCA, Kátia de Nazaré Santos	Dissertação/ UNIFAP	Ensino Médio em Tempo Integral: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019)	2020
SILVA, Marcelo Costa da	Dissertação/ UNESP- Presidente Prudente	Políticas de educação em tempo integral no ensino médio público: análise georreferenciada do estado de São Paulo	2020
ROSA, Éberson Teixeira Rosa	Dissertação/ UFGD	O Projeto Escola da Autoria como política de Educação em Tempo Integral: o caso da escola estadual de Taquarussu-MS	2020
SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira	Tese-UFPE	A qualidade da educação no programa de educação integral em Pernambuco: visão dos estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano.	2020
TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo	Dissertação/ UFPE	Condições de Trabalho Docente e Processo de Implementação do Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco	2017
GREVE, Larissa Franciane	Dissertação/ PUC- Campinas	SARESP e ENEM: Efeitos no Currículo do Ensino Médio Integral em Escolas Públicas Estaduais do Município de Campinas na Percepção de Gestores e Professores	2017
MOURA, Sérgio Andrade de	Dissertação/ UFPB	Educação gerencial e avaliação de desempenho: um estudo sobre a política educacional do modelo de gestão todos por Pernambuco (2007-2016)	2017

Fonte: elaborado pela autora (2023) com bases em dados pesquisados nos repositórios virtuais de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação do estado de Mato Grosso do Sul, no Catálogo CAPES e Ibict.

No que se refere aos locais das pesquisas, descritas no quadro um, além dos três trabalhos do estado de Mato Grosso do Sul, o quadro um confirma, conforme relatado anteriormente, a influência nacional da política de ensino médio de tempo integral do estado de Pernambuco, sendo três pesquisas selecionadas sobre este tema naquele estado; além de um trabalho no estado do Rio Grande do Norte; um no estado do Maranhão; um no estado do Acre; um no estado do Amapá; um no estado do Rio Grande do Sul e, por fim, dois no estado de São Paulo, constatando-se a capilaridade e importância que o tema vem ganhando em todas as regiões do país.

No quadro que segue, são descritos resumidamente os principais objetivos, as metodologias e métodos utilizados em cada um dos treze trabalhos e em seguida são analisados.

Quadro 2 - Resumo das pesquisas selecionadas para análise, por estado, autores, objetivos, metodologias e métodos

Estado/ Autores	Principal (is) objetivos da Pesquisa	Metodologias/Método
AC/ Araújo (2020)	Compreender o processo de implementação da Educação em Tempo Integral na primeira escola a participar do Programa no estado do Acre. Desvelar a concepção de educação integral dos professores, o impacto desta política no planejamento didático-pedagógico e o desenvolvimento das atividades curriculares no ambiente desta escola.	Observação do cotidiano escolar, rodas de conversas com gestores e docentes./Não especificado
AP/ Fonseca (2020)	Analisar a execução da Política Nacional do Ensino Médio em Tempo Integral-EMTI buscando avaliar o <i>modus operandi</i> do governo do Amapá na materialização da reforma do ensino médio e as intercorrências relacionadas, inclusive o planejamento econômico-financeiro da Secretaria de Estado de Educação-SEED para expansão da rede de tempo integral.	Pesquisa de campo, através da incursão em duas escolas de ensino médio de tempo integral de Macapá e entrevistas com gestores, além de pesquisa documental./ Materialismo histórico-dialético.
CE/ Cunha (2022)	Compreender como aconteceu a recontextualização do currículo na perspectiva docente em uma escola de EMTI.	Análise documental e entrevistas com docentes./ Ciclo de Políticas Públicas (Ball; Bowe; Gold, 1992)/Pós-estruturalista crítica.
MA/ Souza (2021)	Analisar a relação público-privada firmada entre o estado do Maranhão e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e os efeitos que tal parceria gerou no ensino médio após a chegada do modelo “Escola da Escolha”.	Entrevistas semiestruturadas com professores de um dos Centros de Educação Integral (CEIs) do estado do MA, análise dos oito cadernos formativos elaborados pelo ICE./ Ciclo de Políticas Públicas (Ball; Bowe; Gold, 1992)/Pós-estruturalista crítica.
MS/ Rosa (2020)	Analisar a organização do trabalho pedagógico para implementação da Programa “Escola da Autoria” em uma escola estadual do município de Taquarussu.	Estudo de caso/Não especificado.
MS/ Edvirges (2021)	Compreender os aspectos característicos do processo de implantação e implementação do Programa “Escola da Autoria”.	Análise documental/Não especificado.
MS/ Miranda (2021)	Analisar o processo de efetivação do Programa “Escola da Autoria”, no ensino médio, no município de Corumbá.	Análise documental e pesquisa em campo/Não especificado.
PE/ Moura (2017)	Avaliar o Programa de Educação Integral e a política de avaliação de desempenho educacional no Modelo de Gestão “Todos por Pernambuco”.	Pesquisa bibliográfica e documental./ Ciclo de Políticas Públicas (Ball; Bowe; Gold, 1992)/Pós-estruturalista crítica.
PE/ Teixeira (2017)	Analisar as condições de trabalho docente nas Escolas de Referência em ensino médio buscando verificar se estas seriam suficientes para garantir a implementação da política de educação integral em outras escolas da rede	Pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas com professores e gestores de três escolas/Não especificado.
PE/ Silveira (2020)	Compreender a materialização da qualidade da educação do Programa de Educação Integral na Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, primeiro Centro Experimental criado em Pernambuco por meio da parceria público-privada.	Aplicação de questionários a 180 estudantes do 3º ano do EM, entrevistas com gestores e um estudante “protagonista”/Não especificado.
Costa	Analisar em que medida critérios de	Análise de documentos, dados e

(2021)	operacionalização da política de fomento ao EMTI, incluindo a definição das escolas contempladas, correlacionam-se com a promoção da equidade social e educacional.	indicadores produzidos por órgãos oficiais no âmbito das redes estaduais do RS e SC/Não especificado.
Greve (2017)	Investigar os efeitos das avaliações externas SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) no currículo do ensino médio e na percepção de gestores e professores da rede pública estadual do município de Campinas (SP).	Análise documental, entrevistas semiestruturadas com gestores e grupos focais com dez docentes de duas escolas de EMTI/Não especificado.
Silva (2020)	Analisar as políticas de EMTI no ensino público implementadas em SP verificando como estava configurada a oferta desta forma de ensino em termos de abrangência nas regiões administrativas do estado.	Pesquisa bibliográfica, documental e estudo de georreferenciamento/Não especificado.

Fonte: elaborado pela autora (2023) com bases em dados pesquisados nos repositórios virtuais de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação do MS, Catálogo da CAPES e Ibict.

Os resultados apontados por Moura (2017); Greve (2017); Silveira (2017); Araújo (2020); Teixeira (2021) e Edvirges (2021) em suas pesquisas possuem muitas similaridades: todas elas apontam as políticas de ensino médio de tempo integral estudadas, tanto no estado do Pernambuco, São Paulo, Acre, Mato Grosso do Sul adotando um modelo gerencial de educação, dado pela influência da iniciativa privada no projeto destas escolas; a responsabilização de gestores e docentes; a meritocracia; a performatividade; a supervalorização do crescimento das notas das avaliações externas e alcance de metas.

Tanto Moura (2017); Silveira (2017); Souza (2021) e Edvirges (2021) citam em seus trabalhos a aparente agregação da Teoria do Capital Humano nas escolas pesquisadas, ou seja, a formação de um trabalhador adequado para promover o desenvolvimento econômico e satisfazer os imperativos de acumulação do capital. Silveira (2020) que também ouviu e entrevistou estudantes da escola de ensino médio de tempo integral do Pernambuco, dada como referência nacional e cujas bases são o Empreendedorismo, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil apresentou muitas das fragilidades deste modelo apontadas por este público-alvo. Concluiu que a primeira condição para que este programa tivesse qualidade, seria uma gestão escolar genuinamente democrática, com uma equipe de gestão próxima aos estudantes, que tivesse intencionalidade na escuta, apoio e construção coletiva.

A distribuição das políticas de educação em tempo integral revelou-se desigual no território paulista, segundo pesquisa de Silva (2020), que teve como única variável a localização. Em 2020, cerca de 60% dos municípios não tinham disponíveis escolas de tempo integral no ensino médio público. Já a tese de Costa (2021), revelou que as escolas estaduais do Rio Grande de Sul e Santa Catarina, atendidas pela primeira edição do

Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral foram aquelas que apresentaram os melhores indicadores de níveis sociais e econômicos. Tal constatação permitiu a inferência, pelo autor, de que dados socioeconômicos e contextos de vulnerabilidade não foram, necessariamente, considerados para a edição do Programa, apresentando marcas de uma possível reprodução da desigualdade social e educacional.

Além dos resultados já apontados por Edvirges (2021) no contexto local, em consonância com os trabalhos dos demais estados, a pesquisa de Rosa (2020) revelou que a organização do trabalho pedagógico para o atendimento da política de tempo integral, no caso específico do Programa “Escola da Autoria”, nos anos finais do ensino fundamental, não foi adaptada a partir da proposta do Modelo e não houve continuidade na unidade escolar. A partir da análise das entrevistas feitas com a direção, coordenação e docentes revelou-se o entendimento por partes destes de que a educação de tempo integral que aconteceu na escola estadual de Taquarussu foi importante, simplesmente, porque ofereceu uma proteção social, revelando uma concepção assistencialista desta política para este público.

Miranda (2021) e Rosa (2020) em Mato Grosso do Sul; Fonsêca (2020) no Amapá e Cunha (2022) no Ceará, trouxeram, em seus resultados, o esforço e envolvimento por parte da comunidade escolar na tentativa de efetivar os respectivos Programas de Ensino Médio de Tempo Integral em seus estados, entretanto, as quatro pesquisas apontaram que ainda havia muito a se avançar no que diz respeito às condições materiais e humanas e de ordem pedagógica e estrutural nas escolas pesquisadas.

Muito além da questão da infraestrutura, Miranda (2021); Fônseca (2020); Souza (2021) e Cunha (2022) trouxeram outros dados que instigaram esta pesquisa e que permitem ampliá-las em outros contextos. Estes trabalhos mostraram, por exemplo, que houve uma redução significativa de matrículas no ensino médio em tempo integral nas escolas pesquisadas, a tal ponto, que, Miranda (2021), chegou a ponderar, em sua tese, conforme informações da própria Secretaria de Estado de Educação, que o Programa “Escola de Autoria” poderia não mais ser ofertado na unidade investigada. Os dados apresentados pelo autor em sua pesquisa, até o ano de 2019, revelam a mesma situação em todo o estado do Mato Grosso do Sul, o que seria esperado, já que os estudantes do ensino médio de escolas públicas normalmente entram para o mercado de trabalho ainda nesta fase escolar.

Entretanto, contrariamente à previsão apresentada à época em nível local, mesmo com a redução do número de estudantes, a escola investigada continua, até o momento, a ofertar o Programa. Também a escola investigada por Rosa (2020) voltou a ofertar o

Programa “Escola da Autoria” em Taquarussu, no ano de 2023. O Programa, portanto, continuou a se expandir em todo o estado ao longo dos últimos anos, chegando a 63% das unidades escolares (Mato Grosso do Sul, 2024). Este aumento do Programa “Escola da Autoria”, nos últimos sete anos na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, instiga a necessidade de prosseguimento e aprofundamento nas pesquisas sobre o Programa.

Retornando ainda ao nível nacional das pesquisas, depreende-se deste levantamento bibliográfico que há poucos e recentes trabalhos nas linhas das políticas públicas educacionais sobre a educação de tempo integral na etapa específica do ensino médio em escolas da rede pública estadual. Surge o questionamento se estão sendo revelados os mesmos problemas, há algum tempo debatidos sobre a educação de tempo integral na etapa da educação infantil e do ensino fundamental (Kramer, 2006; Cavaliere, 2007; Campos, 2010) que demonstram, como também descreve Rosa (2021) uma visão assistencialista e de proteção social dos estudantes nesta política educacional ou se estão emergindo outras problemáticas e concepções para esta etapa.

Mesmo porque, no que se refere ao financiamento, ao somar os valores transferidos anualmente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) aos valores do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI) constatar-se-á uma situação de privilégio financeiro às escolas dela participantes. Portanto, um desafio se apresenta para as Secretarias Estaduais de Educação aderentes ao PFEMTI: de posse de mais recursos públicos, seus gestores são instados a implementarem políticas educacionais que façam justiça aos valores empregados.

Os resultados desta pesquisa revelam que, embora o Programa “Escola da Autoria” faça parte do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI) e receba recursos federais, ele acaba beneficiando apenas um grupo limitado de estudantes que se adaptaram à proposta pedagógica do Programa, jovens oriundos de segmentos sociais menos vulneráveis.

Assim, a tese defendida é que o Programa “Escola da Autoria” não tem contribuído para efetivar o direito à educação dos jovens do ensino médio na Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. Em vez de reduzir as desigualdades educacionais, acaba acentuando-as ao beneficiar predominantemente estudantes de menor vulnerabilidade social, não cumprindo seu papel de democratização e universalização do acesso ao ensino médio de qualidade.

Para se chegar a esta Tese, a pesquisa foi organizada em cinco capítulos.

No desenvolvimento do primeiro capítulo, intitulado “A educação como direito social e os desafios na implementação de políticas públicas para o ensino médio”, analisa-se a concepção de educação enquanto direito social e direito público subjetivo, previsto na Constituição da República Federativa do Brasil, de outubro de 1988. Discute-se com base nos trabalhos de Comparato (1998) e Duarte (2004), como, para além de resguardar os interesses individuais, a figura jurídica do direito público subjetivo visa promover a exigibilidade de políticas públicas, essencial num Estado Social de Direito. Na luta pela universalização da educação básica brasileira, analisa-se a situação distintiva do ensino médio, que ainda enfrenta desafios significativos para alcançar essa meta. Em seguida, é realizada uma revisão das disputas políticas que têm influenciado essa etapa do ensino, com diversas alterações legislativas, sendo a mais recente a reforma do “Novo Ensino Médio”, definida pelas Leis 13.415/2017 e 14.945/2024. Conclui-se como, o descompasso nas políticas públicas para o ensino médio, tem dificultado a formação dos jovens brasileiros numa perspectiva de educação integral.

No segundo capítulo, denominado “A busca pelo direito à educação integral nas políticas públicas de tempo integral e suas contribuições no Brasil” analisa-se as concepções de educação integral e de educação em tempo integral, destacando seus contrastes, enfatizando que, apesar de sua importância, a expansão do horário escolar não equivale necessariamente ao desenvolvimento pleno do aluno. Faz-se uma breve revisão do contexto histórico e marcos legais da instituição de programas de escolas de tempo integral no país, culminando na aprovação de uma meta específica no Plano Nacional de Educação 2014-2025. Analisando-se, em seguida, alguns dados de monitoramento deste Plano, percebe-se um incremento específico da educação de tempo integral na etapa do ensino médio, destacando as tendências de matrículas e a porcentagem de escolas que oferecem esses programas entre 2014 a 2023. Por fim, o capítulo estabelece uma relação entre essa expansão e os efeitos da Política de Fomento à Ampliação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI, 2017-2026), implementada por meio da Lei nº 13.415/2017.

No terceiro capítulo, intitulado “Escola da Autoria” no Estado de Mato Grosso do Sul e sua Proposta Pedagógica” analisa-se o Programa “Escola de Autoria” implementado na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, buscando compreender sua configuração pedagógica e de gestão à luz das metas de expansão do ensino médio em tempo integral no país. Inicialmente, descreve-se a estrutura administrativa e o desempenho educacional do estado, situando a emergência do programa na política estadual. Em seguida, analisa-se a participação de organizações privadas, notadamente o

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e seus parceiros, na formulação e difusão da proposta. A segunda parte dedica-se a descrever e analisar os fundamentos pedagógicos e organizativos da Proposta Pedagógica e de Gestão das “Escolas da Autoria”. Por meio de revisão documental crítica, o capítulo finaliza confrontando essas diretrizes com debates teóricos sobre educação integral, participação estudantil e processos de privatização velada, levantando a fundamentação de que a retórica da formação integral do Programa convive com mecanismos de controle gerencial.

No quarto capítulo, “Abordagem metodológica e seleção de escolas e documentos para análise do Programa “Escola da Autoria” na CRE 9”, apresenta-se a caracterização metodológica da pesquisa, bem como a seleção e análise dos documentos e das escolas que compõem o universo investigativo desta tese. Estrutura-se em três partes principais: a primeira apresenta os procedimentos metodológicos adotados, fundamentados na análise de conteúdo de Bardin (2016), explicitando os critérios de seleção documental e as categorias de análise estabelecidas; a segunda parte caracteriza a Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina (CRE 9) e revela as seis escolas “Escolas da Autoria” selecionadas para pesquisa; a terceira parte descreve e analisa o corpus documental selecionado para a investigação, estabelecendo as bases para a discussão dos resultados que será desenvolvida no capítulo subsequente.

No quinto capítulo, intitulado “Acesso, vulnerabilidade social e permanência no Programa “Escola da Autoria” da CRE9, serão analisados os dados de acesso, perfil socioeconômico e permanência dos estudantes do ensino médio matriculados nas seis “Escolas da Autoria” selecionadas para pesquisa, numa perspectiva crítica, fundamentada no referencial teórico da tese. Inicialmente se descreverá, as características principais de cada escola, a trajetória das matrículas, turmas constituídas e em quais turnos, comparando os dados de dois anos antes e dois anos após a adesão ao Programa. Em seguida, referente ao mesmo período, serão elencadas as variações do índice de nível socioeconômico (INSE) destas seis escolas antes e depois da implementação do Programa. Por fim, a análise sobre a permanência ou não dos estudantes nas “Escolas da Autoria” serão confrontados com a avaliação dos estudantes sobre a operacionalização do Programa, tendo em vista sua Proposta Pedagógica e de Gestão. Esta avaliação parte dos relatórios dos Ciclos de Apoio e Acompanhamento (CAAs), destacando recomendações recorrentes, temas negligenciados e evidências de participação estudantil, analisando em que medida o Programa vem alterando (ou reproduzindo) padrões de desigualdade no acesso à educação pública de qualidade. São por fim apresentadas as sínteses interpretativas e as proposições resultantes da pesquisa. O capítulo, em suas considerações finais, se encerra com

recomendações aos pesquisadores que pretendam aprofundar o tema, indicando limitações do estudo e trilhas para investigações futuras.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO

O objetivo deste capítulo é analisar concepção de educação enquanto direito social e direito público subjetivo, previsto na Constituição da República Federativa do Brasil, de outubro de 1988. Discute-se com base nos trabalhos de Comparato (1998) e Duarte (2004), como, para além de resguardar os interesses individuais, a figura jurídica do direito público subjetivo visa promover a exigibilidade de políticas públicas, essencial num Estado Social de Direito. Na luta pela universalização da educação básica brasileira, analisa-se a situação distintiva do ensino médio, que ainda enfrenta desafios significativos para alcançar essa meta. Em seguida, é realizada uma revisão das disputas políticas que têm influenciado essa etapa do ensino, com diversas alterações legislativas, sendo a mais recente a “reforma” do “Novo” Ensino Médio, definida pelas Leis 13.415/2017 e 14.945/2024. Conclui-se como, o descompasso nas políticas públicas para o ensino médio, tem dificultado a formação dos jovens brasileiros numa perspectiva de educação integral.

1.1 A educação como direito social e direito público subjetivo

O desafio de definir precisamente o que constitui uma educação pública de qualidade é reconhecida por Dourado, Oliveira e Santos, 2007. Esses pesquisadores argumentam que não há um único fator ou conceito que defina a qualidade educacional. Em vez disso, discutem a importância de considerar diversos fatores intra e extraescolares ao avaliar a educação de qualidade ou as "qualidades" da educação. Cury (2014), por outro lado, sugere que a definição de qualidade educacional pode ser abordada de forma negativa, ou seja, pela ausência de qualidade. Assim, seriam indicativos de uma educação sem qualidade: a falta de acesso, repetências sucessivas, a saída de estudantes sem domínio da formação básica, falta de recursos e condições indignas de trabalho para docentes e demais profissionais da educação, entre outros fatores.

A falta de acesso à escola não é por acaso o primeiro fator a ser citado pelos autores, muito mais no contexto brasileiro, onde este direito foi historicamente negado ou “dificultado” à grande parte da população, primeiramente pela dificuldade na admissão, quando a maioria dos brasileiros não chegava aos bancos escolares. Posteriormente, quando se chegou à ampliação do acesso, por volta dos anos 1970, ainda durante o período da ditadura militar (1964-1985), mecanismos sistemáticos de reprovação defendidos neste

regime levavam para fora da Escola muitos daqueles que à muito custo conseguiam ingressar na etapa de escolarização obrigatória.

Na década de 1980, durante o processo de redemocratização do país, foram promovidas experiências regionais e locais de recuperação da escola pública, ainda que de forma insuficiente, ou seja, o atendimento melhorou, mas sempre aquém das necessidades da população. A mobilização popular desde período, todavia, possibilitou a incorporação do direito à educação na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988 (Cunha, 1991).

A Constituição vem reconhecer a educação no primeiro item dos chamados direitos de natureza social, seguida pela saúde, trabalho, o lazer, a segurança entre outros. Segundo a conhecida classificação do sociólogo britânico Marshall (1967), que distingue três tipos de direitos em sua teoria da cidadania, os direitos sociais se relacionam com as condições mínimas de sobrevivência e bem-estar dos cidadãos. Além destes, os cidadãos também dispõem dos chamados direitos civis, que dizem respeito às liberdades individuais e dos direitos políticos, ou seja, de participação na governança, o direito de votar e ser votado.

Sobre a educação, Marshall (1967, p. 73) explica que este é um direito social de cidadania genuíno “porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado”.

Assim, a Constituição Federal reveste a educação como um direito e dever de absoluta prioridade (Art. 227). Por essa razão, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é qualificado como direito subjetivo (Art. 208, § 1º), assegurada a sua universalização, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, a responsabilização das autoridades no caso de não oferecimento ou de oferta irregular, entre outros princípios que orientam a atividade educacional.

De acordo com os estudos de Souza, Kerbauny e Silva (2020, p.744) a constituição brasileira é a única que reconhece o direito à educação de forma diferente das demais constituintes dos países membros do Mercado Comum do Sul (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela), considerando a garantia do direito à educação, com características dos direitos da personalidade, quando a assegura como pública e subjetiva, dotada de proteção civil, todavia, não deixando de ser um direito social. “Certamente é a grande inovação do modelo constitucional brasileiro em relação ao direito à educação”.

Quanto à obrigatoriedade do ensino, Araújo (2011) explicita que, quando o Estado generaliza a oferta de escolas para toda a educação básica, ele possui a autoridade de exigir

que os responsáveis pelos menores de idade cumpram o requisito de frequência. Consequentemente, o direito à educação, em contraste com outros direitos sociais, está intrinsecamente ligado ao conceito de educação obrigatória. Essa relação surge do entendimento de que, embora os indivíduos possam optar por fazer uso ou não dos demais direitos sociais, a educação é considerada obrigatória, uma vez que se reconhece que os menores não têm a capacidade de negociar seu desejo de recebê-la e em que forma. Paradoxalmente, conforme a autora, a educação funciona tanto como um direito quanto como um dever. Portanto, a opção de renunciar à utilização de serviços educacionais não é reconhecida como uma opção viável, e a perspectiva emancipatória não é considerada uma premissa inicial, mas sim um objetivo final, surgindo, pois, daí, a estreita relação entre direito à educação e sua obrigatoriedade.

Por sua vez, os pesquisadores Ranieri e Cury (2013), discorrem que o reconhecimento constitucional de um direito fundamental pode conferir-lhe maior realização. Direito subjetivo é direito de exigir; trata-se, conforme os autores, de um conceito técnico-jurídico que exprime a faculdade de ação reconhecida aos titulares do direito para realização de interesses próprios, e que deriva diretamente da norma constitucional. Conforme Duarte (2004, p. 111) a maneira de fazê-lo “é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em *seu* direito (direito subjetivo)”.

Não se pode esquecer, conforme a pesquisadora, que o direito público subjetivo visa resguardar interesses individuais quando eles coincidem com o interesse público. Isso significa que o reconhecimento de que o indivíduo pode fazer funcionar a máquina estatal em seu interesse não se choca com o bem comum, ao contrário, faz parte dele:

O importante é perceber que a implantação de um sistema público adequado de educação interessa não apenas aos beneficiários diretos do serviço (alunos), mas à coletividade, já que a educação escolar constitui um meio de inserir as novas gerações no patrimônio cultural acumulado pela humanidade, dando-lhe continuidade. Quando um indivíduo exerce seu direito ao ensino obrigatório de forma isolada e não coletiva, ele está acionando uma norma geral e abstrata em seu interesse próprio. Contudo, vale destacar que, para o indivíduo fazer funcionar a máquina estatal em seu interesse, é preciso que, por trás do interesse particular, também o interesse público seja protegido (afinal, trata-se de um direito público). Aliás, este aspecto assume função de destaque no quadro de um Estado Social, pois o objeto da proteção recai sobre um direito social e este aspecto não pode ser desprezado (Duarte, 2004, p. 115).

Segundo o jurista Comparato (1998), o problema maior, num Estado Social consolidado, já não é o reconhecimento legal da exigibilidade individual do direito (no caso, a Educação), mas sim uma interpretação adequada do direito público subjetivo. Este

vai além da legislação, devendo abranger a elaboração e implementação de políticas públicas, que deveriam ser os grandes eixos orientadores da atividade estatal.

Assim, a mera presença de instituições educacionais públicas não deve ser confundida com o direito inerente à educação. Como reforça Araújo (2011), o direito à educação implica o envolvimento proativo e responsável do Estado tanto no desenvolvimento de políticas públicas voltadas à sua execução, como também no dever de garantir um ensino com iguais possibilidades para todos.

A Constituição Federal (Artigo 205), reconhece, notadamente, a educação como um direito de todos, consagrando, assim, a sua universalidade. Trata-se, ainda, de um direito que deve ser prestado sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Contudo, não obstante o reconhecimento expresso da universalidade dessa categoria de direitos sociais, a sua implementação demanda a escolha de alvos prioritários, ou seja, grupos de pessoas que se encontram em uma posição de carência ou vulnerabilidade. Isso porque, como adverte Duarte (2007), o “objetivo dos direitos sociais é corrigir desigualdades próprias das sociedades de classe, aproximando grupos ou categorias marginalizadas”.

Como consequência, cabe ao poder público organizar-se para fornecer os serviços educacionais, de acordo com os princípios presentes na Constituição e sempre no sentido de ampliar, progressivamente, as possibilidades para que todos venham a exercer igualmente este direito. Duarte (2007) alerta, porém, que esta progressividade legal não pode ser justificativa para postergar, para um futuro incerto a concretização dos direitos sociais previstos, como muitas vezes acontece no contexto brasileiro, servindo como artifício para uma possível legitimação do não-cumprimento de obrigações impostas aos estados. Pelo contrário, a progressividade atrelada ao máximo de recursos de disponíveis em cada Estado, visa criar um empecilho ao retrocesso da política social do Estado que, tendo alcançado um certo nível de proteção dos respectivos direitos, já não pode retroceder e baixar o padrão de vida da sociedade.

Nancy Fraser (2006) também aprofunda este debate ao propor que a justiça social contemporânea se apoie em três pilares indissociáveis: redistribuição de recursos, reconhecimento de identidades e representação política. No campo educacional, isso significa que políticas de expansão de matrículas (redistribuição) são condições necessárias, mas não suficientes. É preciso, simultaneamente, combater estigmas culturais que marcam negativamente estudantes das classes populares (reconhecimento) e garantir sua participação efetiva nos processos decisórios (representação). A representação exige

que jovens, famílias e comunidades sejam reconhecidos como sujeitos de direito na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas.

Torna-se, pois, evidente que os pré-requisitos para a realização dos direitos sociais dependem de ações concretas realizadas pelo Estado, pois, sem estas, o programa social neles contido não se efetiva. Entretanto, isso implica compreender que seu cumprimento transcende o mero nível de satisfação individual com o direito, como, por exemplo, uma possível determinação judicial de abertura de uma vaga em uma escola pública. Na realidade, um dos princípios fundamentais do Estado de Direito Social reside na possibilidade de participação de todos nos bens da coletividade e na distribuição equânime desses bens.

No que concerne à luta pela progressiva universalização do acesso à educação básica, a etapa do ensino médio, evidenciada nesta pesquisa, ocupa um lugar de destaque no cenário educacional. Ainda em busca histórica de identidade, o ensino médio tem se convertido em um campo de disputa acirrada na política educacional, desde sua tardia inclusão no direito brasileiro como etapa obrigatória da educação básica.

1.2 O ensino médio na política educacional brasileira a partir da LDB 9.394/96

Cury (1998) analisa que o problema em definir a função do ensino médio para os jovens brasileiros não é novo nem exclusivo do Brasil. Neste país, segundo o pesquisador, enquanto não há dúvidas quanto ao caráter formativo do ensino fundamental, o ensino médio (antigo curso secundário) sempre carregou o fardo de tentar concentrar em si, de forma integrada, essa e mais duas funções: a propedêutica e a profissionalizante. Entende-se por função formativa, a mais ampla e abrangente, aquela em que o processo de ensino para determinada etapa tem função em si mesmo e na formação social, cognitiva e emocional do indivíduo. Por sua vez, as funções propedêutica e profissionalizante possuem, no bojo de suas formações, fins específicos: a primeira, para preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior; e a segunda, para o ingresso no mercado de trabalho.

Fruto do cenário de lutas pela redemocratização e prestes a completar 30 (trinta) anos, a LDB 9.394/1996 consagrou o ensino médio como educação básica, ao lado da educação infantil e do ensino fundamental. Nesta LDB, estão elencadas as três funções do ensino médio: no artigo 35 (trinta e cinco), o potencial formativo e propedêutico do ensino médio é destacado para esta etapa, sendo descrita como espaço de “consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”, além da

importância do “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

A função profissionalizante é transcrita na LDB 9.394/1996 como “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando [...]” que traz ainda o desafio da era moderna de ser capaz de se “[..]adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação[...].

Um ano após a publicação da LDB 9.394/1996, no entanto, no intuito de regulamentar os artigos que tratavam da articulação entre educação básica e educação profissional presentes na Lei, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002/PSDB) promulgou o Decreto nº 2.208/1997, separando compulsoriamente a organização curricular da educação profissional de nível técnico da organização curricular do ensino médio.

A justaposição desses dois dispositivos legais revela uma tensão estrutural: enquanto a LDB 9.394/1996 preconiza uma formação integral capaz de articular cidadania, trabalho e capacidade de adaptação a cenários produtivos dinâmicos, o Decreto 2.208/1997, ao segmentar rigidamente o currículo técnico do ensino médio, acaba por contradizer esse horizonte integrador, separando “formação geral” da “formação para o trabalho”. A cisão compulsória reforçou uma lógica de dualidade educacional, separando “formação geral” de “formação para o trabalho”.

Com a aprovação da LDB 9.394/1996, instituiu-se, ainda, a Década da Educação (Brasil, 1996) e, pela primeira vez, os trâmites para elaboração do Plano Nacional de Educação em forma de Lei, devendo este documento, à época, estar em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Dados os encaminhamentos, em 9 de janeiro de 2001, foi aprovado o projeto de Lei nº 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação com duração até 2011.

Nos próximos vinte anos após a aprovação da LDB 9.394/1996, a produção de documentos e normativas para subsidiar o ensino médio tornou-se intensa e controvertida, ora assumindo um caráter mais proposital, ora mais normativo; mas, conforme Silva (2016), todas estas normativas manifestam uma mesma intencionalidade: de produzir mudanças significativas na estrutura curricular do ensino médio que estivesse atrelada às demandas da economia e do mundo do trabalho, ainda que afirmem uma pretensa formação cidadã. Esses primeiros documentos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), dispostas na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3/1998; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio do MEC (PCN-EM), em 1999, reelaborados três anos mais tarde (PCN + 2002); e ainda o Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998. Surge em todos estes documentos termos extensamente propagados até os dias de hoje que são as “competências e habilidades”.

A pressuposição de que os docentes teriam o domínio desses termos, sendo que sequer tenham se envolvido no processo dessas políticas, levam a inúmeras ambiguidades presentes em tantos documentos que os descrevem como domínio desejado de todo tipo de formação docente e discente. Silva (2018, p.11) adverte de que a determinação de competências também “visa ao controle, das *experiências* dos indivíduos e das *experiências* das escolas, viabilizado pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou”.

Em relação ao Plano Nacional de Educação, Dourado (2010) analisa que, tal qual ocorreu com a LDB 9.394/1996, o PNE envolveu o embate de dois projetos: o da sociedade brasileira e o encaminhado pelo executivo federal, na época, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002, PSDB).

Referente ao ensino médio, presente no item nº 3 do PNE 2001/2010, o texto iniciava com um diagnóstico preocupante dos dados de acesso, pois, apesar de ser a etapa de ensino com maior taxa de crescimento, as matrículas eram ainda muito menores que as dos demais países latino-americanos. Os estudantes que chegavam ao ensino médio ainda estavam em grande defasagem idade-série e apresentavam enorme dificuldade para terminar a etapa. Para tentar reverter a situação, o PNE trazia 20 metas, sendo que a maior parte delas tratava da implementação de políticas de gestão de infraestruturas física e tecnológica das escolas. Não obstante, também se intencionava no Plano: a expansão do número de vagas para a etapa, de forma a atender a totalidade dos egressos do ensino fundamental; avanços no aproveitamento dos alunos em avaliações externas, como SAEB e ENEM; redução da repetência e da evasão; a ampliação da oferta de vagas no período diurno, mantendo a oferta no período noturno de forma suficiente para garantir o atendimento dos alunos trabalhadores; formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática; entre outros objetivos mais genéricos, ou seja, não relacionados aos desafios específicos do ensino médio.

Em 2003, com a ascensão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT, 2003-2010), novos caminhos foram traçados para o ensino médio, os quais culminaram, logo em 2004, no Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/1997 da era FHC e deu sustentação legal para um ensino médio integrado entre educação básica e formação técnica profissional: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Este Programa, instituído pela Portaria nº 971/2009, é considerado, conforme relembram Silva e Chagas

(2022), a primeira iniciativa em âmbito federal de indução da jornada do ensino médio, tendo como objetivo possibilitar a ampliação da jornada escolar e diversificar as práticas do currículo do ensino médio.

A conquista mais significativa para a etapa deu-se, todavia, em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59 e, por consequência, a Lei nº 12.796, que alterou a LDB 9.394/1996, estendendo a obrigatoriedade do Estado em assegurar a matrícula de crianças a partir dos 4 anos e dos jovens até os 17 anos. A concepção do ensino médio como educação básica, embora já presente na LDB, fica ressaltada e passa a ser considerada como categoria central nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, dadas no Parecer CNE/CEB 07/2010.

Kuenzer (2010, p. 854), por sua vez, ao término do PNE 2001/2010, avaliava que o próximo Plano Nacional de Educação deveria ter o compromisso com a construção de condições objetivas, para além do discurso do ensino médio como etapa efetivamente integrante da educação básica, “o que remete não só à universalização, mas ao tratamento integrado do trajeto curricular a ser percorrido da educação”. Tanto a pesquisadora como Dourado (2010) pontuaram que este primeiro PNE configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de avaliação sistemática, articulação governamental e mecanismos concretos de financiamento. Logo, algumas metas foram até cumpridas, mas sem estarem relacionadas ao próprio Plano.

No primeiro mandato da presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2016/PT), enquanto ainda se discutia o novo PNE, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) são publicadas, pela Resolução CNE/CEB nº 5/2011 e 02/2012, trazendo como fundamento a educação integral do estudante, a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo. Silva (2016) relembra que estas Diretrizes contaram com a participação e envolvimento direto de um Grupo de Trabalho identificado como Coletivo Social, composto majoritariamente por pesquisadores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O Ministério da Educação, em parceria com as secretarias estaduais e distrital de educação, instituiu o programa denominado Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) por meio da Portaria no 1.140, de 22 de novembro de 2013. O objetivo principal do programa era rediscutir e atualizar as práticas docentes, alinhando-as às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) recém-publicadas. O PNEM foi realizado entre 2014 e 2015, oferecendo formação continuada a professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio por meio de instituições de educação superior públicas, com concessão de bolsas de estudos a todos os envolvidos. Após a conclusão da

segunda etapa, os profissionais aguardavam uma terceira fase, que não se concretizou devido ao desfecho lamentável de caminhos paralelos que vinham sendo traçados para o ensino médio desde 2012, mesmo com as DCNEM ainda em estudo.

Naquele ano, foi criada no âmbito da Câmara dos Deputados uma Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI), sob a presidência do deputado Reginaldo Lopes (PT) e tendo como relator o deputado Wilson Filho (PTB). Fruto de audiências públicas realizadas naquele período, Silva (2016) recorda que as vozes essencialmente ouvidas e com proposições incorporadas no Relatório da Comissão foram aquelas que representavam entidades ligadas ao empresariado educacional. Na apresentação do Projeto de Lei 6.840/2013, a Comissão propunha alterações na LDB 9.394/1996, justificando:

A necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola” (Brasil, 2013).

A proposta apresentada pela Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio enfatizava a necessidade de tornar o currículo educacional mais atraente para os jovens e alinhado ao mercado de trabalho, refletindo uma intenção de modernização. No entanto, essa abordagem já levantava preocupações críticas sobre um possível empobrecimento acadêmico, onde a diminuição de disciplinas essenciais poderia comprometer a formação abrangente dos alunos. Para alcançar esses objetivos, o projeto de lei 6.840/2013 intencionava, ao longo do tempo, a instituição de uma jornada em tempo integral obrigatória para o ensino médio; a inclusão do ENEM como componente curricular obrigatório; a proibição do ensino noturno para menores de 18 anos; a organização do currículo do ensino médio em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com predominância para as áreas de Linguagens e Matemática, a ser escolhida pelos estudantes no terceiro ano, ou ainda uma carreira profissional. Além disso, a formação dos docentes seria atrelada a essas áreas do conhecimento e a avaliação dos estudantes para acesso ao nível superior seria feita conforme a base formativa escolhida.

Torna-se nítido para qualquer profissional da educação que atue diretamente com jovens desta etapa de ensino, o cerceamento que o Projeto poderia trazer aos estudantes

em seu direito de frequentar a escola, contrariamente do que se justificava no projeto de lei 6.840/2013. Na luta por esses e outros direitos educacionais da juventude, representantes de diferentes instituições e entidades da área educacional uniram-se no início de 2014 e criam o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Graças à pressão realizada por esse Movimento, que articulou audiências públicas dentro e fora do Congresso Nacional, o Projeto não foi revogado como se almejava, mas ao menos foi descaracterizado. Uma nova versão, o Projeto de Lei 6.840-A/2013, apresentado na Câmara dos Deputados em dezembro de 2014, impediu provisoriamente o avanço da reforma.

O ano de 2014 marcou ainda, com atraso de pouco mais de três anos, a promulgação da Lei 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024, possuindo o documento 20 metas e 254 estratégias. A meta três trata especificamente da etapa do ensino médio em idade regular trazendo o objetivo de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência do PNE a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (Brasil, 2014). Para concretização desta meta, propõe-se 14 estratégias, dentre elas, não se pode deixar de destacar, as de número 3.1 a 3.3 que se referem a questão da concepção e organização curricular para a etapa.

Nessas estratégias, previa-se a institucionalização de um programa nacional de renovação do ensino médio por meio de currículos escolares que organizassem, de maneira flexível e diversificada, "conteúdos obrigatórios e eletivos", além da implantação dos "direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento" que configurariam a "base nacional comum curricular do ensino médio" (Brasil, 2014). Aliás, não apenas nestas estratégias, mas em quatro das 20 metas do PNE, há menção sobre uma base nacional curricular, sendo esta uma das muitas justificativas que levaram, no ano seguinte, à publicação da Portaria do MEC n. 592/2015, que instituiu uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É importante recordar que 2015 foi um ano conturbado no cenário político-econômico brasileiro, culminando no processo de impeachment da então presidente Dilma Vana Rousseff (PT), que foi afastada definitivamente de seu cargo em 31 de agosto de 2016. O seu vice, Michel Temer (PMDB), apenas três semanas após ter assumido o poder executivo, recupera o então Projeto de Lei 6.840-A/2013, sem respeitar todos os pontos do substituto integrado, e impõe, pela primeira vez na história brasileira, uma reforma educacional por meio da publicação de uma Medida Provisória, a MP 746/2016.

Neste contexto político-econômico caótico, o presidente Michel Temer promulga, ainda, a emenda constitucional 95/16, popularmente conhecida como "PEC do Teto de Gastos", que tinha por objetivo inicial limitar o investimento que poderia ser feito pelo governo federal pelos próximos 20 anos. No caso da educação e da saúde, o ano-base para instauração do teto foi 2017, com início de aplicação em 2018. A emenda constitucional 95/16, durante o período em que esteve vigente, acabou por estacionar o avanço educacional do país, de modo que a meta de acréscimo de investimento para o quinto ano do PNE, em 2019, que era de 7% do Produto Interno Bruto (PIB), não foi alcançada, mantendo-se na casa dos 5%, gerando ainda mais desafios para atingir a meta final, de 10% (Brasil, 2022).

O curto intervalo entre a proposição e a aprovação final da Medida Provisória 746/2016 ocorreu em meio a um cenário de intensas manifestações e movimentos de ocupações de escolas públicas pelos próprios estudantes secundaristas, que se posicionavam contra a Reforma e a "PEC do Teto de Gastos". Apesar de todo o movimento de resistência, a MP 746/2016 foi convertida na Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), conhecida como Lei do "Novo Ensino Médio" (NEM). As alterações trazidas por esta normativa na LDB tratam essencialmente desta etapa do ensino e da instituição, no âmbito do MEC, da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, com um prazo de 10 anos para sua execução.

A pesquisadora e então membro do Conselho Nacional de Educação, Aguiar (2018), relembra que, desde o empoderamento das forças sociais que efetivaram o impeachment da presidente Dilma Rousseff, desenhou-se uma nova configuração de poder no âmbito do Ministério da Educação (MEC), resultando na alteração da correlação de forças no Conselho Nacional de Educação (CNE) com a revogação de portarias e a recondução e nomeação dos novos conselheiros. À medida que o MEC, sob nova administração, delineava sua política, começou a ficar claro para os pesquisadores em educação que seriam tomadas medidas políticas com um forte viés privatista, favorecendo interesses do mercado. No CNE, contudo, formou-se um polo de resistência, mesmo que minoritário, que tentou contrapor-se à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadravam na perspectiva da gestão democrática.

Nesse cenário, no final de 2016, o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deveria abranger toda a educação básica, já estava em sua terceira e última versão, num processo célere, que não permitiu o tempo necessário para que pesquisadores renomados em currículo escolar evidenciassem o desvirtuamento do conceito de Base Comum Nacional.

Este conceito foi construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã e, além disso, desconsiderou o fato de já existirem, no país, Diretrizes Curriculares recém-publicadas para todos os níveis e modalidades de ensino. Ademais, a BNCC entregue para homologação ao MEC em abril de 2017 focava, ilegalmente, apenas as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, excluindo o ensino médio, que ainda estava em debate no processo de Reforma estabelecido pela Lei 13.415/2017.

Estes foram os motivos que levaram, à época, as Conselheiras Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE) e Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE) a protocolarem, junto ao Presidente do CNE, o pedido de vista das minutas de Parecer e da Resolução de aprovação da BNCC, por considerarem que o documento não estava plenamente concluído e consolidado. Por fim, estas Conselheiras apresentaram voto contrário à aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, "considerando a sua incompletude e limitações e, portanto, a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade da educação básica no país" (Aguiar, 2018, p. 9). Todavia, a despeito dos três votos contrários, a Resolução CNE/CP no 2/2017, que institui e orienta a Base Nacional Comum Curricular, foi aprovada pelo CNE e homologada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho em 20 de dezembro de 2017. A BNCC para a etapa do ensino médio foi homologada apenas no ano seguinte, em 14 de dezembro de 2018, completando assim o documento.

Desde então, a BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais delineadas pelo Ministério da Educação, impactando diretamente as políticas voltadas aos currículos escolares, à formação dos profissionais da educação e aos processos avaliativos nas escolas e nos sistemas de ensino.

