



IEDA MARIA MARRAN

**IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM CAARAPÓ -
MS: percepções de atores sobre o Projeto "Caminhos para o Saber"**

**DOURADOS - MS
2026**

IEDA MARIA MARRAN

**IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM CAARAPÓ -
MS: percepções de atores sobre o Projeto "Caminhos para o Saber"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giselle Cristina Martins Real.

**DOURADOS - MS
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M358i Marran, Ieda Maria

IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM CAARAPÓ -
MS: percepções de atores sobre o Projeto Caminhos para o Saber [recurso eletrônico] /
Ieda Maria Marran. -- 2026.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Giselle Cristina Martins Real.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2026.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

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

1. Educação. 2. Tempo Integral. 3. Política educacional. 4. Implementação. I. Real,
Giselle Cristina Martins. II. Título.

IEDA MARIA MARRAN

**IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM CAARAPÓ -
MS: percepções de atores sobre o Projeto "Caminhos para o Saber"**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Giselle Cristina Martins Real – Presidente/Orientadora

Prof^a Dr^a Maria Alice de Miranda Aranda – Membro Titular Interno

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda – Membro Titular Externo

Prof^a. Dr^a Fabiany de Cassia Tavares Silva – Membro Suplente Externo

Prof. Dr. Fábio Perboni – Membro Suplente Interno

Universidade Federal da Grande Dourados
(Programa de Pós-Graduação em Educação/FAED)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus filhos Jucinho e Diogo, minha netinha Olívia, meu esposo Claudinei Barbosa e minha irmã Ana Lucia Marran, que estiveram ao meu lado nesta trajetória. Aos meus pais, familiares e amigos, por acreditarem em mim, não medindo esforços, para que eu galgasse esta importante etapa da minha vida. E a minha Orientadora Prof^a Dr^a Giselle Real que conduz os estudos com serenidade e maestria, de forma leve e com muita sabedoria.

“A educação não é só uma prioridade. Ela é a precondição do desenvolvimento e da justiça social. Na era do conhecimento, socializá-lo é distribuir renda. Não há desenvolvimento sem inovação tecnológica e não há inovação sem pesquisa, sem educação, sem escola”.

Moacir Gadotti

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me sustentado nos momentos em que já não havia forças para continuar caminhando.

À minha orientadora, querida Prof.^a Dr.^a Giselle Cristina Martins Real, manifesto minha profunda gratidão pela paciência, dedicação e generosidade demonstradas ao longo do processo de orientação. Levarei sempre comigo os valiosos ensinamentos compartilhados, sobretudo no que se refere à importância de desenvolver um olhar crítico acerca da implementação das políticas públicas.

À banca examinadora, composta pela Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Miranda Aranda e pelo Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, pelas importantes contribuições, sugestões e apontamentos, que certamente enriqueceram esta dissertação.

Aos professores Fábio, Reinaldo, Aline e José, pelos momentos de grande aprendizado proporcionados durante as aulas e pelas contribuições à minha formação acadêmica.

Aos meus pais, Nelson Aparecido Marran (*in memoriam*) e Magdalena Comitre Marran, por terem me dado a vida e pelos exemplos de amor, dedicação e valores que levarei para sempre.

Aos meus amados filhos, Jucinho e Diogo, que abriram mão da minha presença em tantos momentos para eu poder me dedicar aos estudos.

À minha nora, Izabela, por me proporcionar um dos maiores sentimentos da vida: a alegria de ser avó da princesinha Olívia.

Ao meu companheiro, Claudinei Barbosa, pelo apoio incondicional, pela compreensão, pelo suporte constante e por me encorajar nos momentos mais difíceis desta trajetória.

Aos meus irmãos, Tânia, Arilda (*in memoriam*), Eva, Éder e Ana Lúcia, pelo apoio, incentivo e por acreditarem que a realização deste sonho seria possível.

Aos “Socorristas do Mestrado”, Andrea Jara, Paulo Vinícius, Kedma e Lúcia, pela amizade, parceria, apoio e companheirismo ao longo dessa caminhada. Permanecemos fortes e unidos, auxiliando uns aos outros nos momentos de desespero.

Aos demais familiares e amigos que torceram por mim e contribuíram, de alguma forma, durante este processo de formação.

À equipe técnica da secretaria do PPGEdu, pelo atendimento, pela atenção e pelas orientações prestadas durante o mestrado.

Aos atores implementadores do projeto "Caminhos para o Saber", pela receptividade, disponibilidade e valiosa contribuição concedida por meio das entrevistas realizadas para esta pesquisa.

À Universidade Federal da Grande Dourados, pela oportunidade de cursar o mestrado de forma gratuita e com excelência na qualidade educacional.