Com a BNCC do ensino médio completa, a Lei 13.415/2017 passa a ser implementada em todos os estados da federação, sustentada por novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio publicadas em 2018 (Brasil, 2018a), além de um Guia de Implementação do Novo Ensino Médio e de Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos (Brasil, 2020). O novo ensino médio passou a ser organizado de acordo com os seguintes pontos principais:

a) Criação dos itinerários formativos, nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional, que supostamente deveriam ser escolhidos pelos estudantes;

b) Ampliação da carga horária de 800 para 1.400 horas, o que significa a adoção do ensino em tempo integral, sem um prazo estipulado na Lei para sua implementação. No

entanto, foi definida a oferta de no mínimo 1.000 horas anuais a partir de 2 de março de 2022;

c) Na nova carga horária, as ofertas dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), durante todo o ensino médio, não podiam ultrapassar 1.800 horas, enquanto as ofertas dos itinerários formativos não podiam ser inferiores a 1.200 horas;

d) Abriu-se a possibilidade de parcerias entre as escolas e outras instituições para a oferta do itinerário profissional, além de convênios com instituições de educação a distância para o aproveitamento do cumprimento das exigências curriculares do ensino médio;

e) Obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática durante os três anos do ensino médio, com flexibilidade para oferta dos demais componentes curriculares;

f) Obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa, enquanto a oferta das demais línguas estrangeiras passou a ser facultativa. Anteriormente, a escolha das línguas estrangeiras ficava a cargo da comunidade escolar, conforme sua disponibilidade;

g) Possibilidade de contratação de profissionais com "notório saber" para atuar nas escolas, especificamente no itinerário da Formação Técnica e Profissional, em componentes curriculares afins à sua formação e experiência profissional, dispensando a exigência de formação em licenciatura.

Pesquisadores em educação, como Kuenzer (2017) e Silva e Ferreti (2017), vêm tecendo, desde então, duras críticas à falácia presente nas promessas de "Reforma", ou na realidade "Contrarreforma" do ensino médio. As autoras manifestam repúdio ao processo autoritário de condução da Reforma, à hierarquização e fragmentação das disciplinas, à desprofissionalização docente com a possibilidade de contratação de profissionais com "notório saber" nas escolas, à transferência de responsabilidade do Estado na educação para a iniciativa privada, sobretudo com a ampliação do ensino a distância, e à inviabilidade de oferta e escolha dos estudantes de todos os itinerários formativos, dada a capacidade técnica e estrutural de algumas escolas.

Além disso, criticam o cerceamento do acesso dos jovens aos conhecimentos historicamente construídos, devido à redução da carga horária destinada à Formação Geral Básica, o que impacta diretamente no acesso ao ensino superior.

No campo da política curricular, também não é nova a crítica à ideia recorrente no país de que mudanças curriculares e um currículo centralizado impactam diretamente na qualidade educacional. Segundo Matheus e Lopes (2014), as propostas curriculares que se

concebem como "atuais" restringem-se a uma concepção objetivista de conhecimento, tentando articular o que seria impensável para pesquisadores na década de 1990: o discurso de distribuição desse conhecimento de forma igualitária, entendido como capaz de produzir a qualidade social da educação, e o discurso de garantia do acesso ao conhecimento, também difundido pelos discursos da qualidade que se almeja total.

Sem levar em conta nenhuma dessas reflexões, o Ministério da Educação (MEC), no final do governo de Michel Temer e no subsequente governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022/PL), manteve o processo de implantação da reforma. A agenda chegou a ser reorganizada por conta da Pandemia de Covid-19⁴, que levou à suspensão das aulas presenciais em quase todos os sistemas de ensino público e privado do país a partir de março de 2020, com retorno gradativo que se estendeu até início do ano de 2022. Mesmo diante do cenário caótico vivenciado no país durante esses anos de pandemia, todos os 27 estados da federação, liderados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e por fundações empresariais, concluíram 2022 com seus novos referenciais curriculares alinhados à Lei no 13.415/2017. Sem poder contar com a participação efetiva das comunidades escolares e o devido controle social, os currículos foram construídos em patente desrespeito ao princípio constitucional da gestão escolar democrática das escolas públicas.

A ascensão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011/PT), de volta a presidência da república em 2023 (2023-/PT), renovou a esperança em educadores e jovens de que a Lei 13.415/2017 fosse enfim revogada. Logo no início de seu mandato, integrantes do Ministério da Educação publicaram uma portaria (Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023) retomando o diálogo, via consulta pública, com duração de 90 dias, com a sociedade civil, comunidade escolar e pesquisadores do campo educacional com vistas a coleta de subsídios para tomada de decisão do MEC acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio. Frente a crescente pressão dos pesquisadores pela imediata revogação da Reforma, o Ministério também publicou a Portaria nº 627, em 5 de abril de 2023, suspendendo por 60 dias os prazos previstos para implementação do Novo Ensino Médio, dados pela Portaria MEC nº 521/2021 do governo anterior.

⁴ A Pandemia de COVID-19 foi uma crise sanitária global causada pelo vírus SARS-CoV-2, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, China. Caracterizada por alta transmissibilidade e impactos severos na saúde pública, economia e educação, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surto como uma pandemia em 11 de março de 2020. No Brasil, o Ministério da Saúde decretou a Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional em 3 de fevereiro de 2020, por meio da Portaria nº 188/GM/MS, o que permitiu medidas como isolamento social, fechamento de escolas e ensino remoto. A emergência no país foi encerrada em 22 de maio de 2022, com a Portaria GM/MS nº 913/2022, embora efeitos residuais persistissem. Globalmente, a OMS declarou o fim da emergência de saúde pública de importância internacional em 5 de maio de 2023.

Os artigos suspensos abordavam o cronograma já em andamento, referente à elaboração dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação, ao alinhamento dos materiais e recursos didáticos aos dispositivos do Novo Ensino Médio por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e à adequação das matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e das matrizes de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Conforme o cronograma estabelecido pela Portaria 521/2021, todas essas alterações deveriam estar plenamente implementadas no ano de 2024.

Encerrada a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional do ensino médio, que, segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, recebeu mais de 150 mil contribuições em uma plataforma virtual criada para esse fim, o Ministério da Educação optou por fazer ajustes na execução do Novo Ensino Médio, em vez de revogá-lo por completo, como esperado e defendido por pesquisadores em Educação, incluindo membros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Alves; Rodrigues; Veríssimo, 2023).

Após disputas entre o Senado Federal e a Câmara dos Deputados em torno do Projeto de Lei no 5.230/2023, em 1º de agosto de 2024, o projeto foi sancionado pelo presidente Lula, tornando-se a Lei no 14.945/2024. A Lei 14.945/24 ameniza parcialmente os efeitos da “Reforma” do Ensino Médio, considerando-se como avanços:

- a) A carga horária destinada ao cumprimento dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, aumentam das 1.800h para 2.400h, exceto na educação técnica-profissional. Nesta carga horária incluem-se novamente todos os componentes da Base nos três anos do ensino médio, e não apenas Língua Portuguesa e Matemática, como estava determinado na Lei 13.415/17;
- b) os itinerários formativos continuam a ser ofertados, mas com carga horária menor, 600h (exceto na educação profissional). Estes itinerários devem ser regulamentados pelo Conselho Nacional de Educação, a fim de evitar a oferta de conteúdos desconexos com a formação escolar necessária ao estudante;
- c) a oferta obrigatória de, ao menos, dois itinerários formativos por escola, incluindo os conteúdos da Base Nacional na parte diversificada do currículo (exceto na educação técnica-profissional);
- d) a manutenção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com base nos conteúdos apenas da BNCC do ensino médio, sem considerar os itinerários. Essa conquista, no entanto, foi alcançada apenas através do veto presidencial, necessitando ser mantida pelo Congresso Nacional.

Além dessas "reformas" na "reforma" do ensino médio, os demais retrocessos trazidos pela Lei 13.415/2017 foram lamentavelmente mantidos, aumentando os desafios para o cumprimento do Plano Nacional de Educação 2014-2025, no que se refere à universalização do acesso ao nível médio, como será analisado a seguir.

1.3 Desafios no cumprimento da universalização do ensino médio no Plano Nacional de Educação 2014-2025

No âmbito das políticas públicas educacionais, segundo Saviani (2008), o termo "reforma" pode ser entendido como um conjunto de mudanças estruturais, legais, curriculares ou organizacionais implementadas pelo Estado ou por instâncias governamentais, com o objetivo de adaptar o sistema educacional a novas demandas sociais, econômicas, políticas ou ideológicas.

Essas alterações podem envolver revisões em leis, financiamentos, metodologias pedagógicas ou estruturas institucionais, frequentemente motivadas por crises ou pressões externas, mas nem sempre resultando em transformações profundas e justas. Saviani (2008), por exemplo, analisa reformas educacionais no Brasil como processos históricos que refletem disputas de poder e ideologias dominantes.

Na sucessão de leis que culminaram e seguiram à reforma do ensino médio, depreende-se não apenas a atualidade do tema, mas também a controvérsia em torno das definições de políticas públicas para essa etapa, convertendo-o em um campo fértil de disputas e debates necessários. Afinal, apesar dos avanços no direito de acesso ao ensino médio constatados nas duas últimas décadas, o país ainda mantém uma enorme dívida social com sua juventude.

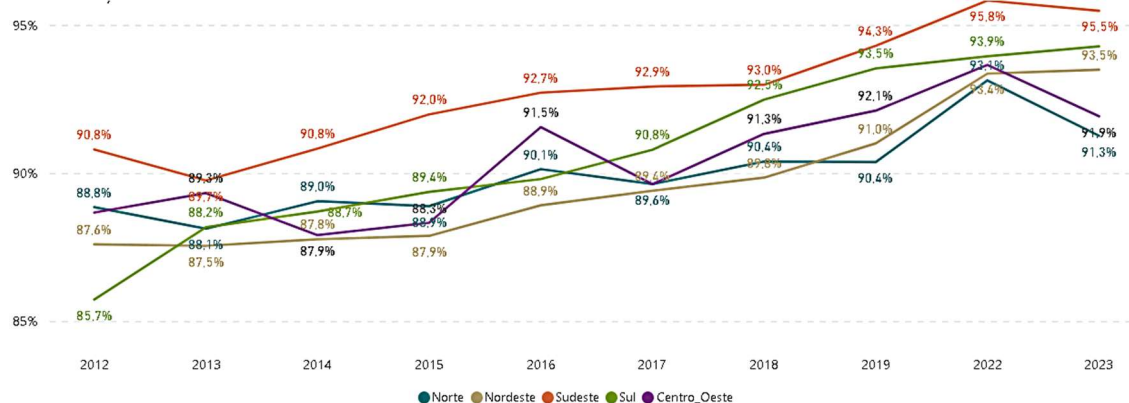
Há apenas 30 anos, o número de matrículas no ensino médio era de 3,7 milhões de brasileiros, passando para 7,7 milhões no ano de 2023, conforme dados do Ministério da Educação (Brasil, 2024). No entanto, informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos Censos da Educação Básica e da Educação Superior e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam dados preocupantes: 8,8 milhões de jovens na faixa etária de 18 a 29 anos não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. Dentre eles, 27,4% eram brancos e 71,6% eram pretos ou pardos (Brasil, 2024).

Ao analisar a idade em que esses jovens de 14 a 29 anos deixaram a escola, observa-se que os percentuais de abandono escolar dobram a partir dos 15 anos, início do ensino

médio, atingindo o percentual máximo de 21,1% a partir dos 18 anos. Ao serem questionados sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado a escola, esses jovens indicaram como fator principal a necessidade de trabalhar (53,4% para os homens e 25,5% para as mulheres), seguido pela falta de interesse em estudar (24,7% no geral) e, no caso das mulheres, 23,1% afirmaram ter abandonado os estudos devido à gravidez. Mesmo com uma porcentagem menor, é preocupante que 2,8% desses jovens não encontraram, em suas localidades, uma escola, vaga ou turno desejado para conseguir estudar (Brasil, 2024).

Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, percebe-se, conforme disponibilizado no gráfico um, que das cinco regiões do Brasil, quatro apresentaram queda na população que frequentava o ensino médio, um índice que vinha aumentando de forma mais expressiva nas últimas décadas.

Gráfico 01 - Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou havia concluído a educação básica no Brasil 2012-2019/2022-2023



Fonte: Elaborado pela Diret/INEP com base em dados da PNAD-c/IBGE (2012-2019/2022-2023). Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude da dificuldade na coleta de dados da Pnad-c durante a Pandemia de Covid-19.

Próximo ao término do PNE 2014-2025, constata-se, pois, que o objetivo de universalização do acesso ao ensino médio, previsto na meta 3 para o ano de 2016, não foi alcançado: em 2024, o indicador era de 94,7%. No estado de Mato Grosso do Sul, *locus* desta pesquisa, que manteve o mesmo objetivo em seu Plano Estadual de Educação, o índice alcançado foi o mesmo, 94,7% (Brasil, 2025).

Os dados apresentados neste capítulo evidenciam, portanto, como o constante descompasso entre políticas de Estado e de governo reverberam no não cumprimento do direito social à educação no Brasil, especialmente para os jovens do ensino médio.

Ao analisar a permanência dos jovens na escola, Bernard Charlot (2000) propõe conceber o processo educativo como construção de sentido a partir do triplo vínculo do estudante com o saber, com o outro e consigo mesmo. Esse enquadramento ajuda a

explicar a evasão dos jovens da escola, uma vez que a instituição escolar deixa de dialogar com seus objetivos de vida, suas identidades e suas urgências materiais. Para Charlot, a juventude contemporânea experimenta a escola como espaço simultâneo de oportunidades e de sofrimento cognitivo. Quanto mais as reformas reduzem a densidade humana do currículo, fragmentam trajetórias ou impõem dispositivos de controle, maior é a probabilidade de romper o vínculo de sentido.

O autor alerta ainda para o perigo de culpabilizar o estudante pela evasão. Ao invés de responsabilizar o jovem que não “valoriza a escola”, é preciso indagar como a escola e o sistema educacional deixam de valorizar sua juventude.

A etapa do ensino médio no Brasil, segue, pois, perdida em sua tripla função: formativa, propedêutica e profissionalizante e como já alertavam Sposito e Souza (2014, p. 43), nesse triângulo de funções para o ensino médio, as desigualdades sociais se articulam, não pela exclusão de um de seus vértices, mas pela ênfase que ora ou outra se dá a cada um deles, principalmente entre as funções propedêutica e profissionalizante:

Os colégios destinados às elites, sobretudo privados, apostam na busca efetiva de condições de acesso ao ensino superior dos alunos, constituindo essas condições também um elemento formativo. O polo mais fraco – o mundo do trabalho – pode ser adiado, uma vez que a inserção desse jovem não será imediata e em geral, é postergada para após a conclusão do ensino superior. Para o outro conjunto majoritário de jovens, a simples ênfase em um dos polos poderá aprofundar as desigualdades, e a sua articulação efetiva tem constituído um jogo de equilíbrio difícil, uma vez que as respostas tendem a desconhecer, de fato, as demandas presentes nos modos de vida desses segmentos.

As autoras, portanto, enfatizam que, na formulação de políticas públicas educacionais, ao se destacar apenas uma função para o ensino médio conforme a necessidade do mercado, ignoram-se as demandas reais de vida dos jovens, reforçando exclusões e perpetuando um equilíbrio precário que falha em promover o direito social. Isso condena o sistema educacional a reproduzir hierarquias sociais.

Para Duarte (2004, p. 115) a educação dos jovens brasileiros, enquanto direito público, não se limita a oferta de ensino para o ingresso no mercado de trabalho, mas deve ter como alvo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de “inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social”.

No mesmo sentido, Azevedo e Moll (2022, p. 147) advertem que o debate, no âmbito nacional, sobre o sentido do ensino médio, muitas vezes foi/é reduzido a esta dicotomia entre formação mais geral e uma formação técnica, quando a pauta deveria ser

a formação humana e integral do jovem, apontada nas Diretrizes Curriculares de 2012 e na própria LDB 9.394/96, tendo como perspectiva a formação intelectual, social, política, cultural, artística e profissional.

Portanto, apreende-se que a educação, na perspectiva da formação do sujeito de direito deve atender a integralidade do ser humano, ou seja, deve-se compreendê-la como “Educação Integral” e para ela deveriam convergir as políticas públicas educacionais, enquanto direito público subjetivo.

No Brasil, todavia, a concepção de Políticas para “Educação Integral” ainda se confunde com “Educação de Tempo Integral” e, conforme se discorrerá no próximo capítulo, este tipo de Política, agora voltada para o ensino médio, vem ganhando força nos últimos anos no cenário educacional.

Em síntese, o capítulo demonstra que a constante reconfiguração normativa do ensino médio compromete o cumprimento da Meta três do PNE e aprofunda desigualdades educacionais. Essa constatação sustenta a relevância de discutir, no capítulo seguinte, as concepções de políticas de “educação integral” e se estas podem ou não recompor o sentido formativo da escola para os jovens e efetivar o direito social à educação.

CAPÍTULO 2

A BUSCA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL E SUAS CONTRADIÇÕES NO BRASIL

Este capítulo tem como propósito central analisar as concepções de educação integral e de educação em tempo integral, destacando seus contrastes e enfatizando que, apesar de sua importância, a expansão do horário escolar não equivale necessariamente ao desenvolvimento pleno do aluno. Faz-se uma breve revisão do contexto histórico e marcos legais da instituição de programas de escolas de tempo integral no país, culminando na aprovação de uma meta específica no Plano Nacional de Educação 2014-2025. Analisando-se, em seguida, alguns dados de monitoramento deste Plano, percebe-se um incremento específico da educação de tempo integral na etapa do ensino médio, destacando as tendências de matrículas e a porcentagem de escolas que oferecem esses programas entre 2014 a 2023. Por fim, o capítulo estabelece uma relação entre essa expansão e os efeitos da Política de Fomento à Ampliação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI, 2017-2026), implementada por meio da Lei nº 13.415/2017.

2.1 Conceitos de educação integral e marcos legais na expansão do tempo integral no Brasil

É preciso, logo de início recordar, que educação integral não é sinônimo de educação em tempo integral, uma vez que oferecimento escolar em tempo ampliado não significa, necessariamente, desenvolvimento integral do estudante. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/1996, define a jornada mínima de sete horas para caracterizar a educação em tempo integral, todavia, ao se entender que a educação se estende ao longo de toda a vida, não se pode separar um tempo em que se educa e outro em que não se educa.

Para Gadotti (2009, p. 97-98) a educação integral acontece o tempo todo, em todos os espaços, por isso falar em educação em tempo integral é uma redundância⁵. Para o autor, o conceito de integralidade refere-se à base da educação, que “deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada”. Uma educação integral é uma educação com

⁵ Apesar da redundância em torno do conceito de escola integral de “tempo integral” defendida em Gadotti (2009), neste trabalho utilizaremos o termo educação em tempo integral, ou escola de tempo integral se assim estiverem denominadas oficialmente nos programas governamentais citados.

qualidade sociocultural, por isso, é também uma formação intertransdisciplinar e intertranscultural.

O sentido de omnilateral, herdado de Marx e retomado por Saviani (2008), refere-se a uma formação que desenvolve todas as capacidades humanas, intelectuais, estéticas, éticas, técnicas e corporais, superando a unilateralidade típica da divisão social do trabalho (Marx, 2011).

A noção de intertransdisciplinaridade articula as contribuições de Morin (2002) e Nicolescu (1999) para defender uma integração entre disciplinas que atravesse, dialogue e ultrapasse seus contornos, construindo um saber complexo capaz de explicar fenômenos educativos em sua totalidade. Acrescenta-se, nesse mesmo movimento, a dimensão intertranscultural, que, segundo Candau (2008), pressupõe reconhecer a pluralidade de matrizes culturais, problematizando hegemonias e valorizando saberes subalternizados.

Cavaliere (2009) explica que o tempo escolar ampliado faz todo sentido para se desenvolver uma educação integral, mas somente quando implementado dentro de um projeto pedagogicamente significativo. A pesquisadora relembra que historicamente a escola fundamental no Brasil, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, poucos profissionais e pouco espaço. O incremento desses três aspectos poderia representar o fortalecimento da escola como agência de socialização e de difusão cultural. No entanto, nenhum deles tem valor por si só; eles só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule bem os papéis que a escola pode e deve cumprir. Isso inclui compreender seus limites, contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais.

Gadotti (2009), ao retomar a raiz histórica da educação integral no Brasil, lembra que, quando se menciona "escola de tempo integral", associa-se imediatamente ao sonho de Anísio Teixeira com as "Escolas Parque", no final da década de 1950, onde ele já aspirava:

[...] dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização [...]. (Teixeira, 1959, p. 80).

Em 1960, Anísio Teixeira, então na presidência do INEP, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro Anjos e outros expoentes da educação brasileira, conceberam um modelo de educação integral inspirado num modelo do município de Salvador, estado da Bahia,

porém mais evoluído. No entanto, o projeto foi logo desfigurado na implementação da primeira “Escola Parque” em Brasília: dando prioridade ao aumento do número de matrículas, o tempo integral acabou por ser suprimido.

Da sua experiência com estes trabalhos, Darcy Ribeiro conceberá no sistema educacional do Rio de Janeiro, na década de 1980, durante o primeiro governo de Leonel Brizola (PDT, 1983-1987), os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no país, entre tantos motivos, porque o modelo previa a não-reprovação dos estudantes.

Na década de 1990, sob a influência de Darcy Ribeiro e com o apoio de Leonel Brizola, o governo do então presidente Fernando Collor (PRN, 1990-1992) tentou retomar o projeto em nível nacional, por meio da criação dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), posteriormente renomeados como Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) pelo presidente Itamar Franco (PRF, 1992-1995). Esses projetos, conforme Gadotti (2009), receberam duras críticas dos educadores, devido ao seu caráter assistencialista, e, em 1995, as novas construções dos CIACs foram interrompidas. Apesar da controvérsia que geraram, esses Centros acabaram inspirando iniciativas semelhantes, como os Centros Educacionais Unificados (CEUs) de São Paulo, embora não tivessem a intenção de implementar o tempo integral.

Especialmente nos últimos anos, segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2009), a implementação da educação integral no sistema formal de ensino brasileiro expressou-se por meio da promulgação de legislação específica, em contraste ao que vinha ocorrendo até então.

Segundo Parente (2017), do ponto de vista legal, o tema da educação em tempo integral foi explicitado timidamente na LDB 9.394/1996. Na etapa da educação infantil, destaca-se nesta Lei a importância de uma finalidade articulada ao desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e faz-se menção, no Art. 30 ao “atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral”. No atendimento ao ensino fundamental, no artigo 37, ressalta-se que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”, mas essa progressão fica, conforme especificado no artigo 34, “a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Já para o ensino médio, a educação em tempo integral ganhou um destaque exacerbado com o advento da polêmica Lei 13.415/2017. Embora essa lei tenha se tornado mais conhecida no país por suas alterações curriculares, conforme explicado no primeiro

capítulo, a indução para a jornada ampliada foi um dos seus principais pilares. De forma taxativa, a lei previa, para o ensino médio, a ampliação progressiva do tempo mínimo do estudante na escola de 800 para 1.400 horas anuais. Dentre essas horas, 1.000 horas anuais foram implementadas em 2022, após cinco anos da aprovação da norma. A Lei 14.945/2024, por sua vez, manteve a projeção de ampliação da carga horária mínima anual das atuais 1.000 horas para 1.400 horas, mas considerando os prazos e as metas a serem estabelecidos no Plano Nacional de Educação.

Giolo (2012) relembra que, no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) sob a vigência da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, sancionado pela Lei no 10.172/2001, começou-se a defender, de forma mais enfática, a necessidade de uma educação em tempo integral, voltada principalmente para "as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa" (Brasil, 2001).

Uma das metas para o ensino fundamental presente naquele Plano previa a ampliação progressiva da jornada escolar, sem, contudo, delimitar claramente prazos e números. A meta era "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" e "prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, prática de esportes e atividades artísticas [...]" (BRASIL, 2001).

Ao final do Plano Nacional de Educação de 2001, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação, as intencionalidades legais para uma educação em tempo integral passaram a ganhar maior atenção do governo federal, por meio da criação do Programa Mais Educação⁶ e dos governos estaduais, através da difusão de experiências exitosas em políticas de ampliação da jornada escolar. Assim, do ponto de vista da política pública, ao longo da primeira década do ano 2000, a temática foi progressivamente incorporada na agenda política de muitos estados.

No cerne destas novas diretrizes, o estado de Pernambuco ganhou notoriedade com a renovação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), com o objetivo de promover mudanças significativas nos conteúdos, métodos e gestão do ensino

⁶ O Programa Mais Educação (PME) foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT, 2003-2010) e tinha como foco a ampliação da jornada escolar e reorganização curricular por meio da oferta de atividades optativas nas escolas públicas aderentes, agrupadas em macrocampos, como, acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esportes e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Em 2016, sob o governo de Michel Temer (MDB), o PME foi substituído pelo Novo Mais Educação (MEC, 2022).

médio. Em 2008, o governo pernambucano expandiu os CEEGPs e iniciou uma política de educação integral no estado, que viria a ser o modelo nacional, adotado em vários outros estados, inclusive no Mato Grosso do Sul, *lôcus* desta pesquisa. Dutra (2014) recorda que os Centros de Ensino Experimentais Ginásios Pernambucanos se constituíram na primeira parceria público-privada na educação do estado de Pernambuco mediante convênio assinado entre o governo e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), a quem foi dada a permissão para coordenar a seleção de gestores e professores, bem como a definição da localização de novos centros.

Assim, de acordo com Parente (2017), pode-se deduzir que a agenda formal do governo federal, por meio do Programa Mais Educação, e a agenda de alguns estados federativos, como Pernambuco, influenciaram significativamente para a maior visibilidade da temática da educação integral. Isso acabou se materializando nos documentos e discussões das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) nos anos de 2010 e 2014. Consequentemente, as repercussões presentes nessas conferências, relativas à educação integral no Brasil, foram ganhando forma e força, levando ao estabelecimento, pela primeira vez, de uma meta específica voltada à educação em tempo integral, atualmente presente na Lei 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024, com vigência prorrogada até 2025 pela Lei 14.934/2024.

Na meta número seis do PNE 2014-2025, o objetivo é oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica (Brasil, 2014).

Em seu estudo sobre o processo de construção desta meta em específico no PNE 2014-2025, Parente (2017, p. 39) recorda que algumas das estratégias do Plano revelam escolhas feitas em meio a restrições econômicas que impediram o Estado de sustentar as defesas anteriores em relação à chamada "escola de tempo integral". A principal diferenciação feita na meta seis é entre estabelecimento e matrícula, ou seja, legitima-se que apenas uma parcela das matrículas em uma unidade escolar seja, de fato, em tempo integral.

Ainda em seu estudo, a autora analisa que outra escolha explícita presente no PNE diz respeito à opção de que a ação educativa em tempo integral não se restrinja ao interior da escola. Assim, o conceito de tempo integral adotado considera "[...] o tempo de permanência dos alunos na escola, **ou sob sua responsabilidade**" (Brasil, 2014, grifo nosso), dando margem para a criação de inúmeras políticas intersetoriais, com uso de

diferentes espaços educativos além da escola e realização de parcerias público-privadas. Isso de fato se concretizou em 2019, com a criação do Programa Educação em Prática.

Criado pela Portaria MEC nº 1.938, de 06 de novembro de 2019, no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022/PL), o Programa Educação em Prática, tem por objetivo de incentivar as instituições do ensino superior, públicas, mas também privadas, a abrirem seus espaços para estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino médio, disponibilizando a estes conteúdos, professores e espaços físicos, como laboratórios e quadras de esporte em atividades educacionais em tempo integral (MEC, 2022).

Percebe-se, pois, que apesar dos entes governamentais terem aumentado sua participação na proposta de novas escolas de tempo integral nos últimos anos, tem ocorrido, ao mesmo tempo, a desresponsabilização do Estado frente a esta oferta. Os convênios com instituições privadas e com as comunidades locais, estimulando o trabalho voluntário, são elementos dessa tendência.

O que se defende, certamente, não é o fechamento da escola à participação comunitária, mas que essa abertura seja realizada com a devida intencionalidade pedagógica de melhoria do convívio escolar. A extensão do tempo escolar pode desempenhar um papel crucial ao promover uma maior integração entre as experiências educacionais e sociais, auxiliando no processo de confrontação e compreensão entre as diferenças das normas culturais das comunidades estudantis, principalmente das classes populares e as da instituição educacional. No entanto, essa dinâmica não exime o poder público de promover as melhorias físicas e materiais coerentes com a realidade das unidades escolares (Torales, 2012).

Portanto, deve-se reconhecer a relevância da criação de uma meta específica de educação em tempo integral no Plano Nacional de Educação, caracterizando-a, conforme Parente (2017, p. 40) como uma importante “janela política” a ser explorada pelos entes federados. Todavia, já chegando ao término do PNE 2024-2025, é preciso olhar mais detalhadamente através desta “janela”, acompanhando os resultados da indução do tempo escolar, que, conforme verificado, vem se ampliando ao longo do tempo no contexto das políticas educacionais do país.

2.2 Monitoramento do Plano Nacional e Estadual de Educação 2014-2025: relações e contradições entre as metas de número três e seis

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que rege o Plano Nacional de Educação 2014-2025, designou ao Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a responsabilidade de publicar, a cada dois anos, estudos para subsidiar o monitoramento do cumprimento das metas estabelecidas no referido Plano. Este monitoramento e avaliação periódica são imprescindíveis na execução das políticas públicas, pois “são etapas complementares e constituem-se em importantes instrumentos de gestão das políticas públicas, ao possibilitar a adoção de medidas corretivas (possíveis ajustes, alteração de rota, reorientação) durante o próprio curso da implementação da política” (Militão; Aranda, 2019, p. 60)

O Relatório do quinto ciclo de monitoramento do PNE, publicado pelo INEP em junho de 2024, revela que o Brasil poderá não cumprir integralmente a meta seis, que, conforme citado, refere-se à ampliação da oferta da educação em tempo integral (ETI). No entanto, o país está próximo de alcançá-la: a meta visava oferecer atendimento a pelo menos 25% dos alunos dos estabelecimentos públicos de ensino da educação básica em, no mínimo, 50% das escolas públicas até o final da vigência do Plano.

Em nível nacional, em 2024, 23% dos estudantes de toda a educação básica estavam em jornada de tempo integral, em 33,1% das escolas públicas. Analisando a oferta da jornada de tempo integral por dependência administrativa, os dados divulgados pelo INEP revelam que, de 2014 a 2023, a rede federal cresceu 14,4 p.p. (de 27,7% para 42,1%), o que representa um avanço significativo nessa oferta. A rede estadual também cresceu dentro desse período, saindo de 9,1%, em 2014, para 17,6%, em 2023. Já a rede municipal não conseguiu atingir o resultado do primeiro ano da série histórica, caindo de 23,6% para 22,1% (INEP, 2024).

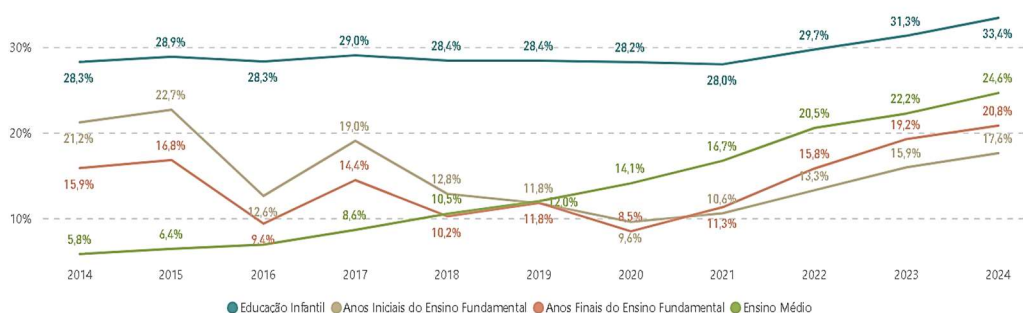
A maioria dos estados brasileiros, na esteira do PNE, propõem em seus Planos Estaduais de Educação-PEE a mesma meta de escolas públicas que irão ofertar educação em tempo integral, ou seja 50%, sendo eles: Acre; Alagoas; Amapá; Amazonas; Ceará; Espírito Santo; Goiás; Mato Grosso; Pará; Paraíba; Piauí; Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul; Rondônia, São Paulo; Sergipe e Tocantins. Outros cinco estados propõem índices menores (Pernambuco-38,5%; Minas Gerais-30%; Bahia-25%; Roraima-20% e Maranhão-10%) e quatro estados e o distrito federal, índices maiores, entre eles o Mato Grosso do Sul (Rio de Janeiro-80%; Paraná-65%; Santa Catarina-65%, Mato Grosso do Sul-65% e Distrito Federal-60%) (MEC, 2023).

Em relação às grandes regiões, a região Nordeste foi a que, em 2023, atendeu o maior percentual de alunos em escolas de tempo integral (28,1%), seguida pela região Sudeste (21,2%). A região Norte apresentou o menor percentual de alunos (10,4%).

Tomando como referência a localização das escolas, em 2023, o resultado foi maior na área urbana, totalizando 21,0%. Já na área rural, o percentual de alunos em jornada de tempo integral é menor, atingindo, no último ano, 18,3% dos alunos.

No que concerne às etapas de ensino, de acordo com o Gráfico dois abaixo, observa-se, no período de 2014 a 2024, que a educação infantil é a que apresenta os maiores resultados, bem como certa estabilidade. Nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando o primeiro e o último ano analisados, ocorreu uma redução importante no percentual de alunos em jornada de tempo integral, da ordem de 3,6 pontos percentuais (p.p); já nos anos finais, houve um aumento de 4,9 p.p.

Gráfico 02 - Percentual de alunos em tempo integral por etapa de ensino no Brasil de 2014-2024

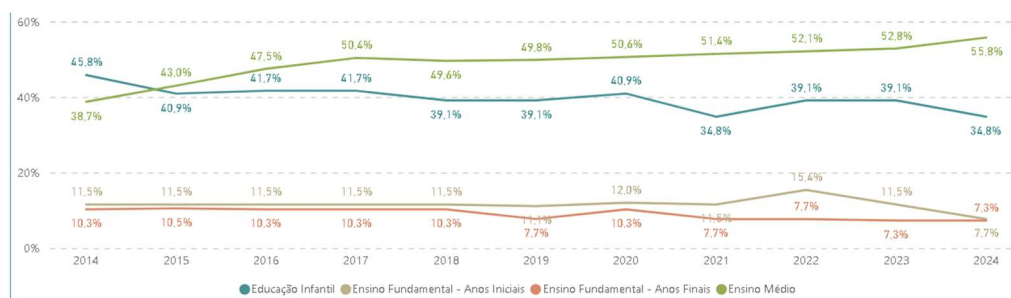


Fonte: Elaborado pela Direção/INEP com base em dados do Censo da Educação Básica/INEP (2014-2024).

No ensino médio, destaca-se neste gráfico o aumento progressivo e relevante no percentual de alunos em jornada de tempo integral, atingindo, em 2024, 24,6%, o melhor resultado da série histórica.

A etapa do ensino médio destaca-se também quando se observa o segundo objetivo da meta seis, relativo ao percentual de escolas de tempo integral. Conforme se verifica no gráfico três abaixo, no ensino médio, o percentual de escolas de ensino médio de tempo integral apresenta uma tendência de crescimento, enquanto as etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental mostraram redução, e os anos finais apresentaram um leve aumento de 0,4 pontos percentuais entre 2023 e 2024, ainda assim, 2,6 pontos percentuais menor que o índice de 2014.

Gráfico 03 - Percentual de escolas de educação em tempo integral, por etapa de ensino, Brasil 2014-2024



Fonte: Elaborado pela Dired/INEP com base em dados do Censo da Educação Básica/INEP (2014-2024)

O ensino médio, portanto, é a etapa que apresentou o maior crescimento no percentual de alunos e de escolas de educação em tempo integral no período analisado. A educação infantil foi a etapa que concentrou o maior número de estudantes, porém apresentou resultado inferior ao do começo da série histórica (-5,1 p.p.) (INEP, 2025).

No estado de Mato Grosso do Sul, em 2023, o índice de escolas públicas que ofertavam o tempo integral era de 35,6% e o percentual de alunos em jornada de ETI em toda educação básica era de 15,8%, especificamente na etapa do ensino médio o índice ficou em 17,6% do público-alvo, um aumento de 14,8 p.p. desde o início da vigência do PEE em 2014. No mesmo período, os anos finais do ensino fundamental tiveram um aumento de 6,5 p.p.; já os anos iniciais do ensino fundamental um decréscimo de -5 p.p. e a educação infantil também um decréscimo de -9,2 p.p. (INEP, 2024).

Assim, é perceptível tanto em nível nacional e como estadual que não houve, na execução das políticas públicas educacionais, uma articulação de esforços para se cumprir a meta seis sobre educação em tempo integral na educação básica como um todo, conforme previsto nos documentos, mas sim uma nítida concentração de esforços em se elevar o número de matrículas e escolas oferecendo a educação em tempo integral apenas na etapa do ensino médio.

Este dado chama ainda mais a atenção quando se recorda, conforme verificado no capítulo anterior (gráfico um) que houve uma redução no total de matrículas no ensino médio na maioria das regiões do país. Assim, apesar desta redução global no número de matrículas, o acesso ao ensino médio em tempo integral mais que dobrou nos últimos seis anos, conforme demonstrado no gráfico dois.

Essa aparente contradição entre os resultados obtidos na meta três e na meta seis do PNE e do PEE 2024-2025 pode ser explicada como mais um dos efeitos da reforma do ensino médio, instituída pela Lei 13.415/2017. Além das alterações curriculares mencionadas, a Lei estabelece a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI), com o objetivo geral de apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral nas redes públicas por meio da transferência de

recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação. O programa tem duração de dez anos (2017-2027), a partir da adesão dos entes federados, considerando sua implantação, acompanhamento e mensuração dos resultados alcançados, conforme diretrizes da Portaria MEC 727/2017. Próximo ao término desse período e dado o alcance substancial de adesão ao Programa, que ajuda a explicar os resultados dos Gráficos dois e três, torna-se importante aprofundar alguns pontos das intencionalidades e impactos do Programa na promoção do acesso escolar aos jovens estudantes do ensino médio.

2.3 A PFEMTI como política de fomento: critérios, financiamento e impactos na expansão do ensino médio em tempo integral

Em contraponto ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que era uma política de governo, a reforma do ensino médio está instituída na LDB 9.394/1996. Segundo Silva e Chagas (2022, p. 158) embora a perspectiva de formação integral e o protagonismo juvenil estejam presentes nas duas intervenções federais nas políticas educacionais do ensino médio, elas não têm a mesma tendência político-ideológica. O ProEMI tinha como interesse central a socialização mais ampla da cultura, da ciência, da tecnologia, a compreensão do mundo do trabalho, “enquanto o Novo Ensino Médio tem o desenvolvimento de habilidades laborais como formação-fim”.

Conforme relembram Wathier e Cunha (2022, p. 2), é interessante notar que na publicação da medida provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, as primeiras palavras eram “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. As alterações na LDB 9.394/1996, a flexibilização curricular, o ensino técnico e profissionalizante ficavam em um segundo plano, focando a MP em uma política de fomento à ampliação da jornada escolar para o ensino médio.

Portanto, pode-se considerar que há uma Política (ou Programa⁷) dentro da Política do Novo Ensino Médio. Daí a importância em se analisar a PFEMTI tendo em vista a relevância dos recursos adicionais dela advindos e sua influência na criação de Programas de Ensino Médio de Tempo Integral nos entes federados.

Os critérios emanados pelo Ministério da Educação para operacionalização do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral foram instituídos

⁷ A Lei 13.415/2017 refere-se a “Política” de Fomento, já as Portarias do MEC que a regulamentaram e regulamentam, nº 1.145/2016; 727/2017 e 2.116/2019 referem-se a “Programa” de Fomento.

pela Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016 para atender as diretrizes da ainda Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Com a conversão da MP 746/2016 na Lei 13.415/2017, a Portaria 1.145 é revogada, e o PFEMTI passa a ser regido pela Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017 e posteriormente e a mais recente, a Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019.

Conforme disposto nas Portarias (Brasil, 2017; Brasil, 2019), a adesão de cada ente federado está condicionada à assinatura de um Termo de Compromisso. Pensar nas ações de implementação desse programa em cada estado ao longo dos últimos anos implica considerar três aspectos interligados: o número de matrículas, as condições materiais das escolas e as alterações nas propostas pedagógicas.

Com relação a esta última, na publicação da Lei 13.415/2017, em seu inciso II do artigo 14, estipula-se de forma taxativa, entre as condições para inclusão de escolas de ensino médio no Programa de Fomento, que estas, a partir da adesão, já tivessem seus projetos político-pedagógicos alinhados ao artigo 36 da LDB 9.394/1996, àquele que rege que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários Formativos. Portanto, este Programa, através do estímulo por captação dos recursos financeiros, impulsionou o protagonismo na implementação do Novo Ensino Médio nos entes federados antes mesmo de 2022, ano obrigatoriamente estipulado pela Lei para início da reforma.

Inicialmente, conforme a Portaria MEC no 727/2017, entre os critérios para que as escolas estaduais fossem consideradas elegíveis na PFEMTI, estava a exigência de possuir um mínimo de 120 matrículas no primeiro ano do ensino médio, apresentar alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando o indicador socioeconômico desagregado por escola, e contar com quatro dos seis itens determinados na infraestrutura física⁸. Estes critérios, exceto o de alta vulnerabilidade socioeconômica, foram redimensionados na Portaria no 2.116/2019, reduzindo-se o mínimo de matrículas para 40 no primeiro ano do ensino médio e exigindo-se que cada escola contemplada conte com pelo menos três dos seis itens de infraestrutura exigidos (Brasil, 2017; Brasil, 2019).

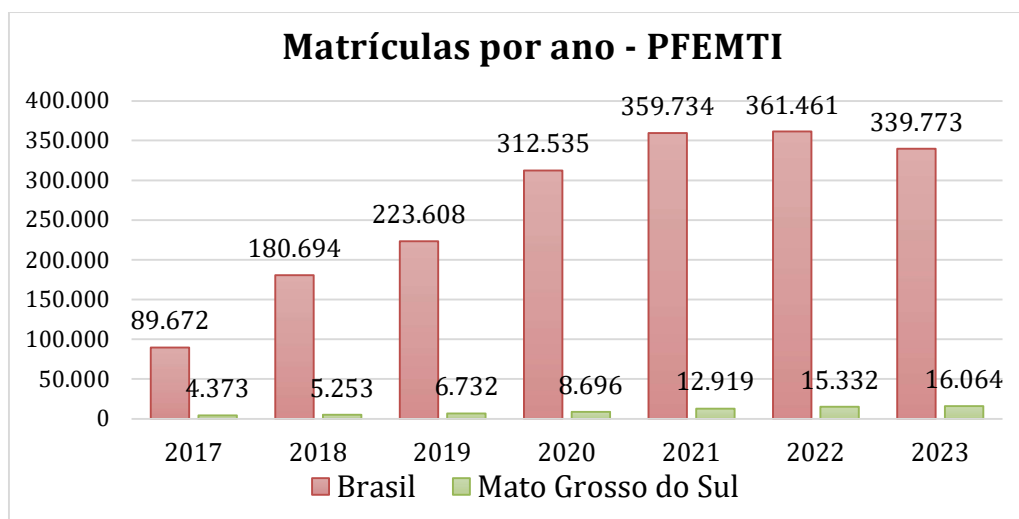
Tais mudanças já indicavam dois aspectos importantes do Programa em curso: o número mínimo de matrículas não condizia com as demandas de acesso das escolas públicas de tempo integral, assim como as condições estruturais das escolas também

⁸ Infraestrutura requerida: 1. Biblioteca ou Sala de Leitura - 50 m; 2. Salas de aula (8) - mínimo 40 m² cada; 3. Quadra poliesportiva - 400 m²; 4. Vestiário masculino e feminino - 16 m² cada; 5. Cozinha - 30 m² e 6. Refeitório (BRASIL, 2017; BRASIL, 2019).

inviabilizavam a adesão ao Programa de Fomento. Paradoxalmente, porém, apesar do critério de vulnerabilidade social, exigia-se que as escolas contempladas já possuísem uma infraestrutura adequada aos critérios do Programa.

De fato, os dados divulgados pelo Painel de Monitoramento do Novo Ensino Médio pelo Ministério da Educação, atualizados até 14 de dezembro de 2022, (MEC, 2022) e aqueles divulgados via consulta pública na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação - Fala.BR (Brasil, 2023; 2024) revelam que o número de matrículas na etapa do ensino médio em tempo integral, conquanto tenham aumentado significativamente comparado aos anos anteriores, ainda ficou aquém das metas inicialmente almejadas no PFEMTI. Pela Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, intencionava-se atender 572 escolas, com máximo de 257.400 estudantes, todavia o número de matrículas no ensino médio de tempo integral efetivadas no ano de 2017 foram de apenas 89.672 (Gráfico 4). A partir da Portaria nº 727/2017 e na Portaria nº 2.116/2019 alterou-se os valores de matrículas do “máximo” para “mínimo”, respectivamente 165.150 e posteriormente 40.000 matrículas em todo o país. O gráfico quatro, abaixo, mostra o total de matrículas no ensino médio de tempo integral, após adesão do PFEMTI, no Brasil e em Mato Grosso do Sul, no período de 2017 a 2023.

Gráfico 04 - Matrículas no Ensino Médio de Tempo Integral - PFEMTI-Brasil e Mato Grosso do Sul (2017-2023)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Painel de Monitoramento do Novo Ensino Médio (MEC/2022) e fornecidos pelo Ministério da Educação via consulta pública direta (Brasil, 2023; 2024).

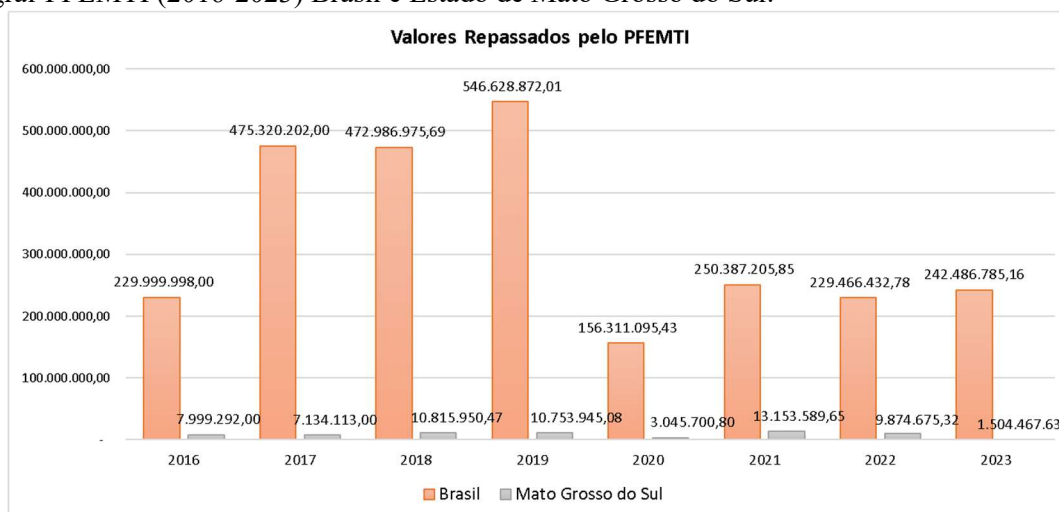
Quanto ao financiamento, estabeleceu-se desde o início do Programa, pelas Resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Resolução nº 07/2016; 16/2017 e 17/2020 e suas alterações) o valor de R\$ 2.000 para cada nova matrícula gerada

no ensino médio em tempo integral. Esse valor é transferido inicialmente com base na projeção de matrículas e ajustado de acordo com as matrículas efetivadas, conforme dados oficiais do censo escolar subsequente. Os recursos transferidos, de acordo com a Lei 13.415/2017 podem ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento da educação previstas nos incisos I, II, III , V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento, ou seja :

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; [...] V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; [...] VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (Brasil, 1996).

Os dados do Painel de Monitoramento do Novo Ensino Médio apresentam o montante dos valores repassados pelo Programa em nível nacional até o ano de 2023. Através de uma consulta pública na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, o Ministério da Educação forneceu informações de todas as portarias publicadas até então, nas quais constam os valores transferidos por ente federado. Desses dados, extraímos os valores depositados via PFEMTI para o estado de Mato Grosso do Sul, conforme o Gráfico cinco abaixo.

Gráfico 05 - Valores repassados pelo Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral-PFEMTI (2016-2023) Brasil e Estado de Mato Grosso do Sul:



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Painel de Monitoramento do Novo Ensino Médio (MEC/2022) e fornecidos pelo Ministério da Educação via consulta pública direta (BRASIL, 2023; 2024).

Conforme informações do Ministério da Educação à época, os valores repassados no ano de 2016 correspondem à antecipação do empenho para o repasse a fim de facilitar o início da implementação do Programa em 2017 (MEC, 2016).

Aprofundando a relação matrícula efetivada do Gráfico 5/valores repassados aos entes federados no Gráfico 4, analisamos como, apesar do número de matrículas ser inferior as metas inicialmente projetadas, os valores repassados até o ano de 2020 foram expressivamente superiores àqueles estipulados pelas normativas do PFEMTI.

Em 2017, somado ao aporte inicial do MEC para o Programa no final de 2016, foram repassados 7.865,55 por cada matrícula efetivada no ensino médio de tempo integral em nível nacional. Para efeitos de comparação, o montante corresponde quase ao triplo do valor anual mínimo nacional por aluno do FUNDEB, para o exercício de 2017, definido em 2.875,07 pela Portaria Interministerial nº 8 de 26 de dezembro de 2016. Em 2018, quando deveria haver uma suposta dedução de valores correspondentes às matrículas não efetivadas, de acordo com os dados oficiais do Censo Escolar, o que se constata é que isto não só não ocorreu, como os valores continuaram inexplicavelmente superiores aos R\$ 2.000 por matrícula.

Em Mato Grosso do Sul, comparando o valor repassado em todo ano de 2018 pelo número de matrículas no ensino médio de tempo integral na rede estadual de ensino, naquele ano, percebe-se que valor transferido ultrapassa R\$ 5.000 e em 2019, mais de R\$ 6.500 por cada matrícula de fato efetivada. Esta situação perpetua-se até o repasse de valores em 2020, o primeiro ano da Pandemia de COVID-19 no Brasil. Ainda assim, somando-se os valores repassados pelo MEC às Secretarias de Estado de Educação até o ano de 2022, superior a 2,3 bilhões, dividido pelo número de matrículas no mesmo período, de pouco mais de 1,1 milhão, constata-se que o montante repassado ainda é superior aos R\$ 2.000 previamente estipulados.

Sobre a redução dos valores de repasse por matrícula a partir de 2020, via PFEMTI, a atual Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica do Ministério da Educação explicou, por meio de consulta pública na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação (Brasil, 2023), que a medida segue a Resolução Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação nº 17, de 7 de outubro de 2020. De acordo com essa resolução, se o Distrito Federal ou o Estado possuir saldo em conta de recursos repassados anteriormente, verificado no último dia do mês anterior ao repasse, esse montante é subtraído do valor a ser transferido como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

Nesse contexto, o MEC informou que “algumas unidades federativas não estão fazendo jus aos valores de repasse em virtude do repasse sofrer o desconto do saldo em conta” (Brasil, 2023, n.p.). Ou seja, certas unidades federativas não têm conseguido utilizar integralmente os recursos repassados, o que resulta em saldos residuais e, consequentemente, em reduções nos repasses subsequentes.

Os dados apresentados na pesquisa evidenciam que, embora o ingresso de estudantes no ensino médio de tempo integral tenha ficado aquém das projeções ambiciosas do PFEMTI, o incentivo financeiro com valores acima das metas pré-estabelecidas nas primeiras Portarias do MEC surtiu efeitos consideráveis no fluxo de estudantes para o ensino médio de tempo integral nas Secretarias Estaduais de Educação, conforme ilustrado no Gráfico três. No entanto, é necessário analisar a que custo esses efeitos ocorreram, para além do dinheiro transferido.

Nesse ínterim, recorda-se que na Portaria MEC nº 727/2017, exigia-se que as escolas contempladas no Programa de Fomento, que atendessem aos anos finais do ensino fundamental, ao ensino noturno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), deveriam, em seu plano de trabalho apresentar uma estrutura de gestão dedicada especificamente ao EMTI, visando a conversão completa da unidade escolar ao ensino médio de tempo integral no final de três anos de implementação. Tal exigência foi retirada na Portaria nº 2.116/2019, mas levando-se em consideração que a Portaria 727/2017 vigorou por três anos e meio, pode-se inferir que ela surtiu os efeitos então desejados.

Pesquisadores da Rede Escola Pública e Universidade (2023), por exemplo, analisaram que a causa principal da diminuição global de matrículas no ensino médio, nos últimos anos, foi dada principalmente pelo fechamento de matrículas no período noturno: foram mais de 1 milhão e 800 mil matrículas a menos no país, uma redução de 60,54%.

Quanto a avaliação do Programa, o que se percebe mais uma vez é a ênfase no bom desempenho das avaliações em larga escala indicada como uma suposta condição de qualidade para a educação. Desde a primeira Portaria a instituir as diretrizes da PFEMTI nº 1.145/2016, até a nº 2.116/2019, mais recente, explicita-se que a avaliação de resultado do Programa utiliza como critério a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁹, tanto no componente fluxo quanto no de proficiência. Estipula-se ainda uma redução da média de abandono e reprovação progressiva, de forma que ao final do

⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com a pretensão de medir a qualidade do aprendizado no país e determinar metas para a melhoria do ensino nos três níveis da educação básica. Ele é calculado a cada dois anos e combina, num único índice que varia de 0 a 10, dois fatores principais: o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas de matemática e português (Prova Brasil/Saeb) e a taxa de aprovação escolar (BRASIL, 2022).

terceiro ano em diante da adesão ao Programa a escola deve alcançar e manter o patamar de até 5% neste índice.

Caso as metas não sejam atingidas, são previstas consequências punitivas tanto para as escolas, seus gestores e para as Secretarias de Estado de Educação, que devem, segundo as normativas do Programa:

V – demonstrar que estão em funcionamento mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes, em consonância com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação - PNE, para o efetivo atendimento das escolas de educação em tempo integral; [...] Art. 26. As escolas das SEE participantes que não cumprirem o disposto nesta Portaria poderão ser desligadas do EMTI, e as Secretarias não poderão substituí-las por outras. Art. 27. A SEE que tiver mais de 50% das escolas desligadas poderá ser desvinculada do Programa mediante recomendação técnica da SEB-MEC (Brasil, 2019).

Nesse contexto, o pesquisador Luiz Carlos de Freitas (2016, n.p.) critica o Programa, sugerindo que seu nome poderia ser “Programa de Fomento à Preparação para Provas em Tempo Integral”. Conforme enfatiza Freitas: “Ao longo do texto da Portaria [a 1.145/2016], as categorias da reforma empresarial da educação – responsabilização e meritocracia – vão se apresentando. O dinheiro federal vai sendo condicionado à implantação e avaliação deste Programa.” Essa análise do autor destaca como as políticas educacionais, ao vincularem recursos à performance mensurável, reforçam desigualdades e desviam o foco de objetivos pedagógicos mais amplos.

É importante destacar que, na Portaria no 727/2017, previa-se que as escolas indicadas pelas Secretarias de Educação deveriam obter o aceite da comunidade escolar antes do envio do plano de implementação. Entretanto, este artigo foi suprimido na Portaria no 2.116/2019, o que aumentou o poder de coerção das Secretarias de Educação (SEEs) sobre as escolas para a adesão ao Programa.

Esta falta de diálogo com a comunidade escolar na definição de novas escolas que passariam a ofertar o tempo integral, já cria, por si só, uma primeira resistência a aceitação do novo regime. Conforme analisa Torales (20212), a eficácia do tempo escolar estendido na abordagem de questões de socialização depende do próprio envolvimento comunitário e da qualidade dos programas educacionais durante esse período.

Na perspectiva do direito à educação, segundo Ribeiro (2014, p. 107), não é suficiente apenas acompanhar os níveis de investimentos em educação, apesar de a alocação de recursos ser extremamente necessária para maximizar os benefícios do tempo escolar prolongado. Também não bastaria monitorar os investimentos e os processos teóricos de implementação das políticas educacionais. Esses dois componentes são

essenciais, pois deles depende a distribuição do bem social que é a educação escolar. Contudo, dado que nas sociedades democráticas contemporâneas há uma tendência constante de produção da desigualdade escolar devido aos conflitos de interesses, seria fundamental, segundo a pesquisadora, acompanhar também os resultados dessa distribuição, enquanto finalidade realizada.

Os parâmetros iniciais de acesso em nível nacional, revelados neste capítulo, demonstram que, a despeito de todos os investimentos realizados, este Programa não vem corroborando na universalização desta etapa de ensino, de forma a atender à meta três do Plano Nacional de Educação, mas para reduzi-las, principalmente no período noturno, deixando de fora, portanto, milhares de jovens que não podem frequentar uma escola pública de tempo integral.

Por sua vez, para aqueles que conseguem, é necessário investigar, se há outros indicadores que revelem a qualidade educacional nestas escolas que expliquem sua expansão. Por exemplo, insta analisar também o quanto estas novas escolas de tempo integral, voltadas aos jovens do ensino médio, têm contribuído para sua permanência no ambiente escolar e se, de fato, o critério de vulnerabilidade social, exigido para adesão das escolas ao PFEMTI tem sido cumprido.

A fim de contribuir nesta análise, a partir do próximo capítulo, examina-se o Programa “Escola de Autoria”, instituído no Mato Grosso do Sul como forma de garantir a adesão do estado ao PFEMTI.

CAPÍTULO 3

O PROGRAMA “ESCOLA DA AUTORIA” EM MATO GROSSO DO SUL: PROPOSTA PEDAGÓGICA E IMPLICAÇÕES CRÍTICAS

Este capítulo examina o Programa “Escola de Autoria” implementado na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, buscando compreender sua configuração pedagógica e de gestão à luz das metas de expansão do ensino médio em tempo integral no país. Inicialmente, descreve-se a estrutura administrativa e o desempenho educacional do estado, situando a emergência do programa na política estadual. Em seguida, analisa-se a participação de organizações privadas, notadamente o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e seus parceiros, na formulação e difusão da proposta. A segunda parte dedica-se a descrever e analisar os fundamentos pedagógicos e organizativos da Proposta Pedagógica e de Gestão das “Escolas da Autoria”. Por meio de revisão documental crítica, o capítulo finaliza confrontando essas diretrizes com debates teóricos sobre educação integral, participação estudantil e processos de privatização velada, levantando a fundamentação de que a retórica da formação integral do Programa convive com mecanismos de controle gerencial.

3.1 O Programa “Escola da Autoria” na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Estrutura, Implementação e Parcerias Privadas

O estado de Mato Grosso do Sul, foi criado e desmembrado do estado de Mato Grosso pela Lei Complementar nº 31, assinada pelo presidente Ernesto Geisel em 11 de outubro de 1977 e conta atualmente com 79 municípios. A população do estado é estimada em 2.757.000 habitantes, segundo o Censo Demográfico de 2022 do IBGE. Esse número coloca o estado na 21ª posição em termos de população entre os 26 estados brasileiros e o distrito federal.

No cenário educacional de Mato Grosso do Sul, conforme dados do Censo Escolar de 2023, estavam matriculados pouco mais de 677 mil estudantes, considerando toda a educação básica e as redes pública e particular (INEP, 2024).

A tabela abaixo traz o registro dos três últimos IDEBs (Índices de Desenvolvimento da Educação Básica) alcançados pelo estado, comparando-os com o IDEB nacional no mesmo período e com a meta projetada no Plano Nacional e Estadual de Educação 2014-2025

Tabela 1 - IDEB do Estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil 2019-2023

Etapa de Ensino	Meta PNE/PEE 2014-2025	2019		2021		2023	
		IDEB MS	IDEB Brasil	IDEB MS	IDEB Brasil	IDEB MS	IDEB Brasil
Anos iniciais	6,0	5,7	5,9	5,2	5,8	5,6	6,0
Anos finais	5,5	4,6	4,9	4,7	5,1	4,8	5,0
Ensino médio	5,2	4,1	4,2	3,7	4,2	4,0	4,2

Fonte: elaborado pela autora (2025) com bases em dados do INEP (2024)

A tabela evidencia, em nível estadual, uma recuperação nos três índices do último ciclo de avaliação do SAEB, após as quedas observadas em 2021, reflexo do período da Pandemia de Covid-19. Durante a pandemia, as escolas foram fechadas como medida sanitária de prevenção ao vírus, resultando na oferta de um ensino remoto emergencial, utilizando dispositivos eletrônicos ou apenas a entrega de material pedagógico impresso, a fim de que os estudantes pudessem realizá-los em casa. Apesar do aumento dos índices, o estado de Mato Grosso do Sul continua abaixo das médias nacional e das metas projetadas no Plano Nacional e Estadual de Educação (2014-2025).

A Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul tem em funcionamento 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), unidades administrativas que representam a SED em sua jurisdição, sendo consideradas instâncias intermediárias entre as escolas e o órgão central. As Coordenadorias Regionais foram instituídas pelo Decreto nº 10.652, de 7 de fevereiro de 2002, mas somente foram implantadas e iniciaram seu funcionamento quinze anos depois, no início do ano letivo de 2017. Elas estão distribuídas nos seguintes municípios: Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas.

Especificamente, a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, possuía em 2023, quase 187 mil estudantes, 27,6% do total de matrículas do estado e 15.232 docentes. Estas escolas se localizam em sua maioria na zona urbana (87,8%) e seis delas se destinam exclusivamente a educação escolar indígena (INEP, 2024).

Estavam no ensino médio 87.217 estudantes, 46,66% do total de matrículas na educação básica, distribuídos em 327 das 349 escolas que compõem a Rede. No ensino médio em tempo integral, estavam matriculados 16.064 estudantes em 219 unidades escolares (INEP, 2024), denominadas de “Escolas da Autoria”.

O Programa ‘Escola da Autoria’ no estado do Mato Grosso do Sul, conforme relatado, é fruto da Política Federal do “Novo Ensino Médio”, uma vez que o Programa foi instituído como forma de garantir a adesão da rede estadual de ensino ao Programa de

Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (PFEMTI), instituída pela Lei 13.415/2017, descrita no capítulo anterior. O Programa da rede estadual foi criado pela Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016 com os seguintes objetivos gerais descritos na letra da Lei: “ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade de ensino e a formação integral e integrada do estudante [...] iniciando-se prioritariamente pelo ensino médio” (Mato Grosso do Sul, 2016).

Em 2017, durante seu primeiro ano de implementação, 12 escolas foram selecionadas para aderir ao Programa "Escola da Autoria". Sete anos após a implementação oficial do Programa, o Estado de Mato Grosso do Sul conta com 219 "Escolas da Autoria", representando 63% das escolas da rede estadual de ensino (Mato Grosso do Sul, 2024). Isso supera, considerando apenas a rede estadual, a meta seis do Plano Nacional de Educação (50% das escolas públicas) e aproxima-se significativamente da meta seis do Plano Estadual de Educação (65% das escolas públicas).

O governo do estado de Mato Grosso do Sul, como muitos outros, na urgência de obter os recursos do Programa de Fomento, buscou na parceria privada as bases na educação integral a ser implementada nas escolas da Rede. Foi firmado, em 2017, com vencimento em 31/12/2018, o Acordo de Cooperação nº 95/SED/2017, entre a Secretaria de Estado de Educação e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), e seus parceiros Instituto Sonho Grande e Instituto Natura, “*com suporte dos parceiros técnicos Instituto de Qualidade do Ensino – IQE e STEM-Brasil para implementação do Programa Ensino Médio em Tempo Integral*” (Mato Grosso do Sul, 2017a, p. 6).

Segundo César (2008), o envolvimento de corporações e conglomerados empresariais no setor educacional começou a ganhar força substancial na década de 90, notadamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, durante o qual passou a ser disseminada a concepção de “empresa cidadã”, enfatizando o princípio da “responsabilidade social”. De acordo com a autora, este princípio implica a transferência de funções e obrigações do aparato do Estado para as empresas e comunidades, com o objetivo de diminuir a responsabilidade do Estado frente aos domínios sociais, bem como em áreas consideradas economicamente estratégicas.

Esta estrutura conceitual avança a partir da promulgação de uma série de políticas públicas, que resultam na regulamentação das Parcerias Público-Privadas e das Organizações Sociais, criada pela Lei Federal 9.637 de 1998. Nesse contexto, o Estado passa a delegar serviços e responsabilidades a uma associação privada, categorizada como entidade com fins lucrativos, que, ao receber subsídios estatais, como isenções fiscais e

assistência financeira direta, assume a responsabilidade pela prestação de serviços essenciais à população.

Por meio da replicação de tecnologias de gestão, desempenho e liderança próprios do mercado, o Estado passa a funcionar como um “agente mercantilizador”, convertendo a educação numa mercadoria e em partes contratáveis, o que implica “recalibrar as instituições” para torná-las análogas às corporações e estabelecer no setor público as condições econômicas necessárias para a facilitação das atividades do setor privado (Ball, 2010).

Para Ball (2016), não se trata apenas de privatização da oferta, mas de “privatização das políticas”: consultorias e institutos empresariais passam a definir agendas, métricas e soluções “baseadas em evidências”, deslocando decisões do campo público para arenas corporativas. Embora apresentadas como inovações, essas soluções, segundo Ball, tendem a reforçar desigualdades, pois favorecem escolas com maior capital social e capacidade de resposta às avaliações externas.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) se apresenta como uma dessas entidades “sem fins econômicos”. Fundado em 2003, na cidade do Recife, capital do estado de Pernambuco, pelo empresário Marcos Antônio Magalhães, um dos membros fundadores do Movimento “Todos pela Educação”¹⁰ e membro do Conselho Internacional do *World Fund for Education*. A criação do Instituto se deu após um trabalho de mobilização iniciado em 2000 com a sociedade civil, liderado pelo empresário, visando a reconstrução do prédio do Ginásio Pernambucano, uma das escolas secundárias mais antigas do Brasil, onde ele e outras figuras públicas notórias do país, como o ex-presidente Epitácio Pessoa (1919-1922) e os escritores Ariano Suassuna e Clarice Lispector, haviam estudado. Conforme descrito pelo Instituto, “mesmo sendo uma edificação histórica, cuidar da estrutura física foi a parte mais fácil. O mais complexo foi resgatar o padrão de excelência, marca do Ginásio Pernambucano durante décadas” (ICE, 2022). Para alcançar esse objetivo, o Instituto concebeu um programa de educação integral denominado PROCENTRO, que passou a ser replicado em outras escolas da rede estadual pernambucana e hoje se estende a mais 18 estados da federação, incluindo Mato Grosso do Sul.

¹⁰ O Movimento “Todos pela Educação” (TPE) é uma organização da sociedade civil brasileira, fundada em 2006, que reúne representantes de diferentes setores sociais como empresários, educadores, pesquisadores, gestores públicos e organizações sociais com o objetivo, segundo o Movimento, de contribuir para que o país assegure educação básica de qualidade para todas as crianças e jovens até 2022 (posteriormente estendido para 2030, alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU). Através da divulgação de estudos próprios, proposições de políticas públicas e mobilização social, o TPE busca influenciar a agenda educacional brasileira no setor educacional (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023)

Nota-se o papel relevante que o ICE exerceria no programa de implementação das “Escolas da Autoria” no estado de Mato Grosso do Sul, perceptível já no primeiro processo seletivo de profissionais do quadro permanente do magistério ou em estágio probatório, na função docência, para as “Escolas da Autoria” que então seriam implementadas, dada pelo edital nº 01/2017. Naquele primeiro ano 12 (doze) Escolas Estaduais aderiram ao Programa. O processo seletivo contava com duas etapas: inscrição online, a ser realizada no site oficial da SED e entrevista pessoal, com avaliação curricular e entrega de documentos. Ainda conforme disposto no edital: “A Comissão Central do Processo Seletivo disponibilizará, concomitantemente à publicação deste edital no site www.sed.ms.gov.br, sugestões de leitura que servirão de subsídios para a entrevista dos profissionais neste Processo Seletivo” (Mato Grosso do Sul, 2017b, p. 11).

As sugestões de leitura, tanto na época inicial quanto nos processos seletivos subsequentes para esta função, assim como nas formações relacionadas à operacionalização deste projeto, continuaram sendo os oito cadernos elaborados pelo Instituto ICE. Esses cadernos contêm os pressupostos metodológicos para a implementação de escolas seguindo o modelo da “Escola da Escolha”, originário de Pernambuco.

Ressalte-se que esse processo seletivo visava a seleção dos professores, que, de certa forma, já estavam entrando ou aceitavam o trabalho alinhados ao modelo de escola proposto pelo ICE. Isso ocorria porque muitos desses docentes já lecionavam nas escolas antes da adesão ao Programa. Posteriormente, esses profissionais são submetidos a várias formações continuadas, promovidas pelo governo estadual através das “Escolas da Autoria”, que reforçam e retomam esse modelo.

Com o término da vigência do acordo de cooperação entre a SED e o ICE em 2018, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul começou a elaborar um documento “próprio” para as “Escolas da Autoria”. Este documento é atualmente denominado “Proposta Pedagógica e de Gestão” e, apesar de ser elaborado pela Secretaria, segue todos os principais referenciais propostos pelo Instituto ICE para a “Escola da Escolha” do estado de Pernambuco, os quais serão analisados a seguir.

3.2 A Proposta Pedagógica do Programa “Escola da Autoria”: as limitações da participação estudantil institucionalizada

A proposta pedagógica do Programa “Escola da Autoria” é aqui analisada com ênfase em suas premissas centrais e nas restrições que emergem, inerentes à participação

estudantil institucionalizada, que comprometem a efetiva autonomia juvenil. O foco principal do Programa, conforme descrito na Proposta Pedagógica e de Gestão é a

[..] garantia do direito às aprendizagens e à formação integral do estudante. Tais premissas visam desenvolver as competências gerais, previstas na BNCC, e estimular o autoconhecimento e o gerenciamento das competências socioemocionais. Ademais, com a ampliação do tempo de permanência na escola e com a oferta de componentes/unidades curriculares diferenciadas, propõe-se uma educação articulada tanto aos preceitos da BNCC, quanto às necessidades de atendimento ao estudante em seu Projeto de Vida (Mato Grosso do Sul, 2023, p. 6).

A Proposta Pedagógica, embora inicialmente bem-intencionada em seus conceitos, ao focar na garantia do direito às aprendizagens e na formação integral dos estudantes, também apresenta as palavras-chaves que desafiam sua implementação prática: ao tentar desenvolver competências gerais alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e enfatizar o autoconhecimento e o gerenciamento de competências socioemocionais, a proposta esbarra em limitações significativas. Embora a ampliação do tempo de permanência e a oferta de currículos diferenciados tenham potencial de enriquecer o ambiente educacional, elas correm o risco de serem implementadas de maneira inflexível, não atendendo às necessidades individuais dos estudantes. Assim, o foco no "Projeto de Vida" pode se tornar superficial se não houver mecanismos que realmente permitam aos estudantes explorarem e integrar suas experiências e aspirações genuínas no processo educativo.

Conforme as “Escolas da Autoria” vão sendo implementadas, elas passam pelos denominados “níveis de Resultados” caracterizados como:

SOBREVIVÊNCIA: primeira fase de implementação do modelo, quando ainda há incertezas, dúvidas e grandes desafios. **CRESCIMENTO:** segunda fase de implementação do modelo, quando já se entendem os fundamentos e princípios, e as práticas já se refletem nos crescentes resultados. **SUSTENTABILIDADE:** última fase de implementação do modelo, quando a escola se consolida e se posiciona como referência nas práticas e na contribuição dos resultados apresentados à comunidade escolar (Mato Grosso do Sul, 2023, p. 78-79).

Na prática a fase de Sobrevivência corresponde ao primeiro ano de implementação do Programa numa Escola, o Crescimento ao segundo ano e a Sustentabilidade ao terceiro ano.

A concepção de educação integral para além do tempo escolar é reafirmada constantemente na Proposta Pedagógica, que, assim como a BNCC, propõe uma educação que seja “plural e integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento

pleno de crianças, jovens e adultos, respeitando a diversidade entre os indivíduos, assim como as suas particularidades” (Mato Grosso do Sul, 2023a, p. 10).

Para tanto, e para representar as diversas camadas que, segundo a Proposta, correspondem aos diversos níveis da estrutura do Programa, criou-se o modelo chamado “Concha” do Programa Escola da Autoria, conforme representação abaixo, que visam demonstrar que o estudante e seu projeto de vida são a “pérola” mais preciosa do Programa, em torno do qual se articulam três eixos formativos:

Figura 5 – Representação da “Concha da Escola da Autoria”



Fonte: Material adaptado do ICE.

Fonte: “Proposta Pedagógica e de Gestão” (Mato Grosso do Sul, 2023a, p. 19).

Estes três eixos centrais: formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação de competências para o século XXI, conforme a Proposta Pedagógica, não devem se sobrepor, mas sim se articular de forma integrada, associando-se às dimensões cognitivas, sociais e afetivas dos estudantes.

As competências para o século XXI baseiam-se no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1996. Nesse documento, defende-se que a educação deve se fundamentar em quatro pilares: "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a conviver" e "aprender a ser", os quais são explicitados na Proposta da seguinte forma.

Figura 8 – Descrição dos quatro pilares da Educação:



□ **APRENDER A CONHECER:** trata-se de aprender a aprender, para que o estudante esteja apto a beneficiar-se das oportunidades ofertadas pela educação ao longo de sua vida.

□ **APRENDER A FAZER:** trata-se de desenvolver não apenas as competências necessárias para o mercado de trabalho, mas de maneira mais ampla, tornar o indivíduo apto a trabalhar em equipe, aprimorando as habilidades necessárias para atuação nos campos social, pessoal e produtivo.

□ **APRENDER A CONVIVER:** trata-se do desenvolvimento da compreensão de alteridade e interdependência, e ressalta os valores da compreensão mútua, do pluralismo de ideias e da cooperação.

□ **APRENDER A SER:** trata-se do desenvolvimento da personalidade dos indivíduos e sua capacidade de agir com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Sob esse prisma, a educação deve considerar as potencialidades de cada pessoa, como raciocínio e memória, capacidades físicas, sentido estético e aptidão para comunicar-se.

Fonte: “Proposta Pedagógica e de Gestão” (Mato Grosso do Sul, 2023a, p. 22).

Estes quatro pilares da UNESCO, apesar de sua intenção humanista, revelam limitações ao serem adaptados acriticamente, como na Proposta, sem confrontar ideologias dominantes. O pilar "aprender a conhecer" e "aprender a fazer", por exemplo, enfatizam o aprendizado contínuo e habilidades práticas, mas, conforme argumenta Frigotto (2003), servem para adaptar os indivíduos ao mercado de trabalho precarizado, reforçando a mercantilização da educação sem questionar desigualdades estruturais como o acesso desigual a recursos tecnológicos e formativos no contexto brasileiro. Essa abordagem transforma a educação em um instrumento de reprodução de hierarquias, ignorando contextos de exclusão social.

Já os pilares "aprender a conviver" e "aprender a ser" referem-se a interdependência e o desenvolvimento pessoal, mas são questionados por individualizar responsabilidades que deveriam ser sistêmicas, como o combate à discriminação e à pobreza. Gentili (2000) critica essa perspectiva por fomentar uma "pedagogia da exclusão", onde o foco no autoconhecimento e na convivência mascara falhas institucionais, culpabilizando os estudantes por fracassos que derivam de políticas públicas insuficientes. No Brasil, isso se agrava em reformas educacionais que, ao adotar esses pilares, desconsideram diversidades culturais e regionais, perpetuando uma educação superficial que não promove cidadania crítica.

Quanto ao “Modelo Pedagógico” das “Escolas da Autoria”, este apresenta um conjunto de práticas e vivências presente na “Concha”, concebido para ser replicado nas “Escolas da Autoria”, os quais são:

- **Acolhimento:** uma prática direcionada a toda a comunidade escolar, iniciada no começo do ano letivo e estendida ao acolhimento diário entre os estudantes ao longo de todo o período. Conforme explicado na Proposta Pedagógica, o foco dessa ação cotidiana reside em oferecer boas-vindas por meio de gestos simples, como palavras de recepção, olhares e atitudes que promovam o senso de pertencimento, transcendendo o mero ato de

receber os alunos. Essa prática deve ser priorizada no início de cada dia letivo, com planejamento intencional e fundamentado, envolvendo os estudantes desde a concepção até a execução para que assumam o protagonismo nesse processo (Mato Grosso do Sul, 2023a, p. 40).

- **Práticas de Convivência e Socialização:** a serem desenvolvidas no intervalo do almoço e higienização dos estudantes. Para o desenvolvimento destas “Práticas” há a contratação de professores constantes no Banco Reserva de Profissionais para a Função Docente Temporária, conforme a quantidade de turmas da unidade escolar, para no mínimo uma e no máximo duas horas aulas diárias. Durante este horário, estes docentes devem atuar como promotores de atividades pedagógicas de socialização e orientação sobre a alimentação e higienização dos estudantes nos espaços de convivência das escolas, além de serem mediadores no desenvolvimento dos clubes de protagonismos (Mato Grosso do Sul, 2023a, p. 41).

- **Clubes de Protagonismos:** segundo a Proposta Pedagógica, os Clubes de Protagonismo partem do interesse dos estudantes e “tem por objetivo fomentar a atuação protagonista do estudante por meio de práticas e vivências, voltadas para o desenvolvimento de sua autonomia” (Mato Grosso do Sul, 2023a, p. 42). Tais Clubes devem ser organizados e conduzidos pelos próprios estudantes, a partir do 8º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Os encontros dos Clubes devem ocorrer no horário do almoço dos estudantes ou após as aulas, conforme disponibilidade da unidade escolar.

Os Clubes de Protagonismo e a forma como o termo “protagonismo” são apresentados na Proposta Pedagógica das “Escolas da Autoria” denotam uma importante ação para desenvolvimento da autonomia estudantil, todavia, uma análise mais aprofundada revela as limitações significativas em suas bases conceituais e metodológicas.

Conforme alertam Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), existe uma tendência de idealização tanto das ações quanto dos sujeitos relacionados ao protagonismo juvenil, o que pode descambar para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras muito diferentes do que é pretendido. No contexto dos Clubes de Protagonismo e da Acolhida diária, observa-se que, embora sejam descritos como iniciativas partindo "do interesse dos estudantes", na prática, estes espaços podem reproduzir estruturas hierárquicas tradicionais, onde a participação juvenil ocorre dentro de parâmetros pré-estabelecidos pelos adultos.

A crítica mais contundente aos Clubes de Protagonismo reside, portanto, na questionável autenticidade da participação dos jovens. Iniciativas de liderança juvenil

muitas vezes carecem de voz e participação genuínas dos jovens, sendo frequentemente implementadas para os jovens e não com eles (Dempster et al., 2010).

Esta observação é particularmente relevante quando se considera na própria Proposta Pedagógica das “Escola da Autoria” que os Clubes devem ser "mediados" por professores durante as "Práticas de Convivência e Socialização", o que pode comprometer a autonomia proclamada. A mediação docente, embora necessária do ponto de vista pedagógico, pode inadvertidamente limitar a espontaneidade e a genuína expressão dos interesses juvenis, transformando os Clubes em espaços de "falsa participação", onde existe a aparência de envolvimento sem real poder de decisão (Santos; Gomes, 2016).

Ademais, os Clubes de Protagonismo revelam uma concepção de juventude que, conforme problematiza Dayrell (2005, p. 12), toma o protagonismo "como um conceito unívoco, como se ao falar 'protagonismo juvenil' estivesse se referindo a um aspecto universal da realidade juvenil, sendo entendido com uma característica inata da juventude". Esta perspectiva desconsidera a diversidade das juventudes e suas múltiplas formas de expressão, potencialmente excluindo aqueles jovens que não se identificam com os modelos de liderança propostos ou que possuem outras formas de participação social. A estruturação dos Clubes no horário do almoço ou após as aulas também pode constituir uma barreira adicional para estudantes em situação de vulnerabilidade social, que frequentemente precisam conciliar os estudos com trabalho ou responsabilidades familiares.

- Liderança de Turma e Conselho de Líderes: “Eleitos por suas respectivas turmas, os líderes possuem a missão de estabelecerem diálogos entre os colegas de turma e a gestão escolar, além de se tornarem parte da equipe gestora, buscando solução para possíveis problemas” (Mato Grosso do Sul, 2023a, p. 44). Os líderes de cada turma também devem se reunir entre eles, no denominado “Conselho de Líderes”, a fim de discutirem as demandas recolhidas anteriormente com os demais estudantes os quais eles representam.

As estratégias de "Liderança de Turma e Conselho de Líderes" representam outro aspecto problemático da Proposta Pedagógica das “Escolas da Autoria”. Embora apresentadas como formas de democratização da gestão escolar, estas estruturas podem, na prática, criar hierarquias entre os estudantes que reproduzem as lógicas competitivas do mercado. A eleição de "líderes" pressupõe que alguns estudantes são mais aptos para representar os demais, o que pode marginalizar vozes dissidentes ou menos articuladas. Como alerta Bourdieu (2008, p. 27), "cada palavra, cada locução ameaça assumir dois sentidos antagônicos conforme a maneira que o emissor e o receptor tiverem de interpretá-

la", e a noção de liderança estudantil pode ser interpretada de formas que reforçam, ao invés de questionar, as estruturas de poder existentes.

- **Conselho de Classe:** este Conselho, que tem por objetivo analisar o processo de ensino e aprendizagem ao final de cada bimestre letivo, é prática comum em todas as escolas da rede estadual de ensino. Nas “Escolas da Autoria”, o que se acrescenta e orienta, é a participação dos líderes de turma citados anteriormente nas reuniões do Conselho de Classe, que costumam normalmente ocorrer nas demais escolas apenas entre gestores, coordenadores e docentes (Mato Grosso do Sul, 2023a, p. 46-47).

A participação dos líderes de turma nos Conselhos de Classe, embora de suma importância num contexto ideal de escola democrática, também precisa ser problematizada sobre a real capacidade destes estudantes em influenciar decisões pedagógicas substantivas. Existe o risco de que esta participação seja meramente consultiva, criando uma ilusão de democracia participativa sem real transferência de poder. Além disso, a responsabilização dos estudantes pela solução de "possíveis problemas" da escola pode constituir uma forma sutil de terceirização de responsabilidades que cabem aos gestores e professores, sobrecarregando os jovens com funções para as quais podem não estar adequadamente preparados.

-**Tutoria:** “é uma prática educativa na qual um educador dá apoio a um estudante para viabilizar seu desenvolvimento, tornando-o apto a colocar em ação algum direito, dever, conhecimento, competência ou habilidade” (Mato Grosso do Sul, 2023a, p. 48). A tutoria deve ocorrer conforme disponibilidade do tutor e necessidade do tutorado.

-**Apadrinhamento de turmas:** na Proposta Pedagógica, os docentes denominados “padrinhos” são aqueles que colaboram para organização das turmas, divulgação e organização de projetos, festas, culminâncias, enfim, auxiliam uma determinada turma em necessidades gerais tanto dos estudantes como da escola. “Os padrinhos de sala têm um olhar macro sobre o desenvolvimento dos estudantes, já que o tutor possui um olhar mais particular, demandado pela escolha individual” (Mato Grosso do Sul, 2023a, p. 49).

Os pilares de tutoria e apadrinhamento de turmas na Proposta Pedagógica da "Escola da Autoria" apresentam uma abordagem aparentemente personalizada e de apoio ao desenvolvimento estudantil, todavia, há que se lembrar que ambas as práticas dependem da disponibilidade do docente escolhido como tutor/padrinho. Essa dependência pode ser agravada pelas condições muitas vezes precárias de trabalho dos professores, como cargas horárias excessivas, vínculos temporários com a escola, baixos salários, falta de formação continuada, entre outros, que limitam a disponibilidade real para atendimentos

individualizados, podendo transformar a tutoria e o apadrinhamento em uma promessa vazia dentro da Proposta.

Por fim, para dar suporte à operacionalização do modelo pedagógico, na última camada da “Concha”, apresenta-se a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que, segundo a Proposta Pedagógica agrega à estrutura do Programa:

[..]princípios, conceitos, métodos e instrumentos de gestão que foram adequados para atender às necessidades e à realidade da educação pública de Mato Grosso do Sul. Assim, estimula-se a aplicação do PDCA (Plan / Do / Check / Act – Planejar / Executar / Avaliar / Rever), a delegação planejada e o uso de indicadores como referência para a tomada de decisões na escola” (Mato Grosso do Sul, 2023a, p. 20).

O método PDCA é oriundo, conforme implícito na citação, da administração industrial (Deming, 1986). De acordo Ball (2012) ao transpor diretamente práticas gerenciais do mercado para o cotidiano escolar, corre-se o risco de reduzir processos pedagógicos a fluxos operacionais mensuráveis, deslocando o foco da formação integral para o cumprimento de metas dos docentes e demais comunidade escolar.

Outra especificidade das "Escolas da Autoria" é a presença de um ou mais Professores Coordenadores de Área (PCA), que auxiliam o coordenador pedagógico. Este profissional é responsável por subsidiar o trabalho de planejamento e formação continuada dos professores da mesma área de conhecimento. Como critério de lotação, exige-se que o PCA também tenha parte de sua carga horária dedicada a lecionar em sala de aula.

A Proposta Pedagógica das “Escolas da Autoria” também expõe a matriz curricular vigente para estas escolas. Quanto a esta, percebe-se, nas figuras abaixo, que mostram a primeira matriz curricular implementada, a partir do ano de 2017 (figura 8) e a mais recente, de 2024, (figura 9), como se mantiveram, ao longo dos anos, mesmo antes da reforma do ensino médio, alguns componentes curriculares “destaques” do modelo pedagógico concebido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, particularmente: Projeto de Vida e Eletivas.

Figura 9: Matriz Curricular do ensino médio em Tempo Integral – “Escolas da Autoria” para o ano de 2017.

ANEXO I DA RESOLUÇÃO/SED N. 3182, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2016.