RESUMO

IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM CAARAPÓ - MS: percepções de atores sobre o Projeto "Caminhos para o Saber"

Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). A Educação em Tempo Integral (ETI) constitui uma das estratégias adotadas pelo Estado brasileiro para ampliar o direito à educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Nesse contexto, o estudo teve como objetivo analisar o Projeto "Caminhos para o Saber", desenvolvido em uma escola municipal de Caarapó - MS, buscando identificar os condicionantes de sua implementação, suas potencialidades e os desafios para sua continuidade como política pública municipal. O trabalho adotou abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com atores envolvidos na implementação do projeto. Os resultados evidenciam que a implantação da ETI no município foi favorecida pela articulação entre gestão municipal, equipe escolar e recursos oriundos de programas federais, possibilitando a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de atividades pedagógicas, culturais e esportivas voltadas aos estudantes em situação de maior vulnerabilidade social. Contudo, foram identificados desafios relacionados à dependência de financiamento externo, à necessidade de ampliação e adequação da infraestrutura física, à sustentabilidade das ações após mudanças de gestão e à institucionalização da política em âmbito municipal. Conclui-se que a consolidação da Educação em Tempo Integral em municípios de pequeno porte requer a articulação entre qualidade pedagógica, infraestrutura adequada, financiamento contínuo e compromisso político-administrativo, sob pena de limitar experiências exitosas a iniciativas temporárias e dificultar o cumprimento das metas previstas no Plano Nacional de Educação.

Palavras-chave: Educação; Tempo Integral; Política educacional; Implementação.

ABSTRACT

IMPLEMENTATION OF FULL-TIME EDUCATION IN CAARAPÓ - MS: perceptions of stakeholders regarding the "Caminhos para o Saber" Project

This dissertation is linked to the Research Line Policies and Management of Education within the Graduate Program in Education at the Federal University of Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). Full-Time Education (FTE) constitutes one of the strategies adopted by the Brazilian State to expand the right to education and to promote improvements in the quality of teaching. Within this context, the study aimed to analyze the "Caminhos para o Saber" Project, developed in a municipal school in Caarapó - MS, seeking to identify the conditions for its implementation, its potentialities, and the challenges to its continuity as a municipal public policy. The research adopted a qualitative approach, grounded in documentary analysis and semi-structured interviews conducted with actors involved in the project's implementation. The findings indicate that the establishment of FTE in the municipality was facilitated by the articulation between municipal management, the school team, and resources derived from federal programs, enabling the extension of school hours and the development of pedagogical, cultural, and sports activities directed toward students in situations of greater social vulnerability. However, challenges were identified concerning dependence on external funding, the need for expansion and adequacy of physical infrastructure, the sustainability of actions following changes in administration, and the institutionalization of the policy at the municipal level. It is concluded that the consolidation of Full-Time Education in small municipalities requires the articulation of pedagogical quality, adequate infrastructure, continuous financing, and political-administrative commitment; otherwise, successful experiences risk being limited to temporary initiatives, hindering the achievement of the goals established in the National Education Plan.

Keywords: Education; Full-time; Educational policy; Implementation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EITI	Educação Integral de Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
ETI	Educação em Tempo Integral
FAED	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPGE	Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Sócio Econômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PME	Programa Mais Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
p.p.	ponto percentual
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEMEEC	Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
Uex	Unidade Executora
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Número de produções sobre o tema, selecionadas Por meio do Banco de Dados da CAPES	28
Quadro 02: Adequação docente na EM Professor Moacir Franco de Carvalho, nos anos de 2022 a 2025	91
Quadro 03: Demonstrativo dos resultados das entrevistas semiestruturadas com os agentes implementadores do projeto "Caminhos para o Saber" em Caarapó - MS	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Resultado da Meta 6 – PNE (2014-2024) – Ofertar a ETI em 50% das escolas públicas, visando atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica	44
Gráfico 02: Resultado da Meta 6 – PNE (2014-2024) – Ofertar a ETI em 50% das escolas públicas, visando atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica. Indicadores 6A e 6B - Rede Municipal de Ensino	49
Gráfico 03: – Resultado da Meta 6 – PNE (2014-2024), considerando a rede municipal de ensino e rede estadual de ensino do município de Caarapó - MS	50
Gráfico 04: Indicador 6B. Percentual de escolas em ETI por etapa de ensino. Brasil – 2014-2024	56