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Vigência: A partir de 2017

Turno: Diurno

Semana letiva: 5 (cinco) dias

Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos

BASE NACIONAL	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Aulas Semanais por área e ano			Total de aulas Semanais por área	Aulas Anuais			Aulas Anuais Totais
			1º	2º	3º		1º	2º	3º	

PARTE DIVERSIFICADA	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	06	06	06	18	240	240	240	720
		Arte	01	01	01	03	40	40	40	120
		Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	02	02	02	06	80	80	80	240
		Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)	02	02	02	06	80	80	80	240
		Educação Física	02	02	02	06	80	80	80	240
	MATEMÁTICA	Matemática	06	06	06	18	240	240	240	720
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	03	03	03	09	120	120	120	360
		Física	03	03	03	09	120	120	120	360
		Biologia	03	03	03	09	120	120	120	360
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	02	02	02	06	80	80	80	240
		Geografia	02	02	02	06	80	80	80	240
		Sociologia	01	01	01	03	40	40	40	120
		Filosofia	01	01	01	03	40	40	40	120
	ATIVIDADES INTEGRADORAS	Projeto de Vida	01	01	01	03	40	40	40	120
		Estudos Orientado	03	03	03	09	120	120	120	360
		Avaliação Semanal	02	02	02	06	80	80	80	240
		Pós Médio	00	00	02	02	00	00	80	80
		Práticas Laboratoriais	02	02	02	06	80	80	80	240
		Eletivas	02	02	02	06	80	80	80	240
		Subtotal PD	11	11	11	33	440	440	440	440
	Total Geral em Aulas		45	45	45	135	1800	1800	1800	1800
	Total em Horas		38	38	38	113	1500	1500	1500	1500

Fonte: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul nº 9.318 de 30/12/2016

Figura 10: Matriz Curricular do ensino médio em Tempo Integral – “Escolas da Autoria” para o ano de 2024

	MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO INTEGRAL (40 AP)				
	Ano: a partir de 2024 Turno: diurno / Semana letiva: 5 (cinco) dias Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos / Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias				
	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA				
	Áreas de Conhecimento	Unidades Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	2
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	2
		Arte	1	1	1
		Educação Física	1	1	1
		Língua Inglesa	1	1	1
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	1	2
		Física	1	2	2
		Química	2	2	1
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia	1	1	1
		Geografia	1	1	2
		História	1	1	2
		Sociologia	1	1	1
	Totais de Cargas Horárias da Formação Geral Básica	Semanal em h/a	18	18	18
		Anual em h/a	720	720	720
		Anual em Horas	600	600	600
		Etapa em Horas	1.800		
	ITINERÁRIO FORMATIVO PROPEDEÚTICO				

PARTE COMUM	Núcleo de Integração e Recomposição das Aprendizagens	Unidades Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano
		Língua Portuguesa - RA*	3	3	3
		Matemática - RA*	2	2	2
		Língua Espanhola	2	2	1
		Literatura e Produção Textual	3	3	3
	Totais de Cargas Horárias da Parte Comum do Itinerário Formativo	Semanal em h/a	10	10	9
		Anual em h/a	400	400	360
		Anual em Horas	333,3	333,3	300
		Etapas em Horas	966,6		
PARTE FLEXÍVEL	Percurso de Aprofundamento e Integração de Estudos	Projeto de Vida	2	2	2
		Estudo Orientado	2	2	2
		Eletiva	2	2	2
		Unidade Curricular I	2	2	2
		Unidade Curricular II	2	2	2
		Unidade Curricular III	2	2	2
		Laboratório de Língua Estrangeira	2	2	2
	Totais de Cargas Horárias do Percurso de Aprofundamento e Integração de Estudos	Semanal em h/a	12	12	13
		Anual em h/a	480	480	520
		Anual em Horas	400	400	433,4
		Etapas em Horas	1.233,40		
	ITINERÁRIO FORMATIVO PROFISSIONAL				
	PARTE COMUM	Núcleo de Integração e Recomposição das Aprendizagens	Unidades Curriculares	1º Ano	2º Ano
Língua Portuguesa - RA*			2	2	2
Matemática - RA*			2	2	2
Língua Espanhola			2	2	1
Literatura e Produção Textual			2	2	2
Totais de Cargas Horárias da Parte Comum do Itinerário Formativo		Semanal em h/a	8	8	8
		Anual em h/a	320	320	320
		Anual em Horas	226,6	266,7	233,3
		Etapas em Horas	766,60		
Percurso de Aprofundamento e Integração de Estudos		Projeto de Vida	2	2	2
		Unidade Curricular I	2	2	2
		Unidade Curricular II	2	2	2
		Unidade Curricular III	2	2	2
		Laboratório de Língua Estrangeira	2	2	2
Percurso Profissional		Unidade Curricular I	2	2	2
		Unidade Curricular II	2	2	2
		Unidade Curricular III	2	2	2
Totais de Cargas Horárias do Percurso de Aprofundamento e Integração de Estudos	Semanal em h/a	14	14	14	
	Anual em h/a	560	560	560	
	Anual em Horas	466,7	466,7	500	
	Etapas em Horas	1.433,40			
CARGA HORÁRIA DA ETAPA EM HORAS			4000		

	O estudante opta pelo Itinerário Formativo Propedêutico ou pelo Itinerário Formativo Profissional *RA = Recomposição da Aprendizagem AP= Aula Presencial
--	---

Fonte: Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul nº 11.376 de 08/01/2024

A unidade curricular "Eletiva" até o ano de 2023, conforme a Proposta Pedagógica (Mato Grosso do Sul, 2023a, p. 64), era elaborada pela escola, com duração semestral, e escolhida pelos estudantes conforme a disponibilidade de docentes e o número mínimo de alunos por turma. Notadamente, essa prática é semelhante à escolha dos Itinerários Formativos pelos estudantes, conforme a Reforma do Novo Ensino Médio, estabelecida pela Lei no 13.415/2017. No ano de 2024, a Secretaria de Estado de Educação passou a enviar um orientador curricular das "Eletivas", que traz o planejamento pronto dessas unidades, embora mantenha o nome original e ainda não tenha feito alterações na Proposta Pedagógica das Escolas de Tempo Integral.

A unidade curricular denominada "Projeto de Vida", inicialmente proposta para as "Escolas da Autoria", também estará presente em todas as demais escolas estaduais da rede estadual de ensino a partir da reforma do ensino médio. Isso corrobora, mais uma vez, a ideia já exposta neste trabalho de uma política embrionária (o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral) para a política de Reforma do Ensino Médio. Segundo a Proposta Pedagógica, a unidade curricular "Projeto de Vida" tem como objetivo contribuir para a construção de um projeto de vida pessoal, acadêmico e profissional dos estudantes. A orientação é que, nas aulas, sejam abordados aspectos associados às habilidades e competências físicas, cognitivas e socioemocionais do mundo real (Mato Grosso do Sul, 2023a, p. 65).

Esta unidade curricular, "Projeto de Vida", merece análise crítica especial, considerando sua centralidade na proposta pedagógica das "Escolas da Autoria" e sua posterior incorporação em toda a rede estadual. Embora apresentada como ferramenta de autoconhecimento e planejamento pessoal, acadêmico e profissional, a disciplina revela, em sua essência, uma orientação predominantemente mercadológica. A ênfase nas "competências físicas, cognitivas e socioemocionais do mundo real" (Mato Grosso do Sul, 2023a, p. 65) ecoa a crítica de que o desenvolvimento curricular contemporâneo prioriza as necessidades imediatas do mercado de trabalho em detrimento de metas educacionais mais holísticas (Negreiros et al., 2023). O foco excessivo na preparação para o "mundo real" do mercado pode limitar a capacidade dos estudantes de questionar e transformar essa realidade, reproduzindo as relações de poder existentes.

O conceito de "Projeto de Vida" tal como operacionalizado no programa reflete uma visão individualista e meritocrática da trajetória estudantil. Como observam Zibas, Ferretti e Tartuce (2004, p. 417), as proposições relativas ao protagonismo parecem mirar

dois grandes grupos distintos: jovens de classe média que podem ser "conquistados para realizar ações principalmente voluntárias" e jovens empobrecidos que devem desenvolver "ações na perspectiva da resiliência". Esta dicotomia revela-se problemática ao transferir para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, desconsiderando as estruturas sociais e econômicas que condicionam as oportunidades de vida. O "Projeto de Vida" torna-se, assim, uma ferramenta de responsabilização individual que pode obscurecer as desigualdades sistêmicas.

A abordagem pragmática do Projeto de Vida, que enfatiza competências e habilidades para resolução imediata de problemas, pode ser prejudicial a uma experiência educacional mais abrangente que inclua o desenvolvimento humanístico e estético (Fontes; Santos, 2020).

Analisando, pois, até aqui a Proposta Pedagógica apresentada para as "Escolas da Autoria" e seus pressupostos de educação integral para qualidade educacional, percebe-se, conforme enunciado por Edvirges (2021, p. 92) que essa encontra-se "alicerçada em uma *contradictio in adjeto* (contradição nos próprios termos). Conquanto se conceba no Programa uma visão de educação integral para além do tempo ampliado, voltada para o acolhimento, escuta, diversidade, com vistas a atingir a qualidade educacional, o que se percebe, como também já advertiu Miranda (2021) é que esta "qualidade", se volta na Proposta escrita, para um modelo de gestão para resultados, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e de avaliação. No âmbito do modelo de gestão implementado, reforçam-se "formas camufladas de privatização e as estratégias dos homens de negócio, que procuram instalar mediante parcerias público-privadas o conceito de "qualidade total" das empresas na educação pública estadual" (Edvirges, 2021, p. 91). Esta análise sobre a qualidade da educação descrita na Proposta Pedagógica das "Escolas da Autoria" presente na dissertação de Edvirges (2021), coaduna também com a visão Miranda (2021) e Rosa (2020) sobre este documento.

Em síntese, o capítulo destacou uma contradição importante do Programa "Escola da Autoria": ao mesmo tempo em que se reivindica uma educação integral, plural e acolhedora, consolidam-se mecanismos de controle baseados em metas, rankings e protocolos, configurando "qualidade gerencial".

Com essas reflexões, encerra-se a discussão documental e conceitual que embasa o estudo. No próximo capítulo, desloca-se o olhar do plano macro para o plano micro, revelando as seis "Escolas da Autoria" selecionadas para o estudo e caracterizando a origem de dados e documentos selecionados para análise destas escolas. A partir de dados quantitativos (matrículas, fluxo escolar, indicadores de nível social) e qualitativos

(relatórios de acompanhamento) investigar-se-á em que medida as diretrizes analisadas aqui são apropriadas, tensionadas ou resignificadas no cotidiano escolar e como isso impacta a entrada e a permanência de estudantes em situação de maior vulnerabilidade social. Esse movimento do modelo prescrito para a prática vivida permitirá verificar se o ideal de formação integral se converte, de fato, em ampliação de oportunidades ou se reforça as mesmas desigualdades que pretende combater.

CAPÍTULO 4

ABORDAGEM METODOLÓGICA E SELEÇÃO DE ESCOLAS E DOCUMENTOS PARA ANÁLISE DO PROGRAMA “ESCOLA DA AUTORIA” NA CRE 9

Este capítulo tem como objetivo apresentar a caracterização metodológica da pesquisa, bem como a seleção e análise dos documentos e das escolas que compõem o universo investigativo desta tese. Estrutura-se em três partes principais: a primeira apresenta os procedimentos metodológicos adotados, fundamentados na análise de conteúdo de Bardin (2016), explicitando os critérios de seleção documental e as categorias de análise estabelecidas; a segunda parte caracteriza a Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina (CRE 9) e revela as seis escolas “Escolas da Autoria” selecionadas para pesquisa; a terceira parte descreve e analisa o *corpus* documental selecionado para a investigação, estabelecendo as bases para a discussão dos resultados que será desenvolvida no capítulo subsequente.

4.1 Abordagem Metodológica, Procedimentos de Pesquisa e Categorias de Análise

Esta tese caracteriza-se como uma pesquisa quali-quantitativa, de natureza documental e analítica, que busca compreender a contribuição do Programa "Escola da Autoria" na efetivação do direito à educação para jovens do ensino médio na Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina.

A escolha por esta abordagem metodológica justifica-se pela necessidade de articular dados quantitativos e qualitativos (Creswell e Clark 2013), como os dados de matrícula e fluxo escolar e motivos implícitos em documentos que auxiliem a explicar a permanência ou não de estudantes nas escolas selecionadas.

A pesquisa documental, segundo Cellard (2008), constitui-se em uma técnica valiosa para pesquisas em ciências sociais, permitindo acesso a informações que de outra forma seriam inacessíveis. Neste estudo, a documentação analisada abrange desde marcos legais federais e estaduais até relatórios técnicos produzidos no âmbito das escolas investigadas, proporcionando uma visão abrangente sobre a implementação do programa.

Para a análise dos dados coletados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que se organiza em três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise, foi realizada uma leitura flutuante de todos os documentos selecionados, visando estabelecer um

primeiro contato com o material e formular hipóteses iniciais. Durante a exploração do material, procedeu-se à codificação dos dados mediante o estabelecimento de categorias de análise. Finalmente, no tratamento dos resultados, os dados brutos foram transformados de maneira significativa e válida, permitindo inferências e interpretações fundamentadas.

As categorias de análise estabelecidas para esta investigação foram definidas a partir dos objetivos específicos da pesquisa e dos referenciais teóricos adotados, organizando-se em três eixos principais:

- a) Acesso – evidências de ampliação ou restrição de vagas e turmas.
- b) Vulnerabilidade Social – perfil socioeconômico dos estudantes atendidos no Programa
- c) Permanência e Fluxo Escolar – menções a frequência, abandono, reprovação e suas causas.

A triangulação de dados, estratégia metodológica essencial nesta pesquisa, foi operacionalizada através da articulação entre diferentes fontes documentais como dados quantitativos do INEP, AIEMS, SGDE/MS e relatórios qualitativos dos Ciclos de Apoio e Acompanhamento (CAAs). Esta abordagem permite maior robustez às análises realizadas, minimizando possíveis distorções decorrentes da utilização de fonte única de informação (YIN, 2015).

4.2 Critérios de Seleção e Caracterização das Escolas Investigadas na CRE 9

Para esta pesquisa, foram selecionadas seis escolas aderentes ao Programa “Escola da Autoria” na etapa do ensino médio jurisdicionadas a Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina (CRE 9). A escolha por esta Coordenadoria Regional se deu por ser a mais próxima do município de residência e atuação profissional da autora, facilitando a obtenção de dados *in locu* quando necessário, além de apresentar características representativas da implementação do Programa "Escola da Autoria" no interior do estado de Mato Grosso do Sul.

Esta Coordenadoria, uma das onze que compõem a estrutura administrativa da SED/MS, abrange oito municípios e atende a uma população estudantil diversificada em termos socioeconômicos e geográficos: Anaurilândia, Angélica, Batayporã, Bataguassu, Ivinhema, Nova Andradina, Novo Horizonte do Sul e Taquarussu. São atendidas, considerando apenas a rede estadual, 26 escolas, sendo três em Angélica; duas em Anaurilândia; duas em Batayporã; cinco em Bataguassu; quatro em Ivinhema; oito em Nova Andradina; uma em Novo Horizonte do Sul e uma em Taquarussu.

Em 2024, conforme dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação por meio do Sistema de Gestão de Dados Escolares, estavam matriculados 10.905 estudantes nas escolas estaduais sob jurisdição da Coordenadoria Regional de Nova Andradina, sendo 4.333 deles no ensino médio.

Na Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina, a implementação da primeira "Escola da Autoria" ocorreu apenas em 2019, na etapa do ensino fundamental. Em 2020, houve a primeira adesão ao Programa na etapa do ensino médio. Em 2021, cinco escolas e uma extensão de escola estadual aderiram ao Programa. Nos anos de 2022 e 2023, duas novas escolas aderiram ao Programa em cada ano. Em 2024, quatro novas escolas se juntaram ao Programa, totalizando 16 escolas até o momento, o que representa 61% das escolas estaduais da CRE 9. Dentre essas, dez escolas atendem à etapa do ensino médio, de forma exclusiva ou concomitante ao ensino fundamental.

Destas dez “Escolas da Autoria” que atendem a etapa do ensino médio, optou-se por investigar seis delas nesta pesquisa. Foram excluídas uma escola cuja oferta se dá apenas na extensão de uma Escola Estadual e outras duas que iniciaram o Programa em 2022, considerando a necessidade de um prazo razoável, de no mínimo dois anos, para análise dos indicadores educacionais anteriores e posteriores à implementação do Programa. As seis escolas selecionadas estão localizadas em cinco municípios diferentes, sob jurisdição da CRE 9, conforme o quadro abaixo.

Quadro 3 - Caracterização inicial das Escolas Estaduais e Municípios da CRE 9 investigados nesta Tese

Escola	Município	Ano da implementação do Programa
EE Prof. ^a Nair Palácio de Souza	Nova Andradina	2020
EE Luiz Sores Andrade	Nova Andradina	2021
EE Senador Filinto Müller	Angélica	2021
EE Prof. Braz Sinigaglia	Bataguassu	2021
EE Jan Antonin Bata	Batayporã	2021
EE Senador Filinto Müller	Ivinhema	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.3 Base de Dados e Documentos Selecionados para Análise do Programa “Escola da Autoria”

As informações e dados que permitem uma caracterização objetiva do município e da infraestrutura física e pedagógica de cada escola pesquisada e de seu entorno, foram

selecionadas do IBGE, INEP, Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul e mais especificamente, de seus Projetos Político Pedagógico (PPPs) e dos relatórios da última Avaliação Institucional Externa (AIEMS) de cada escola.

Em relação ao PPP, explica-se que embora cada escola, após a adesão do Programa, continue elaborando “seu” Projeto Político Pedagógico (PPP) este deve estar alinhado as bases da Proposta Pedagógica e de Gestão das “Escolas da Autoria”, discutida no capítulo anterior.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo Veiga (2013) é um documento que define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade, constituindo-se como um instrumento teórico-metodológico que orienta as práticas educativas da instituição. Ele articula a dimensão política, ao formar cidadãos para um tipo de sociedade, e a dimensão pedagógica, ao definir ações educativas necessárias à escola. O PPP deveria expressar a cultura da escola, suas concepções pedagógicas, sua organização curricular e suas formas de avaliação, sendo construído coletivamente pela comunidade escolar.

A Avaliação Institucional Externa de Mato Grosso do Sul (AIEMS) é coordenada pela Secretaria de Estado de Educação (SED) num processo sistemático e contínuo que, segundo esta Secretaria, “visa avaliar a instituição de ensino em sua totalidade, tendo como principal objetivo fornecer subsídios que possam contribuir para a construção da autonomia da unidade escolar” (Mato Grosso do Sul, 2023b, p. 2).

A AIEMS é realizada por meio do Sistema on-line de Avaliação Institucional Externa de MS/SAIEMS, a cada dois anos e é composto por formulários específicos para cada rede de ensino avaliada (estadual, municipal ou privada).

A participação dos segmentos da escola na AIEMS ocorre de forma censitária para direção, direção adjunta (se houver), coordenação pedagógica (coordenação técnica, se houver), professores, secretário escolar, funcionários administrativos e avaliador externo, sendo este último o representante da SED/MS, na pessoa do Supervisor de Gestão Escolar. E, amostral para estudantes e pais ou responsáveis, com percentual de 25% e 20%, respectivamente. A participação dos segmentos é viabilizada por questionários que contemplam o Perfil dos Respondentes (itens não pontuados) e quatro dimensões (itens pontuados) sendo: Gestão Administrativa, Gestão Pedagógica, Gestão de Infraestrutura e Condições de Funcionamento e a Gestão de Interação no Ambiente Escolar (Mato Grosso do Sul, 2023b).

A média da escola no AIEMS resulta da pontuação atribuída aos itens de cada uma das quatro dimensões avaliadas, por meio de uma escala de respostas gerada a partir da opção assinalada, com valores entre um e cinco. A partir desta pontuação, a cada dimensão é atribuído um nível de desempenho, classificados em: Avançado (4,20 a 5,00), Adequado (3,40 a 4,19), Intermediário (2,60 a 3,39), Crítico (1,80 a 2,59) e Muito Crítico (1,00 a 1,79) (Mato Grosso do Sul, 2023b).

Os dados de matrículas, turmas constituídas e todo fluxo escolar de cada uma das seis escolas foram obtidos de relatórios do Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE) utilizado em toda Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, mediante autorização desta pasta via Comitê de Ética em Pesquisa. O SGDE constitui-se como uma plataforma digital integrada que permite o acompanhamento em tempo real do desempenho escolar dos estudantes, a gestão de matrículas, frequência e notas, além da emissão automatizada de documentos oficiais como históricos escolares e declarações (Mato Grosso do Sul, 2022a).

Os dados dos Indicadores de Nível Socioeconômico (INSE) das Escolas pesquisadas foram obtidos via portal online do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) é uma medida desenvolvida pelo INEP que sintetiza a situação socioeconômica dos estudantes e das escolas brasileiras. Criado em 2014, o INSE tem como objetivo principal fornecer informações contextuais que permitam uma análise mais aprofundada dos resultados educacionais, considerando as condições socioeconômicas dos alunos e estabelecimentos de ensino.

O INSE é calculado a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais aplicados junto às avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), incluindo a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). O indicador utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para processar as informações coletadas (INEP, 2023).

As variáveis consideradas no cálculo incluem: escolaridade dos pais, posse de bens domésticos (como televisão, geladeira, freezer, máquina de lavar, carro, motocicleta, computador e acesso à internet), contratação de serviços domésticos e renda familiar. Essas informações são combinadas estatisticamente para gerar uma escala contínua que é posteriormente categorizada em níveis.

O INSE é apresentado em uma escala de sete níveis hierárquicos, que variam do Nível I (mais baixo) ao Nível VIII (mais alto). Cada nível representa um estrato socioeconômico específico, permitindo classificar tanto estudantes individuais quanto escolas (pela média de seus alunos). A caracterização completa destes níveis pode ser consultada no Anexo C deste trabalho.

Para efeito de comparação, foram analisados dados do INSE das seis “Escolas da Autoria” selecionadas para pesquisa, referentes ao SAEB de 2019 (antes da implementação do Programa) e de 2021 (após a implementação).

Importante esclarecer que o INEP não divulgou o Indicador de Nível Socioeconômico referente à avaliação do SAEB de 2023, que passava por reformulação neste período. Em outubro de 2023, o MEC aprovou uma nova metodologia para o cálculo do INSE, desenvolvida pela Universidade Federal de Minas Gerais, com o objetivo de aprimorar a distribuição de recursos do FUNDEB (Universidade Federal de Minas Gerais, 2023).

Por fim, a avaliação dos estudantes sobre a implementação do Programa "Escola da Autoria" nas seis escolas pesquisadas foi obtida dos relatórios de monitoramento, realizados por meio dos Ciclos de Apoio e Acompanhamento (CAAs) pelos técnicos da Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina, entre os anos de 2020 e 2022.

Urge esclarecer que a Proposta Pedagógica e de Gestão, apresentado pela SED/MS para o Programa “Escola de Autoria” não conceitua diretamente o CAA como “monitoramento” deste Programa. Explicita-se esta associação, neste trabalho, primeiramente, pela definição do verbo “monitor”; presente no dicionário, de origem latina, *monitore* e significa, “acompanhar alguma coisa para consideração, analisando as informações fornecidas por instrumentos técnicos; monitorizar [...]” (Monitorar, 2023) e que, no campo das políticas públicas, é definida por Januzzi (2014) como:

Um processo sistemático e contínuo de acompanhamento de uma política, programa ou projeto, baseado em um conjunto restrito – mas significativo e periódico – de informações, que permite uma rápida avaliação situacional e uma identificação de fragilidades na execução, com o objetivo de subsidiar a intervenção oportuna e a correção tempestiva para o atingimento de seus resultados e impactos (Januzzi, 2014, p. 32).

Ao adotar uma abordagem que envolve acompanhamento contínuo e análise das atividades dentro do Programa, conforme a definição de Januzzi (2014), o CAA se configura como uma ferramenta para o monitoramento e ajuste da política implementada.

A realização dos Ciclos estava prevista desde a implementação das primeiras “Escolas de Autoria”, no ano de 2017. O CAA, conforme Proposta Pedagógica do Programa “Escola da Autoria” (Mato Grosso do Sul, 2023), deveria ocorrer semestralmente nas escolas tutoras (escolas com mais de três anos de implementação do Programa) e bimestralmente nas escolas implantadas nos anos de 2020, 2021 e 2022, com o objetivo:

diagnosticar o entendimento dos modelos pedagógico e de gestão do EFTI e EMTI, apoiar nas fragilidades e oportunizar a formação da equipe escolar [...] visa também garantir que a missão, os objetivos, as metas, os indicadores, as estratégias e as ações estejam alinhados e claramente definidos, em todas as instâncias da escola, de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e contribuir objetivamente para a consecução dos resultados esperados, para que sejam medidos, avaliados e validados (Mato Grosso do Sul, 2023, p. 80-81).

Portanto, ante os objetivos expostos na Proposta, que busca assegurar que as equipes escolares compreendam e implementem adequadamente os Modelos Pedagógico do Programa, periodicidade de sua realização nas escolas, relatórios gerados nos encontros e dadas as devidas conceituações, é, portanto, admissível designar o CAA como instrumento principal de monitoramento do Programa “Escola de Autoria” pela Secretaria de Estado de Educação nos anos de 2020 a 2022.

A inclusão da análise dos relatórios do CAA se justifica pelo fato de que esses encontros envolviam a presença e o diálogo entre formadores da Coordenadoria Regional de Educação, responsáveis pela condução dos Ciclos; diretores escolares; coordenadores pedagógicos e de área; e estudantes líderes das turmas, do Clube de Protagonismo e do Colegiado Escolar. Nessas reuniões, discutiam-se, entre outros aspectos, a avaliação dos estudantes sobre a implementação do Programa em suas escolas e as estratégias adotadas para garantir a redução da evasão e da repetência escolar.

Essas informações sobre como os estudantes avaliam o Programa, ou seja, se estão satisfeitos com a Proposta e como interagem com a nova realidade de escola de tempo integral, consequentemente contribuiu na análise da categoria “permanência” estudantil nas unidades escolares.

O foco foi na avaliação dos estudantes sobre o Programa, pois, ao analisar a Proposta Pedagógica e os relatórios do Ciclo de Apoio e Acompanhamento de todas as escolas pesquisadas, constatou-se um monitoramento efetivo através do CAA, da Secretaria de Estado de Educação, CRE e de toda a gestão escolar, visando garantir a permanência dos estudantes na escola. Por exemplo, diretores escolares são orientados a conversar pessoalmente com cada estudante e sua família que procuram a escola para solicitar transferência.

No entanto, apesar desses esforços, verificou-se que as transferências se concentravam, de modo geral, na própria vontade e/ou disponibilidade dos jovens em permanecer na escola. Por isso, as explicações para essas transferências focaram na opinião dos estudantes sobre o Programa, conforme registrado nos relatórios do Ciclo de Apoio e Acompanhamento das escolas investigadas.

Na pesquisa, por questões de ética, os nomes dos estudantes participantes do CAA não serão revelados, sendo apenas denominados como "Estudantes". Não serão inseridos códigos adicionais ao registro dos "Estudantes", uma vez que, nos relatórios do CAA, salvo algumas exceções, há apenas o registro coletivo dos nomes de todos os estudantes participantes, inclusive com suas assinaturas, mas sem menção individualizada em cada opinião registrada.

Os assessores pedagógicos da Coordenadoria Regional de Educação e ou da Secretaria de Estado de Educação (no caso dos encontros ocorridos em Campo Grande) eram os responsáveis por mediar e acompanhar o Ciclo, pelo registro do relatório para socialização das observações durante os encontros e disponibilização de uma cópia deste documento para a escola, ao final de sua realização.

Conforme Roteiro disponibilizado pela SED/MS às Coordenadorias Regionais de Educação (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 4) os CAAs “não tem como intenção auditar ou fiscalizar, mas sim contribuir para o alinhamento das equipes escolares **e apoiar os ajustes necessários para a melhoria contínua do projeto escolar**”. Para isso, exige-se dos assessores envolvidos na condução do Ciclo uma postura diferenciada, “primando para que não tenha “tom fiscalizador” ou “professoral”.

A pauta do CAA incluía um momento inicial de acolhida, apresentação e estabelecimento de combinados. Em seguida, realizava-se uma reunião com a equipe gestora e pedagógica, e posteriormente com os estudantes, sem a presença dos demais servidores da escola. Os relatórios utilizados nesta pesquisa eram preenchidos conforme um modelo proposto pela Secretaria de Estado de Educação, "ao longo da realização do CAA, realizando todos os apontamentos mencionados de forma minuciosa" (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 8). Posteriormente, esses relatórios eram organizados pelos técnicos da SED/CRE que os conduziram, e um novo encontro do Ciclo era agendado para repassá-los com os gestores e coordenadores da unidade escolar.

Na prática, entre os anos de 2020 e início de 2022, devido ao advento da Pandemia Mundial de Covid-19, a realização dos CAAs continuou, mas não na periodicidade prevista na Proposta. Inicialmente, os encontros ocorreram de modo totalmente virtual e, conforme autorizado pelos órgãos de saúde pública, no retorno às aulas presenciais, seguiram os protocolos de biossegurança.

Na Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina, o primeiro encontro do Ciclo de Apoio e Acompanhamento (CAA) ocorreu no segundo semestre de 2020, de forma virtual, na primeira escola da CRE 9 que havia recém implementado o Programa nas turmas do ensino médio (início do ano letivo de 2020). Por ser a primeira realização do CAA na Coordenadoria Regional e na Escola, os técnicos da Secretaria de Estado de Educação conduziram este encontro inicial, mas devido a problemas de agenda e ao contexto ainda difícil da Pandemia, o Ciclo não foi concluído. Em 2021, os Ciclos voltaram a acontecer no final do segundo semestre, abrangendo as novas escolas que aderiram ao Programa. Em 2022, os Ciclos foram realizados ao final do primeiro e do segundo semestres.

Nesta pesquisa, o objetivo inicial era acompanhar presencialmente a realização dos CAAs nas seis escolas investigadas durante o primeiro semestre de 2023, além de analisar os relatórios produzidos. Para isso, o trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados, via Plataforma Brasil, com todas as autorizações necessárias, incluindo a da Secretaria de Estado de Educação (Anexo A). Contudo, ao entrar em contato com os formadores da Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina (informação verbal)¹¹, veio a informação que houve uma descontinuidade na realização dos Ciclos ainda no primeiro semestre de 2023, e que não foram autorizados pela SED/MS no segundo semestre de 2023, sem justificativa apresentada. No ano de 2023, mesmo constando a realização dos CAAs na Proposta Pedagógica do Programa, não houve autorização para nenhum encontro. Diante da ausência dos encontros do Ciclo, utilizou-se nesta pesquisa apenas os relatórios produzidos nos anos de 2021 e 2022 nas seis escolas selecionadas, disponibilizados pela Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina.

É mister, certamente reconhecer, que a metodologia empregada nos Ciclos de Apoio e Acompanhamento, que consulta exclusivamente estudantes que permaneceram na escola e assumiram posições de liderança, foi uma fonte de preocupação para sua utilização da pesquisa. Essa seleção de público estudantil no CAA poderia constituir uma forma de mascarar parcialmente aspectos críticos do processo, conforme problematizam Bogdan e Biklen (1994) sobre os cuidados metodológicos necessários na pesquisa qualitativa. Todavia, na leitura flutuante dos relatórios, observou-se que mesmo neste provável viés da Proposta da SED para o CAA, ainda era possível perceber as “vozes” e opiniões críticas dos estudantes sobre a nova realidade em suas escolas.

A utilização das percepções registradas nos relatórios revela elementos que frequentemente escapam às análises puramente quantitativas, permitindo uma compreensão mais nuançada dos processos educativos em curso. Ademais, é preciso lembrar o período inicial desta pesquisa, que se deu ainda no contexto da Pandemia de Covid-19, dificultando a coleta de dados de forma presencial em todas as seis escolas, presente em cinco municípios diferentes.

O próximo capítulo, portanto, apresentará os resultados empíricos desta investigação, organizados a partir das categorias de análise estabelecidas neste capítulo. A análise dos dados coletados permitirá verificação das hipóteses formuladas inicialmente,

¹¹ Informação coletada na Unidade de Desenvolvimento Pedagógico e Tecnológico da Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina, em 10 de setembro de 2023 e 09 de março de 2024.

bem como identificação de padrões, tendências e contradições na implementação do Programa "Escola da Autoria" na Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andrad

CAPÍTULO 5

ACESSO , VULNERABILIDADE SOCIAL E PERMANÊNCIA NO PROGRAMA “ESCOLA DA AUTORIA” DA CRE 9

Neste capítulo são analisados, numa perspectiva crítica das políticas públicas, os dados de acesso, perfil socioeconômico e permanência dos estudantes do ensino médio matriculados nas seis “Escolas da Autoria” selecionadas para pesquisa. Inicialmente se descreve, a caracterização geral de cada escola, a trajetória das matrículas, turmas constituídas e em quais turnos, comparando os dados de dois anos antes e dois anos após a adesão ao Programa. Em seguida, referente ao mesmo período, são elencadas e analisadas as variações do Índice de Nível Socioeconômico (INSE) destas seis escolas. Por fim, a análise sobre a permanência ou não dos estudantes nas Escolas da “Autoria” serão confrontados com a avaliação dos estudantes sobre a operacionalização do Programa, tendo em vista sua Proposta Pedagógica e de Gestão. Esta avaliação parte dos relatórios dos Ciclos de Apoio e Acompanhamento (CAAs), destacando recomendações recorrentes, temas negligenciados e evidências de participação estudantil, analisando em que medida o Programa vem alterando (ou reproduzindo) padrões de desigualdade no acesso à educação pública de qualidade. São por fim apresentadas as sínteses interpretativas e as proposições resultantes da pesquisa.

5.1 Nova Andradina - EE Prof.^a Nair Palácio de Souza

A cidade de Nova Andradina, fundada em 20 de dezembro de 1958, localiza-se na região sudeste de Mato Grosso do Sul, aproximadamente 300 quilômetros da capital do estado, Campo Grande. De acordo com dados do IBGE para 2025, Nova Andradina tinha uma população estimada em 2024 de pouco mais de 50.000 habitantes. A cidade é a sétima mais populosa de Mato Grosso do Sul e ocupa a 26^a posição no ranking do Produto Interno Bruto (PIB) estadual. Conhecida como a "Capital do Vale do Ivinhema", Nova Andradina possui uma localização estratégica na confluência dos estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo e Paraná, o que favorece a expansão de sua economia, especialmente no setor de criação e abate de bovinos. Essa atividade econômica lhe conferiu o título de "Capital do Boi", destacando sua relevância como um dos principais polos pecuários do Brasil.

A cidade conta com 22 escolas de ensino fundamental, sendo que dez delas ofertam também o ensino médio. Estavam matriculados, na cidade, no ano de 2024, 6.646 estudantes no ensino fundamental e 2.202 no ensino médio (IBGE, 2025).

A Escola Estadual Prof.^a Nair Palácio de Souza está localizada na região leste da cidade de Nova Andradina/MS abrangendo uma área de 8.000 m² de terreno e o espaço da escola abrange 4.405,11 m². A escola foi criada em 29 de dezembro de 1994, através do Decreto nº 8121, publicado no Diário Oficial nº. 3942 de 30 de dezembro de 1994. A Escola deu início ao Programa de Escola de Tempo Integral “Escola da Autoria” no ano

de 2020, conforme solicitação da Secretaria de Estado de Educação no final do ano de 2019. Importante destacar que no final do ano de 2018, a Escola já havia sido escolhida para iniciar o Programa em 2019, mas a direção escolar, após consulta e mobilização dos estudantes e docentes, que não queriam que a Escola passasse a ser de tempo integral, rejeitou a adesão, mas acabou acatando o pedido feito novamente no final de 2019, implementando então o Programa “Escola da Autoria” a partir de 2020 (EE Prof.^a Nair Palácio de Souza, 2022).

A escola está situada em um bairro predominantemente residencial de Nova Andradina/MS. Além da Escola Estadual Prof.^a Nair Palácio de Souza, o bairro conta com uma escola da Rede Municipal, que atende à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, uma creche, uma Universidade Estadual (UEMS) e um posto de saúde, além de alguns estabelecimentos comerciais. A escola recebe alunos de todos os bairros de Nova Andradina e até mesmo de alguns municípios vizinhos, tornando-se uma referência para a comunidade e para o município (EE Prof.^a Nair Palácio de Souza, 2022).

A tabela abaixo mostra os quantitativos de docentes e profissionais técnico-administrativos que atuavam na EE Prof.^a Nair Palácio de Souza, no ano de 2023, como também o tempo de trabalho nesta Escola.

Tabela 2 – Profissionais da EE Prof. Nair Palácio de Souza e tempo de trabalho na Escola em 2024

Segmentos	nº	Tempo de trabalho na Escola			
		- 1 ano	1 a 3 anos	4 a 6 anos	+ 6 anos
Diretor	1				1
Diretor Adjunto/Cargos Afins	1		1		
Coordenadores Pedagógicos/Coord.de Áreas	5		1	1	3
Professores (em exercício da docência)	21	2	1	1	17
Professores Readaptados	2				2
Secretário Escolar	1			1	1
Funcionários Administrativos, sendo:	12	3			9
Agente de limpeza	3				
Agente de merenda	3				
Agente de inspeção de estudantes	2				
Agente de recepção e portaria	0				
Agente de Atividades Educacionais	1				
Assistente de Atividades Educacionais	2				
Assistente de Inspeção de Estudantes	0				
Gestor em Atividades Educacionais	0				
Técnico de Biblioteca	1				
Total	43				

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados AIEMS (2024)

Dos 21 professores em exercício na sala de aula na Escola, 14 eram convocados e sete efetivos (concursados na função); 12 declararam trabalhar apenas na EE Prof.^a Nair Palácio de Souza, enquanto 9 tinham que trabalhar em mais uma escola.

A tabela evidencia a predominância de experiência entre os profissionais desta Escola, apesar de um índice relevante de profissionais convocados. A maioria dos profissionais possui mais de 6 anos de atuando na escola, indicando pouca rotatividade recente. Destaca-se que apenas dois professores têm menos de um ano de atuação na escola, o que sugere estabilidade no corpo docente.

Com referência à quantidade de servidores técnico-administrativos, o Projeto Político Pedagógico da escola menciona que estes não são suficientes para atender à demanda escolar, "principalmente na área de limpeza, inspeção e manutenção" (EE Prof.^a Nair Palácio de Souza, 2022, p. 4).

A Escola conta com as seguintes instituições de apoio à Gestão Escolar: Associação de Pais e Mestres (APM), Colegiado Escolar e Grêmio Estudantil.

A tabela abaixo mostra a pontuação da Escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas três últimas avaliações, que acaba por abarcar uma avaliação antes da implantação do Programa (2019) e duas após (2021 e 2023). Apresenta-se também na tabela as notas do Estado de Mato Grosso do Sul para efeitos de comparação.

Tabela 3 - IDEB da EE Prof.^a Nair Palácio de Souza e do Estado de Mato Grosso do Sul 2019/2021/2023

Edição	Anos Iniciais do EF		Anos Finais do EF		Ensino Médio	
	MS	Escola	MS	Escola	MS	Escola
2019	5,7	N.O*	4,6	6,4	4,1	**
2021	5,2	N.O	4,7	6,4	3,7	5,3
2023	5,6	N.O	4,8	6,1	4,0	5,4

*Escola não oferece a etapa de ensino.

** Escola não atingiu a taxa de participação de 80% dos estudantes matriculados na etapa

Fonte: elaborado pela autora (2025) com bases em dados do INEP (2024)

Conforme se verifica na tabela, a Escola superou o índice geral do Estado nos três últimos anos de avaliação do SAEB. Ainda quando não havia implantado o Programa “Escola da Autoria”, a Escola já se destacava nesta avaliação externa. No ano de 2023, a EE Prof.^a Nair Palácio de Souza pontou, nos anos finais do ensino fundamental, com o segundo melhor índice dentre 20 unidades da rede pública (estadual, municipal e federal) do estado de Mato Grosso do Sul e ficou em sexto lugar, na etapa do ensino médio, dentre os 10 melhores índices da rede estadual (Junior, 2023).

Quanto a infraestrutura escolar, a EE Prof.^a Nair Palácio de Souza conta, com os ambientes mínimos esperados para uma escola regular, como salas de aulas; biblioteca; sanitários para os estudantes e equipe técnico administrativa; sanitários exclusivos para pessoas com mobilidade reduzida; sala dos professores; salas próprias para atendimento

da direção, coordenação pedagógica e secretaria; cozinha; refeitório; depósito para produtos alimentícios e produtos limpeza; quadra de esportes coberta e, além destes, uma sala ampla para reuniões; vestiários separados por sexos; duas salas de tecnologia educacional; três laboratórios científicos (Química, Física e Biologia) e um sala de jogos. Todas as salas de aula e da equipe tecno-pedagógica são climatizadas e todas as salas de aula possuem um data-show instalado. A Escola destaca em seu PPP que a maioria dos ares-condicionados foram adquiridos em 2017 “recursos captados pela Associação de Pais e Mestres” (EE Prof.^a Nair Palácio de Souza, 2022, p.7).

No ano de 2022, dois anos após o início da implementação do Programa “Escola da Autoria” na EE Prof.^a Nair Palácio de Souza, a escola foi contemplada pela SED com uma reforma geral, orçada no valor inicial de R\$ 3.672.688,24 (Mato Grosso do Sul, 2021a, p. 20), contando com mais um reajustamento de preço em agosto de 2022, de R\$ 497.209,33 (Mato Grosso do Sul, 2022a), totalizando, portanto, o valor da reforma em R\$ 4.169.897,57. Afora a construção de um novo espaço para refeitório, com ampliação do que já havia, a escola não foi contemplada nesta reforma com nenhuma outra construção de sala ou laboratório.

Segundo disposto no PPP da Escola e na avaliação do SAIEMS (2023), o ambiente físico escolar como um todo é considerado muito satisfatório, sendo registrado apenas no PPP a necessidade de uma “rede de internet mais veloz e eficaz” (EE Prof.^a Nair Palácio de Souza, 2022, p. 2).

5.1.1 Acesso ao ensino médio na EE Prof.^a Nair Palácio de Souza

Apresenta-se na tabela abaixo os dados de matrícula e turmas constituídas na EE Prof.^a Nair Palácio de Souza, de Nova Andradina, no período de 2018 a 2022, dois anos antes e após a implementação do Programa “Escola da Autoria” nesta unidade escolar, para fins de exame da primeira categoria analítica da pesquisa.

Tabela 4 - Matrículas e turmas da EE Prof.^a Nair Palácio de Souza 2018-2022

Ano	Turmas atendidas	Qt. total de turmas	Turno(s)	Qt. total de matrículas
2018	6º ao 9º ano do Ens. Fundamental	12	Matutino e Vespertino	377
	1º ao 3º ano do Ens. Médio; Curso Técnico em Informática (Integrado ao EM)	12 (02)	Matutino e Vespertino	356 (60)

	Cursos Técnicos: Administração e Eventos (Concomitantes ao EM)	07	Noturno	156
		Total: 33		Total: 949
2019	6º ao 9º ano do Ens. Fundamental;	12	Matutino e Vespertino	377
	1º ao 3º ano do Ens. Médio; Curso Técnico em Informática (Integrado)	12 (02)	Matutino e Vespertino	355 (55)
	Curso Técnico em Administração (Concomitante	01	Noturno	13
		Total: 27		Total: 800
2020	• 9º ano do Ens. Fundamental	03	Integral	82
	1º ao 3º ano do Ens. Médio; Curso Técnico em Informática (Integrado ao EM-3º ano EM).	10 (01)	Integral	312 (21)
		Total: 14		Total: 415
2021	9º ano do Ens. Fundamental	01	Integral	32
	1º ao 3º ano do Ens. Médio	10		237
		Total: 11		Total: 269
2022	9º ano do Ens. Fundamental	02	Integral	57
	1º ao 3º ano do Ens. Médio	09		179
		Total: 11		Total: 236

Fonte: Elaborado pela autora a partir de relatórios do SGDE (2024)

Os dados apresentados na tabela 4 evidenciam uma redução marcante tanto no número de turmas quanto no quantitativo de matrículas na EE Prof.^a Nair Palácio de Souza ao longo do período analisado. Observa-se uma queda de 949 matrículas em 2018 para apenas 244 em 2023, representando uma redução de aproximadamente 74% do total de estudantes atendidos. Paralelamente, o número de turmas diminuiu de 33 para 11, uma redução acentuada de cerca de 66% das turmas, majoritariamente do ensino fundamental. Essa diminuição coincide com a transição da escola para o modelo de tempo integral do

Programa "Escola da Autoria", que se consolidou a partir de 2021, quando houve a mudança mais significativa nos números apresentados. A transição do modelo multiturmos (matutino, vespertino e noturno) para o modelo integral eliminou o turno noturno, que dava a oportunidade de os estudantes cursarem um curso técnico de forma concomitante ao ensino médio matutino ou vespertino.

5.1.2 Vulnerabilidade Social: perfil socioeconômico dos estudantes da EE Prof.^a Nair Palácio de Souza

A fim de analisar o perfil socioeconômico dos estudantes da EE Prof.^a Nair Palácio de Souza, apresenta-se, na tabela a seguir, o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) da Escola dos anos de 2019 e 2021.

Tabela 5 - Indicador de Nível Socioeconômico da EE Prof.^a Nair Palácio de Souza 2019 e 2021

EE PROF. ^a NAIR PALÁCIO DE SOUZA – NOVA ANDRADINA/MS									
Ano	INSE Classificação Geral	% alunos							
		Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI	Nível VII	Nível VIII
2019	VI	0	1,88	5,19	12,82	28,64	26,53	23,52	1,42
2021	VI	0	0	3,52	8,88	30,33	31,27	22,47	3,52

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados oficiais do INEP (2019, 2021)

O INSE VI, em que a Escola EE Prof.^a Nair Palácio de Souza estava posicionada tanto em 2019, antes da adesão ao “Programa Escola da Autoria”, como em 2021, após a adesão ao Programa, é classificado, segundo o INEP (2023), como médio-alto. Neste nível, os estudantes estão em um desvio-padrão acima da média nacional do INSE. Considerando a maioria dos estudantes, isso significa, por exemplo, que a mãe, pai ou responsável tem o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões.

Analisando de forma mais pormenorizada os dados, além da classificação geral da Escola, percebe-se mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes atendidos pela instituição após a implementação do Programa "Escola da Autoria". Observa-se uma redução na presença de estudantes dos níveis socioeconômicos mais baixos (o Nível II diminuiu de 1,88% para 0%, o Nível III reduziu de 5,19% para 3,52%, e o Nível IV passou

de 12,82% para 8,83%). Simultaneamente, houve uma concentração maior de estudantes no Nível V, que aumentou de 28,64% para 31,27.

É fundamental destacar que mesmo em 2019, antes da adesão ao programa, a escola já apresentava classificação geral de Nível VI, caracterizando-se como uma instituição que atendia predominantemente estudantes de nível socioeconômico médio, não baixo.

Essa configuração socioeconômica prévia da escola evidencia uma contradição fundamental com os critérios estabelecidos pela Portaria MEC nº 727/2017 e Portaria MEC nº 2.116/2019 do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (PFMTE), que preconiza a priorização de escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade social. A escolha de uma escola com INSE classificado como Nível VI para integrar o programa revela um desvirtuamento dos objetivos originais da política pública, que deveria focar no atendimento de populações mais vulneráveis.

A alteração no perfil socioeconômico observada entre 2019 e 2021, com a diminuição ainda maior da representatividade dos níveis mais baixos, sugere que o modelo de tempo integral implementado criou barreiras adicionais de acesso para os poucos estudantes em situação de maior vulnerabilidade que a escola ainda atendia.

5.1.3 Permanência e Fluxo Escolar na EE Prof.^a Nair Palácio de Souza

Na tabela abaixo estão resumidos dados essenciais que auxiliam a entender o fluxo escolar dos estudantes na EE Prof.^a Nair Palácio de Souza antes e depois da adesão ao Programa “Escola da Autoria”, entre os anos de 2018 e 2023, considerando aspectos como aprovação, reprovação, retenção e evasão escolar (abandono).

Tabela 6 - Fluxo Escolar na EE Prof.^a Nair Palácio de Souza 2018-2022

EE Prof. ^a Nair Palácio de Souza					
Ano	Qt. Total de matrículas	% Transferência	% Abandono	% Aprovação	% Retenção
2018	949	9,26	0	92,83	7,17
2019	800	11,05	0	96,00	4,0
2020	415	21,28	0	98,07	1,93
2021	269	26,71	0	97,77	2,23
2022	244	20,42	0	96,72	2,88

Fonte: Elaborado pela autora a partir de relatórios do SGDE (2024)

Os dados apresentados evidenciam que não houve nenhum registro de abandono escolar no período, mostrando que os estudantes, não satisfeitos ou que não puderam permanecer na Escola que agora era de Tempo Integral, procuraram outras escolas em que pudessem se matricular, dando continuidade aos seus estudos. Houve, portanto, um aumento significativo no percentual de transferências, que mais que dobrou ainda no primeiro ano de implementação do Programa “Escola da Autoria” na EE Prof.^a Nair

Palácio de Souza. A taxa de aprovação dos estudantes, por sua vez, que já era alta na Escola antes da implementação do Programa, continuou subindo após a adesão.

A busca pela explicação para tantas transferências concentrou-se na opinião dos estudantes sobre o Programa, conforme evidenciado nos relatórios do Ciclo de Apoio e Acompanhamento (CAA). O primeiro CAA completo e presencial ocorreu no final do primeiro semestre de 2021, aproximadamente um ano e meio após a implementação do Programa "Escola da Autoria" na EE Prof.^a Nair Palácio de Souza. Em 2022, foi realizado o segundo CAA no final do primeiro semestre. Devido a problemas de agenda entre a Coordenadoria Regional de Educação e a Escola, não foi possível realizar o terceiro CAA no final do segundo semestre de 2022.

A análise detalhada dos elementos específicos mencionados pelos estudantes nos documentos de monitoramento através do CAA revela aspectos que podem elucidar os padrões observados no fluxo escolar expostos na tabela seis.

Nos dois documentos analisados, os relatos sobre o protagonismo estudantil, embora apresentados de forma positiva pelos participantes dos CAA, indicam um modelo de participação que demanda engajamento ativo e disponibilidade para assumir responsabilidades adicionais, como a participação em clubes, liderança de turma e organização de atividades de acolhimento, presentes na Proposta Pedagógica da "Escola da Autoria". Um dos estudantes, líder de turma, destaca, se referindo ao acolhimento diário que "no início tinham mais vergonha, mas hoje já participam e gostam" (Mato Grosso do Sul, 2021c, n.p.), sugerindo que o modelo requer um período de adaptação que nem todos conseguem ou desejam atravessar. A menção de que apenas 20% dos estudantes participam efetivamente do acolhimento diário e que somente dois clubes estavam ativos em 2022, o de "Teatro" e "Solidariedade" (Mato Grosso do Sul, 2022e, n.p.), indica que o protagonismo, embora valorizado pelos participantes, não é universal na escola.

Os componentes curriculares da parte diversificada, especialmente valorizados pelos estudantes consultados, também podem constituir fatores de diferenciação que influenciam a permanência ou transferência. Os relatos sobre Projeto de Vida demonstram como esse componente auxilia estudantes que conseguem se identificar com a proposta "auxilia a pessoa que é mais tímida a ter mais destaque (Mato Grosso do Sul, 2021c, n.p.), mas implicitamente sugerem que aqueles que não se conectam com essa abordagem reflexiva e introspectiva podem sentir-se deslocados. Essa observação dialoga com as contribuições de Charlot (2000) sobre a relação com o saber, evidenciando como diferentes estudantes estabelecem vínculos distintos com os conhecimentos propostos pela escola. A menção sobre Pesquisa e Autoria, onde "os estudantes escolheram os temas para

pesquisar" e "o professor ensinou o jeito certo de pesquisar"(Mato Grosso do Sul, 2021c, n.p.), indica um nível de autonomia e capacidade de pesquisa que pode não estar ao alcance de todos os estudantes, especialmente aqueles com menor capital cultural familiar (Bordieu, 2015). Similarmente, a escolha de itinerários formativos "por área de afinidade" pressupõe um nível de autoconhecimento e clareza sobre projetos futuros que pode não ser uniforme entre adolescentes de diferentes contextos socioeconômicos, conforme problematiza Kuenzer (2017) ao analisar as reformas do ensino médio.

Particularmente reveladora foi a manifestação estudantil sobre a necessidade de "mais aulas da base comum curricular" (Mato Grosso do Sul, 2021c, n.p.), que indica uma tensão entre a proposta da Escola e as expectativas de parte do corpo discente. Essa demanda sugere que alguns estudantes percebem a ênfase na parte diversificada como insuficiente para suas necessidades formativas, possivelmente relacionadas à preparação para exames vestibulares ou ao ENEM. Frigotto (2017) alerta para como as reformas educacionais podem criar falsas dicotomias entre formação geral e específica, prejudicando especialmente os estudantes das classes trabalhadoras. A menção ao "aulão do ENEM que os professores organizaram" (Mato Grosso do Sul, 2022e, n.p.) como algo positivo reforça essa preocupação com a preparação para o ensino superior. Essa tensão pode explicar parte das transferências, especialmente de estudantes que priorizam a preparação propedêutica tradicional, que era uma característica dessa Escola, sobre as inovações pedagógicas propostas pelo Programa.

6.1 Nova Andradina - EE Luiz Soares Andrade

A Escola Estadual Luiz Soares Andrade foi fundada em 1975, período anterior à divisão do estado de Mato Grosso, durante o governo de José Garcia Neto. A instituição iniciou a participação no Programa de Escola de Tempo Integral "Escola da Autoria" no ano de 2021, atendendo a uma solicitação da Secretaria de Estado de Educação no final de 2020.

A EE Luiz Soares Andrade está situada no Bairro Centro Educacional, vizinho dos bairros Cristo Rei, Durval Andrade Filho, Argemiro Ortega, Horto Florestal, Ulisses Pinheiro e Bela Vista de Nova Andradina/MS. Recebe alunos principalmente desses bairros, mas de outros também, que fizeram a opção de estudarem ali. A comunidade conta no bairro com um posto de saúde, um Hospital Regional, mantido pelo Sistema Único de Saúde e um Centro de Educação Infantil (EE Luiz Soares Andrade, 2023).

Segundo conta no PPP, os alunos da Escola são oriundos de famílias trabalhadoras, na qual a maioria dos pais e/ou responsáveis está empregada “em indústrias de álcool, frigoríficos, oficinas, comércio local, outros ainda trabalham por conta própria, como pedreiros, vendedores ambulantes e existe uma parcela da comunidade desempregada” (EE Luiz Soares de Andrade, 2023).

A tabela abaixo mostra os quantitativos de docentes e profissionais técnico-administrativos que atuavam na EE Luiz Soares Andrade, no ano de 2024, como também o tempo de trabalho nesta Escola.

Tabela 7 - Profissionais da EE Luiz Soares Andrade e tempo de trabalho na Escola em 2024

Segmentos	nº	Tempo de trabalho na Escola			
		- 1 ano	1 a 3 anos	4 a 6 anos	+ 6 anos
Diretor	1	-	-	-	1
Diretor Adjunto/Cargos Afins	1	-	-	-	1
Coordenadores Pedagógicos/Coord.de Áreas	5	-	1	2	2
Professores (em exercício da docência)	30	12	9	5	4
Professores Readaptados	2	-	-	-	2
Secretário Escolar	1	-	-	-	1
Funcionários Administrativos, sendo:	12	2	-	5	5
Agente de limpeza	4				
Agente de merenda	5				
Agente de inspeção de estudantes	0				
Agente de recepção e portaria	1				
Agente de Atividades Educacionais	0				
Assistente de Atividades Educacionais	2				
Assistente de Inspeção de Estudantes	0				
Gestor em Atividades Educacionais	0				
Técnico de Biblioteca	0				
Total	52				

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados AIEMS (2024)

Em 2024, dos 30 professores da Escola em exercício na sala de aula, oito eram efetivos e 22 convocados; 12 declararam trabalhar apenas na EE Luiz Soares Andrade, 11 precisavam trabalhar em mais uma escola, cinco trabalhar em mais duas escolas e 2 trabalhar em mais três escolas. Não há menção nos documentos analisados sobre a necessidade de mais servidores na equipe técnico-administrativo (AIEMS, 2024).

Todavia, a análise da tabela e das demais informações revela que por trás de uma aparente suficiência numérica, se esconde fragilidades estruturais: predominância de professores temporários, múltiplas lotações e carência de funções de apoio importantes, como inspeção e técnico em Biblioteca. Entre os docentes, 21 % têm menos de um ano na unidade e 40 % acumulam até três anos; somente 13 % ultrapassam seis anos. Essa “juventude institucional” mostra um diagnóstico de alta rotatividade, fragilizando vínculos e projetos de longa duração tão importantes numa escola de tempo integral.

A Escola conta com as seguintes instituições de apoio à Gestão Escolar: Associação de Pais e Mestres (APM), Colegiado Escolar e Grêmio Estudantil.

A tabela mostra a pontuação da Escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas três últimas avaliações, que acaba por abarcar uma avaliação antes da implantação do Programa (2019) e duas após (2021 e 2023). Apresenta-se também na tabela as notas do Estado de Mato Grosso do Sul para efeitos de comparação.

Tabela 8 - IDEB da EE Luiz Soares Andrade e do Estado de Mato Grosso do Sul 2019/2021/2023

Edição	Anos Iniciais do EF		Anos Finais do EF		Ensino Médio	
	MS	Escola	MS	Escola	MS	Escola
2019	5,7	6,6	4,6	5,1	4,1	**
2021	5,2	5,0	4,7	**	3,7	**
2023	5,6	N.O	4,8	5,3	4,0	**

**Escola não oferece a etapa de ensino.*

*** Escola não atingiu a taxa de participação de 80% dos estudantes matriculados na etapa*

Fonte: elaborado pela autora (2025) com bases em dados do INEP (2024)

A tabela do IDEB apresentada para a EE Luiz Soares Andrade revela uma evolução desigual no desempenho escolar ao longo dos anos. A não participação de 80% dos estudantes do ensino médio ao longo das três últimas avaliações indicam possíveis problemas de desmotivação ou desinteresse estudantil nesta avaliação externa.

Quanto a infraestrutura escolar, a EE Luiz Soares conta com os ambientes mínimos esperados para uma escola regular, como salas de aulas; biblioteca; sanitários para os estudantes e equipe técnico administrativa; sanitários exclusivos para pessoas com mobilidade reduzida; sala dos professores; salas próprias para atendimento da direção, coordenação pedagógica e secretaria; cozinha; refeitório; depósito para produtos alimentícios e produtos limpeza; quadra de esportes coberta e, além destes, a Escola conta uma sala de tecnologia educacional e um laboratório científico (Ciências). Todas as salas de aula e da equipe tecno-pedagógica são climatizadas.

Segundo disposto no PPP da Escola e na avaliação do SAIEMS, era urgente e necessária a reforma do prédio escolar, um dos mais antigos da cidade de Nova Andradina. No ano de 2023, dois anos após o início da implementação do Programa “Escola da Autoria” na EE Prof.^a Luiz Soares Andrade, a escola foi contemplada pela SED com uma reforma geral, orçada no valor inicial de R\$ 6.872.261,82, mas após dois reajustes contratuais, o valor da obra chegou a R\$ 9.033.867,56 (Mato Grosso do Sul, 2024, p. 49), inaugurada em junho de 2024.

6.1.1 Acesso ao ensino médio na EE Luiz Soares de Andrade

Apresenta-se na tabela os dados de matrícula e turmas constituídas na EE Luiz Soares de Andrade, de Nova Andradina, no período de 2019 a 2023, dois anos antes e após a implementação do Programa “Escola da Autoria” nesta unidade escolar, para fins de exame da primeira categoria analítica da pesquisa.

Tabela 9 - Matrículas e turmas da EE Luiz Soares de Andrade 2019-2023

Ano	Turmas atendidas	Qt. total de turmas	Turno(s)	Qt. total de matrículas
2019	3º ao 9º ano do Ens. Fundamental	12	Matutino e Vespertino	326
	1º ao 3º ano do Ens. Médio	06	Matutino	134
		03	Noturno	99
		Total:21		Total: 559
2020	4º ao 9º ano do Ens. Fundamental	10	Matutino e Vespertino	244
	1º ao 3º ano do Ens. Médio	06	Matutino	169
		Total: 16		Total: 413
2021	5º ao 9º ano do Ens. Fundamental	06.	Vespertino(5º ano) e Integral (6º ao 9º anos)	188
	1º ao 3º ano do Ens. Médio	03	Integral	70
		Total: 09		Total: 258
2022	6º ao 9º ano do Ens. Fundamental	06	Vespertino(5º ano) e Integral (6º ao 9º anos)	148
	1º ao 2º ano do Ens. Médio	02	Integral	33
		Total: 08		Total: 181
2023	6º ao 9º ano do Ens. Fundamental	06	Vespertino(5º ano) e Integral (6º ao 9º anos)	125
	1º ao 3º ano do Ens. Médio	02	Integral	26
		Total: 08		Total: 151

Fonte: Elaborado pela autora a partir de relatórios do SGDE (2024)

A Escola Estadual Luiz Soares de Andrade, segunda instituição de Nova Andradina a aderir ao Programa "Escola da Autoria" em 2021, apresenta um padrão de acesso ao ensino médio que corrobora as tendências identificadas na análise da EE Prof.^a Nair

Palácio de Souza. Os dados de matrícula revelam uma trajetória de redução progressiva no número de estudantes atendidos, que ao final do período analisado (2019 a 2023) corresponde uma diferença de 72% nas matrículas. Esta redução coincide temporalmente com a transição para o ensino em tempo integral, sendo possível a correlação entre a nova modalidade de oferta e a capacidade de atendimento da Escola.

A situação do acesso ao ensino médio revela-se particularmente preocupante, com uma redução de quase 89% no total de matrículas (233, nos três turnos em 2019 para apenas 26, no período integral em 2023).

A análise da constituição de turmas evidencia, no geral, um movimento de concentração do atendimento no período integral, com a escola mantendo estrutura de funcionamento reduzida em comparação ao período anterior à adesão ao Programa. Se antes da implementação a escola atendia a um número maior de estudantes distribuídos em sua maioria em turmas de ensino fundamental, após 2021 observa-se uma reorganização que privilegia turmas menores e mais homogêneas, característica que, embora possa favorecer o acompanhamento individualizado preconizado pela Proposta Pedagógica das "Escolas da Autoria", simultaneamente restringe a capacidade de atendimento à demanda regional por ensino médio público.

6.1.2 Vulnerabilidade Social: perfil socioeconômico dos estudantes da Luiz Soares de Andrade

A fim de analisar o perfil socioeconômico dos estudantes da EE Luiz Soares de Andrade, apresenta-se, na tabela, o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) da Escola dos anos de 2019 e 2021.

Tabela 10 – Indicador de Nível Socioeconômico da EE Luiz Soares de Andrade 2019 e 2021

EE LUIZ SOARES DE ANDRADE – NOVA ANDRADINA/MS									
Ano	INSE Classificação Geral	% alunos							
		Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI	Nível VII	Nível VIII
2019	IV	0	8,51	19,54	29,60	22,37	16,19	3,79	0
2021	V	0	2,17	10,82	29,77	24,88	26,18	6,15	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados oficiais do INEP (2019, 2021)

A análise da tabela 10 revela uma transformação significativa no perfil socioeconômico dos estudantes entre 2019 e 2021, período que coincide com a

implementação do Programa "Escola da Autoria". Os dados demonstram uma elevação na classificação geral do INSE de nível IV (médio) para nível V (médio-alto). Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do INSE. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui, itens como uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas e parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros. A mudança do nível IV para V na EE Luiz Soares vem acompanhada por mudanças significativas também na distribuição dos estudantes pelos diferentes estratos socioeconômicos.

A análise detalhada da distribuição dos estudantes pelos níveis socioeconômicos evidencia um movimento ascendente claro: enquanto em 2019 os estudantes dos níveis II e III representavam 28,05% do total, em 2021 essa proporção reduziu para 12,99%. Simultaneamente, observa-se uma concentração crescente nos níveis socioeconômicos mais elevados, com os estudantes dos níveis VI e VII passando de 19,98% em 2019 para 32,33% em 2021. Esta alteração não representa apenas uma variação estatística, mas indica uma recomposição social do público atendido pela Escola.

A exigência de permanência na escola por período estendido, das 7h às 15h30min, constitui-se como um filtro socioeconômico implícito que tende a excluir estudantes cujas famílias dependem de sua força de trabalho ou que não possuem condições materiais para custear a permanência prolongada na instituição. Conforme evidenciado pela direção escolar nos relatórios do CAA, muitos estudantes "começaram a trabalhar e entre estudar na integral e mudar de escola preferem mudar de escola para trabalhar" (Mato Grosso do Sul, 2022f, n.p.), revelando como as condições socioeconômicas influenciam diretamente na permanência no Programa.

6.1.3 Permanência e Fluxo Escolar na EE Luiz Soares de Andrade

Na tabela abaixo estão resumidos dados essenciais que auxiliam a entender o fluxo escolar dos estudantes na EE Luiz Soares de Andrade antes e depois da adesão ao Programa "Escola da Autoria", entre os anos de 2019 e 2023, considerando aspectos como aprovação, reprovação, retenção e evasão escolar (abandono).

Tabela 11 - Fluxo Escolar na EE Luiz Soares de Andrade 2019-2023

Ano	Qt. Total de matrículas	% Transferência	% Abandono	% Aprovação	% Retenção
-----	-------------------------	-----------------	------------	-------------	------------

2019	559	24,51	2,5	96,25	1,25
2020	413	19,47	0,0	96,61	3,39
2021	258	25,07	0,0	85,27	14,73
2022	181	29,66	3,87	86,19	9,94
2023	151	33,62	0,0	94,04	5,96

Fonte: Elaborado pela autora a partir de relatórios do SGDE (2024)

A análise dos dados de permanência e fluxo escolar da EE Luiz Soares de Andrade, quando confrontada com as percepções dos estudantes registradas nos relatórios dos Ciclos de Apoio e Acompanhamento (CAAs) de 2021 e 2022, revela contradições significativas entre o discurso oficial do Programa e a realidade vivenciada pelos jovens. Os relatórios evidenciam que, embora os estudantes demonstrem apreço por aspectos específicos do Programa, como "a merenda, acolhida, dos clubes, projeto de música" (Mato Grosso do Sul, 2021d, n.p.), há resistências e dificuldades estruturais que impactam diretamente sua permanência na escola.

O relatório do CAA de 2022 explicita a "resistência dos alunos em voltar para o integral, levando em conta que a escola se tornou integral recentemente" (Mato Grosso do Sul, 2022f, n.p.), indicando que a transição para o ensino em tempo integral não foi um processo consensual ou plenamente aceito pela comunidade estudantil. No segundo encontro de 2022, os estudantes manifestaram desconforto com as constantes mudanças de professores e tutores, mencionando que "é ruim quando troca de professores e assim troca de tutor, pois não há intimidade para conversarem" (Mato Grosso do Sul, 2022g, n.p.). Essa situação pode ser explicada ao recordarmos a análise da tabela sete, que revela que 73% dos docentes da Escola não eram efetivos (concursados), mas sim contratados por meio de processo seletivo, que possui uma duração de apenas dois anos. Essa instabilidade compromete um dos pilares fundamentais do modelo pedagógico das "Escolas da Autoria", a tutoria, que deveria promover vínculos duradouros entre educadores e estudantes.

Ademais, os jovens manifestaram ambivalência em relação ao componente curricular Projeto de Vida e as disciplinas "Eletivas", com alguns relatando que "não gostam de falar sobre os seus sonhos" e que as aulas, antes mais direcionadas, estavam agora "mais sentimental, com perguntas sobre sentimentos, deixando mais aberto" e com isso "têm mais dificuldade para pensar" (Mato Grosso do Sul, 2022g, n.p.).

Sobre as disciplinas "Eletivas" disseram que gostam "pois as aulas são divertidas, que eles viajam, mas mencionaram que por misturar os estudantes as vezes fica mais difícil" (Mato Grosso do Sul, 2022g, n.p.). Esta resistência pode ser compreendida à luz das críticas de Dayrell (2005) ao "protagonismo juvenil" como conceito unívoco, que

desconsidera aqueles jovens que não se identificam com os modelos propostos e, por vezes, impostos.

No mesmo sentido, como alerta Silva (2015, p. 72) quaisquer propostas de mudanças no ensino médio que desconsiderem as condições reais para sua materialidade será “letra morta, e isso passa pelo reconhecimento dos espaços escolares e de seus interlocutores como *locus* central e estratégico das transformações que queremos e precisamos para o Ensino Médio brasileiro”.

7.1 Angélica - EE Senador Filinto Müller

A cidade de Angélica está localizada no sudeste do Mato Grosso do Sul (microrregião de Iguatemi, no Vale do Ivinhema), distante 261 km da capital do estado, Campo Grande. A cidade foi inicialmente criada como distrito do município de Dourados/MS, no ano de 1963 e elevada à categoria de município em 13 de maio de 1976.

Segundo dados do IBGE (2025) Angélica possuía uma população estimada em 2024 de pouco mais de 11 mil habitantes, ocupando a 71ª colocação no Produto Interno Bruto (PIB) do Estado. A economia de Angélica está fortemente ligada ao setor primário (agricultura e pecuária), com um desenvolvimento crescente no setor de serviços e um potencial turístico a ser explorado.

A cidade conta com seis escolas de ensino fundamental, sendo que três delas ofertam também o ensino médio. Estavam matriculados, na cidade, no ano de 2024, 1.611 estudantes no ensino fundamental e 409 no ensino médio (IBGE, 2025).

A Escola Estadual Senador Filinto Müller foi criada através do Decreto nº 1.125 de 03 de agosto de 1970, ainda pertencente ao estado de Mato Grosso, denominado de Ginásio Estadual em Angélica, uma extensão, à época, do Ginásio Estadual Presidente Vargas da cidade de Dourados. A Escola deu início ao Programa de Escola de Tempo Integral “Escola da Autoria” no ano de 2021, conforme solicitação da Secretaria de Estado de Educação no final do ano de 2020. Todos os estudantes desta escola residem na zona urbana do município, cujos pais, em sua maioria, são funcionários de uma grande usina de açúcar e álcool da cidade (EE Senador Filinto Müller, 2022).

Umas das fragilidades apontadas no PPP da Escola é o fato que a rua em torno da escola não ser pavimentada, dificultando o acesso nos dias de chuva e acarretando muita poeira nos dias áridos. No que diz respeito ao aprendizado, o maior desafio apontado foi proporcionar a motivação dos estudantes, principalmente após o período da Pandemia de Covid-19. A Escola também enfrenta problemas comuns a outras escolas, como evasão

escolar, indisciplina, ausência da participação da família na escola, baixo rendimento nas avaliações externas e internas, “além de não ter biblioteca, laboratório para aulas prática e sala de jogos, os quais contribuiriam significativamente para amenizar déficit de atenção, entre outros” (EE Senador Filinto Müller, 2022, p. 3).

Na tabela abaixo mostra os quantitativos de docentes e profissionais técnico-administrativos que atuavam na EE Senador Filinto Müller de Angélica, no ano de 2024, como também o tempo de trabalho nesta Escola.

Tabela 12 - Profissionais da EE Senador Filinto Müller de Angélica e tempo de trabalho na Escola em 2024

Segmentos	nº	Tempo de trabalho na Escola			
		- 1 ano	1 a 3 anos	4 a 6 anos	+ 6 anos
Diretor	1	-	-	-	1
Diretor Adjunto/Cargos Afins	0	-	-	-	-
Coordenadores Pedagógicos/Coord.de Áreas	5	1	2	-	2
Professores (em exercício da docência)	27	5	10	3	9
Professores Readaptados	1	-	-	-	1
Secretário Escolar	1	-	-	-	1
Funcionários Administrativos, sendo:	12	-	1	-	11
Agente de limpeza	5				
Agente de merenda	4				
Agente de inspeção de estudantes	0				
Agente de recepção e portaria	0				
Agente de Atividades Educacionais	1				
Assistente de Atividades Educacionais	2				
Assistente de Inspeção de Estudantes	0				
Gestor em Atividades Educacionais	0				
Técnico de Biblioteca	0				
Total	47				

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados AIEMS (2024)

Em 2024, dos 27 professores que atuavam em sala de aula, dois eram efetivos e 25 convocados; 4 declararam trabalhar apenas na EE Prof.^a Senador Filinto Müller, enquanto 12 tinham que trabalhar em mais uma escola e um trabalhar em mais duas escolas. Trata-se de quadro ainda mais precarizado que o das escolas anteriores. A multivinculação também é marcante: 12 professores lecionam em mais de uma escola e um em três unidades. A exigência de dedicação integral prevista no Programa fica, portanto, apenas no papel. Essa condição dificulta planejamento conjunto, participação em formações e acompanhamento individual dos alunos, tão necessário num modelo de tempo e educação integral. Não há, todavia, menção nos documentos analisados sobre a necessidade mais servidores da equipe técnico-administrativa.

A Escola conta com as seguintes instituições de apoio à Gestão Escolar: Associação de Pais e Mestres (APM), Colegiado Escolar e Grêmio Estudantil.

A tabela abaixo mostra a pontuação da Escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas três últimas avaliações, que acaba por abarcar uma avaliação antes da implantação do Programa (2019) e duas após (2021 e 2023). Apresenta-se também na tabela as notas do Estado de Mato Grosso do Sul para efeitos de comparação.

Tabela 13 - IDEB da EE Senador Filinto Müller de Angélica e do Estado de Mato Grosso do Sul

Edição	Anos Iniciais do EF		Anos Finais do EF		Ensino Médio	
	MS	Escola	MS	Escola	MS	Escola
2019	5,7	N.O*	4,6	5,3	4,1	N.O
2021	5,2	N.O	4,7	**	3,7	***
2023	5,6	N.O	4,8	5,8	4,0	**

*Escola não oferece a etapa de ensino.

** Escola não atingiu a taxa de participação de 80% dos estudantes matriculados na etapa

*** Escola possuía apenas o 1º ano da etapa do ensino médio

Fonte: elaborado pela autora (2025) com bases em dados do INEP (2024)

Apesar dos bons resultados da escola no IDEB dos anos finais do ensino fundamental nos anos de 2019 e 2023, a falta dos demais índices revela questões sobre a regularidade e confiabilidade dos resultados, indicando desafios enfrentados durante a Pandemia ou problemas específicos na mobilização dos alunos para a participação nas avaliações. Apesar disso, em 2023, a EE Senador Filinto Müller de Angélica pontuou, nos anos finais do ensino fundamental, na 12ª posição, dentre 20 melhores índices do IDEB das unidades da rede pública (estadual, municipal e federal) do estado de Mato Grosso do Sul.

Quanto a infraestrutura escolar, a EE Senador Filinto Müller de Angélica conta, com os ambientes mínimos comuns esperados para uma escola regular, como salas de aulas; sanitários para os estudantes e equipe técnico administrativa; sanitários exclusivos para pessoas com mobilidade reduzida; sala dos professores; salas próprias para atendimento da direção, coordenação pedagógica e secretaria; cozinha; refeitório; depósito para produtos de limpeza; quadra de esportes coberta, além destes, a escola conta apenas com uma sala de tecnologia educacional. No AIEMS, a direção escolar destaca no campo de informações complementares que a “a escola passou por reforma, mas não foi contemplada com uma infraestrutura completa, como biblioteca, laboratório, sala de vídeo e despensa de produtos alimentícios” (Mato Grosso do Sul, 2024).

A reforma mencionada pela direção escolar ocorreu no ano de 2023, dois anos após o início da implementação do Programa “Escola da Autoria” na EE Senador Filinto Müller. Naquele ano a Escola foi contemplada pela SED com uma reforma parcial, orçada no valor inicial de R\$ 843.149,67 e após duas alterações contratuais o valor da obra chegou a R\$ 891.237,00 (Mato Grosso do Sul, 2023b, p. 30).

7.1.1 Acesso ao ensino médio na EE Senador Filinto Müller de Angélica

Apresenta-se na tabela abaixo os dados de matrícula e turmas constituídas na EE Senador Filinto Müller, de Angélica, no período de 2019 a 2023, dois anos antes e após a implementação do Programa “Escola da Autoria” nesta unidade escolar, para fins de exame da primeira categoria analítica da pesquisa.

Tabela 14 - Matrículas e turmas da EE Senador Filinto Müller 2019-2023

Ano	Turmas atendidas	Qt. de turmas	Turno(s)	Qt. total de matrículas
2019	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	15	Matutino e Vespertino	218
	Projeto EJA- Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio	2	Noturno	72
	Projeto EJA- Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental	1	Noturno	29
		Total:18		Total:319
2020	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	11	Matutino e Vespertino	196
2021	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	8	Integral	228
	Ensino Médio: 1º ano	1	Integral	25
		Total:9		Total:253
2022	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	9	Integral	186
	Ensino Médio: 1º ano e 2º ano	2	Integral	31
		Total:11		Total:217
2023	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	7	Integral	173
	Ensino Médio: 1º ano e 3º ano	3	Integral	29
		Total:10		Total:202

Fonte: Elaborado pela autora a partir de relatórios do SGDE (2024)

A análise dos dados de matrícula da EE Senador Filinto Müller de Angélica revela uma reconfiguração significativa no padrão de atendimento educacional após a implementação do Programa "Escola da Autoria" em 2021. Os dados demonstram que, antes da adesão ao Programa, a escola atendia ao ensino médio exclusivamente através da modalidade EJA no período noturno, oferecendo duas turmas que atendiam 72 estudantes em 2019. Com a implementação do ensino médio em tempo integral, observa-se a expansão gradual da oferta regular: uma turma de 1º ano em 2021, duas turmas (1º e 2º anos) em 2022, chegando a três turmas (1º e 3º anos) em 2023. Esta transição representa uma mudança substancial no perfil de atendimento, substituindo a modalidade destinada predominantemente a jovens trabalhadores por um modelo de educação integral que exige dedicação exclusiva aos estudos.

Paradoxalmente, embora tenha ocorrido expansão do ensino médio regular, os dados revelam uma tendência decrescente no total de matrículas da escola: de 253 estudantes em 2021 para 202 em 2023, representando uma redução de aproximadamente 20% no período. Esta contradição evidencia que a ampliação de turmas do ensino médio regular não compensou a descontinuidade da EJA e a possível evasão de estudantes que não conseguem se adequar ao modelo de tempo integral.

7.1.2 Vulnerabilidade Social: perfil socioeconômico dos estudantes da EE Senador Filinto Müller de Angélica/MS

A fim de analisar o perfil socioeconômico dos estudantes da EE Senador Filinto Müller de Angélica/MS, apresenta-se, na tabela a seguir, o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) da Escola dos anos de 2019 e 2021.

Tabela 15 - Indicador de Nível Socioeconômico da EE Senador Filinto Müller de Angélica 2019 e 2021

EE SENADOR FILINTO MÜLLER – ANGÉLICA/MS									
Ano	INSE Classificação Geral	% alunos							
		Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI	Nível VII	Nível VIII
2019	IV	1,47	17,4	23,69	16,99	21,81	15,28	3,36	0
2021	III	0	18,52	40,74	18,52	18,52	3,7	0	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados oficiais do INEP (2019, 2021)

A análise dos dados do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) da EE Senador Filinto Müller de Angélica apresenta um cenário diferente das duas últimas “Escolas da Autoria” analisadas, da cidade de Nova Andradina (EE Prof.^a Nair Palácio de Souza e EE

Luiz Soares de Andrade). Os dados revelam que, após a implementação do Programa em 2021, houve uma alteração na composição socioeconômica do corpo estudantil, com a classificação geral da escola passando do nível IV em 2019 para o nível III em 2021. Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do INSE. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro ou garagem. Parte dos estudantes passa a ter também freezer e forno de micro-ondas.

Esta mudança indica uma concentração maior de estudantes em situação de vulnerabilidade social, sugerindo que, neste caso, o Programa pode ter contribuído para democratizar o acesso de jovens de menor poder aquisitivo ao ensino médio.

Os dados evidenciam uma reconfiguração substancial na distribuição socioeconômica dos estudantes. Em 2019, observava-se uma distribuição relativamente equilibrada entre os diferentes níveis, com percentuais significativos nos níveis V (21,81%) e VI (15,28%), que representam condições socioeconômicas mais favoráveis. Já em 2021, após a implementação do ensino médio em tempo integral, verifica-se uma concentração no nível III (40,74%), acompanhada de uma redução expressiva no nível VI (de 15,28% para 3,7%) e o completo desaparecimento dos níveis I e VII. Esta transformação sugere que o modelo de educação integral implementado nesta Escola específica pode ter atraído predominantemente famílias de menor renda, possivelmente devido à percepção da educação em tempo integral como uma oportunidade de proteção social e formação mais abrangente para seus filhos.

A especificidade do caso analisado pode estar relacionada às características socioeconômicas do município de Angélica e à descontinuidade da modalidade EJA, que historicamente atendia a um público com perfil diferenciado, muitos já trabalhadores. Esta situação reforça a necessidade de análises contextualizadas das políticas educacionais, evitando generalizações que não contemplem as particularidades locais e regionais na implementação de programas educacionais.

7.1.3 Permanência e Fluxo Escolar na EE Senador Filinto Müller de Angélica

Na tabela estão resumidos dados essenciais que auxiliam a entender o fluxo escolar dos estudantes na EE Senador Filinto Müller de Angélica, antes e depois da adesão ao

Programa “Escola da Autoria”, entre os anos de 2019 e 2023, considerando aspectos como aprovação, reprovação, retenção e evasão escolar (abandono).

Tabela 16 - Fluxo Escolar na EE Senador Filinto Müller de Angélica 2019-2023

Ano	Qt. Total de matrículas	% Transferência	% Abandono	% Aprovação	% Retenção
2019	319	18,8	6,5	88,4	5,02
2020	196	7,44	0,0	98,99	1,01
2021	253	19,69	0	99,61	0,39
2022	217	27,42	0	99,08	0,92
2023	202	28,87	0	100	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir de relatórios do SGDE (2024)

A análise dos dados de fluxo escolar da EE Senador Filinto Müller de Angélica, apresentados na tabela 16, revela uma trajetória contraditória que merece análise aprofundada quando comparada com as percepções dos estudantes registradas nos Ciclos de Apoio e Acompanhamento (CAAs) de 2021 e 2022. Os indicadores demonstram que, após a implementação do Programa "Escola da Autoria" em 2021, houve uma melhoria significativa nas taxas de aprovação, que evoluíram de 88,4% em 2019 para 100% em 2023, acompanhada de uma redução drástica na retenção (de 5,02% para 0%) e na completa eliminação do abandono escolar a partir de 2020. Contudo, estes indicadores aparentemente positivos são contrabalançados por um aumento expressivo nas taxas de transferência, que saltaram de 7,44% em 2020 para 28,87% em 2023, sugerindo que, embora os estudantes não abandonem formalmente os estudos, uma parcela significativa opta por buscar outras instituições de ensino.

As percepções estudantis registradas nos CAAs oferecem elementos importantes para compreender a nova dinâmica escolar. As percepções estudantis registradas nos CAAs revelam aspectos positivos que ajudam a compreender por que os estudantes que permanecem na escola não abandonam os estudos formalmente. Os jovens demonstram uma avaliação bastante favorável do ambiente escolar, relatando no primeiro Ciclo de 2021 que “o que mais gostam na escola são os professores, pois todos são dedicados, amorosos e se importam com eles” (Mato Grosso do Sul, 2021e, n.p) e em 2022 que continuavam gostando muito da escola “apesar de ser muito cansativo por ficar o dia todo” (Mato Grosso do Sul, 2022h, n.p.). Particularmente significativa é a percepção dos estudantes de que "a escola é a segunda família", indicando um nível de pertencimento e vínculo afetivo que, segundo Charlot (2000), constitui elemento fundamental para o estabelecimento de uma relação positiva com o saber e com a instituição educativa.

A participação estudantil em instâncias de gestão democrática também emerge como aspecto positivo nas percepções registradas. Os estudantes relataram que "a equipe gestora faz reuniões com eles e eles acham muito importante essas reuniões para serem

ouvidos" e que "sobre o Conselho de Classe eles gostam de participar se sentem ouvidos pelos professores" (Mato Grosso do Sul, 2022i, n.p.). Além disso, demonstram responsabilidade coletiva ao relatar que "eles avisam a direção quando algum estudante está faltando"(Mato Grosso do Sul, 2022i, n.p.). Estes elementos sugerem que a escola tem conseguido implementar alguns mecanismos de participação estudantil que contribuem para o engajamento dos jovens. Como defende Paro (2016), a participação efetiva dos estudantes na gestão escolar constitui elemento fundamental para a construção de uma escola democrática e para o desenvolvimento da autonomia juvenil.

Entretanto, as percepções estudantis também evidenciam contradições significativas na implementação dos princípios pedagógicos centrais do Programa "Escola da Autoria" que podem estar contribuindo para as altas taxas de transferência observadas. Uma dessas contradições refere-se à avaliação em Projeto de Vida, componente que, segundo a proposta pedagógica das "Escolas da Autoria", não deveria ser objeto de avaliação tradicional e sequer ter nota registrada. Os estudantes relataram que "Projeto de Vida tem prova (uma estudante até disse que teriam prova deste componente nesta data)" (Mato Grosso do Sul, 2022h, n.p). Esta distorção mostra que a escola pode estar adaptando a Proposta Pedagógica aos padrões convencionais de avaliação, para conseguir que os estudantes participem mais ativamente destas aulas. Este não cumprimento da Proposta coaduna com a pesquisa de Rosa (2020), que revelou em sua dissertação que a organização do trabalho pedagógico para o atendimento da política de tempo integral, no caso específico do Programa “Escola da Autoria”, nos anos finais do ensino fundamental, em Taquarussu, não foi adaptada a partir da proposta do Modelo.

A implementação da tutoria, outro pilar fundamental da proposta das "Escolas da Autoria", também apresenta distorções significativas reveladas nas percepções estudantis. Os estudantes descreveram que "o tutor que tem na sala, é um professor para te auxiliar, para conversar com você[...]”, mas evidenciou-se que "a tutoria está acontecendo por turma e não de maneira individual" e que "os estudantes que estavam presentes durante o CAA ainda não conversaram com seu tutor". Além disso, registrou-se "uma leve divergência entre as falas dos estudantes e dos professores em relação a escolha de tutores, que “relataram que não escolheram os seus tutores de turma, mas que não reclamam pois todos os professores são bons" (Mato Grosso do Sul, 2022i, n.p.).

Estas constatações revelam que a tutoria, concebida originalmente como um processo individualizado de acompanhamento e orientação dos jovens, tem sido implementada de forma coletiva e sem a participação estudantil na escolha dos tutores, comprometendo sua pretensa eficácia pedagógica.

Questões estruturais e pedagógicas adicionais emergem das percepções estudantis e podem estar influenciando as decisões de transferência. Os estudantes relataram que "trocou muito de professores do ano passado para este" e que "alguns professores são bons, mas outros enchem todo dia a lousa, passam muito texto para copiarmos" (Mato Grosso do Sul, 2022i, n.p.), evidenciando instabilidade no corpo docente (conforme já relatado na análise da tabela 12 sobre os profissionais da Escola, constituído em sua maioria de docentes convocados), e persistência de práticas pedagógicas tradicionais que contradizem a proposta de metodologias ativas que seriam importantes na Proposta Pedagógica do Programa.

Interessante também é a percepção sobre os Itinerários Formativos, componente central da reforma do ensino médio, sobre os quais os estudantes "disseram que gostam dos Itinerários Formativos, que são aulas diferentes, que é importante, mas que diminuiu muitas aulas importantes e que vai refletir mais para a frente na realização do ENEM". Esta percepção revela uma tensão entre a inovação curricular proposta e as expectativas dos estudantes em relação à preparação para o ensino superior.

Outro aspecto revelador refere-se às limitações socioeconômicas que afetam a permanência dos estudantes no modelo de tempo integral. Alguns jovens "comentaram que precisam trocar de escola em 2023 por motivo de trabalho, pois precisam ter o seu próprio dinheiro" (Mato Grosso do Sul, 2022i, n.p.). Esta constatação evidencia uma contradição fundamental entre o modelo de educação integral, que exige dedicação exclusiva aos estudos, e a realidade socioeconômica dos jovens desta Escola, que necessitam trabalhar para complementar a renda familiar.

A análise crítica da relação entre os dados quantitativos de fluxo escolar e as percepções qualitativas dos estudantes sugere que a EE Senador Filinto Müller de Angélica apresenta um cenário complexo e contraditório. Por um lado, conseguiu eliminar o abandono escolar e melhorar significativamente as taxas de aprovação, criando um ambiente escolar percebido positivamente pelos estudantes que conseguem se adaptar ao modelo. Por outro lado, as altas e crescentes taxas de transferência indicam que uma parcela significativa dos jovens e suas famílias não considera a escola uma opção viável ou adequada às suas necessidades e expectativas. Como alerta Kuenzer (2010), a melhoria de indicadores quantitativos não necessariamente se traduz em avanços qualitativos na educação quando não há correspondência entre a proposta pedagógica e as condições concretas de implementação.

8.1 Bataguassu – Escola Estadual Prof. Braz Sinigaglia

A cidade de Bataguassu/MS está localizada a 330 km da capital do estado, Campo Grande, na região leste de Mato Grosso do Sul (Microrregião de Nova Andradina), divisa com o estado de São Paulo, sendo um importante corredor rodoviário de acesso ao estado.

A cidade, antes distrito do município de Rio Brilhante, foi elevada à categoria de município em 11 de dezembro de 1953.

Segundo dados do IBGE (2025) Bataguassu possuía uma população estimada em 2024 de pouco mais de 24.000 mil habitantes, ocupando a 45ª colocação no Produto Interno Bruto (PIB) do Estado. A economia de Bataguassu, assim como da maioria das cidades do estado de Mato Grosso do Sul, está fortemente ligada ao setor primário: agricultura, pecuária e mais recentemente, a silvicultura, com a plantação de eucalipto para atender as indústrias de celulose que vem se instalando na região.

A cidade conta com 11 escolas de ensino fundamental, sendo que seis delas ofertam também o ensino médio. Estavam matriculados, na cidade, no ano de 2024, 3.287 estudantes no ensino fundamental e 842 no ensino médio (IBGE, 2025).

A Escola Estadual Prof. Braz Sinigaglia está localizada no centro do município de Bataguassu e foi criada, inicialmente como extensão da EE Manoel da Costa Lima, no ano de 1969. Sua elevação a categoria de Escola Estadual se deu pelo Decreto nº 916, do dia 26 de fevereiro de 1981. Em 2016 a escola passa a ofertar o Projeto Pedagógico do Curso de Educação de Jovens e Adultos, “EJA Conectando Saberes” nas unidades prisionais do município, como extensão da Escola Polo Professora Regina Lúcia Anffe Nunes Betine, da cidade de Campo Grande (EE Prof. Braz Sinigaglia, 2022).

A tabela abaixo mostra os quantitativos de docentes e profissionais técnico-administrativos que atuavam na EE Prof. Braz Sinigaglia, no ano de 2024, como também o tempo de trabalho nesta Escola.