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa do Estado do Mato Grosso do Sul e localização do município de Caarapó - MS	58
Figura 02: Cardápio elaborado para atender a Alimentação Escolar do público do Programa "Caminhos para o Saber" na 1º e 3º semana do mês	70
Figura 03: Cardápio elaborado para atender a Alimentação Escolar do público do Programa "Caminhos para o Saber" na 2º e 4º semana do mês	71
Figura 04: Projeto Arquitetônico da construção de duas salas de aula na EM Professor Moacir Franco de Carvalho	72
Figura 05: Projeto Arquitetônico da construção da Biblioteca Escolar na EM Professor Moacir Franco de Carvalho	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Indicador 6A – Percentual de matrículas em Tempo Integral de estudantes na rede pública e presencial da Educação Básica	54
Tabela 02: Indicador 6B – Percentual de escolas públicas da Educação Básica que possuem, pelo menos 25% dos estudantes nas etapas de Ensino Regular, presencial, matriculados em jornada de Tempo Integral	55
Tabela 03: Período de transferências do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Educação Integral, às escolas beneficiadas com o Programa Mais Educação, em Caarapó – MS.....	61
Tabela 04: Ideb das Escolas Municipais de Caarapó no período de 2005 a 2023	65
Tabela 05: Taxa de aprovação (Indicador de Rendimento) e nota média padronizada no SAEB entre os anos de 2005 e 2023 – Anos Iniciais	66

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	124
APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	126
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128

ANEXOS

Anexo 01: PARECER SUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA Nº 7.684.432/2025	131
Anexo 02: CRONOGRAMA SEMANAL, DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS, DESENVOLVIDAS NO CONTRATURNO ESCOLAR	139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
 SEÇÃO I – A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: Construção política e Científica	 37
1.1. O projeto de Educação Integral no Brasil: o marco normativo	37
1.1.1. Constituição Federal de 1988	39
1.1.2. Lei de Diretrizes e Base da Educação – Lei Nº 9.394/1996	40
1.1.3. Planos Nacionais de Educação (2001) e (2014)	41
1.2. A Educação em Tempo Integral em Caarapó - MS: o marco normativo	46
1.2.1. A Lei Orgânica do Município/1990	47
1.2.2. O Plano Municipal de Educação/2015	48
 SEÇÃO II – PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL IMPLEMENTADA EM CAARAPÓ - MS: O PROJETO "Caminhos para o Saber" ...	 52
2.1. A implementação da Política de Educação em Tempo Integral em Caarapó - MS: os Antecedentes	58
2.2. A implementação da política de Educação em Tempo Integral em Caarapó - MS: seus Condicionantes	64
2.3. Política de Educação em Tempo Integral: Caminhos para o Saber?	67
 SEÇÃO III – IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, AVANÇOS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM CAARAPÓ - MS	 78
3.1. O Projeto "Caminhos para o Saber" na perspectiva da Coordenação Pedagógica do Projeto	79
3.2. O Projeto "Caminhos para o Saber" na perspectiva da Direção Escolar	87
3.3. O Projeto "Caminhos para o Saber" na perspectiva da Gestão Municipal: Construção do instrumento e validação	98
3.4. Síntese dos principais resultados da pesquisa	107
 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Apontando tendências da Educação em Tempo Integral em Caarapó- MS	 112

REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	124
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, intitulada: “Implementação da educação em tempo integral em Caarapó - MS: percepções de atores sobre o projeto "Caminhos para o Saber"” tem o tema e abordagem vinculados à Linha de Pesquisa de Políticas e Gestão da Educação, direcionada à educação básica. Se insere no campo que trata tanto das modificações das políticas de promoção de reformas e programas educacionais, como no direito à educação. A dissertação em pauta está relacionada ao Grupo de Estudos de igual nome, o GEPGE, da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD)¹.

O interesse por essa temática é engendrado a partir da trajetória da pesquisadora, como servidora efetiva da educação municipal de Caarapó - MS, formada no curso de Magistério em nível médio, no ano de 1995 e licenciada em Matemática em 2000, atuando há 29 anos no nesse segmento do magistério, passando por várias experiências na educação pública do município. O início da carreira ocorreu em 1997, como professora dos anos finais do Ensino Fundamental (EF). No ano seguinte, houve a atuação como alfabetizadora, retornando posteriormente aos anos finais do EF, na função de professora de Matemática. Em 2002, assume-se a coordenação pedagógica na unidade escolar de lotação, e também, a formação continuada de professores dos anos iniciais do EF da rede municipal, na área de Matemática.

Ao longo de 2003 e 2004, foi Secretária Municipal de Educação, vivenciando experiência na gestão pública. Esse período foi marcado por diversas aprendizagens, destacando-se o projeto de intercâmbio educacional realizado em parceria com o Pontífice Instituto de Missões Estrangeiras (PIME), sediado em Milão - Itália, que possibilitou a troca de experiências entre estudantes, professores, gestores escolares e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SEMEEC) de Caarapó - MS, representando o Brasil, e municípios da Itália, incluindo a realização de visitas técnicas internacionais.