Tabela 17 - Profissionais da EE Prof. Braz Sinigaglia e tempo de trabalho na Escola em 2024

Segmentos	nº	Tempo de trabalho na Escola			
		- 1 ano	1 a 3 anos	4 a 6 anos	+ 6 anos
Diretor	1	-	-	-	1
Diretor Adjunto/Cargos Afins	1	-	-	1	-
Coordenadores Pedagógicos/Coord.de Áreas	4	1	1	1	1
Professores (em exercício da docência)	27	12	7	3	5
Professores Readaptados	2	-	-	-	2
Secretário Escolar	1	-	-	-	1
Funcionários Administrativos, sendo:	11	-	2	2	7
Agente de limpeza	4				

Agente de merenda	4
Agente de inspeção de estudantes	0
Agente de recepção e portaria	1
Agente de Atividades Educacionais	1
Assistente de Atividades Educacionais	1
Assistente de Inspeção de Estudantes	0
Gestor em Atividades Educacionais	0
Técnico de Biblioteca	0
Total	47

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados AIEMS (2024)

Em 2024, dos 27 professores atuantes em sala de aula, três eram efetivos e 24 convocados; 14 declararam trabalhar apenas na Prof. Braz Sinigaglia, enquanto sete tinham que trabalhar em mais uma escola, cinco em mais duas escolas e um em mais três escolas. Não há menção nos documentos analisados sobre a necessidade mais servidores da equipe técnico-administrativa (AIEMS, 2024).

Os dados da tabela 17 evidenciam que 44,4% dos professores (12 de 27) possuem menos de um ano de trabalho na escola, indicando alta rotatividade docente que contradiz os princípios de continuidade pedagógica necessários para uma educação integral de qualidade. Mais grave ainda é a constatação de que apenas três dos 27 professores são efetivos, enquanto 24 são convocados, revelando mais uma vez uma estrutura de vínculos trabalhistas extremamente precária que dificulta o estabelecimento de compromissos de longo prazo com o projeto pedagógico da escola.

A Escola conta com as seguintes instituições de apoio à Gestão Escolar: Associação de Pais e Mestres (APM), Colegiado Escolar e Grêmio Estudantil.

A tabela abaixo mostra a pontuação da Escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas três últimas avaliações, que acaba por abarcar uma avaliação antes da implantação do Programa (2019) e duas após (2021 e 2023). Apresenta-se também na tabela as notas do Estado de Mato Grosso do Sul para efeitos de comparação.

Tabela 18 - IDEB da EE Prof. Braz Sinigaglia e do Estado de Mato Grosso do Sul 2019/2021/2023

Edição	Anos Iniciais do EF		Anos Finais do EF		Ensino Médio	
	MS	Escola	MS	Escola	MS	Escola
2019	5,7	6,6	4,6	**	4,1	N.O
2021	5,2	N.O*	4,7	5,4	3,7	***
2023	5,6	6,4	4,8	5,8	4,0	***

*Escola não oferece a etapa de ensino.

** Escola não atingiu a taxa de participação de 80% dos estudantes matriculados na etapa

*** Escola possuía apenas o 1º ano da etapa do ensino médio

Fonte: elaborado pela autora (2025) com bases em dados do INEP (2024)

A tabela mostra como a Escola supera o índice do estado nas etapas avaliadas, com turmas constituídas, com destaque para os anos iniciais do ensino fundamental, conquanto não seja o foco de atendimento do Programa “Escola da Autoria”. Em 2023, a Escola

conquistou a 13ª posição no IDEB para os anos finais do ensino fundamental, figurando entre as 20 melhores escolas públicas do Estado (Junior, 2023).

Quanto a infraestrutura escolar, a EE Prof. Braz Sinigaglia conta, com os seguintes ambientes, esperados para uma escola regular: salas de aulas; sanitários para os estudantes e equipe técnico administrativa; sanitários exclusivos para pessoas com mobilidade reduzida; uma sala para atendimento da coordenação pedagógica, dividida com os professores; secretaria; cozinha; depósito para produtos de limpeza e alimentício; quadra de esportes coberta, além destes, a escola conta apenas com uma sala de tecnologia educacional. No AIEMS, a direção escolar destaca no campo de informações complementares, mesmo após a recente reforma geral, a falta de ambientes básicos para uma Escola, ainda mais de tempo integral, como uma sala própria para atendimento da direção escolar, sala dos professores e laboratórios científicos (Mato Grosso do Sul, 2024).

No ano de 2022, um ano após a implementação do Programa “Escola da Autoria” na EE Prof. Braz Sinigaglia, a escola foi contemplada pela SED com uma reforma geral, orçada no valor inicial de R\$ 2.368.927,86 e após duas alterações contratuais o valor da obra chegou a 2.734.928,21 (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 50).

8.1.1 Acesso ao ensino médio na EE Prof. Braz Sinigaglia

Apresenta-se na tabela abaixo os dados de matrícula e turmas constituídas na EE Braz Sinigaglia, de Bataguassu, no período de 2019 a 2023, dois anos antes e após a implementação do Programa “Escola da Autoria” nesta unidade escolar, para fins de exame da primeira categoria analítica da pesquisa.

Tabela 19 - Matrículas e turmas da EE Prof. Braz Sinigaglia 2019-2023

Ano	Turmas atendidas	Qt. de turmas	Turno(s)	Qt. total de matrículas
2019	Ensino Fundamental: 4º ao 9º ano	13	Matutino e Vespertino	384
2020	Ensino Fundamental: 4º ao 9º ano	12	Matutino e Vespertino	344
2021	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	06	Integral	165
	Ensino Médio: 1º ano	01	Integral	14
		Total: 07		Total: 179

2022	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	06	Integral	136
	Ensino Médio: 1º ano	01	Integral	07
		Total:11		Total: 143
2023	Ensino Fundamental: 5º ao 9º ano	06	Integral	158
	Ensino Médio: 1º ano	01	Integral	18
		Total: 07		Total: 176

Fonte: Elaborado pela autora a partir de relatórios do SGDE (2024)

Os dados da EE Prof. Braz Sinigaglia revelam uma transformação considerável no acesso educacional após a implementação do Programa "Escola da Autoria" em 2021. A escola, que anteriormente atendia exclusivamente o ensino fundamental (4º ao 9º ano), experimentou uma perda de 53% do seu público em 2021. Esta redução coincide com a transição para o modelo de tempo integral e a introdução do ensino médio.

A introdução do ensino médio, embora represente formalmente uma ampliação da oferta educacional para esta etapa no município de Bataguassu, apresenta números extremamente reduzidos que questionam sua efetividade. Em 2021, apenas 14 estudantes se matricularam no 1º ano do ensino médio integral, número que despencou para 7 em 2022 e se recuperou parcialmente para 18 em 2023. Estes dados indicam que, apesar dos investimentos substanciais advindos do PFEMTI, a escola não conseguiu consolidar uma demanda consistente pelo ensino médio em tempo integral, demonstrando a dificuldades na permanência e atratividade do modelo proposto, contrariando o objetivo de ampliar o acesso a esta etapa da educação básica.

8.1.2 Vulnerabilidade Social: perfil socioeconômico dos estudantes da EE Prof. Braz Sinigaglia

A fim de analisar o perfil socioeconômico dos estudantes da EE Prof. Braz Sinigaglia de Bataguassu/MS, apresenta-se, na tabela a seguir, o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) da Escola dos anos de 2019 e 2021.

Tabela 20 - Indicador de Nível Socioeconômico da EE Prof. Braz Sinigaglia 2019 e 2021

EE PROF. BRAZ SINIGÁGLIA – BATAGUASSU/MS		
Ano	INSE	% alunos

	Classificação Geral	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI	Nível VII	Nível VIII
2019	V	0	8,06	8,8	33,46	25,45	19,16	5,07	0
2021	V	0	8,7	4,35	21,74	17,39	43,48	4,34	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados oficiais do INEP (2019, 2021)

A análise do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) da EE Prof. Braz Sinigaglia presente na tabela revela mudanças no perfil dos estudantes atendidos após a implementação do Programa "Escola da Autoria. Embora a classificação geral tenha se mantido no Nível V em ambos os períodos analisados, a distribuição percentual dos estudantes nos diferentes estratos socioeconômicos apresenta alterações que merecem atenção crítica. Os dados demonstram uma redução na participação de estudantes em situação de maior vulnerabilidade social, com o Nível III diminuindo de 8,8% em 2019 para 4,3% em 2021, representando uma queda de aproximadamente 51% na presença deste segmento populacional na escola.

Paralelamente à redução dos estudantes em maior vulnerabilidade, observa-se um aumento significativo na participação de estudantes de níveis socioeconômicos mais elevados. O Nível VI, que representa famílias com melhor situação econômica, saltou de 19,16% em 2019 para 43,48% em 2021, um crescimento de mais de 20 pontos percentuais. Tais alterações sugerem que a transição para o modelo de tempo integral funcionou como um mecanismo de seleção socioeconômica, mesmo que não intencional, favorecendo o ingresso de famílias com melhores condições financeiras e, consequentemente, maior capacidade de manter seus filhos em período integral sem a necessidade de complementação de renda familiar através do trabalho juvenil.

8.1.3 Permanência e Fluxo Escolar na EE Prof. Braz Sinigaglia

Na tabela abaixo estão resumidos dados essenciais que auxiliam a entender o fluxo escolar dos estudantes na EE Prof. Braz Sinigaglia de Bataguassu, antes e depois da adesão ao Programa “Escola da Autoria”, entre os anos de 2019 e 2023, considerando aspectos como aprovação, reprovação, retenção e evasão escolar (abandono).

Tabela 21 – Fluxo Escolar na EE Prof. Braz Sinigaglia 2019-2023

Ano	Qt. Total de matrículas	% Transferência	% Abandono	% Aprovação	% Retenção
2019	384	22,53	0	98,96	1,04
2020	344	11,22	0	96,80	3,20
2021	179	22,55	0	100	0
2022	143	26,29	0	99,30	0,70
2023	176	20,30	0	100	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir de relatórios do SGDE (2024)

A análise dos dados de fluxo escolar da EE Prof. Braz Sinigaglia revela indicadores aparentemente positivos que, quando confrontados com as percepções estudantis registradas nos Ciclos de Apoio e Acompanhamento (CAA), evidenciam contradições significativas sobre a efetividade do Programa "Escola da Autoria". Os dados quantitativos apresentam taxas de aprovação excepcionalmente elevadas, variando de 96,80% em 2020 a 100% em 2021 e 2023, além da ausência completa de registros de abandono escolar no período analisado. Contudo, as altas taxas de transferência, que saltaram de 11,22% em 2020 para 26,29% em 2022, indicam que, conforme também analisados nas demais escolas até aqui, embora os estudantes não abandonem formalmente a escola, uma parcela significativa opta por migrar para outras unidades escolares.

Os relatórios dos CAA de 2021 e 2022 oferecem aportes sobre as percepções estudantis que podem explicar estes índices de fluxo. Entre os aspectos positivos destacados pelos estudantes, sobressai a valorização das eletivas como "diferencial da escola" onde "os estudantes colocam a mão na massa" (Mato Grosso do Sul, 2022j, n.p.). A participação estudantil em espaços de decisão também emerge como elemento positivo, conforme relatado: "Participam do conselho de classe, falam sobre o que está acontecendo na sala" e "Tiveram reunião com a gestão: levaram ideias para a coordenação" (Mato Grosso do Sul, 2021f, n.p.).

Particularmente revelador é o depoimento dos estudantes de que gostam de "poucos alunos na escola" (Mato Grosso do Sul, 2022k, n.p.), percepção que pode explicar parcialmente as altas taxas de aprovação e a ausência de abandono registradas na tabela 19. Este ambiente de menor densidade populacional escolar, resultante da redução de matrículas após a implementação do Programa, pode favorecer um acompanhamento mais individualizado e relações interpessoais mais próximas, conforme evidenciado no sistema de tutoria valorizado pelos estudantes: "O tutor da sala sempre conversa pra saber como estão e o que podem fazer[...] Os estudantes destacam que gostam dessa ação e que os tutores respeitam bastante os estudantes" (Mato Grosso do Sul, 2022k, n.p.).

Contudo, os relatórios do CAA também revelam fragilidades significativas na implementação dos pressupostos pedagógicos do Programa que se relacionam às elevadas taxas de transferência observadas. A dificuldade na implementação da acolhida, proposta das "Escolas da Autoria", fica evidente quando o gestor "entende o conceito da acolhida, mas disseram que os estudantes ainda não entenderam esse conceito" (Mato Grosso do Sul, 2021f, n.p.). No segundo Ciclo de 2022, quase dois anos após a adesão ao Programa, os alunos revelaram que "Não tem cronograma para acolhimento, o estudante que chega mais cedo acaba participando na recepção no acolhimento" (Mato Grosso do Sul, 2022k,

n.p.), evidenciando a persistência das dificuldades na operacionalização deste componente pedagógico da Proposta do Programa.

As disfunções no sistema de lideranças estudantis representam outro ponto crítico. Conforme registrado nos relatórios, "não houve eleição. Foi indicação (os indicados se recusaram), foi por boletim por nota (com algumas ressalvas), não estão participando ativamente, algumas salas já trocaram de liderança" (Mato Grosso do Sul, 2021f, n.p.). Em 2022, a situação se agravou quando os estudantes relataram achar "cansativo" ser líder de turma, especialmente porque "quando ocorre o repasse para a turma, no começo, era apenas com os estudantes então era bacana, mas agora tem que ter alguém da coordenação, que muitas vezes interrompe durante o repasse" (Mato Grosso do Sul, 2022k, n.p.). Esta burocratização dos espaços de protagonismo contradiz as proposições de Ramos (2011) sobre a necessidade de coerência entre as concepções curriculares e as práticas pedagógicas no ensino médio, especialmente no que se refere à formação de sujeitos autônomos e participativos.

A análise dos Clubes de Protagonismo revela limitações similares na promoção da autonomia estudantil. O depoimento de que "Possuem um planejamento das ações, mas está com a coordenação. Não possuem registro próprio" (Mato Grosso do Sul, 2022k, n.p.) evidencia que, apesar da nomenclatura sugerir protagonismo juvenil, na prática os estudantes permanecem sob tutela institucional e como analisou Dempster (2010), as ações de liderança acabam sendo implementadas "para" os jovens e não efetivamente "com" eles.

As questões curriculares também emergem como fonte de tensão na percepção estudantil, especialmente no que se refere às disciplinas de sociologia e filosofia, onde os estudantes destacam que "[...] só possuem 1 aula por semana, sempre fazem o Programa de Recuperação de Aprendizagem e não sobra tempo para o conteúdo do componente" (Mato Grosso do Sul, 2022j, n.p.). Esta situação evidencia problemas na organização curricular que podem comprometer a formação crítica e reflexiva dos estudantes, a redução efetiva do tempo destinado a componentes curriculares de formação humanística contradiz os pressupostos de uma educação de fato integral.

Quando analisados em conjunto, os dados quantitativos de fluxo e as percepções qualitativas registradas nos CAA revelam um cenário complexo que questiona a sustentabilidade e efetividade do modelo implementado na EE Prof. Braz Sinigaglia. As altas taxas de aprovação e a ausência de abandono, embora aparentemente positivas, devem ser interpretadas no contexto de uma escola que reduziu drasticamente seu público

e que atende predominantemente estudantes de melhor condição socioeconômica, conforme evidenciado na análise do INSE.

9.1 Batayporã - Escola Estadual Jan Antonin Bata

A cidade de Batayporã, criada pela Lei no 1.967, de 12 de novembro de 1963, é resultado de um projeto de colonização idealizado pelo industrial tcheco Dr. Jan Antonin Bata, conhecido por fundar mais de oitenta cidades em todo o mundo, incluindo Bataguassu, mencionada na última seção. Batayporã está situada na região leste de Mato Grosso do Sul, a 313 km da capital do estado, Campo Grande.

Segundo dados do IBGE (2025) Batayporã possuía uma população estimada em 2024 de quase 11.000 mil habitantes e ocupa a 54ª colocação no Produto Interno Bruto (PIB) do Estado. A economia de Batayporã é baseada principalmente no setor primário: agricultura e pecuária.

A cidade conta com quatro escolas de ensino fundamental, sendo que uma delas oferta também o ensino médio. Estavam matriculados, na cidade, no ano de 2024, 1.431 estudantes no ensino fundamental e 330 no ensino médio (IBGE, 2025).

A Escola Estadual Jan Antonin Bata foi criada pelo Decreto nº 2.066 de 04 de março de 1955, ainda no estado de Mato Grosso. A Escola está localizada no centro do município de Batayporã e a única escola a ofertar a etapa do ensino médio aos jovens da cidade. A Escola passou a implementar o Programa “Escola da Autoria” no ano de 2021 (EE Jan Antonin Bata, 2022).

Na tabela abaixo mostra os quantitativos de docentes e profissionais técnico-administrativos que atuavam na EE Jan Antonin Bata, no ano de 2023, como também o tempo de trabalho nesta Escola.

Tabela 22 - Profissionais da EE Jan Antonin Bata e tempo de trabalho na Escola em 2023

Segmentos	nº	Tempo de trabalho na Escola			
		- 1 ano	1 a 3 anos	4 a 6 anos	+ 6 anos
Diretor	1	-	-	-	1
Diretor Adjunto/Cargos Afins	1	-	-	-	1
Coordenadores Pedagógicos/Coord.de Áreas	6	-	1	-	5
Coordenador Técnico	1	1	-	-	-
Professores (em exercício da docência)	32	3	5	7	17
Professores Readaptados	2	-	-	-	2
Secretário Escolar	1	-	-	-	1
Funcionários Administrativos, sendo:	19	1	6	-	12
Agente de limpeza	7				
Agente de merenda	6				
Agente de inspeção de estudantes	0				

Agente de recepção e portaria	1
Agente de Atividades Educacionais	1
Assistente de Atividades Educacionais	4
Assistente de Inspeção de Estudantes	0
Gestor em Atividades Educacionais	0
Técnico de Biblioteca	0
Total	63

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados AIEMS (2023)

Dos 32 professores da Escola em 2023, 31 eram convocados e apenas um efetivo; 17 declararam trabalhar apenas na EE Jan Antonin Bata, enquanto 11 tinham que trabalhar em mais uma escola e quatro em mais duas escolas, constituindo pois o pior cenário de precarização do trabalho docente até aqui. A direção escolar, no AIEMS, destaca a necessidade de “contratação de agente de merenda e de limpeza para suprir a demanda dos servidores em licença médica ou readaptados” (Mato Grosso do Sul, 2023b. p. 7).

A necessidade apontada pela direção de contratar agentes de merenda e limpeza para suprir demandas básicas sugere que a escola enfrenta dificuldades estruturais que vão além da proposta pedagógica. Essa realidade coloca em questão a qualidade do programa, uma vez que a educação em tempo integral demanda não apenas mais horas na escola, mas principalmente profissionais estáveis, bem formados e dedicados a unidade escolar.

A Escola conta com as seguintes instituições de apoio à Gestão Escolar: Associação de Pais e Mestres (APM), Colegiado Escolar e Grêmio Estudantil.

A tabela abaixo mostra a pontuação da Escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas três últimas avaliações, que acaba por abarcar uma avaliação antes da implantação do Programa (2019) e duas após (2021 e 2023). Apresenta-se também na tabela as notas do Estado de Mato Grosso do Sul para efeitos de comparação.

Tabela 23 - IDEB da EE Jan Antonin Bata e do Estado de Mato Grosso do Sul 2019/2021/2023

Edição	Anos Iniciais do EF		Anos Finais do EF		Ensino Médio	
	MS	Escola	MS	Escola	MS	Escola
2019	5,7	5,7	4,6	NO*	4,1	**
2021	5,2	6,6	4,7	5,3	3,7	**
2023	5,6	NO*	4,8	NO*	4,0	**

*Escola não oferece a etapa de ensino.

** Escola não atingiu a taxa de participação de 80% dos estudantes matriculados na etapa

Fonte: elaborado pela autora (2025) com bases em dados do INEP (2024)

Apesar dos bons resultados da escola no IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2021, a falta da maioria dos índices revela questões sobre a regularidade e confiabilidade dos resultados. Apesar da Escola ser a única a oferecer a etapa no ensino médio na cidade, não conseguiu a presença de 80% dos estudantes no dia

da avaliação do SAEB, indicando possíveis problemas de motivação deles para a participação nas avaliações.

Quanto a infraestrutura escolar, a EE Jan Antonin Bata conta, com os seguintes ambientes, esperados para uma escola regular: biblioteca; salas de aulas; sanitários para os estudantes e equipe técnico administrativa; sanitários exclusivos para pessoas com mobilidade reduzida; salas próprias para atendimento da equipe técnico pedagógica como sala da direção; sala da coordenação pedagógica; sala dos professores; secretaria; cozinha; refeitório; depósito para produtos de limpeza e alimentício; quadra de esportes coberta, além destes, a escola conta com duas salas de informática; quatro laboratórios científicos (Química, Física, Matemática e Biologia) e uma sala para Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência. Todas as salas de aula são climatizadas (EE Jan Antonin Bata, 2022).

A infraestrutura física, conforme consta no PPP da Escola, era considerada adequada e em 2022, um ano após a implementação do Programa “Escola da Autoria”, a escola foi contemplada pela SED com uma reforma geral, orçada no valor inicial de R\$ 2.665.684,08 e após duas alterações contratuais o valor da obra chegou a 2.787.145,10 (Mato Grosso do Sul, 2022c, p. 42).

No AIEMS de 2024, a direção escolar avaliou que a EE Jan Antonin Bata “possui uma excelente infraestrutura e está muito bem organizada e cuidada de forma geral” (Mato Grosso do Sul, 2024, p. 7).

9.1.1 Acesso ao ensino médio na EE Jan Antonin Bata

Apresenta-se na tabela abaixo os dados de matrícula e turmas constituídas na EE Jan Antonin Bata, de Batayporã, no período de 2019 a 2023, dois anos antes e após a implementação do Programa “Escola da Autoria” nesta unidade escolar, para fins de exame da primeira categoria analítica da pesquisa.

Tabela 24 - Matrículas e turmas da EE Jan Antonin Bata 2019-2023

Ano	Turmas atendidas	Qt. de turmas	Turno(s)	Qt. total de matrículas
2019	Ensino Fundamental: 2º ao 9º ano	11	Matutino e Vespertino	308
	Ensino Médio: 1º ao 3º ano do Ensino Médio	07	Matutino	317
		03	Noturno	199

	Projeto AJA Avanço do Jovem na Aprendizagem Etapa do Ensino Fundamental	01	Noturno	27
	Projeto AJA Avanço do Jovem na Aprendizagem Etapa do Ensino Médio	01	Noturno	26
	Projeto EJA Etapa do Ensino Fundamental	01	Noturno	18
	Projeto EJA Etapa do Ensino Médio	02	Noturno	44
	Curso Técnico em Informática (concomitante ao Ensino Médio)	01	Vespertino	10
		01	Noturno	10
		Total: 28		Total: 760
2020	Ensino Fundamental: 3º ao 9º ano	07	Matutino e Vespertino	230
	Ensino Médio: 1º ao 3º ano do Ensino Médio	07	Matutino	237
		03	Noturno	110
	Projeto AJA Avanço do Jovem na Aprendizagem Etapa do Ensino Fundamental	01	Noturno	17
	Projeto AJA Avanço do Jovem na Aprendizagem Etapa do Ensino Médio	02	Noturno	50
	Projeto EJA Etapa do Ensino Médio	04	Noturno	97
		Total:24		Total: 741
2021	Ensino Fundamental: 4º, 5º e 9º ano	04	Matutino e Integral (9º ano)	98
	Ensino Médio: 1º ao 3º ano do Ensino Médio	06	Integral	163
		04	Noturno	141

	Projeto AJA Avanço do Jovem na Aprendizagem Etapa do Ensino Médio	02	Noturno	67
	Projeto EJA Etapa do Ensino Médio	02	Noturno	59
		Total: 18		Total: 528
2022	Ensino Fundamental: 5º ano	01	Matutino	30
	Ensino Médio: 1º ao 3º ano do Ensino Médio	05	Integral	114
		06	Noturno	202
	Projeto AJA Avanço do Jovem na Aprendizagem Etapa do Ensino Fundamental	01	Noturno	19
	Projeto AJA Avanço do Jovem na Aprendizagem Etapa do Ensino Médio	01	Noturno	14
		Total: 14		Total: 379
	2023	Ensino Médio: 1º ao 3º ano do Ensino Médio	06	Integral
07			Noturno	207
Projeto AJA Avanço do Jovem na Aprendizagem Etapa do Ensino Médio		01	Noturno	27
		Total: 14		Total: 356
<i>*Projeto AJA -MS : Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA) de Mato Grosso do Sul, trata-se de um Projeto oferecido pela Secretaria de Estado de Educação para aceleração de estudos de adolescentes e jovens em defasagem idade-série, a partir de 15 anos, para as etapas do ensino fundamental e médio.</i>				

Fonte: Elaborado pela autora a partir de relatórios do SGDE (2024)

Os dados da EE Jan Antonin Bata revelam uma trajetória preocupante em relação ao acesso educacional após a implementação do Programa "Escola da Autoria" em 2021. Observa-se uma redução nas matrículas totais da escola, passando de 760 estudantes em 2019 para 356 em 2023, representando uma queda de 53,2% no período analisado, mesmo havendo salas disponíveis. Esta diminuição coincide com a reconfiguração da oferta educacional da instituição, que gradativamente deixou de atender a maior parte do ensino fundamental, concentrando-se prioritariamente no ensino médio.

A escola, que em 2019 oferecia desde o 2º ano do ensino fundamental até cursos técnicos, restringiu sua atuação principalmente ao ensino médio em 2023, evidenciando uma especialização que pode ter contribuído para a redução do acesso educacional na localidade.

No que se refere especificamente ao ensino médio, os dados demonstram que o Programa conseguiu estabelecer uma oferta em tempo integral com 163 matrículas em 2021, mantendo-se relativamente estável com 114 em 2022 e 122 em 2023. Contudo, quando comparado com a oferta regular anterior à implementação do programa, verifica-se que o ensino médio matutino atendia 317 estudantes em 2019 e 237 em 2020, números significativamente superiores ao ensino médio integral posterior. Paralelamente, o ensino médio noturno apresentou oscilações consideráveis, partindo de 199 matrículas em 2019, reduzindo para 110 em 2020, recuperando-se parcialmente para 141 em 2021 e mantendo-se na casa dos 200 estudantes em 2022 e 2023. Esta dinâmica sugere que, embora o programa tenha criado uma modalidade de atendimento, não necessariamente ampliou o acesso global ao ensino médio na unidade escolar.

9.1.2 Vulnerabilidade Social: perfil socioeconômico dos estudantes da EE Jan Antonin Bata

A fim de analisar o perfil socioeconômico dos estudantes da EE Jan Antonin Bata apresenta-se, na tabela a seguir, o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) da Escola dos anos de 2019 e 2021.

Tabela 25 - Indicador de Nível Socioeconômico da EE Jan Antonin Bata 2019 e 2021

EE JAN ANTONIN BATA – BATAYPORÃ/MS									
Ano	INSE Classificação Geral	% alunos							
		Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI	Nível VII	Nível VIII
2019	V	0	9,7	17,36	22,72	17,14	19,43	12,30	1,35
2021	V	0	3,75	12,24	27,22	31,17	16,62	9,00	0,00

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados oficiais do INEP (2019, 2021)

A análise dos dados do INSE da EE Jan Antonin Bata revela que a escola manteve a classificação geral no nível V em ambos os períodos analisados (2019 e 2021), indicando um perfil socioeconômico médio-alto que se manteve estável. Contudo, assim como ocorreu na análise desta categoria da escola anterior, a EE Prof. Braz Sinigaglia de Bataguassu, ao observar de forma detalhada a distribuição percentual dos estudantes por

níveis socioeconômicos fica evidente transformações na composição do corpo discente que merecem atenção.

Os dados demonstram uma tendência de concentração dos estudantes nos níveis intermediários do INSE, particularmente nos níveis IV e V, que passaram de 39,86% em 2019 para 58,39% em 2021. Esta concentração foi acompanhada por uma redução significativa na presença de estudantes em situação de maior vulnerabilidade social, com os níveis II e III diminuindo de 27,06% para 15,99% no período analisado. Simultaneamente, observa-se também uma diminuição na proporção de estudantes dos níveis socioeconômicos mais elevados (VI, VII e VIII), que reduziram de 32,08% para 25,62%. Esta reconfiguração sugere um processo de homogeneização do perfil socioeconômico dos estudantes, com menor diversidade social no corpo discente.

A redução da presença de estudantes em maior vulnerabilidade social (níveis II e III) é particularmente preocupante quando considerada à luz dos objetivos do Programa "Escola da Autoria" e seu Programa de Fomento. Se o programa deveria contribuir para garantir o acesso e permanência dos jovens ao ensino médio, especialmente aqueles em contexto de maior vulnerabilidade social, os dados sugerem um movimento contrário

9.1.3 Permanência e Fluxo Escolar na EE Jan Antonin Bata

Na tabela abaixo estão resumidos dados essenciais que auxiliam a entender o fluxo escolar dos estudantes na EE Jan Antonin Bata, antes e depois da adesão ao Programa "Escola da Autoria", entre os anos de 2019 e 2023, considerando aspectos como aprovação, reprovação, retenção e evasão escolar (abandono).

Tabela 26 - Fluxo Escolar na EE Jan Antonin Bata 2019-2023

Ano	Qt. Total de matrículas	% Transferência	% Abandono	% Aprovação	% Retenção
2019	760	13,33	2,24	89,08	8,68
2020	741	4,02	0	83,27	16,73
2021	528	6,38	0	88,47	15,33
2022	379	10,19	3,69	92,88	3,43
2023	356	13,59	4,49	93,82	1,69

Fonte: Elaborado pela autora a partir de relatórios do SGDE (2024)

Os dados de fluxo escolar da EE Jan Antonin Bata, apresentados na tabela 26, mostra um cenário de instabilidade no fluxo escolar no período anterior à implementação do programa (2019-2020). Em 2019, a escola apresentava 13,33% de transferências e 2,24% de abandono, com aprovação de 89,08% e retenção de 8,68%. O ano de 2020, marcado pela Pandemia de COVID-19, registrou uma melhoria aparente com redução das

transferências para 4,02% e zerando os abandonos, porém com significativo aumento da retenção para 16,73% e queda na aprovação para 83,27%.

A partir de 2021, primeiro ano de implementação do Programa "Escola da Autoria", os dados apresentam uma tendência de melhoria progressiva nos indicadores de aprovação e retenção, chegando a 93,82% de aprovação e apenas 1,69% de retenção em 2023. Contudo, as taxas de transferência voltaram a crescer significativamente, atingindo 13,59% em 2023, e o abandono, que havia zerado em 2020 e 2021, ressurgiu com 3,69% em 2022 e 4,49% em 2023. Esta dinâmica contraditória, melhoria nas taxas de aprovação simultaneamente ao aumento das transferências e reaparecimento do abandono, mostra que, embora o Programa possa estar contribuindo para o sucesso acadêmico dos estudantes que permanecem na escola, não necessariamente está garantindo sua permanência na instituição.

As percepções dos estudantes registradas nos CAA oferecem pistas importantes para compreender esta aparente contradição nos dados de fluxo. Os pontos positivos destacados pelos estudantes incluem a percepção de professores "mais atenciosos e receptivos" após o retorno das atividades presenciais em 2021, a valorização das "aulas práticas" e do "relacionamento com os colegas e professores" (Mato Grosso do Sul, 2021g, n.p.).

Entretanto, os pontos críticos levantados pelos estudantes revelam questões estruturais e pedagógicas que podem estar influenciando as decisões de transferência e abandono. A crítica às acolhidas, já no final de 2020, onde "Destacam que gostam de pouquíssimas acolhidas, que não são muito interessantes" (Mato Grosso do Sul, 2022l, n.p.) indica uma deterioração na qualidade das práticas pedagógicas específicas do Programa ao longo do tempo.

Relevante também se mostra a crítica dos estudantes ao componente "Projeto de Vida", considerado "muito invasivo" e à percepção de que "muitos professores não incentivam os sonhos, defendem que apenas a faculdade é importante" e que "alguns professores diminuem os sonhos" (Mato Grosso do Sul, 2022m, n.p.). Esta percepção dos estudantes sobre a imposição de um modelo único de sucesso, a entrada no ensino superior, pode estar gerando exclusão e desmotivação entre aqueles que possuem projetos de vida diferentes ou que não se identificam com o modelo acadêmico tradicional. A crítica de que "a escola romantiza muito a faculdade" evidencia uma contradição entre o discurso do protagonismo juvenil, central na proposta da "Escola da Autoria" e a prática pedagógica que parece desconsiderar a diversidade de projetos de vida dos estudantes.

A percepção dos estudantes sobre os Itinerários Formativos revela que eles "gostam das atividades das UCs (Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos), mas ainda possuem algumas temáticas que não compreendem a relevância" (Mato Grosso do Sul, 2022m, n.p.). Isso demonstra uma contradição entre a suposta inovação dos itinerários, prevista na Lei 13.415/2017 para promover flexibilidade e escolha autônoma, e a realidade escolar. A falta de contextualização ou orientação adequada reforça a superficialidade das temáticas abordadas, expondo as limitações da reforma educacional. Em vez de levar a uma educação integral, a reforma fragmenta o currículo e o desconecta das reais necessidades e aspirações juvenis.

A questão da infraestrutura também emerge como um fator relevante nas percepções dos estudantes. As solicitações por "banco no pátio da escola, sala de jogos, livros novos, melhorias na sala de informática" e a observação de que "não tem muitas árvores no pátio (derrubaram durante a reforma)" (Mato Grosso do Sul, 2022m, n.p.) mostra que a adequação física da escola para o modelo de tempo integral, mesmo com valores que se aproximam a três milhões de reais, pode ter negligenciado aspectos de conforto e bem-estar para os estudantes que tem de ficar na escola mais de sete horas por dia.

A análise das percepções estudantis também revela problemas na gestão democrática da escola. A constatação de que os estudantes "não estão participando do Conselho de Classe" e que "alguns líderes não repassam para a sala" as informações das reuniões com a gestão indica falhas na implementação dos princípios participativos que deveriam caracterizar o modelo da "Escola da Autoria" (Mato Grosso do Sul, 2022l e 2022m, n.p.).

O crescimento das taxas de transferência, que passou de 6,38% em 2021 para 13,59% em 2023, indica estar diretamente relacionado às questões levantadas pelos estudantes. A insatisfação com componentes específicos do programa, a falta de infraestrutura adequada na visão dos estudantes e a percepção de um modelo educacional rígido que não respeita a diversidade de projetos de vida podem estar motivando os estudantes a buscarem alternativas educacionais em outras instituições. Este movimento representa uma forma de resistência dos jovens a um modelo educacional que, apesar de apresentar melhorias nos indicadores de aprovação, não consegue atender às suas expectativas e necessidades.

A análise conjunta dos dados de fluxo e das percepções estudantis evidenciam pois, que, embora o Programa "Escola da Autoria" possa estar contribuindo para melhores resultados acadêmicos entre os estudantes que permanecem na escola, não está

necessariamente cumprindo seu objetivo de garantir o acesso e permanência de todos os jovens, especialmente aqueles em maior vulnerabilidade social.

Esta transformação é particularmente preocupante considerando que a EE Jan Antonin Bata era anteriormente uma escola que oferecia maior diversidade de etapas e modalidades educacionais, atendendo potencialmente a uma comunidade escolar mais ampla e diversificada socioeconomicamente.

10.1 Ivinhema - Escola Estadual Senador Filinto Müller

A cidade de Ivinhema, antigo distrito da cidade de Dourados/MS, foi alçada à categoria de município em 11 de novembro de 1963. A cidade está localizada no sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul, distante 284 km da capital Campo Grande, às margens do Rio Ivinhema, entre os rios Piravevê ao norte e Guiray ao sul.

Segundo dados do IBGE (2025) Ivinhema possuía uma população estimada em 2024 de 29.613 habitantes e ocupa a 18ª colocação no Produto Interno Bruto (PIB) do Estado. A economia de Ivinhema, MS, é fortemente baseada na agropecuária, com destaque para a produção de grãos como soja e milho, e também na pecuária.

A cidade conta com dez escolas de ensino fundamental, sendo que cinco delas ofertam também o ensino médio. Estavam matriculados, na cidade, no ano de 2024, 3.833 estudantes no ensino fundamental e 915 no ensino médio (IBGE, 2025).

A Escola Estadual Senador Filinto Müller de Ivinhema foi fundada em 30 de novembro de 1965, ainda no estado de Mato Grosso. Localizada no bairro Piravevê, considerado misto, com características residenciais e comerciais, a escola atende uma clientela escolar proveniente tanto da zona rural quanto da urbana. A implementação do Programa "Escola da Autoria" na escola teve início no ano de 2021 (EE Senador Filinto Müller de Ivinhema, 2022).

A tabela abaixo mostra os quantitativos de docentes e profissionais técnico-administrativos que atuavam na EE Jan Antonin Bata, no ano de 2023, como também o tempo de trabalho nesta Escola.

Tabela 27 - Profissionais da Senador Filinto Müller de Ivinhema e tempo de trabalho na Escola em 2023

Segmentos	nº	Tempo de trabalho na Escola			
		- 1 ano	1 a 3 anos	4 a 6 anos	+ 6 anos
Diretor	1	-	-	-	1
Diretor Adjunto/Cargos Afins	1	-	-	-	1
Coordenadores Pedagógicos/Coord.de Áreas	4	-	1	-	3

Professores (em exercício da docência)	50	1	10	5	34
Professores Readaptados	4	-	-	-	4
Secretário Escolar	1	-	-	-	1
Funcionários Administrativos, sendo:	23	-	3	1	19
Agente de limpeza	10				
Agente de merenda	7				
Agente de inspeção de estudantes	0				
Agente de recepção e portaria	1				
Agente de Atividades Educacionais	2				
Assistente de Atividades Educacionais	3				
Assistente de Inspeção de Estudantes	0				
Gestor em Atividades Educacionais	0				
Técnico de Biblioteca	0				
Total	84				

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados AIEMS (2023)

Dos 50 professores da Escola em 2023, 32 eram convocados e 18 efetivos; 15 declararam trabalhar apenas na EE Senador Filinto Müller, enquanto 29 tinham que trabalhar em mais uma escola, cinco trabalhar em mais duas escolas e um trabalhar em mais três escolas. Não há menção nos documentos analisados sobre a necessidade mais funcionários da equipe técnico-administrativa.

A Escola conta com as seguintes instituições de apoio à Gestão Escolar: Associação de Pais e Mestres (APM), Colegiado Escolar e Grêmio Estudantil.

Na tabela abaixo mostra a pontuação da Escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas três últimas avaliações, que acaba por abarcar uma avaliação antes da implantação do Programa (2019) e duas após (2021 e 2023). Apresenta-se também na tabela as notas do Estado de Mato Grosso do Sul para efeitos de comparação.

Tabela 28 - IDEB da EE Senador Filinto Müller de Ivinhema e do Estado de Mato Grosso do Sul 2019/2021/2023

Edição	Anos Iniciais do EF		Anos Finais do EF		Ensino Médio	
	MS	Escola	MS	Escola	MS	Escola
2019	5,7	6,0	4,6	**	4,1	5,4
2021	5,2	NO*	4,8	4,8	3,7	**
2023	5,6	NO*	4,7	4,7	4,0	5,8

*Escola não oferece a etapa de ensino.

** Escola não atingiu a taxa de participação de 80% dos estudantes matriculados na etapa

Fonte: elaborado pela autora (2025) com bases em dados do INEP (2024)

Conforme se verifica na tabela, a Escola manteve ou mesmo superou o índice geral do Estado nos três últimos anos de avaliação do SAEB que puderam ser computados e no ano de 2023, a nota obtida pela Escola na etapa do ensino médio ocupou a primeira posição dentre os 10 melhores índices da rede estadual de ensino (Junior, 2023).

Quanto a infraestrutura escolar, a EE Senador Filinto Müller conta, com os seguintes ambientes, esperados para uma escola regular: biblioteca; salas de aulas; sanitários para os estudantes e equipe técnico administrativa; sanitários exclusivos para pessoas com mobilidade reduzida; salas próprias para atendimento da equipe técnico

pedagógica como sala da direção; sala da coordenação pedagógica; sala dos professores; secretaria; cozinha; refeitório; depósito para produtos de limpeza e alimentício; quadra de esportes coberta, além destes, a escola conta com um laboratório científico (Ciências d Natureza) e uma sala para Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência (EE Senador Filinto Müller de Ivinhema, 2022).

Em 2022, um ano após a implementação do Programa “Escola da Autoria”, a EE Senador Filinto Müller, como as demais “Escolas da Autoria” selecionadas nesta pesquisa, também foi contemplada pela SED com uma reforma geral, orçada no valor inicial de R\$ 3.121.656,85 e uma alteração contratual o valor da obra chegou a 3.806.754, 26(Mato Grosso do Sul, 2022d, p. 10).

10.1.1 Acesso ao ensino médio na Senador Filinto Müller de Ivinhema/MS

Apresenta-se na tabela abaixo os dados de matrícula e turmas constituídas na EE Senador Filinto Müller, de Ivinhema, no período de 2019 a 2023, dois anos antes e após a implementação do Programa “Escola da Autoria” nesta unidade escolar, para fins de exame da primeira categoria analítica da pesquisa.

Tabela 29 – Matrículas e turmas da Senador Filinto Müller 2019-2023

Ano	Turmas atendidas	Qt. de turmas	Turno(s)	Qt. total de matrículas
2019	Ensino Fundamental: 4º ao 9º ano	20	Matutino e Vespertino	651
	Ensino Médio: 1º ano	04	Matutino e Vespertino	129
		Total: 24		Total: 780
2020	Ensino Fundamental: 5º ao 9º ano	18	Matutino e Vespertino	596
	Ensino Médio: 1º ano ao 3º ano	04	Matutino	136
		Total: 22		Total: 732
2021	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	14	Matutino e Vespertino	489
	Ensino Médio: 1º ano ao 3º ano	05	Integral	100
		Total: 19		Total: 589

2022	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	14	Integral	97
	Ensino Médio: 1º ano ao 3º ano	05	Integral	469
		Total:19		Total: 566
2023	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	15	Integral	100
	Ensino Médio: 1º ano ao 3º ano	04	Integral	460
		Total:19		Total: 560

Fonte: Elaborado pela autora a partir de relatórios do SGDE (2024)

Os dados da EE Senador Filinto Müller apresentam uma dinâmica particular em relação ao acesso educacional após a implementação do Programa "Escola da Autoria" em 2021, diferenciando-se dos padrões observados nas demais escolas analisadas. A instituição registrou uma redução nas matrículas totais de 28,2%, passando de 780 estudantes em 2019 para 560 em 2023, movimento que coincide com uma reconfiguração da oferta educacional. A escola, que em 2019 oferecia majoritariamente ensino fundamental (651 matrículas) e apenas o 1º ano do ensino médio (129 matrículas), transformou-se progressivamente em uma instituição com predominância do ensino médio integral, invertendo completamente sua configuração inicial. Esta transformação evidencia não apenas uma mudança na modalidade de atendimento, mas uma redefinição do papel da escola dentro da rede estadual de ensino.

Embora tenha ocorrido uma expansão da oferta do ensino médio de apenas uma série (1º ano) em 2019 para o ciclo completo (1º ao 3º ano) a partir de 2020, observa-se que esta ampliação foi acompanhada por uma significativa redução inicial das matrículas, de 136 estudantes em 2020 para 100 em 2021. Contudo, após a implementação do modelo integral, verifica-se um crescimento expressivo das matrículas no ensino médio, atingindo 469 estudantes em 2022 e mantendo-se em 460 em 2023. Este movimento sugere que, uma vez consolidado o modelo integral, a escola conseguiu atrair e manter um número significativamente maior de estudantes do ensino médio, possivelmente oriundos de outras instituições da região ou que anteriormente não tinham acesso a esta etapa educacional na própria escola.

Paradoxalmente, o crescimento das matrículas no ensino médio foi acompanhado por uma redução do ensino fundamental, que passou de 651 matrículas em 2019 para aproximadamente 100 matrículas a partir de 2021, mantendo-se estável neste patamar. Esta reconfiguração levanta questões sobre a democratização do acesso educacional, uma vez

que a concentração da escola no atendimento ao ensino médio integral pode ter criado, por sua vez, lacunas no atendimento ao ensino fundamental na localidade ou lotação excessiva em outras escolas do município.

10.1.2 Vulnerabilidade Social: perfil socioeconômico dos estudantes da EE Senador Filinto Müller de Ivinhema/MS

A fim de analisar o perfil socioeconômico dos estudantes da EE Senador Filinto Müller apresenta-se, na tabela a seguir, o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) da Escola dos anos de 2019 e 2021.

Tabela 30 - Indicador de Nível Socioeconômico da EE Senador Filinto Müller 2019 e 2021

EE SENADOR FILINTO MÜLLER – IVINHEMA/MS									
Ano	INSE Classificação Geral	% alunos							
		Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI	Nível VII	Nível VIII
2019	V	0	3,22	10,3	18,0	26,46	25,9	14,78	1,35
2021	VI	0	0	7,69	13,73	25,02	27,9	24,72	0,94

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados oficiais do INEP (2019, 2021)

A análise dos dados do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) da EE Senador Filinto Müller de Ivinhema revela a transformação mais significativa entre todas as escolas analisadas em termos de perfil socioeconômico dos estudantes. A instituição não apenas manteve, mas elevou sua classificação geral de nível V em 2019 para nível VI em 2021, representando uma ascensão de um patamar socioeconômico médio-alto para alto. Esta mudança indica uma alteração substancial na composição do corpo discente, sugerindo que o Programa "Escola da Autoria" atraiu estudantes de estratos socioeconômicos mais elevados, possivelmente oriundos de escolas particulares ou de outras instituições públicas da região.

Os dados demonstram uma concentração expressiva de estudantes nos níveis socioeconômicos mais elevados após a implementação do Programa. A proporção de estudantes nos níveis VI e VII aumentou de 40,68% em 2019 para 52,62% em 2021, representando um crescimento de quase 12 pontos percentuais. Simultaneamente, observa-se uma redução na presença de estudantes em maior vulnerabilidade social, com o nível II zerando completamente e o nível III diminuindo de 10,3% para 7,69%. Esta reconfiguração é particularmente notável quando considerada a eliminação total de

estudantes do nível II, que em 2019 representavam 3,22% do corpo discente. A concentração nos níveis socioeconômicos superiores (V, VI e VII) passou de 67,14% em 2019 para 77,64% em 2021, evidenciando o maior processo de elitização socioeconômica entre as escolas analisadas.

A concentração de mais de 77% dos estudantes em níveis socioeconômicos médio-altos e altos em 2021, combinada com o crescimento das matrículas no ensino médio observado anteriormente, mostra que a escola está se tornando uma opção atrativa para famílias de maior poder aquisitivo que buscam uma alternativa pública ao ensino privado. Este fenômeno, embora resulte em melhores indicadores de desempenho da escola, contraria os princípios de inclusão que deveriam nortear as políticas públicas educacionais, especialmente aquelas voltadas para a universalização do ensino médio conforme estabelecido na meta 3 do Plano Nacional de Educação.

10.1.3 Permanência e Fluxo Escolar na EE Senador Filinto Müller de Ivinhema

Na tabela abaixo estão resumidos dados essenciais que auxiliam a entender o fluxo escolar dos estudantes na EE Senador Filinto Müller, antes e depois da adesão ao Programa “Escola da Autoria”, entre os anos de 2019 e 2023, considerando aspectos como aprovação, reprovação, retenção e evasão escolar (abandono).

Tabela 31 - Fluxo Escolar na EE Senador Filinto Müller 2019-2023

Ano	Qt. Total de matrículas	% Transferência	% Abandono	% Aprovação	% Retenção
2019	780	13,33	1,79	92,44	5,77
2020	732	3,17	0	92,62	7,38
2021	589	12,09	0	95,59	4,41
2022	566	13,72	0	89,93	10,07
2023	560	13,45	0	100	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir de relatórios do SGDE (2024)

A análise dos dados de fluxo escolar da EE Senador Filinto Müller, apresentados na tabela 31, quando confrontada com as percepções dos estudantes registradas nos Ciclos de Apoio e Acompanhamento (CAA) de 2021 e 2022, revela um cenário complexo que exemplifica as contradições inerentes à implementação do Programa "Escola da Autoria". Os resultados quantitativos mostram uma trajetória de melhoria progressiva nas taxas de aprovação, culminando com o excepcional índice de 100% em 2023, simultaneamente à eliminação completa do abandono escolar a partir de 2020. Contudo, esta aparente excelência acadêmica deve ser analisada criticamente considerando a significativa redução das matrículas totais de 780 em 2019 para 560 em 2023, uma diminuição de 28,2%, e as

persistentes altas taxas de transferência que se mantiveram acima de 12% na maior parte do período, atingindo 13,72% em 2022.

As percepções positivas dos estudantes registradas nos CAAs oferecem elementos importantes para compreender os fatores que contribuíram para a melhoria dos indicadores de aprovação. A observação de que "gostam muito da escola, e que os professores estão mais compreensivos, talvez por conta da pandemia" (Mato Grosso do Sul, 2021h, n.p.) sugere que a implementação do Programa no período de Pandemia coincidiu com uma melhoria nas relações pedagógicas, elemento fundamental para o sucesso acadêmico. Esta percepção de maior compreensão por parte dos professores indica que a escola conseguiu desenvolver um ambiente mais acolhedor e empático, fatores que historicamente se associam à melhoria do desempenho escolar e à redução da evasão (Charlot, 2000).

Particularmente significativo é o relato dos estudantes sobre a experiência da tutoria, descrita como uma conversa "com o professor tutor é como se fosse uma conversa com um amigo, mas que eles não escolheram o tutor, um estudante relatou que foi o professor que o escolheu em um momento não muito bom de sua vida"(Mato Grosso do Sul, 2021h, n.p.). Esta percepção evidencia que a proposta da tutoria por vezes consegue cumprir seu papel de criar vínculos mais próximos e personalizados entre educadores e educandos, oferecendo suporte individualizado em momentos críticos da trajetória escolar dos jovens. A posterior evolução para permitir que os estudantes escolhessem seus tutores em 2022 demonstra a capacidade da escola de adaptar suas práticas com base no feedback dos estudantes, processo que contribuiu para o fortalecimento destes vínculos e, consequentemente, para a melhoria dos resultados acadêmicos.

A adaptação dos estudantes ao modelo de escola integral também emerge como um fator explicativo importante para os resultados positivos de fluxo. O relato de que "pegaram o ritmo da escola integral e que sempre estão fazendo alguma coisa, que na escola não param e que nos finais de semana até estranham em ficar ociosos" (Mato Grosso do Sul, 2022º, n.p.) indica que os estudantes que permaneceram na escola desenvolveram uma nova relação com o tempo escolar, internalizando a dinâmica intensiva proposta pelo programa. No entanto, é importante considerar que esta adaptação pode estar ocorrendo apenas entre os estudantes mais alinhados com as características específicas do modelo, enquanto aqueles com diferentes necessidades ou expectativas optam pela transferência para outras escolas.

A participação democrática dos estudantes nos processos avaliativos constitui outro aspecto positivo que pode estar influenciando os resultados de fluxo. A observação de que "gostam de participarem do conselho de classe, pois segundo eles têm uma base se

a sala está ruim, se sentem ouvidos no conselho de classe e destacaram que também fazem o pré-conselho" (Mato Grosso do Sul, 2022o, n.p.) indica que a escola conseguiu implementar mecanismos efetivos de participação estudantil que contribuem para um maior sentimento de pertencimento e responsabilização. Esta participação ativa dos estudantes nas decisões pedagógicas alinha-se com os princípios da gestão democrática preconizados por Paro (2016) e contribui e para a melhoria dos indicadores de aprovação, uma vez que estudantes que se sentem parte do processo educativo tendem a desenvolver maior comprometimento com seus resultados acadêmicos.

Contudo, as críticas dos estudantes revelam aspectos problemáticos que ajudam a explicar as altas taxas de transferência observadas, mesmo diante da melhoria nos resultados de aprovação. A questão da infraestrutura inadequada emerge como uma preocupação central, expressa na demanda por "chuveiros, cama, colchonete, rede, lugar específico para descansar na hora do almoço, melhores equipamentos, projetores, apostilas para aprofundamento" e "que não tem psicólogo para acompanhar os estudantes" (Mato Grosso do Sul, 2022n, n.p.) Estas solicitações evidenciam que a transição para o modelo de escola integral não foi acompanhada, à época do Ciclo, pelos investimentos necessários em infraestrutura física e recursos humanos especializados para garantir condições adequadas de permanência prolongada na escola.

Como argumenta Dayrell (2007), a juventude é uma fase de intensas transformações e questionamentos que exigem acompanhamento cuidadoso, especialmente em contextos educacionais que demandam maior dedicação e permanência dos estudantes.

A sobrecarga curricular também emerge como um problema significativo que pode estar influenciando as decisões de transferência. A queixa dos estudantes de que "gostariam que melhorassem o calendário, pois eles têm muita coisa (prova) no mesmo dia para fazer (afinal eles têm 24 componentes curriculares)" (Mato Grosso do Sul, 2022o, n.p.) revela uma organização curricular proposta na Reforma do Ensino Médio que está criando um ambiente acadêmico excessivamente competitivo e estressante. Esta sobrecarga indica um mecanismo sutil de seleção, favorecendo apenas os estudantes com maior capital cultural e melhores condições de estudo, enquanto exclui aqueles que necessitam de mais tempo ou diferentes estratégias de aprendizagem para desenvolver suas competências acadêmicas.

A observação registrada sobre a "fragilidade na atuação dos Clubes de Protagonismo (escola não tem clubes sendo movimentados na data do 2o CAA)" (Mato Grosso do Sul, 2022o, n.p.) revela a realidade escolar diante de uma Proposta Pedagógica

excessivamente ambiciosa. Essa proposta, com uma multiplicidade de ações e componentes curriculares, sobrecarrega a capacidade operacional das escolas, impedindo a contemplação plena de todas as iniciativas previstas. Como resultado, perpetua-se uma experiência educacional fragmentada e aquém do potencial transformador prometido.

A questão da escolha dos itinerários formativos também revela tensões importantes no processo de implementação do programa. O relato de que "ninguém trocou de itinerário formativo para o segundo semestre, uma estudante disse que vai querer trocar para 2023, pois ela escolheu o itinerário indo na 'onda' das amigas, mas que agora ela vai pensar nela (Mato Grosso do Sul, 2022o, n.p.) evidencia que as escolhas curriculares dos estudantes podem estar sendo influenciadas mais por fatores sociais do que por interesses genuínos ou projetos de vida estruturados.

Paradoxalmente, os mesmos estudantes reconhecem aspectos positivos dos itinerários formativos, observando que "os conteúdos são muito bons e que ajudaram no ENEM, que os temas eles puderam ajudar a escolher e são avaliados pela participação, seminário, projetos desenvolvidos" (Mato Grosso do Sul, 2022o, n.p.).

A análise conjunta dos dados de fluxo e das percepções estudantis na EE Senador Filinto Müller evidencia, portanto, um padrão onde a excelência nos resultados de aprovação exigidos no Programa coexiste com significativas limitações estruturais e pedagógicas que podem estar contribuindo para um processo de seleção implícita.

11.1 Síntese comparativa das escolas investigadas

A presente síntese comparativa reúne os principais achados referentes as seis escolas estaduais que aderiram ao Programa "Escola da Autoria" na Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina, no período compreendido entre 2020 e 2021: EE Prof.^a Nair Palácio de Souza (Nova Andradina), EE Luiz Soares de Andrade (Nova Andradina), EE Senador Filinto Müller (Angélica), EE Prof. Braz Sinigaglia (Bataguassu), EE Jan Antonin Bata (Batayporã) e EE Senador Filinto Müller (Ivinhema).

Esta análise fundamenta-se nas três categorias centrais desta investigação: acesso ao ensino médio, vulnerabilidade social e permanência e fluxo escolar, buscando identificar padrões comuns e particularidades que emergiram da implementação do Programa.

11.1.1 Acesso ao ensino médio – síntese comparativa

Das seis escolas analisadas, todas passaram por algum grau de reestruturação nas matrículas após a adoção do modelo de tempo integral. Todas as escolas registraram decréscimo no total de matrículas entre 2019/2020 e 2023, oscilando de 20% (EE Prof. Senador Filinto Müller de Angélica) a 74 % (EE Prof. Nair Palácio de Souza de Nova Andradina). Na etapa do ensino médio, foco desta pesquisa, considerando as seis escolas investigadas, houve uma redução de 16,43% no total de matrículas para esta etapa.

Apenas uma escola, a EE Senador Filinto Müller de Ivinhema, apresentou trajetória relevante no segmento do ensino médio: embora suas matrículas globais tenham diminuído 28,2 %, o número de estudantes do ensino médio saltou de 136 (2020) para 460 (2023), indicando capacidade de atração dos jovens do ensino médio para o novo formato. A substituição de turnos matutino/vespertino por integral, por sua vez, deslocou a pressão de vagas para outras instituições da região.

A análise da constituição de turmas reforça esse padrão: Nas duas escolas de Nova Andradina, a consolidação de turmas menores e homogêneas na etapa do ensino médio reduziu a capilaridade do atendimento; ambas mantiveram oito a nove turmas em 2023, contra mais de vinte antes da adesão.

Situação semelhante foi observada na EE Jan Antonin Bata, em Batayporã, que enxugou a oferta do ensino fundamental e concentrou-se no médio integral.

Quanto ao turno noturno, apenas a EE Jan Antonin Bata preservou oferta significativa após 2021 (sete turmas e cerca de 200 estudantes em 2023), sugerindo que o Programa “Escola da Autoria”, em seu desenho original, não supriu a demanda de jovens trabalhadores. Nas outras três escolas que atendiam no período noturno (EE Prof. Nair Palácio de Souza, EE Luiz Soares de Andrade de Nova Andradina e EE Senador Filinto Müller de Angélica), o encerramento deste período implicou exclusão de um público historicamente atendido.

Não se comprovou, na queda brusca de matrículas em todas as escolas, evidências de migração interna para o tempo integral.

Comparando, pois, os objetivos do programa e resultados empíricos, observam-se duas tendências: efeito redutor de vagas, decorrente da eliminação de turnos regulares, que contraria o propósito de democratizar o acesso na etapa final da educação básica e reposicionamento institucional, exemplificado por Ivinhema, onde a conversão em escola de referência, inclusive com a melhor nota de IDEB entre as escolas públicas do estado na etapa do ensino médio no ano de 2023, consolidou maior procura, mas às custas da retirada quase total do ensino fundamental.

Em síntese, o acesso ao ensino médio nas escolas da amostra foi mais impactado pela lógica de reorganização interna do que por expansão de oportunidades. A heterogeneidade dos resultados evidencia que a efetividade do modelo integral depende de variáveis locais como densidade populacional, existência de alternativas de turno, perfil socioeconômico dos estudantes e articulação entre etapas de ensino. Sem considerar esses fatores, a política tende a reproduzir um movimento de deslocamento, e não de inclusão de matrículas no ensino médio público.

11.1.2 Vulnerabilidade social – síntese comparativa

A análise conjunta dos Índices de Nível Socioeconômico das seis escolas investigas revela três movimentos principais: (1) elevação ou consolidação do Índice de Nível Socioeconômico (INSE) em patamares médio-altos; (2) deslocamento da distribuição de estudantes para estratos socioeconômicos mais elevados; e (3) redução consistente da participação dos estudantes em maior vulnerabilidade (níveis I a III).

Primeiramente, é importante notar que todas as seis escolas investigadas possuíam, antes da implementação do Programa "Escola da Autoria", um Índice de Nível Socioeconômico (INSE) médio (IV) a médio-alto (V e VII), ou seja, nenhuma delas tinha a maior parte dos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Essa configuração socioeconômica prévia das escolas, conforme destacado na análise da EE Prof.a Nair Palácio de Souza de Nova Andradina, evidencia uma contradição fundamental com os critérios estabelecidos pela Portaria MEC no 727/2017 e pela Portaria MEC no 2.116/2019 do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral (PFMTE). Tais portarias preconizam a priorização de escolas que atendam estudantes em contexto de maior vulnerabilidade social.

A escolha dessas escolas já revela, de início, um desvirtuamento dos objetivos originais da política pública, que deveria focar no atendimento de populações mais vulneráveis. Essa constatação está em consonância com os resultados da pesquisa de Costa (2021), que analisou escolas dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina e identificou um padrão semelhante, conforme levantado na revisão bibliográfica desta tese. Duas das seis escolas mostraram avanço explícito na classificação do INSE. A EE Luiz Soares de Andrade migrou do nível IV para o V, enquanto a EE Senador Filinto Müller de Ivinhema saltou do V para o VI. Três escolas mantiveram sua classificação geral no INSE inalterada (EE Prof. Nair Palácio de Souza, EE Prof. Braz Sinigaglia e EE Jan Antonin Bata), mas com alterações internas na distribuição percentual dos diferentes estratos sociais, todas com deslocamento dos níveis mais baixos para os estratos médio-altos. A

Jan Antonin Bata, por exemplo, manteve o nível V do INSE, mas deslocou 58,39% dos estudantes para os estratos mais altos, IV para V em 2021, suprimindo quase 11 pontos percentuais dos níveis II-III.

Este movimento mostra um estreitamento da diversidade social no corpo discente, concentrando-se em famílias de condições socioeconômicas médias.

Apenas uma escola, a EE Senador Filinto Müller de Angélica, apresentou um movimento contrário ao padrão observado nas demais instituições analisadas. Esta escola registrou uma redução na classificação geral do INSE, passando do nível IV em 2019 para o nível III em 2021, indicando uma concentração maior de estudantes em situação de vulnerabilidade social. Os dados revelam uma transformação substancial, com o nível III saltando para 40,74% em 2021, enquanto o nível VI reduziu drasticamente de 15,28% para apenas 3,7%. Esta especificidade sugere que, neste contexto particular, o Programa pode ter funcionado como um mecanismo de democratização do acesso, atraindo predominantemente famílias de menor poder aquisitivo que perceberam a educação em tempo integral como uma oportunidade de proteção social e formação mais abrangente para seus filhos.

Essa diversidade de resultados evidencia que a implementação do modelo "Escola da Autoria" não pode ser compreendida de forma homogênea, uma vez que as transformações no perfil socioeconômico dos estudantes refletem não apenas os efeitos diretos da política educacional, mas também as dinâmicas sociais, econômicas e culturais específicas de cada território.

Todavia, a tendência predominante de redução na participação de estudantes em maior vulnerabilidade social em cinco das seis escolas analisadas sugere que o tempo integral pode estar funcionando como um filtro socioeconômico implícito, mesmo quando não intencional, favorecendo famílias com melhores condições de manter seus filhos em período estendido na escola sem a necessidade de complementação de renda através do trabalho juvenil.

11.1.3 Permanência e Fluxo Escolar – Síntese comparativa

A análise comparativa dos dados de permanência e fluxo escolar nas seis Escolas da Autoria selecionadas revela padrões consistentes que iluminam os impactos do Programa no acesso e na retenção e estudantil. Considerando os indicadores de transferência, abandono, aprovação e retenção entre 2018 e 2023, observa-se uma tendência geral de melhoria quantitativa pós-adesão, marcada por altas taxas de aprovação,

frequentemente acima de 92%, alcançando 100% em casos como na escola de Angélica e de Ivinhema em 2023 e redução drástica no abandono escolar, que se torna nulo ou mínimo na maioria das unidades a partir de 2020.

Essa elevação nos índices de aprovação e a consequente queda nas taxas de abandono e reprovação estavam, de fato, previstas nas diretrizes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PFEMTI), conforme explorado no capítulo dois desta tese. Na estrutura de avaliação do programa, ressalta-se a insistência em resultados positivos obtidos por meio de avaliações em larga escala, posicionadas como marcadores presumidos de qualidade educacional. Das portarias que estabelecem essas orientações, desde a inicial nº 1.145/2016 até a atual nº 2.116/2019, define-se que o progresso é aferido pela evolução no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), englobando os aspectos de fluxo e proficiência. Prevê-se, ademais, uma diminuição gradual nas médias de abandono e reprovação, com a meta de atingir e preservar um limite de até 5% a partir do terceiro ano de participação no programa.

Entretanto, essa adesão, quando conveniente, às metas regulatórias oculta uma dinâmica problemática e seletiva, manifestada pelo incremento acentuado nas transferências, que variam de 7% a 33% ao longo do período, com picos em Nova Andradina, 33,62% na EE Luiz Soares de Andrade em 2023 e em Angélica, 28,87% em 2023.

Esses indicadores quantitativos, quando confrontados com as percepções dos estudantes registradas nos Ciclos de Apoio e Acompanhamento (CAAs) de 2021 e 2022, destacam padrões comuns de adaptação e resistência ao modelo de tempo integral.

Um traço recorrente é o vínculo afetivo positivo com a escola, percebida como "segunda família" em Angélica, ou valorizada por aspectos como merenda, acolhida e clubes em Nova Andradina, o que contribui para a eliminação do abandono e altas aprovações, alinhando-se à ideia de Charlot (2000) de que relações positivas com o saber e a instituição fomentam o engajamento.

A participação estudantil emerge como especificidade positiva em unidades como Angélica e Batayporã, onde os jovens relatam se sentirem ouvidos em reuniões e conselhos, reforçando a importância da gestão democrática defendida por Paro (2016) para o desenvolvimento da autonomia.

No entanto, uma contradição comum nas escolas investigadas é a instabilidade docente, evidenciada pela predominância de professores convocados em detrimento dos efetivos. Todas as escolas analisadas possuem uma proporção significativamente maior de

professores convocados, variando de 64% na EE Senador Filinto Müller de Ivinhema a 96,8% na EE Jan Antonin Bata de Batayporã. Essa alta rotatividade de professores compromete a eficácia da proposta de tutoria individualizada e gera desconforto entre os estudantes, como evidenciado em relatos sobre a falta de intimidade para conversas em algumas escolas.

Em Batayporã e Bataguassu, as percepções destacam sobrecarga curricular e infraestrutura inadequada, com críticas a acolhidas ineficazes e aulas tradicionais persistentes, contrastando com a proposta de pretensas metodologias ativas.

Já em Nova Andradina, há ambivalência em componentes como Projeto de Vida e Eletivas, elogiados por promover sonhos e diversão, mas criticados por dificultar a preparação para o ENEM e misturar turmas, ecoando as ressalvas de Dayrell (2005) e Silva (2015) ao protagonismo juvenil unívoco que ignora diversidades juvenis.

Especificidades regionais ampliam também algumas tensões: em contextos de maior vulnerabilidade econômica, como Angélica, estudantes mencionam a necessidade de trabalho para complementar a renda familiar, impulsionando transferências para escolas regulares que permitem conciliar estudos e emprego, reproduzindo desigualdades socioeconômicas criticadas por Kuenzer (2010) nas reformas educacionais.

Integrando elementos das caracterizações escolares, como investimentos em reformas, nota-se uma correlação desigual entre recursos alocados e resultados de permanência. Por exemplo, a EE Luiz Soares de Andrade em Nova Andradina, reformada com pouco mais de nove milhões de reais, apresenta as maiores taxas de transferência (33,62%), apesar de melhorias em infraestrutura como salas climatizadas e laboratório científico, sugerindo que investimentos físicos não mitigam resistências pedagógicas ou socioeconômicas. Em contraste, escolas com reformas menores, como em Angélica e Ivinhema, alcançam aprovações de 100% e zero retenção, mas ainda enfrentam transferências elevadas (28,87% e 25,93%, respectivamente), indicando que o sucesso depende mais de adaptações locais do que de aportes financeiros isolados.

As reformas realizadas nas seis escolas investigadas representam um investimento superior a 22,5 milhões de reais. Contudo, apesar dos recursos financeiros serem alocados para melhorar a infraestrutura escolar, existe uma lacuna na compreensão das necessidades dos estudantes e dos demais integrantes da comunidade escolar. Por exemplo, muitos estudantes manifestaram a necessidade de áreas específicas para descanso após o almoço, o que evidencia uma desconexão entre os investimentos realizados e as expectativas reais dos alunos para um ambiente escolar mais acolhedor.

Os achados da pesquisa revelam, portanto, que o Programa "Escola da Autoria" auxilia para eliminar abandonos e elevar aprovações, fomentando engajamento afetivo entre a maioria dos estudantes, todavia, reproduz exclusões via transferências crescentes, especialmente para jovens que necessitam trabalhar ou resistem à sobrecarga do tempo integral. Isso sugere uma implementação contraditória, onde pilares como tutoria, acolhida, protagonismo, são distorcidos por instabilidades docentes e práticas tradicionais, comprometendo a igualdade no acesso à educação de qualidade.

Em síntese, os altos índices de aprovação nas seis escolas não significam, por si só, a democratização do direito à educação. Eles denotam, na verdade, um fenômeno de "evasões silenciosas" nestas instituições: uma forma “voluntária” de saída escolar, na qual estudantes ou seus responsáveis solicitam transferências para outras unidades escolares por não conseguirem permanecer na escola de tempo integral, seja pela necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento familiar, seja pela falta de adaptação à Proposta Pedagógica do Programa. Esse fenômeno mascara problemas de aceitação da Proposta e perpetua exclusões sutis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa efetivada investigou o Programa “Escola da Autoria” como mecanismo de implementação da educação em tempo integral no ensino médio, com foco na Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina, estado de Mato Grosso do Sul.

Ao longo da pesquisa, buscou-se analisar se o Programa “Escola da Autoria” contribui para a efetivação do direito à educação, especialmente para jovens em contextos de vulnerabilidade social, ou se, ao contrário, acentua desigualdades dentro da rede estadual de ensino. As considerações finais sintetizam os achados, retomam os objetivos, posicionam-se sobre as hipóteses, destacam contribuições, reconhecem limitações, sugerem pesquisas futuras e apresentam implicações e recomendações. Essa reflexão alinha-se à perspectiva de qualidade educacional socialmente referenciada, conforme Aranda e Lima (2014), que enfatiza a inclusão e o desenvolvimento integral sem distinções.

Os resultados da pesquisa revelam que o Programa “Escola da Autoria”, instituído como estratégia para aderir ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (PFEMTI), apresenta avanços pontuais, mas não cumpre integralmente o objetivo de universalizar o direito à educação.

Na categoria acesso, foi demonstrado como o Programa ampliou a oferta de matrículas em tempo integral aos jovens do ensino médio, mas não provocou crescimento líquido de matrículas no âmbito das escolas investigadas. O aumento de vagas no período integral foi compensado pela redução de turmas noturnas e pela migração de estudantes para escolas não aderentes ao Programa.

Na categoria vulnerabilidade social, revelou-se como os estudantes beneficiados pertencem majoritariamente a camadas socioeconômicas médias, com baixa representação de jovens em vulnerabilidade. A evolução do perfil socioeconômico das escolas, exceto a EE Prof. Senador Filinto Müller de Angélica, reforça a análise crítica de que as “Escolas da Autoria” estão operando mecanismos de diferenciação interna na própria rede pública estadual. Corroboram duplamente a hipótese central desta tese: primeiro, confirmam que as “Escolas da Autoria” não estão cumprindo sua função de democratização do acesso ao ensino médio para jovens em vulnerabilidade social; segundo, demonstram que a própria seleção das escolas participantes do programa já partiu de uma base que não atendia aos critérios de priorização estabelecidos pela legislação federal do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (PFEMTI).

Esses resultados, apesar do limite na amostra de escolas analisadas, revelam uma diferenciação em relação aos achados de pesquisas sobre o atendimento em escolas públicas de tempo integral nas etapas de educação infantil e ensino fundamental (Kramer, 2006; Cavaliere, 2007; Campos, 2010; Rosa, 2021). Enquanto esses estudos destacam uma visão predominantemente assistencialista e de proteção social para os estudantes nessas etapas, os dados aqui apresentados indicam que, no ensino médio, as "Escolas da Autoria" reforçam mecanismos de exclusão ao priorizar camadas socioeconômicas médias no acesso a esta etapa de ensino.

Essa realidade, à luz dos referenciais teóricos sobre educação como direito social (Duarte 2007) configura uma forma de elitização que não apenas privilegia estudantes de níveis socioeconômicos médios, mas também representa um uso inadequado de recursos públicos destinados à redução das desigualdades educacionais, comprometendo os princípios da igualdade e da justiça social que deveriam orientar as políticas educacionais voltadas à universalização do ensino médio.

Como reforça Araújo (2011), o direito à educação implica o envolvimento proativo e responsável do Estado tanto no desenvolvimento de políticas públicas voltadas à sua execução, como também no dever de garantir um ensino com iguais possibilidades para todos.

Por sua vez, na categoria permanência e fluxo escolar, integrada as percepções dos CAAs (2021-2022), revelou aumento dos índices oficiais de aprovação nas escolas investigadas, mas as taxas de transferência cresceram em todas elas, atingindo picos próximos a 34 %. A combinação “alta aprovação mais alta transferência” configura o fenômeno das “evasões silenciosas”. A melhoria geral no IDEB nas escolas pesquisadas, quatro delas foram inclusive destaques estaduais no índice (EE Prof. Nair Palácio de Souza de Nova Andradina, EE Senador Filinto Müller de Angélica, EE Prof. Braz Sinigaglia de Bataguassu e EE Senador Filinto Müller de Ivinhema) evidencia como tais ganhos beneficiam apenas um subgrupo seletivo de estudantes, provavelmente moldado para atender a esses objetivos quantitativos, conforme pontuado por Freitas (2016).

Assim, a Tese a que se chegou e que aqui se defende é que o Programa "Escola da Autoria" não tem contribuído para efetivar o direito à educação dos jovens do ensino médio na Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. Em vez de reduzir as desigualdades educacionais, acaba acentuando-as ao beneficiar predominantemente estudantes de menor vulnerabilidade social, não cumprindo seu papel de democratização e universalização do acesso ao ensino médio de qualidade."

Teoricamente, esta tese contribui no debate sobre o direito a todas e todos os jovens brasileiros em ter acesso, permanecer e finalizar o Ensino Médio. E seguindo Cavalieri (2010) e Gonçalves (2006), também buscar assegurar a qualidade educacional, integrando conceitos de educação integral com análises de políticas de tempo integral, propondo um modelo de “qualidade seletiva” que questiona reformas neoliberais.

Contribui também para a literatura ao articular a Lei de Reforma do Ensino Médio 13.415/2017 e o Plano Nacional de Educação 2014-2025, mais especificamente as metas de número três e seis, sobre universalização do ensino médio e educação em tempo integral mostrando impactos locais e regionais.

Metodologicamente, destaca-se ao combinar análise quali-quantitativa de bases públicas de acesso livre, como INEP, com dados mais restritos como àqueles disponibilizados pela SED-MS e relatórios dos Ciclos e Apoio e Acompanhamento (CAAs), criando um instrumento híbrido para monitoramento de políticas educacionais regionais, adaptável a outros contextos.

De forma prática, os resultados podem orientar gestores educacionais na reformulação de critérios de adesão ao Programa “Escola da Autoria”, promovendo inclusão para estudantes mais vulneráveis. Socialmente, evidencia desigualdades, fomentando debates sobre a educação como direito social no Mato Grosso do Sul e contribuindo para o Grupo EMPesquisa em rede nacional.

Apesar dos avanços, o estudo apresenta limitações metodológicas, como a dependência de dados secundários do INEP, que nem sempre capturam nuances qualitativas, como percepções estudantis. Aspectos não abordados incluem análises longitudinais além de quatro anos e comparações com outras redes de ensino, como particular e federal. Fatores restritivos, como a pandemia de COVID-19, afetaram a coleta de dados em 2020-2022, limitando o escopo a relatórios documentais de seis escolas. Reconhece-se que a pesquisa, focada na Coordenadoria de Nova Andradina, não pode ser generalizada para todo Mato Grosso do Sul, demandando cautela em extrapolações.

Portanto, alguns desdobramentos possíveis surgem, como estudos comparativos entre CREs do estado para verificar padrões de seletividade; pesquisas qualitativas com egressos e transferidos, explorando trajetórias escolares pós Programa “Escola da Autoria”; investigações mais aprofundadas sobre a formação e a permanência docente em escolas de tempo integral e o papel da iniciativa privada na sustentabilidade pedagógica, merecendo mais investigações etnográficas para explorar dinâmicas de poder em reformas educacionais.

Portanto, a pesquisa evidenciou que efetivação plena do direito social à educação requer articular oferta quantitativa, permanência qualitativa e justiça distributiva. O desafio posto ao estado de Mato Grosso do Sul é transformar a escola em tempo integral em espaço de inclusão real, assegurando não apenas a matrícula, mas a presença significativa de todos os jovens, sobretudo os mais vulneráveis. O caminho apontado por esta tese destaca a importância de indicadores mais sensíveis, financiamento adequado e, sobretudo, engajamento democrático de estudantes e professores na construção cotidiana do direito social à educação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Livro Eletrônico.

ALVES, Miriam Fábila; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; VERÍSSIMO, Maria Luíza Sussekind. **Ensino médio: o que as pesquisas têm a dizer?** Subsídios para Consulta Pública - Relatório Final. ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatoriofinal-seminariosanpedensinomedio-oqueaspesquisastemadizer-aprovado_28-06.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.

ARAÚJO, Manoel de Souza. **Ensino médio de tempo integral: uma análise do processo de implementação na escola Craveiro Costa em Cruzeiro do Sul Acre**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2021.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Francine dos Santos. Políticas educacionais, novos contextos e perspectivas de avaliação da qualidade da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 2, p. 295-308, 2014.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, F. R. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2015. DOI: 10.14393/REPOD-v3n2a2014-30281. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30281>. Acesso em: 14 ago. 2023.

ARROYO, Miguel González. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BALL, S. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, 2003.

BALL, S. J. Neoliberal education? Confronting the slouching beast. **Policy Futures in Education**, v. 14, n. 8, p. 1046-1059, 2016.

BALL, Stephen J. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa et al. (Org.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 21-45.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 6. ed. Campinas: Papirus, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação**. Brasília: CGU, 2023. Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação**. Brasília: CGU, 2024. Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **Educação Integral**: texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023**. Brasília: Agência IBGE, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. (2022). Portaria GM/MS nº 913, de 22 de abril de 2022. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/leis2001/110172.htm>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=102481-rceb003-18&categoryslug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília, DF: MEC/CNE, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017.** **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 113, seção 1, p. 9, 14 jun. 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19117576/dol-2017-06-14-portaria-n-727-de-13-de-junho-de-2017-19117413. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019.** **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 237, seção 1, p. 28, 9 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Painel Censo Escolar:** [dashboard Power BI]. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNWVmODFmZjUtYTJRjYy00ZTgzLTk4YTMTOWU5MTA0ZGJhM2I3IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CAMPOS, Maria Malta. **Educação infantil no Brasil:** avaliação qualitativa e quantitativa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.

CANCI, Chanauana de Azevedo; MOLL, Jaqueline. O direito à educação: reflexões sobre o ensino médio e a exclusão escolar. In: SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; MARTINIC, Sergio; MOLL, Jaqueline (Org.). **Ensino médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina.** Curitiba: CRV, 2022. v. 1, p. 155-178.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalismo e educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

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

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus tempo integral na escola: pressupostos de um debate no município do Rio de Janeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 77, p. 51-63, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CESAR, Mônica de Jesus. **"Empresa-cidadã": uma estratégia de hegemonia**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de João Luís de Almeida Machado. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COLEMAN, James S. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 26-32.

COMPARATO, Fábio Konder. Ensaio sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, DF, n. 138, p. 39-48, abr./jun. 1998.

COSTA, Edugas Lourenço. **A política de fomento ao ensino médio em tempo integral - EMTI: parâmetros de operacionalização e equalização de oportunidades**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília, DF: FLACSO Brasil, 1991.

CUNHA, Vitória Maria. **Ensino médio em tempo integral: recontextualização do currículo na perspectiva docente**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, jul. 1998.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DEMPSTER, Neil et al. Student leadership: exploring the phenomenon of student voice in leadership. **International Journal of Leadership in Education**, v. 13, n. 2, p. 123-140, 2010.

DICIO, Dicionário Online de Português. **Monitorar**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/monitorar/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, abr. 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola de oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUTRA, Paulo Fernandes V. Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. **Anais [...]**. Porto: ANPAE, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBEROAMERICANOIV/GT2/GT2Comunicacao/PauloDutraGT2_integral.pdf. Acesso em: 20 dez. 2014.

EDVIRGES, Lidiane Cabral. **Educação em tempo integral**: análise da implantação e implementação do Programa Escola da Autoria na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

EE JAN ANTONIN BATA. **Projeto Político Pedagógico**. Batayporã, 2022.

EE LUIZ SOARES ANDRADE. **Projeto Político Pedagógico**. Nova Andradina, 2023.

EE PROF. BRAZ SINIGÁGLIA. **Projeto Político Pedagógico**. Bataguassu, 2022.

EE PROF. NAIR PALÁCIO DE SOUZA. **Projeto Político Pedagógico**. Nova Andradina, 2022.

EE SENADOR FILINTO MÜLLER DE ANGÉLICA. **Projeto Político Pedagógico**. Nova Andradina, 2022.

EE SENADOR FILINTO MÜLLER DE IVINHEMA/MS. **Projeto Político Pedagógico**. Ivinhema, 2022.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FLORES, João Pedro. Governo do Estado reforma escolas na comunidade Tia Eva e no assentamento Itamarati. **Agência de Notícias MS**, Campo Grande, 4 nov. 2022. Disponível em: <http://agenciadenoticias.ms.gov.br/governo-do-estado-reforma-escolas-na-comunidade-tia-eva-e-no-assentamento-itamarati/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

FONSECA, Kátia de Nazaré Santos. **Ensino Médio em Tempo Integral**: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

FONTES, A. S.; SANTOS, L. L. C. P. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e a reforma do Estado brasileiro. **Educação & Sociedade**, v. 41, e237880, 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglise Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2018.

FRASER, Nancy. La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. In: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **¿Redistribución o reconocimiento?** Madri: Morata, 2006. p. 17-88.

FREITAS, Luiz Carlos. Portaria 1145: Programa de Fomento à Preparação para Provas em Tempo Integral. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, 11 out. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/11/portaria-1145-fomento-a-preparacao-para-provas-em-tempo-integral/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A reforma do ensino médio no Brasil: precarização e mercantilização da educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 999-1016, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Guia da escola cidadã, v. 1).

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GOLDSTEIN, Harvey; WOODHOUSE, Goeffrey. Pesquisa sobre eficácia escolar e políticas educacionais. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 411-424.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 129-135, 2006.

GREVE, Larissa Franciane. **SARESP e ENEM: Efeitos no Currículo do Ensino Médio Integral em Escolas Públicas Estaduais do Município de Campinas na Percepção de Gestores e Professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@**: Angélica, Bataguassu, Bataypora, Ivinhema e Nova Andradina. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/nome_da_cidade/panorama. Acesso em: 20 jul. 2025.

ICE. INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Parcerias**. Recife: ICE Brasil, 2021. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/parcerias/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE)**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2014/pdf/indicador_nivel_socioeconomico.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoia0GY5NWUyMDMtYzc0Mi00Y2Y5LTk3MmEtNThjMjY2NjNWExIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 15 jul. 2023.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 jul. 2023.

JANNUZZI, Paulo de M. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, 2014.

JUNIOR, Adersino. Unidades da REE são destaque nos índices do Ideb 2023. **Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 2024. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/unidades-da-ree-sao-destaque-nos-indices-do-ideb-2023/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. São Paulo: Papirus, 2006.

KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul. 2010.

LOPES, Paulo Roberto Curvelo (coord.). As transformações do Estado brasileiro e as unidades escolares. In: TEIXEIRA, Lucia Helena G. **O diretor da unidade escolar frente às tendências na gestão da escola pública de Minas Gerais**. Relatório final. Juiz de Fora: NESCE/UFJF, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania e classe social. In: MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Ciclo de Apoio e Acompanhamento**: Roteiro do CAA. Campo Grande, MS, 2021b.

MATO GROSSO DO SUL. **Edital n. 19/2017**. Processo Seletivo Simplificado. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, n. 9.550, p. 10-11, 11 dez. 2017b.

MATO GROSSO DO SUL. **Extrato do Acordo de Cooperação n. 95/SED/2017**. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, n. 9.447, p. 6, 11 jul. 2017a.

MATO GROSSO DO SUL. **Extrato do Contrato n° 0026/2021-GL/COINF/SED**. Processo: 29/038.623/202. Objeto: Serviços de reforma geral na EE. Professora Nair Palácio de Souza, no município de Nova Andradina/MS. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, n. 10.648, p. 20, 04 out. 2021a.

MATO GROSSO DO SUL. **Extrato do I Apostila ao Contrato N° 0026/2021/GL/COINF/SED**. Processo: 29/038.623/2021. Objeto: Reajustamento do preço de serviços contratados [...]. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, n. 10.927, p. 14-15, 31 ago. 2022a.

MATO GROSSO DO SUL. **Extrato do I Termo Aditivo ao Contrato N° 0038/2021/GL/COINF/SED**. Processo: 29/062.002/2021. Objeto: Constitui objeto do

presente Termo Aditivo a alteração do valor do Contrato n.038/2021. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, n. 10.963, p. 10, 14 out. 2022d.

MATO GROSSO DO SUL. **Extrato do I Termo Aditivo ao Contrato 0051/2022-GL/COINF/SED**. Processo: 29/060.656/2022. Objeto: Alteração no valor do Contrato n.051/2022. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, n. 11.086, p. 30-31, 27 fev. 2023b.

MATO GROSSO DO SUL. **Extrato do III Termo Aditivo ao Contrato Nº 0010/2021/GL/COINF/SED**. Processo: 29/015.625/2021. Objeto: Constitui objeto do presente Termo Aditivo a alteração do valor do contrato nº 010/2021. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, n. 10.845, p. 50, 30 mai. 2022b.

MATO GROSSO DO SUL. **Extrato do IV Termo Aditivo ao Contrato 0004/2021-GL/COINF/SED**. Processo: 29/001.942/2021. Objeto: Constitui objeto do presente Termo Aditivo a alteração do valor do Contrato n. 004/2021. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, n. 10.780, p. 42, 18 mar. 2022c.

MATO GROSSO DO SUL. **Extrato de V Termo Aditivo ao Contrato 0052/2022-GL/COINF/SED**. Processo: 29/055.022/2022. Objeto: Constitui objeto do presente Termo Aditivo a prorrogação do prazo de vigência e a alteração do valor do Contrato n. 052/2022. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, n. 11.603, p. 48-49, 04 set. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 1.224, de 23 de dezembro de 1991**. Dispõe sobre a organização do Diário Oficial do Estado e dá outras providências. Campo Grande: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso do Sul, 1991.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.973, de 29 de dezembro de 2016**. Cria o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado "Escola da Autoria", e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, n. 9.318, p. 6, 30 dez. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Proposta Pedagógica e de Gestão das Escolas em Tempo Integral**. Campo Grande, MS, 2023a.

MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Avaliação Institucional Externa de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, 2023c.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução SED nº 4.260, de 11 de janeiro de 2024**. Define as unidades escolares que ofertam o Programa de Educação em Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, n. 11.381, p. 22-26, 12 jan. 2024a.