Com o término da gestão municipal, retornou à escola, atuando novamente como professora e, posteriormente, como coordenadora pedagógica. Em 2008, assumiu o cargo efetivo de coordenação pedagógica, por meio de concurso público, função atual. Em 2009, retornou à SEMEEC, atuando como Coordenadora de Políticas Públicas Educacionais e técnica do Conselho Municipal de Educação (CME). Em 2014, reassumiu-se o cargo de Secretária Municipal de Educação, permanecendo na função até o ano de 2024.

¹Para maiores detalhes sobre as atividades do grupo, acessar Aranda e Perboni (2020).

A atuação em diferentes instâncias da educação municipal proporcionou amplo conhecimento da realidade educacional local, bem como, a participação em conferências, fóruns, congressos e cursos de formação continuada, contribuindo para o aprofundamento teórico e prático na área da educação. Nesse percurso, evidencia-se a relevância da avaliação sistemática das ações educacionais, considerando que as demandas da educação são dinâmicas e exigem respostas articuladas entre as esferas municipal, estadual e federal.

Assim, compreende-se que o município constitui o principal espaço de materialização das políticas públicas educacionais. Nesse contexto, a ETI configura-se como um objeto de estudo pertinente, especialmente quando analisada a partir da realidade de municípios representativos, como é o caso de Caarapó - MS.

É importante destacar, que a educação é um direito social prescrito pelo Estado brasileiro, desde 1988, por ocasião da promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988). A carta magna adota como princípios básicos, entre outros, a garantia de um padrão de qualidade e do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Também evidencia como faceta de sua vertente democratizante a equidade no ensino obrigatório.

A combinação desses princípios expõe que a qualidade da educação é mensurada a partir da efetivação do processo de aprendizagem para todos, sem distinção de qualquer natureza. Portanto, a ETI é uma estratégia que se constrói na sociedade a partir desse contexto, em que se busca garantir que todos tenham direito e oportunidade de aprender.

O contexto constituído no início dos anos de 1990, com a promulgação da CF, implicou atuação do Estado em várias direções na busca por garantir o direito à educação e à aprendizagem para todos.

Freitas (2007) indica que houve uma caracterização de um Estado Educador no Brasil, neste período, considerando o conjunto de proposições normativas destinadas à garantia do direito à educação para todos. No entanto, ao se voltar para a centralização de ações de planejamento e de avaliação para a educação básica, se constitui em Estado Avaliador, por meio da adoção de aplicações em larga escala e a construção de informações educacionais, destinadas à prestação de contas e o pretense fomento às medidas de política educacional.

As medidas públicas, a partir desse contexto, se complexificaram diante de um cenário contraditório, em que, se por um lado, intenciona a garantia do direito à educação e à aprendizagem para todos, por outro, utiliza-se de processos de minimização da responsabilidade do Estado com a efetivação deste direito.

Segundo Paro (2001), grande parte da população que acorre às escolas brasileiras é carente e vive em um círculo de problemas, sejam culturais, emocionais ou econômicos. Nessa

mesma direção está a abordagem de Alonso (2009 *apud* Oliveira e Nóbrega 2021), ao expor as influências da desigualdade social no contexto escolar, explicitando a problemática da evasão. Destaca-se que, apesar de o ensino ser obrigatório, a evasão ainda está presente no âmbito da escola. Outro problema indicado na literatura (Real, *et al*, 2019; Paro, 2001) é a reprovação escolar que obstaculiza a efetivação da aprendizagem e do direito à educação.

O Brasil possui a menor média de anos de estudos entre os países da América do Sul e a terceira maior taxa de abandono escolar entre os cem países com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (Silva Filho; Araújo, 2017). Esses indicadores reforçam a ETI como uma estratégia de melhoria da qualidade da educação, que é apontada (Margiota, Vitale e Santos, 2014) como instrumento de construção de uma sociedade mais justa e democrática e que a ETI pode ser uma iniciativa pública para a garantia do direito à educação para todos (Cavaliere, 2009; 2014).

A Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 34, parágrafo segundo, prevê uma ETI em que “a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...]. O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996).

Para Cavaliere (2009), propostas de ampliação do tempo de permanência dos estudantes de educação básica na escola precisam ser analisadas, como é o caso do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) adotado pelo estado do Rio de Janeiro, o Programa Mais Educação, implementado pelo governo federal; e outras iniciativas municipais, como é o estudo em tela, que focaliza o Projeto "Caminhos para o Saber" de Caarapó - MS.

Para saber se os objetivos do projeto citado foram alcançados, é preciso uma avaliação da sua implementação. Crê-se que a realização de uma pesquisa em nível de mestrado contribuirá nesse processo.

O conceito de implementação adotado nesta dissertação parte da teoria do *Policy Cycle* (Palumbo, 1998). Portanto, compreende-se que toda política tem um ciclo de vida, podendo ser compreendido em constituição da agenda, formulação, implementação, e avaliação, com vistas à sua manutenção ou encerramento. Não se trata de estágios estanques, mas de processos que se inter-relacionam. Portanto, a implementação é a fase em que a política é executada.

Segundo Draibe (2001) “[...] é possível identificar, em cada política ou programa, sua estratégia de implementação” (p. 27). Assim sendo, cumpre esclarecer o que se entende por avaliação de implementação de uma política ou programa. Segundo a autora, são:

[...] decisões acerca de características ou dimensões do processo, tais como a dimensão temporal; os atores estratégicos a serem mobilizados, nos diferentes estágios, para apoiar a implementação do programa; os subprocessos e estágios pelos quais se desenvolverá a implementação, etc (Draibe, 2001, p. 27).

A autora enfatiza que a implementação de políticas públicas não é um processo automático, mas dependente de escolhas estratégicas previamente definidas. Ao destacar dimensões como o tempo, os atores envolvidos e os estágios dessa efetivação, a autora evidencia que a efetividade de um programa está diretamente relacionada à sua capacidade de planejamento e coordenação. Assim, Draibe contribui para compreender que os resultados decorrem, das medidas e escolhas estruturantes no processo de implementação, ou seja, da sua execução.

Sem pretensões de analisar todas as dimensões do processo apontadas por Draibe (2001), é possível propor a identificação das dimensões temporais, dos atores estratégicos mobilizados e dos estágios em que a implementação se desenvolve no Brasil.

Ressalta-se também que, pesquisar política pública é ter um interesse em avançar no conhecimento que trará contribuições aos cidadãos, em especial, os pertencentes às populações vulneráveis. A construção de pontes entre a academia e o mundo prático das políticas públicas acontece quando ambos se aproximam somando saberes e ações (Secchi, 2023).

A ETI, na perspectiva de Cavaliere (2009), deve ser compreendida como uma concepção formativa ampliada, orientada ao desenvolvimento pleno do estudante em suas múltiplas dimensões (cognitivas, sociais, culturais, físicas e afetivas), ultrapassando a lógica restrita da ampliação do tempo escolar. Nessa direção, a autora enfatiza que não se trata apenas de estender a permanência do aluno na escola, mas de reorganizar qualitativamente o trabalho pedagógico, de modo a garantir experiências educativas integradas e significativas.

Por sua vez, a escola em tempo integral configura-se como a materialização institucional dessa proposta, caracterizada pela ampliação da jornada escolar diária e pela oferta de atividades no contraturno. Contudo, conforme problematiza Cavaliere (2009), a simples ampliação do tempo não assegura, por si só, a efetivação de uma educação integral, podendo resultar em práticas de caráter assistencialista ou meramente ocupacionais, caso não esteja ancorada em um projeto pedagógico consistente.

Assim, compreende-se que a escola em tempo integral deve constituir-se como meio para viabilizar a ETI, sendo esta última o fundamento teórico que orienta a organização das práticas educativas. Tal entendimento converge com a análise desenvolvida neste estudo, ao

evidenciar que a ampliação do tempo escolar precisa estar articulada à formação integral do sujeito, sob pena de não produzir avanços significativos no processo de aprendizagem.

Desse modo, a presente pesquisa analisou o processo de implementação de uma política pública, a partir de um projeto de ETI de uma escola municipal, buscando evidenciar seus condicionantes, suas potencialidades e seus desafios para a continuidade como política institucional.

O objeto de pesquisa, aqui delimitado abarca o período de 2011 a 2023, pois levou-se em conta, a influência das políticas nacionais que trazem a ETI como medida pública e a literatura que aborda e analisa seus conceitos e as iniciativas em curso no país, de forma a poder construir dados que permitem compreender os condicionantes que determinam e desafiam a construção e a continuidade da política de educação integral em municípios como Caarapó - MS, ponto empírico da presente investigação.

Cumprir destacar que o período de implementação do Projeto "Caminhos para o Saber", no referido município, ocorreu entre 2022 e 2023, mas a presente pesquisa considera o seu contexto histórico, a partir de 2011. Pois objetivou aprofundar a análise das políticas públicas na área da educação.

Conforme observa Cavaliere (2009), os processos, inclusive o que se refere à ETI, não são construídos de forma isolada, mas ocorrem em articulação:

A escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais (Cavaliere, 2009, p. 51).

A reflexão apresentada pela autora permite compreender que a escola pública brasileira, especialmente aquela destinada às classes populares, historicamente se estruturou sob condições limitadas, tanto em termos de tempo escolar quanto de recursos humanos e físicos, o que impõe desafios à sua função social e educativa. Nesse sentido, a análise da autora contribui para situar, em perspectiva crítica, as experiências concretas vivenciadas no interior dessas instituições.

Cavalieri (2014), ao abordar a Educação em Tempo Integral² (ETI) no Brasil, sustenta essa abordagem, que se tornou central na pauta da agenda pública brasileira, percebida como elemento para um possível avanço em direção à educação de qualidade, sendo uma estratégia para a cidadania, e como uma política de Estado, não apenas de um governo.

Explicitando que, por política, compreendem-se as respostas para os problemas públicos desenvolvidas por gestores ou seus implementadores, particularmente, neste caso, a ETI como um possível posicionamento frente à problemática da qualidade da educação brasileira, conforme apontado por Cavalieri (2014).

Palumbo (1998, p. 35), sustenta que a política consiste em “[...] um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes”, o que indica que o processo de implementação da política de ETI expõe multifacetado do processo de decisão, quando tem no *lócus* municipal o seu marco de materialidade.

Villaneuva (2007), ao abordar a implementação de uma política destaca a importância dos executores, pois suas tomadas de decisões são influenciadas por suas crenças e valores e implicam em como ela será colocada em prática. Fortalecendo a justificativa de que é fundamental analisar o processo de implementação, proposto nesta pesquisa, uma vez que a ETI vem se expandindo em todo o território brasileiro, na busca de melhorar a qualidade do ensino. E, como afirma Cavalieri (2014, p. 1219),

São os municípios e estados que, na prática, irão desenvolver seja uma concepção de escola de tempo integral que se limite a ser mais um dispositivo de atendimento às crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social ou educacional, seja uma concepção de escola que ofereça uma educação ampliada, multidimensional e democrática, com ou sem o rótulo de “Educação Integral”.

Portanto, retomando a perspectiva de Cavalieri (2014) de que a política de ETI caminha para se constituir como uma política de Estado, cabe explicar que aquelas ditas de governo são as que podem ser alteradas de acordo com a perspectiva do gestor que ocupa a máquina governamental por um determinado período. Enquanto as políticas de Estado são aquelas que permanecem ao longo do tempo, independentemente das mudanças na gestão governamental, portanto, mais estáveis. Segundo Bucci (2006)

²Considerando a complexidade do conceito de Educação em Tempo Integral, conforme exposto por Cavalieri (2009; 2014) que pode ser compreendido como educação integral na perspectiva integrativa do processo educacional ou, por outro lado, como tempo integral, envolvendo a ampliação da jornada escolar, faz-se a opção nesta dissertação pelo uso da expressão Educação em Tempo Integral (ETI), por ser uma expressão mais ampla, envolvendo ambas acepções.

Se adotássemos o critério do suporte normativo das políticas, tenderíamos a dizer que as políticas constitucionalizadas seriam com certeza políticas de Estado, enquanto as políticas meramente legisladas seriam políticas de Estado e as políticas com suporte infralegais seriam políticas de governo. Mas esse critério, é forçoso reconhecer, é um tanto falho (BUCCI, 2006, p. 19).

Nesse sentido, pode-se informar que a ETI tem previsão normativa em leis e mesmo na CF o que lhe atribui um caráter *sui generis*, explicitando intencionalidades presentes na sociedade brasileira favorável à sua permanência como perspectiva na contribuição com a melhoria da qualidade. Como é o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado por meio da Lei n. 13.005/2014, que prevê na Meta 6: Oferecer ETI em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. Meta esta, que também está prevista nos Planos Estadual e Municipal de Educação.

Segundo a página do Mapa de monitoramento das metas do PNE (2014/2024), dados publicados em 2017 apontavam que Mato Grosso do Sul atendia a 13,5% dos estudantes em tempo integral, um número ainda distante da meta estabelecida (Brasil, 2017).

Pesquisa desenvolvida por Moraes (2015), acerca da implementação de escolas de tempo integral na capital do estado de Mato Grosso do Sul, evidenciou “um movimento de distanciamento entre a concepção de ETI prevista e o que é efetivado na prática cotidiana, causado, em grande parte, por decisões e ações realizadas no órgão gestor central [...] (p.132)”. Nesse caso, observa-se que o processo de implementação não refletiu pressupostos concedidos no projeto, o que justifica a relevância da presente temática.

Esta dissertação tem como objetivo: Analisar as percepções dos atores estratégicos acerca da implementação do Projeto "Caminhos para o Saber" em uma escola municipal de Caarapó - MS, buscando identificar potencialidades, desafios e perspectivas de continuidade da iniciativa.

Ainda, como objetivos específicos: 1) Contextualizar o Projeto "Caminhos para o Saber" no âmbito das políticas de Educação em Tempo Integral desenvolvidas em nível nacional, estadual e municipal; 2) Descrever o processo de implantação e desenvolvimento do Projeto "Caminhos para o Saber" no município de Caarapó - MS; 3) Identificar, a partir das percepções dos atores envolvidos, os fatores que favoreceram ou dificultaram a implementação e a continuidade da proposta.

Esses objetivos podem ser materializados na problemática que respaldou o desenvolvimento da pesquisa, fundamentada na perspectiva de Draibe (2001), quando apresenta os condicionantes do processo de implementação.

Assim, questiona-se: a) quais os condicionantes e os desafios enfrentados pelos atores estratégicos mobilizados no projeto de ETI em uma escola municipal de Caarapó - MS?; b) quais os estágios de desenvolvimento da educação em tempo integral são observados até o momento?; c) como a dimensão do tempo de implementação do projeto de ETI permite prospectar sobre o seu potencial de continuidade no município?

A partir dessas indagações, definiu-se, como questão orientadora da pesquisa: como ocorreu a implementação do Projeto "Caminhos para o Saber" em uma escola municipal de Caarapó - MS e quais condicionantes, desafios e perspectivas de continuidade são identificados pelos atores estratégicos envolvidos nesse processo? Vale ressaltar que o ponto empírico da pesquisa é a política de ETI do município de Caarapó - MS, materializada no Projeto "Caminhos para o Saber".

O Município de Caarapó - MS está localizado ao sul de Mato Grosso do Sul, a 54 km de Dourados, segunda maior cidade do estado. Possuindo uma população estimada de 32 mil habitantes, a rede municipal de ensino conta com 3 (três) escolas na zona urbana e uma na aldeia indígena, ambas de ensino fundamental. Ainda conta com 8 (oito) Centros Municipais de Educação Infantil. Ao todo, a rede atende aproximadamente 5 mil estudantes de 0 (zero) a 14 (catorze) anos, incluindo as vagas ofertadas no curso de Educação de Jovens e Adultos – EJA (INEP, 2024).

Dentre essas escolas, uma contou com Projeto de Educação em Tempo Integral (ETI). Este estabelecimento atende, especialmente, crianças em vulnerabilidade social, com jornada escolar de 8 horas diárias, permitindo a participação em atividades de apoio pedagógico, culturais, esportivas, saúde, ambiental, acesso às ferramentas digitais, além de alimentação durante a jornada escolar. Com isso, intentou-se promover o direito à educação e à aprendizagem de forma ampliada.

A Escola Municipal Professor Moacir Franco de Carvalho, fundada no ano de 1997, está situada na periferia da cidade de Caarapó - MS. Atende, em torno de 350 estudantes de 6 (seis) a 12 (doze) anos de idade entre o 1º e o 7º ano no período diurno. Destes, 120 (cento e vinte) participaram da ETI, durante o funcionamento do projeto.

A escola investigada atendeu, majoritariamente, estudantes oriundos de regiões periféricas do município, caracterizadas por condições socioeconômicas desfavoráveis. Trata-se de um público composto por famílias com baixo poder aquisitivo, frequentemente expostas a situações de vulnerabilidade social que podem implicar riscos ao desenvolvimento integral dos estudantes, incidindo diretamente sobre suas trajetórias escolares e seus processos de aprendizagem.

No intuito de qualificar essa caracterização, recorre-se ao Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), elaborado pelo INEP (2025), construído a partir de variáveis como escolaridade dos responsáveis, ocupação, posse de bens e condições domiciliares, organiza os estudantes em uma escala que varia de 1 a 8, sendo o nível 1 correspondente ao mais baixo e o nível 8 ao mais elevado padrão socioeconômico.

De acordo com dados do Inep (2025), referentes ao INSE de 2021, a escola analisada apresenta nível IV (4,73), evidenciando um perfil socioeconômico médio-baixo. No contexto municipal, esse resultado posiciona a instituição acima apenas da escola indígena, que registra nível III (3,66), enquanto as demais escolas da rede situam-se no nível V, indicando condições relativamente mais favoráveis.

Ainda que o município de Caarapó - MS, em termos gerais, já apresente um nível socioeconômico considerado baixo, esse quadro se torna mais expressivo quando comparado ao cenário estadual. Entre os 79 (setenta e nove) municípios de Mato Grosso do Sul, apenas 8 (oito), a saber, Antônio João, Amambai, Bela Vista, Coronel Sapucaia, Japorã, Laguna Caarapã, Miranda e Paranhos, apresentam níveis semelhantes.

Nesse sentido, observa-se que, além de inserida em um município com indicadores socioeconômicos reduzidos, a escola selecionada revela um perfil ainda mais vulnerável quando comparada às demais instituições locais. Tal evidência reforça a necessidade de políticas educacionais que considerem as desigualdades de origem dos estudantes, especialmente no que se refere à ampliação de oportunidades de aprendizagem e ao fortalecimento de ações de proteção social no ambiente escolar.

O Projeto "Caminhos para o Saber" na escola foi concebido entendendo que a permanência no ambiente escolar em período integral, com atividades planejadas no contraturno, é de suma importância para que uma educação de boa qualidade chegue aos estratos mais desfavorecidos da população, reduzindo a evasão e a reprovação, garantindo a manutenção da trajetória escolar e a promoção de melhores índices de aprendizagem.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa, contando com pesquisa documental e entrevista semiestruturada. Pois, pesquisa qualitativa permite utilizar de várias estratégias para a busca de respostas à problemática da pesquisa (Rodrigues, 2006; Denzin e Lincoln, 2006).

Esse tipo de abordagem caracteriza-se como uma atividade investigativa com rigor científico voltado para o enfoque compreensivo, na apreensão e problematização de implicações abrangentes, bem como evidenciando a leitura de valores, expressões e princípios

dos atores sociais envolvidos (Lima, 2003). Nesse sentido, mas, focando na pesquisa educacional, Esteban (2010, p. 127) afirma que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Para o melhor desenvolvimento da pesquisa, o estudo foi dividido em etapas, onde na primeira corresponde à pesquisa bibliográfica, com o levantamento das produções científicas acerca da temática na base de dados do Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que envolvem a temática de ETI.

Para o início da realização da pesquisa, foram utilizadas as palavras-chave “Educação em Tempo Integral” e “Ensino Fundamental”. A escolha desses descritores ocorreu em razão da amplitude das buscas, visando alcançar o maior número possível de publicações sobre a temática, deixando a delimitação temporal para uma segunda etapa.

Nesse primeiro momento, foram encontrados 124 (cento e vinte e quatro) trabalhos, sendo 77 (setenta e sete) dissertações e 25 (vinte e cinco) teses. Após a aplicação do recorte temporal, correspondente ao período de 2013 a 2023, foram selecionados 53 (cinquenta e três) trabalhos, dos quais 25 (vinte e cinco) eram dissertações e 16 (dezesesseis) teses. A definição desse período justifica-se pela expansão, à época, dos programas federais de Educação em Tempo Integral (ETI) em todo o país.

Após uma análise mais aprofundada das produções, foram selecionados apenas 10 (dez) trabalhos, sendo 2 (duas) teses e 8 (oito) dissertações. Considerando-se a relevância da temática em relação à proposta da pesquisa apresentada, os demais trabalhos foram descartados.

Apresenta-se, a seguir, o Quadro 01 contendo o resultado das Teses e Dissertações selecionadas e organizadas por ano de publicação, sobre a política de ETI no ensino fundamental, no Brasil.

Quadro 01: Produções sobre o tema selecionadas por meio do Banco de Dados da CAPES

Nº	TÍTULO	NATUREZA	IES	ANO	AUTOR(A)
01	CONCEPÇÃO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA EM DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	DISSERTAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	2015	VANIA MARIA DE CARVALHO HONORATO

02	O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2016	TATIANE APARECIDA RIBEIRO TORRES
03	A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A PRÁTICA NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL DE UM MUNICÍPIO DO VALE DO PARAÍBA PAULISTA	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	2017	RAFAELA CRISTINA RIBEIRO DA LUZ
04	A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTOS: ELO ENTRE SUJEITOS E SABERES	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	2017	MARCIA DE CASTRO CALCADA KOHATSU
05	EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: AS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	TESE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	2019	JOSELAINE APARECIDA CAMPOS
06	ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS (2006-2018): CONTRADIÇÕES ENTRE O PROPOSTO E O REALIZADO NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA	TESE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	2019	FLAVIA OSORIO DA SILVA
07	"QUANDO MUNICÍPIOS ADEREM À POLÍTICA FEDERAL DO TEMPO INTEGRAL: CONDICIONANTES LOCAIS DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA NO ENSINO FUNDAMENTAL"	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2019	CRISTIANE BRANCO CAPUCHINHO
08	EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS HISTÓRIAS: COM A VOZ OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	2020	DIOVANE DE CESAR RESENDE RIBEIRO
09	A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA-PA	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	2020	DIOMARK PEREIRA DE ARAUJO
10	ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	2023	ELEIDA DA SILVA ARCE ADAMISKI

	ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2015-2022)				
--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados, a partir do Banco de teses e dissertações da CAPES, 2025.

Considerando os trabalhos selecionados para esta análise, apresentam-se, a seguir, as sínteses das produções científicas (teses de doutorado e dissertações de mestrado), priorizando aquelas que estabelecem maior interlocução com o presente estudo, iniciando pela pesquisa de Honorato (2015).

A autora (Honorato, 2015) buscou investigar as concepções de gestão e organização da escola em tempo integral do Programa Mais Educação e da proposta da Secretaria de Estado de Educação de Goiás, e suas relações com as orientações dos Organismos Internacionais. Os dados foram obtidos por meio de pesquisa bibliográfica e documental, no período de 2006 a 2014. Para a categorização e sistematização, foram elencadas as seguintes temáticas: Concepções de educação integral; Gestão