MATO GROSSO DO SUL - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Manual do Sistema de Gestão Escolar**. Campo Grande: SED/MS, 0038.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 1º Ciclo de Apoio e Acompanhamento 2021: EE Prof.ª Nair Palácio de Souza**. Nova Andradina, 24 nov. 2021c. Relatório técnico.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 1º Ciclo de Apoio e Acompanhamento 2022: EE Prof.^a Nair Palácio de Souza**. Nova Andradina, 22 jun. 2022e. Relatório técnico.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 1º Ciclo de Apoio e Acompanhamento 2021: EE Luiz Soares de Andrade**. Nova Andradina, 25 ago. 2021d. Relatório técnico.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 1º Ciclo de Apoio e Acompanhamento 2022: EE Luiz Soares de Andrade**. Nova Andradina, 23 jun. 2022f. Relatório técnico.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 2º Ciclo de Apoio e Acompanhamento: EE Luiz Soares de Andrade 2022**. Nova Andradina, 6 set. 2022g. Relatório técnico.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 1º Ciclo de Apoio e Acompanhamento 2021: Senador Filinto Müller de Angélica**. Nova Andradina, 12 ago. 2021e. Relatório técnico.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 1º Ciclo de Apoio e Acompanhamento 2022: Senador Filinto Müller de Angélica**. Nova Andradina, 20 jun. 2022h. Relatório técnico.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 2º Ciclo de Apoio e Acompanhamento 2022: Senador Filinto Müller de Angélica**. Nova Andradina, 11 nov. 2022i. Relatório técnico.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 1º Ciclo de Apoio e Acompanhamento 2021: EE Prof. Braz Sinigaglia**. Nova Andradina, 20 ago. 2021f. Relatório técnico.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 1º Ciclo de Apoio e Acompanhamento 2022: EE Prof. Braz Sinigaglia**. Nova Andradina, 30 mai. 2022j. Relatório técnico.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 2º Ciclo de Apoio e Acompanhamento 2022: EE Prof. Braz Sinigaglia**. Nova Andradina, 22 nov. 2022k. Relatório técnico.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 1º Ciclo de Apoio e Acompanhamento 2021: EE Jan Antonin Bata de Batayporã**. Nova Andradina, 19 ago. 2021g. Relatório técnico.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 1º Ciclo de Apoio e Acompanhamento**

2022: EE Jan Antonin Bata de Batayporã. 24 jun. 2022l. Nova Andradina. Relatório técnico.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 2º Ciclo de Apoio e Acompanhamento 2022: EE Jan Antonin Bata de Batayporã.** 17 nov. 2022m. Nova Andradina. Relatório técnico.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 1º Ciclo de Apoio e Acompanhamento 2021: EE Senador Filinto Müller de Ivinhema.** Nova Andradina, 16 ago. 2021h. Relatório técnico.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 1º Ciclo de Apoio e Acompanhamento 2022: EE Senador Filinto Müller de Ivinhema.** Nova Andradina. 15 jun. 2022n. Relatório técnico.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Regional de Educação de Nova Andradina. **Relatório do 2º Ciclo de Apoio e Acompanhamento 2022: EE Senador Filinto Müller de Ivinhema.** Nova Andradina. 23 nov. 2022o. Relatório técnico.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 40-56, jan./abr. 2009.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação em Prática.** 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/82221-educacao-em-pratica>. Acesso em: 05 nov. 2022.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC divulga lista final das unidades aprovadas no Programa de Escola em Tempo Integral.** 23 dez. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/43471-mec-divulga-lista-final-das-unidades-aprovadas-no-programa-de-escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Observatório UFAL Painel de Monitoramento Ministério da Educação.** 2022. Disponível em: <https://painelnovoensinomedio.mec.gov.br/painel>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Saiba Mais - Programa Mais Educação.** 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 02 out. 2022.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; ARANDA, Maria Alice de Miranda. Monitoramento e avaliação dos planos decenais de educação: uma análise conceitual-legal. **Contrapontos**, v. 20, n. 1, p. 53-70, 2020. DOI: 10.14210/contrapontos.v20n1.p.53-70.

MIRANDA, Pedro Rodrigues de. **Programa de Educação em Tempo Integral "Escola de Autoria", no Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no município de Corumbá/MS (2016-2019)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOURA, Sérgio Andrade de. **Educação gerencial e avaliação de desempenho: um estudo sobre a política educacional do modelo de gestão todos por Pernambuco (2007-2016)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

MURILLO, Francisco Javier Torrecilla. Um panorama da pesquisa Ibero-Americana sobre a eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 466-481.

NEGREIROS, F. et al. Competências e habilidades na educação brasileira: uma análise crítica da BNCC. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280001, 2023.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Triom, 1999.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista**, Marília, v. 18, ed. especial, p. 23-42, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; COMERLATTO, Luciani Paz. Parceria público-privada e a gestão da educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-133, mar. 2017.

RAMOS, Marise. N. **O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco; CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MAGISTRADOS, PROMOTORES DE JUSTIÇA E DEFENSORES PÚBLICOS DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA. **Justiça pela Qualidade na Educação**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 55-103.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Impacto da expansão do tempo integral sobre as matrículas de ensino médio nas redes estaduais de ensino no Brasil**

(2008-2020). Nota Técnica. São Paulo: REPU, 14 abr. 2023. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 1094–1109, out. 2014.

RIBEIRO, Vanda Mendes. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do Estado de São Paulo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROHLING, Marcos; VALLE, Ione Ribeiro. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 386–409, abr. 2016.

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

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-382.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 39, p. 105-124, 1997.

SANTOS, M. P.; GOMES, N. L. Participação juvenil: entre a retórica e a prática. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, p. 867-887, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

SILVA, Andréa Giordanna A.; CHAGAS, Matheus Ivan Silva. Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil: novas configurações pedagógicas e velhas implicações sociais. In: SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; MARTINIC, Sergio; MOLL, Jaqueline (Org.). **Ensino médio, educação integral e tempo ampliado na América Latina**. Curitiba: CRV, 2022. v. 1, p. 155-178.

SILVA, Marcelo Costa da. **Políticas de educação em tempo integral no ensino médio público**: análise georreferenciada do estado de São Paulo. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2020.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009.

SILVA, Monica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17/18, p. 61-74, jan./jun. e ago./dez. 2015

SILVA, Monica Ribeiro. O ensino médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-20.

SILVA, Monica Ribeiro; FERRETTI, Celso J. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, p. 274–291, abr. 2020.

SILVEIRA, Lúcia Márcia Lima de Cerqueira. **A qualidade da educação no programa de educação integral em Pernambuco: visão dos estudantes da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2020.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli; SILVA, Rosalina Dantas da. O direito à educação escolar como dimensão da cidadania no Mercosul. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 737-746, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13782>. Acesso em 10 jun. 2025

SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de. **A Escola da Escolha: um estudo de caso sobre Relação Público-Privada no ensino médio de tempo integral no estado do Maranhão**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 33-62.

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

TEIXEIRA, Pedro H. de Melo. **Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2023**. São Paulo: Moderna, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

TORALES, Marília Andrade. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em Revista**, n. 45, p. 125–135, jul. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **MEC aprova novo cálculo do nível socioeconômico das escolas, elaborado na UFMG**. Belo Horizonte, 3 out. 2023. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/mec-aprova-novo-calculo-do-nivel-socioeconomico-das-escolas-elaborado-na-ufmg>. Acesso em: 26 maio 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

WATHIER, V. P.; CUNHA, C. da. Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral. **Educação & Realidade**, v. 47, e119386, 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXOS

ANEXO A

Parecer Consubstanciado da Comissão de Ética em Pesquisa da UFGD

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1889315.pdf	31/10/2022 16:01:43		Aceito
Declaração de Instituição e	Infraestrutura_necessaria_Ana_Laura_UFGD.pdf	31/10/2022 16:00:54	ANA LAURA DIAS DE SOUZA	Aceito

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761**Bairro:** Vila Progresso**CEP:** 79.825-070**UF:** MS**Município:** DOURADOS**Telefone:** (67)3410-2853**E-mail:** cep@ufgd.edu.br

Página 08 de 09



Continuação do Parecer: 5.751.613

Infraestrutura	Infraestrutura_necessaria_Ana_Laura_UFGD.pdf	31/10/2022 16:00:54	ANA LAURA DIAS DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_corrigida_Ana_Laura.pdf	31/10/2022 15:59:19	ANA LAURA DIAS DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_CEP_AnaLaura.pdf	12/10/2022 12:16:19	ANA LAURA DIAS DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_compromisso_anexar_resultado_pesquisa_AnaLaura.pdf	12/10/2022 12:14:08	ANA LAURA DIAS DE SOUZA	Aceito
Outros	Resolucao_290_FAED_aprova_pesquisa_AnaLaura.pdf	12/10/2022 12:11:44	ANA LAURA DIAS DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_projeto_pesquisa_AnaLaura.pdf	12/10/2022 12:09:45	ANA LAURA DIAS DE SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	Pedidos_e_autorizacoes_pesquisa_AnaLaura.pdf	12/10/2022 12:08:09	ANA LAURA DIAS DE SOUZA	Aceito
Orçamento	Gastos_financeiro_pesquisa_AnaLaura.pdf	12/10/2022 12:07:24	ANA LAURA DIAS DE SOUZA	Aceito
Cronograma	Cronograma_pesquisa_AnaLaura.pdf	12/10/2022 11:57:51	ANA LAURA DIAS DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 10 de Novembro de 2022

Assinado por:
Leonardo Ribeiro Martins
(Coordenador(a))

ANEXO B
Roteiros dos Ciclos de Apoio e Acompanhamento (CAAs)

CICLO DE APOIO E ACOMPANHAMENTO - CAA



Ensino Fundamental em Tempo Integral - EFTI

Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI

SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SED

Maria Cecília Amendola da Motta

SECRETÁRIO-ADJUNTO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Édio Antônio Resende de Castro

SUPERINTENDENTE DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO - SUPED

Helio Queiroz Daher

COORDENADORA DE POLÍTICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - COPEF

Eleida da Silva Arce Adamiski

COORDENADOR DE POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO - COPEMEP

Davi de Oliveira Santos

GESTOR DA COORD. DE POLÍTICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL -

COPEF

Marcos Vinicius Campelo Junior

GESTORA DA COORD. DE POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO

PROFISSIONAL - COPEMEP

Márcia Proescholdt Wilhelms

EQUIPE PEDAGÓGICA DA COORD. DE POLÍTICAS ENSINO FUNDAMENTAL -

COPEF

Cíntia de Assis Furtado

Flávia de Oliveira Queiroz Barroso

Luciana Galan

Luciene Borges Ortega

Lucimara Nascimento

Odécio Junior Batista Martins

Sonilene Paes

EQUIPE PEDAGÓGICA DA COORD. DE POLÍTICAS ENSINO MÉDIO -

COPEMEP

Bruna Ribeiro Diniz Campos

Cristiano de Almeida

Heloíse Vinha Melo

Gabriel Felipi de Araújo Silva

Lúcia Aguiar Santos

Marcela França Della Santa

Roteiro do CAA

O Ciclo de Apoio e Acompanhamento (CAA) nas Escolas da Autoria tem o propósito de contribuir e acompanhar o processo de desenvolvimento social, afetivo, político, cultural, ético, físico e cognitivo dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais em Tempo Integral e Ensino Médio em Tempo Integral, observando-se os processos pedagógicos e de gestão da Escola da Autoria.

SED | Secretaria de Estado de Educação
Av. Poeta Manoel de Barros, s/n
Parque dos Poderes Governador Pedro Pedrossian
Bloco V • CEP 79031-350 - Campo Grande - MS
CNPJ 02585924/0001-22 • Fone (67) 3318-2408

Esse encontro visa também garantir que a missão, os objetivos, as metas, os indicadores, as estratégias e as ações estejam alinhados conforme o plano gestor e claramente definidos, em todas as instâncias da escola, de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e contribuir objetivamente para a consecução dos resultados esperados.

É importante destacar que a condução do Ciclo de Apoio e Acompanhamento **não** tem como intenção auditar ou fiscalizar, mas sim contribuir para o alinhamento das equipes escolares e apoiar os ajustes necessários para a melhoria contínua do projeto escolar, logo, faz-se necessário uma postura diferenciada dos técnicos envolvidos na condução do ciclo, primando para que não tenha “tom fiscalizador” ou “professoral”.

A equipe técnica que acompanhará o CAA será responsável pelos registros do relatório que apoiará a socialização e elaboração de um registro único.

- Acompanhar e contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo dentro do processo pedagógico e de gestão;
- Alinhar o trabalho conforme o plano gestor para que toda escola compreenda seu papel, contribuindo assim para os resultados almejados;

Colaborar e apoiar com ajustes necessários para a melhoria dentro do processo pedagógico;**PAUTA DO CAA**

1 - Abertura: (10 min)

- Acolhimento (Música na entrada durante as boas-vindas/ Vídeo _____)

- Apresentações dos participantes.

- Combinados.

- Respeitar a fala do outro;
- Ser assertivo; (complementar na fala, deixar o responsável pela ação responder)
- Evitar o fluxo dentro da sala de reunião;
- Durante a fala dos estudantes o Trio Gestor não poderá se pronunciar;
- Retomar os conceitos dos Princípios Educativos norteadores do modelo: Pesquisa como Princípio Educativo, Os 4 Pilares da Educação, Pedagogia da Presença, Competências Socioemocionais;

2 - Reunião com a Equipe Gestora e Equipe Escolar:

- Momento junto a Gestão: (40 min) (Cerca de 5 min para cada pergunta)

● Instrumentos de gestão:

- ✓ Quais os instrumentos de gestão que as escolas estão utilizando? (o que estão fazendo para acompanhar, sistematizar)
- ✓ Quais as suas potencialidades e/ou fragilidades?
- Discutir com a Trio Gestor como foram feitos os levantamentos dos indicadores de resultados;
- Se o Trio Gestor utiliza e como utiliza esses dados através de avaliação diagnóstica;
- Como são utilizados esses resultados na construção dos caminhos, de forma que as ações escolares possibilitam uma articulação entre os resultados analisados e os

caminhos a serem seguidos no desenvolvimento dos Componentes da BNCC e da Parte Diversificada;

- Observar como o Trio Gestor está envolvido no processo educativo da Escola, e se todos têm ciência do Modelo Pedagógico na qual estão inseridos;
- Salientar a importância na participação durante a Formação Continuada com todos os envolvidos pedagogicamente;
- Verificar se os fluxos de reuniões/comunicação entre equipes estão ocorrendo;
- A agenda das Reuniões Pedagógicas e de Estudos (Empreendedorismo) estão acontecendo? De que maneira estão sendo elaboradas? (para EM);

● **Indicadores:**

- ✓ Quais métodos ou instrumentos a escola adotou para acompanhar e monitorar a participação e entregas das atividades remotas.
- ✓ Como estão acompanhando a frequência dos estudantes? Quais instrumentos estão sendo utilizados?
- ✓ Número de transferências. (Motivos. Como está sendo a conversa com os responsáveis)
- ✓ Sinais de abandono.
- ✓ Novas matrículas.

● **Momento junto ao Pedagógico: (40 min)**

● **Acolhimento:**

- Como estão sendo acolhidos os novos estudantes? (Estudantes no geral, e os novos matriculados)
- Quais instrumentos foram utilizados?
- É fundamental incentivar o sentimento de pertencimento, bem-estar e empatia que devem ser praticados por todos diariamente;

● **Atividades Pedagógicas Complementares - APC:**

- Acompanhamento da participação dos estudantes nas atividades/aulas remotas e as devolutivas pelos professores?
- Acompanhamento dos planejamentos dos professores por meio dos Professores Coordenadores de Área – PCAs?
- Atuação dos líderes de turma no acompanhamento das APCs?

● **Práticas e Vivências em Protagonismo - PVP:**

- Quais instrumentos estão sendo utilizados para a prática? (o que estão fazendo para motivar o protagonismo)
- Verificar se há Clubes de Protagonismo em funcionamento (mesmo que virtual) no atual momento
- Como esperam retomar a prática?
- Lembrar que o protagonismo deve permear todos os princípios propostos na Escola da Autoria;

● **Tutoria:**

- De que forma foram realizadas as escolhas dos Tutores?
- Todos os estudantes escolheram seus Tutores? (EFTI e EMTI)
- Como estão sendo os encontros com o tutor (periodicidade, agenda, sobre o que conversam).

INTERVALO (10 min)

- Momento com os professores (40 min)
- Pesquisa e Autoria no EFTI - PA:
 - Como estão sendo organizados os temas/assuntos trabalhados em Pesquisa e Autoria?
 - Como estão realizando o acompanhamento?
- **Eletivas no EFTI:**
 - ✓ Como foi organizada? Foi utilizado algum instrumento para o estudante escolher?
 - ✓ Utilizaram algum instrumento para avaliar o processo do 1º semestre?
 - ✓ Ocorreu troca de eletivas para o 2º semestre?
 - ✓ Como está sendo o processo avaliativo das Eletivas; (lembrando que no EF não há registros de notas em Eletiva no Diário – não lança nota, apenas compõe na somativa para a Base Comum).
- **Eletivas no EMTI:**
 - ✓ Como foi a preparação das Eletivas para o 1º semestre;
 - ✓ Como foi a organização da escolha dos pacotes de Itinerários Formativos (Aprofundamento em Área), Trajetória 1 e Trajetória 2, em especial as Eletivas;
 - ✓ Como está a preparação das Eletivas para o 2º semestre.
 - ✓ A escola realizou culminância;
 - ✓ Durante a escolha pensaram na relação com o Projeto de Vida? Os nomes foram atrativos?
- **Projeto de Vida - PV:**
 - Como está acontecendo o PV na escola, organização, escolha das atividades, envolvimento dos estudantes na escolha/ideias de atividades, acompanhamento, avaliação:
 - ✓ Verificar como foram organizados os temas abordados;
 - ✓ O Professor apresentou um programa ou um planejamento desses temas?
 - ✓ Os estudantes foram envolvidos nas escolhas dos temas?
 - ✓ Quais instrumentos utilizados?
 - ✓ Em PV - (lembrando que no EF não há registros de notas em PV no Diário – não lança nota, apenas compõe na somativa para a Base Comum).
 - 3 - Encontro com estudantes: líderes ou representantes de turmas e presidentes dos Clubes: (30 min)
- **PROTAGONISMO:** Ouvir e registrar sobre as vivências em Protagonismo.
- **PROJETO DE VIDA:** Acompanhar o aproveitamento das aulas de PV.
- **PESQUISA E AUTORIA:** Entender como estão desenvolvendo a PA.
- **ELETIVAS:** Verificar a operacionalização das Eletivas a distância.
 - IFs: Verificar o processo de escolha.
 - É necessário que o Técnico Mediador leve em consideração que esse momento será o 1º Ciclo de Apoio e Acompanhamento – CAA, sendo assim os estudantes ainda não tiveram as Vivências em Protagonismo que favoreçam o exercício de liderança, principalmente em virtude da interrupção das aulas presenciais;

- Espera-se que tenha ocorrido a escolha dos líderes de turma partindo de suas experiências e vivências no coletivo, legitimamente eleitos pelas turmas;
 - Caso ainda não houve a escolha, pode-se perguntar o motivo e o que acham da possibilidade de ocorrer essa escolha agora?
 - Gostaríamos de ouvir um pouco sobre as aulas de PV. Nesse momento de aulas remotas;
 - O que os estudantes estão achando dessas aulas?
 - Estão gostando das Eletivas? Como foi a escolha? “Sondar nas entrelinhas se teve Feirão/Cardápio”;
 - Verificar como os estudantes têm mantido os contatos com a Direção e Coordenação Escolar,
 - Fazem reuniões entre vocês, líderes?
 - Analisar o que os estudantes entendem por Protagonismo;
 - Para finalizar essa ação verificar três pontos: aspectos positivos, aspectos em fragilidades e aspectos em possíveis melhorias.
- **4 - Fechamento: (Trio gestor)**
Quanto ao relatório:
 - ✓ O relatório é preenchido ao longo da realização do CAA, realizando todos os apontamentos mencionados de forma minuciosa, posteriormente será revisado pelos Técnicos (SED/CRE) que conduziram e findado com a validação junto com o Trio Gestor.
 - ✓ Para essa versão de CAA Virtual, será agendada uma nova data para a validação junto a Equipe Escolar (Trio Gestor). Após validado, uma cópia ficará com a Escola.

Passo a passo de como conduzir o CAA

ORIENTAÇÕES GERAIS

- ✓ É imprescindível assegurar que no dia marcado para o CAA a escola esteja junto a Equipe Gestora: Diretor, Diretor-Adjunto, Coordenador Pedagógico, bem como o Coordenador da Base Técnica (para as escolas que ofereçam cursos na modalidade Integral Integrado ao Profissional) e Professores Coordenadores de Área (PCA).
- ✓ A participação dos demais professores e outros profissionais é de suma importância, porém facultada de acordo com a disponibilidade.
- ✓ Ao longo do Ciclo, os professores de Projeto de Vida e os estudantes terão participação especial.
- ✓ O Técnico Mediador deve assegurar que todos tenham sido comunicados e que estejam preparados para participar da reunião on-line e/ou presencial durante as três horas. Isso significa que, neste dia, orientamos que os participantes não tenham nenhum outro compromisso agendado durante o período estabelecido para a realização do CAA e que priorizem essa ação.
- ✓ Garantir que tenha uma boa conexão de internet evitando ao máximo ruídos externos para não haja interrupções na reunião. Se necessário fazer uso da internet da Escola, das CREs ou outro local com conexão confiável.
- ✓ Ressalta-se que não é necessário que todos estejam no mesmo local, já que alguns estarão trabalhando de casa (home office).
- ✓ É uma agenda intensa e requer concentração e envolvimento de todos nesta ação.

- ✓ É fundamental que as equipes da EI e CRE estejam on-line, no mínimo 10 minutos antes do horário estabelecido, para acolher a entrada dos participantes na perspectiva da Pedagogia da Presença.
- ✓ Caso não haja líderes de turma, poderão ser convidados estudantes protagonistas para representarem as turmas. O mesmo se houver poucas turmas na escola. (Presença de: mínimo 2 e máximo 8 estudantes).
- ✓ Se a escola tiver mais de 2 professores lotados em Projeto de Vida, primar pela participação de no máximo 2 no momento da conversa no Ciclo, sendo esses os representantes dos demais.



Em suma

Antecipadamente acordar quem será responsável por cada momento no Ciclo:

1. Abertura.
2. Leitura do Objetivo e Pauta do Ciclo (apenas ler, não explicar cada item).
3. Combinados (agenda do dia, horário da conversa com Trio Gestor, estudantes e professores de PV, intervalo, etc.).
4. Compartilhamento de tela. Acompanhamento do Chat.
5. Conversa com o (s) professor (es) de PV, PA, etc.
6. Conversa com os estudantes.
7. Registro da conversa com os estudantes. Registros no relatório (construção coletiva, responsabilidade dos Técnicos (SED/CRE) que estarão no ciclo).

Para o dia do CAA

Abertura

- ✓ Comentar o objetivo do Ciclo e deixar claro que não tem a finalidade de auditar, mas sim de dar apoio nas questões de nas condições inovadoras do Modelo Pedagógico e de Gestão.

Acolhimento:

- ✓ A equipe condutora que sugere o que apresentar (imagem, música, poema, etc.)

Apresentações dos Participantes:

- ✓ O Técnico Mediador apresentará todos os integrantes do Ciclo.
- ✓ Na sequência apresentará para todos como o CAA será realizado, e a importância desta ação para o desenvolvimento no processo pedagógico a ser percorrido durante o ano letivo para as Escolas de Autoria.

Possíveis sugestões de Combinados:

- ✓ Realizar os combinados em relação aos horários;
- ✓ Respeitar os momentos de fala;
- ✓ Cumprir o tempo estabelecido para cada fala;
- ✓ Referente a conversa com os estudantes;
- ✓ Referente a conversa dos professores de PV, PA e outros;
- ✓ Referente a explanação dos Coordenadores sobre as Eletivas;

- ✓ Estar atento ao término do Ciclo com a possibilidade de ajustes conforme a necessidade local.

✓

✓

1. Rotina da Escola.

Neste momento, os técnicos que estão conduzindo o ciclo, devem observar como está sendo e se está sendo realizado o acolhimento aos estudantes por parte da gestão escolar e/ou pelo professor.

(No atual momento de modo virtual).

Conceituando...

ACOLHIMENTO DIÁRIO

O QUE É:

- ✓ É proporcionar aos estudantes e jovens protagonistas da Escola da Autoria se apropriarem e integrarem das atividades propostas;
- ✓ Contribuir para a implementar um clima escolar harmonioso e de trocas de experiências;
- ✓ Sentimento em relação à escola desde os primeiros dias do ano letivo.
- ✓ Confiança no apoio oferecido pela equipe escolar na construção de seus Projetos de Vida;
- ✓ Apoio da equipe escolar em todas as dimensões para assegurar o sucesso das atividades;
- ✓ Incentivo a participação dos estudantes nas atividades desenvolvidas, respeitando as possibilidades de engajamento;
- ✓ Valorizar e respeitar a todas as formas de expressão dos estudantes sobre seus sonhos e expectativas;
- ✓ O Acolhimento, é o momento de aproximação entre a Comunidade Escolar e o início do desenvolvimento do protagonismo dos jovens na Escola da Autoria;
- ✓ Consolidar diariamente no estudante o sentimento de pertencimento na Escola e compreensão do quanto é importante no processo educativo;
- ✓ Fortalecimento dos laços emocionais entre estudante e escola, de forma que este seja recebido com muita afetividade;
- ✓ É importante salientar que a Pedagogia da Presença é um princípio que deve ser iniciada na acolhida pelo Gestor e partilhada por todos da comunidade escolar, transmitindo aos estudantes o entendimento de que todos os integrantes da escola o enxergam como protagonista, e que sua presença é sempre importantíssima e esperada;
- ✓ Verificar se a Presença Pedagógica acontece na recepção dos estudantes remotos na sala de aula virtual, onde poderá ser por meio de um texto, uma imagem, um curta-metragem, um vídeo do Youtube, um meme...
- ✓ Verificar o que está sendo feito para inserir os grupos de estudantes no acolhimento; pois a participação dos estudantes é primordial no desenvolvimento do protagonismo; E se também não está acontecendo.

O QUE NÃO É:

- ✓ Atividade recreativa para entretenimento dos estudantes.
- ✓ Interferência da equipe escolar (no sentido de “atrapalhar” – “distorcer”) o acolhimento sendo apresentado pelos Jovens Protagonistas.
- ✓ O impedimento dos espaços e recursos necessários para a realização dessas ações
- ✓ A desvalorização das experiências e vivências dos Jovens Protagonistas na liderança junto aos estudantes. A ausência de estímulo e motivação por parte da equipe escolar para a idealização dos futuros acolhimentos.
- ✓ Impor a participação de todos os estudantes para o acolhimento.
- ✓ O Técnico Mediador deve observar se os estudantes estão participando da acolhida ou, se é a gestão que está organizando e não oportunizando que ocorra o processo de iniciativa, liberdade e compromisso dos estudantes.

2. Reunião com a Equipe Escolar, com foco no Trio Gestor. (Diretor, Diretor-Adjunto e Coordenador Pedagógico)

DIREÇÃO E EQUIPE ESCOLAR

- ✓ Discutir com a Trio Gestor como foram feitos os levantamentos dos indicadores de resultados;
- ✓ Se o Trio Gestor utiliza e como utiliza esses dados através de avaliação diagnóstica;
- ✓ Como são utilizados esses resultados na construção dos caminhos, de forma que as ações escolares possibilitam uma articulação entre os resultados analisados e os caminhos a serem seguidos no desenvolvimento dos Componentes da BNCC e da Parte Diversificada;
- ✓ Observar como o Trio Gestor está envolvido no processo educativo da Escola, e se todos têm ciência do Modelo Pedagógico na qual estão inseridos;
- ✓ É fundamental incentivar o sentimento de pertencimento, bem-estar e empatia que devem ser praticados por todos diariamente;
- ✓ Retomar os conceitos dos Princípios Educativos norteadores do modelo: Pesquisa como Princípio Educativo, Os 4 Pilares da Educação, Pedagogia da Presença, Competências Socioemocionais;
- ✓ Salientar a importância na participação durante a Formação Continuada com todos os envolvidos pedagogicamente;
- ✓ Lembrar que o protagonismo deve permear todos os princípios propostos na Escola da Autoria;
- ✓ Verificar se os fluxos de reuniões/comunicação entre equipes estão ocorrendo;
- ✓ A agenda das Reuniões Pedagógicas e de Estudos (Empreendedorismo) estão acontecendo? De que maneira estão sendo elaboradas? (para EM);
- ✓ Neste momento de pandemia, verificar se a escola está conseguindo reunir mesmo que virtualmente toda equipe pedagógica;
- ✓ Verificar se os professores estão participando de cursos ou formações para potencializarem as aulas remotas;
- ✓ Analisar o andamento das Eletivas no EF e EM.

Conceituando...

ELETIVAS

- ✓ Na Parte Diversificada as Eletivas são escolhidas, conforme o interesse dos estudantes aos temas ofertados pelos professores;
- ✓ O PV e Eletivas são componentes fundamentais no processo de formação e de construção do protagonismo juvenil, na qual possibilita a ampliação, enriquecimento e diversificação do seu repertório de conhecimentos;

- ✓ Lembrando que são para o EMTI as eletivas são atribuídas notas e também visam desenvolver valores e competências para o Século XXI;
- ✓ E para EFTI não são atribuídas notas, mas lembrando que também visam desenvolver valores e competências para o Século XXI;
- ✓ O Técnico Mediador deverá perguntar como aconteceu a escolha das Eletivas. Como foi feito o feirão e/ou cardápio de opções?
- ✓ Durante a escolha pensaram na relação com o Projeto de Vida? Os nomes foram atrativos?
- ✓ É importante verificar se os estudantes já reconhecem a conexão entre as Eletivas (Parte Diversificada) e os Componentes Curriculares da BNCC. (Assim como da Base Técnica, no caso dos estudantes do Integral Integrado ao Profissional);
- ✓ Verificar junto aos estudantes a atuação dos professores nas Eletivas, compreendendo, se as metodologias motivam os estudantes a participarem ativamente durante as aulas;
- ✓ Teve/terá culminância virtual?
- ✓ Estão preparando novos temas para o 2º semestre?

Conceituando...

PESQUISA E AUTORIA

Dar ênfase ao *Orientativo da Escola da Autoria* (enviado em 21 de jan/2021 – CI 113), observar se há entendimento e propriedade sobre o que é o componente curricular;

- ✓ A PA tem o propósito de potencializar o desenvolvimento de competências e habilidades, incentivando o protagonismo e a produção autoral dos estudantes;
- ✓ Essa proposta está em consonância com a BNCC, onde enfatiza a importância da pesquisa por meio da investigação científica e traz como competência geral a ser desenvolvida nos estudantes do Séc. XXI;
- ✓ É importante que o professor de Pesquisa e Autoria entenda o que é uma pesquisa científica e que etapas precisam ser desenvolvidas;
- ✓ Ter claro que cada ano os estudantes têm um grau de amadurecimento mental e emocional, então o professor precisa entender que a pesquisa realizada por um estudante do 6º ano do Ensino Fundamental e outro estudante do 3º ano do Ensino Médio se diferenciam nas abordagens e metodologias;
- ✓ Existem várias definições para pesquisa e segundo Andrade (2001), “Pesquisa é um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante utilização de métodos científicos”;
- ✓ Para se trabalhar PA é importante que o professor desenvolva as habilidades mínimas aqui apresentadas, pois o professor é o mediador desse processo;
- ✓ Entende-se que uma pesquisa não é algo que começa em uma semana e termina na outra, dessa forma, ressalta-se ainda a diferença de pesquisa e consulta de informações.

Conceituando...

PROJETO DE VIDA E PÓS-MÉDIO

Para introduzir o tema PV, o Técnico Mediador deverá procurar informações de como foi o processo do Acolhimento inicial dos estudantes na primeira semana de aula.

Buscar entender as percepções dos membros da equipe escolar.

Diante do que foi repassado por meio do *Orientativo da Escola da Autoria*, enviado no início do ano letivo sobre o componente curricular Projeto de Vida, observar se o professor

compreende os objetivos e a importância que tem o PV para o modelo da Escola em Tempo Integral e principalmente que o Projeto de Vida dos estudantes é o fio condutor de todo o fazer educacional do modelo.

(Sendo chamado carinhosamente como: O coração da Escola da Autoria).

1. Encontro com estudantes: (com os líderes de turma para o EFTI e presidente de Clubes para o EMTI).

Quem conduz? O Técnico Mediador do CAA e/ou Técnico da CRE.

Público ouvinte? Equipe escolar - porém, o gestor deve, obrigatoriamente, estar presente no momento da conversa com os estudantes. (Com a câmera e microfone fechados).

Objetivo: Ouvir os estudantes, dando-lhes espaço para expressarem como estão se sentindo em relação as práticas e vivências neste modelo de escola em tempo integral - deve ser uma conversa fluida, oportunizando sempre a iniciativa dos estudantes.

- ✓ É necessário que o Técnico Mediador leve em consideração que esse momento será o 1º Ciclo de Apoio e Acompanhamento – CAA, sendo assim os estudantes ainda não tiveram as Vivências em Protagonismo que favoreçam o exercício de liderança, principalmente em virtude da interrupção das aulas presenciais;
- ✓ Espera-se que tenha ocorrido a escolha dos líderes de turma partindo de suas experiências e vivências no coletivo, legitimamente eleitos pelas turmas;
- ✓ É importante perceber de que forma ocorreram esses procedimentos, buscando evidências de práticas e atitudes de protagonismo por parte dos estudantes e adultos. Caso ainda não houve a escolha, pode-se perguntar o motivo e o que acham da possibilidade de ocorrer essa escolha agora?
- ✓ Gostaríamos de ouvir um pouco sobre as aulas de PV. Nesse momento de aulas remotas;
- ✓ O que os estudantes estão achando dessas aulas, já que alguns não tiveram esse Componente ano passado. (para alguns);
- ✓ Estão gostando das Eletivas? Como foi a escolha? “Sondar nas entrelinhas se teve Feirão/Cardápio”;
- ✓ Verificar como os estudantes têm mantido os contatos com a Direção e Coordenação Escolar, para os compartilhamentos de situações ocorridas na turma, propor sugestões para a escola e comunidade, dentre outros assuntos pertinentes;
- ✓ Fazem reuniões entre vocês, líderes?
- ✓ Analisar o que os estudantes entendem por Protagonismo;
- ✓ Para finalizar essa ação verificar três pontos: aspectos positivos, aspectos em fragilidades e aspectos em possíveis melhorias.

O QUE NÃO É:

- ✓ Fiscalizar a conduta dos estudantes ou usar o tempo para saber o que acontece na sala de aula;
- ✓ Orienta-se não realizar perguntas em forma de checklist com os estudantes;
- ✓ Não deve ser em tom de questionário com perguntas que tenham como respostas apenas “sim” ou “não”;
- ✓ No momento da abertura, já deve-se combinar com a equipe escolar qual o horário estabelecido para a entrada on-line dos Líderes de Turma e Presidentes de Clubes (se houver clubes ativos);
- ✓ Por ser a primeira conversa com os líderes de turma e presidentes dos Clubes de Protagonismo, o Técnico Mediador deverá levar em consideração o quantitativo de turmas e de Clubes de Protagonismo existentes na escola, para então, se necessário,

priorizar o diálogo apenas com líderes das turmas e os presidentes de Clubes, com a presença de seus vices se houverem;

- ✓ Cuidar para que a quantidade de estudantes não impacte na qualidade da conversa.



Antecipadamente:

- ✓ Conversar com os diretores sobre a participação dos estudantes no CAA;
- ✓ E não ultrapassar 30 min de fala;
- ✓ A partir do 2º CAA, outros estudantes poderão ser

convidados a participar. (realizar trocas dos estudantes convidados).

Conceituando...

TUTORIA

Conforme Orientativo da Escola da Autoria para o Ensino Médio a Tutoria é uma Prática Educativa extremamente importante nas escolas, entretanto, é necessário que haja um tempo para que os estudantes e a equipe escolar se conheçam (com a Pedagogia da Presença Ativa), possibilitando assim o desenvolvimento de afinidades e do desejo para uma escolha consciente pelos estudantes.

(Orientativo Pedagógico e de Gestão para a Educação Integral em Tempo Integral Etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio – 2021, Parte Diversificada, página 27.)

No Ensino Fundamental, a tutoria será desenvolvida com a proposta de apadrinhamento de turma pelos professores (direção, coordenação e possíveis funcionários da escola que possuam licenciatura plena), observando os eixos: Social, Pessoal e Produtivo de cada estudante, como também da turma, junto a proposta do componente curricular Projeto de Vida. Sugere-se que cada turma tenha em média dois professores Tutores, dentro das possibilidades da escola.

(Orientativo Pedagógico e de Gestão para a Educação Integral em Tempo Integral Etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio – 2021, Parte Diversificada, página 28.)

Considerando que o tutor deve apoiar nas dimensões pessoais, produtivas e acadêmicas, atentar nesse momento, sobre quem são as pessoas da equipe escolar recomendadas para tutoria e porquê.

- ✓ O Técnico Mediador deverá dialogar sobre como foi o processo de escolha dos tutores.
- ✓ Como foi a receptividade do tutor com relação ao tutorado.
- ✓ Como estão sendo os encontros com o tutor (periodicidade, agenda, sobre o que conversam).

Para o Técnico Mediador usar como exemplo se desejar sugerir:

Na E.E. Vespasiano Martins (Campo Grande), os estudantes fizeram um vídeo explicando o que é a Tutoria na escola, divulgaram no Facebook na conta da escola, para que os demais estudantes pudessem escolher seu tutor por meio do Google Forms.

Na E.E. Júlia Gonçalves Passarinho (Corumbá), há postagens também no Facebook na conta da escola, elaboraram por meio de um anúncio orientando o que é a Tutoria, na

mesma conta aproveitaram a divulgação de outras Práticas Educativas realizadas pela escola.

Conceituando... PROJETO DE VIDA

O componente Projeto de Vida compreende o tempo de aprendizagem em que os professores acompanham e orientam os estudantes no desenvolvimento da alfabetização emocional e das competências socioemocionais, fomentando o autoconhecimento e ampliando sua compreensão sobre a vida e o valor das relações humanas para projetarem seu futuro e realizarem escolhas assertivas.

A proposta é que cada estudante encontre relevância, sentido e propósito no seu processo de aprender e o integre dentro das suas vivências, reflexões, consciência e visão de mundo.

O Projeto de Vida abarca um conjunto de atividades didáticas intencionais que orientam o estudante a se conhecer melhor, descobrir seu potencial e dificuldades e também os caminhos mais promissores para seu desenvolvimento e realização integral.

Para o desenvolvimento deste componente, a família, a escola e todos os seus educadores têm papel relevante porque são parte do ambiente e do apoio necessário para que o estudante conheça seus sentimentos, aprimore e adquira novas competências que o permita desenvolver-se em todas as suas dimensões.

(Orientativo Pedagógico e de Gestão para a Educação Integral em Tempo Integral Etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio – 2021, Parte Diversificada, página 34)

Atentar-se para os ruídos e expressões que esta conversa possa gerar. Nas Escolas do Integral Integrado, analisar a compreensão da articulação entre o PV e as disciplinas da Base Comum e Base Técnica. Deve-se ter clareza tanto para o Trio Gestor quanto para os estudantes, que o fato de existir no currículo uma metodologia específica PV, não prescinde toda a equipe de educadores de se envolver com a sua realização, na medida em que o Projeto de Vida do jovem é o foco do projeto escolar da Escola da Autoria.

O QUE É:

- ✓ Apoio para a construção da identidade dos adolescentes como ponto de partida para a elaboração do seu Projeto de Vida.
- ✓ Estímulo àqueles que nem ousam sonhar.
- ✓ Aquisição, ampliação e consolidação de valores e princípios necessários à vida pessoal, social e produtiva dos estudantes.
- ✓ Oferta de condições para que os estudantes criem expectativas em relação ao futuro e construção uma visão de si.
- ✓ Fomento à responsabilidade pessoal de cada estudante para que desenvolvam suas potencialidades e tenham a iniciativa de serem os principais condutores dos seus Projetos de Vida.
- ✓ Se a proposta do que é PV está clara para eles, algumas palavras podem surgir, como por exemplo: seguir sonhos, desejos, escolhas, Competências Socioemocionais, planejamento para o futuro, definir metas, valores, autoconhecimento, dentre outros.

O QUE NÃO É:

Orientamos não criar grande expectativa, visto que muitos estudantes estão vivenciando esse componente há pouco tempo, e nesse período de aulas remotas, o professor talvez ainda não tenha conseguido conceituar plenamente a que se propõe esse componente na matriz curricular.

- ✓ Direcionar e influenciar unicamente para a escolha da carreira profissional do jovem;
- ✓ Determinar o que o jovem tem ou não tem que realizar na sua vida pessoal, social e produtiva;
- ✓ Realização de testes vocacionais e psicológicos;
- ✓ Preparação somente para o mundo do trabalho;
- ✓ Elaboração de um projeto único ou coletivo;

Solicitar que comentem como acontecem essas aulas, se gostam ou se enxergam a importância;

Observar se há participação nos depoimentos de forma voluntária, entendendo que há ou não uma boa aceitação do componente.

ENCERRAMENTO

- ✓ Elaborar o relatório de visita.
- ✓ Neste momento, informa-se à equipe escolar que, por questão de tempo, o Relatório do CAA será finalizado e, conforme horário a combinar com o Trio Gestor, será validado e enviado para a escola por e-mail, para ser socializado com todos os outros membros da equipe.
- ✓ Agradecer a disponibilidade e a cooperação de todos para a realização do CAA.
- ✓ Se possível encerrar com a apresentação de um curta metragem motivador.

RELATÓRIO

- ✓ Ao terminar a reunião com a escola, os técnicos envolvidos da SED/CREs, devem finalizar o relatório que foi construído ao longo da reunião, validando pontos positivos, pontos de atenção/melhoria e seus desdobramentos em recomendações.
- ✓ No dia e horário preestabelecidos para a validação, o relatório deverá ser aprovado junto ao Trio Gestor e todos os técnicos que conduziram o CAA.
- ✓ Na sequência o relatório validado deverá ser compartilhado com a escola, via e-mail.

ANEXO C

Descrição dos Níveis Socioeconômicos dos Estudantes conforme INEP (2019)

Níveis	Descrição
Nível I	Este é o nível inferior da escala, no qual os estudantes têm dois ou mais desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter pai/responsável com o 5º ano do ensino fundamental incompleto e possui bens em sua casa como uma geladeira, uma televisão e um banheiro, sendo que a maioria não possui muitos dos bens e serviços pesquisados (i.e., computador, carro, <i>wi-fi</i> , mesa para estudar, garagem, forno de micro-ondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e <i>freezer</i>). Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois quartos para dormir e a escolaridade da mãe/responsável variando entre até o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou o 5º anos do ensino fundamental completo.
Nível II	Neste nível, os estudantes estão entre um e dois desvios-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, uma televisão e um banheiro, sendo que a maioria não possui muitos dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir máquina de lavar roupa, <i>freezer</i> , dois ou mais quartos para dormir e a escolaridade da mãe/responsável e/ou o pai/responsável variando entre até o 5º ano do ensino fundamental incompleto e ensino médio completo.
Nível III	Neste nível, os estudantes estão entre meio e um desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, uma televisão, um banheiro, <i>wi-fi</i> e máquina de lavar roupa, sendo que eles não possuem muitos dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir mesa para estudar, forno de micro-ondas, <i>freezer</i> , dois ou mais quartos para dormir e a escolaridade da mãe/responsável e/ou o pai/responsável variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e ensino médio completo.
Nível IV	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, um banheiro, <i>wi-fi</i> e máquina de lavar roupa e <i>freezer</i> , sendo que eles não possuem muitos dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um computador, dois ou mais quartos para dormir, uma ou duas televisões, um carro, mesa para estudar, garagem, forno de micro-ondas e a escolaridade da mãe/responsável ou pai/responsável variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e ensino médio completo.
Nível V	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, um carro, <i>wi-fi</i> , garagem, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa e <i>freezer</i> . Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois banheiros, uma ou duas televisões, dois ou mais quartos para dormir, um computador, mesa para estudar, aspirador de pó e a escolaridade da mãe/responsável variando entre ensino médio e ensino superior completo e do pai/responsável variando entre ensino fundamental completo e ensino superior completo.
Nível VI	Neste nível, os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, um carro, mesa para estudar, <i>wi-fi</i> , garagem, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa e <i>freezer</i> . Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois banheiros, uma ou duas televisões, dois ou mais quartos para dormir, aspirador de pó, um ou mais computadores e a escolaridade da mãe/responsável variando entre ensino médio e ensino superior completo e do pai/responsável variando entre ensino fundamental completo e ensino superior completo.

Nível VII	Neste nível, os estudantes estão de um a dois desvios-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa três ou mais quartos para dormir, <i>wi-fi</i> , mesa para estudar, garagem, forno de micro-ondas, aspirador de pó, máquina de lavar roupa e <i>freezer</i> . Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir uma ou mais geladeiras, um ou mais computadores, duas ou mais televisões, dois ou mais banheiros, um ou mais carros e a escolaridade da mãe/responsável variando entre ensino médio e ensino superior completo e do pai/responsável variando entre ensino fundamental completo e ensino superior completo.
Nível VIII	Este é o nível superior da escala, no qual os estudantes estão dois desvios-padrão ou mais acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa todas as respostas mais altas sobre os bens, ou seja: a posse de duas ou mais geladeiras, três ou mais quartos para dormir, três ou mais televisões, três ou mais banheiros, dois ou mais computadores, garagem, dois ou mais carros, mesa para estudar, <i>wi-fi</i> , máquina de lavar roupa, <i>freezer</i> , aspirador de pó e forno de micro-ondas. A escolaridade da mãe/responsável e/ou do pai/responsável é caracterizada por ensino superior completo.

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep .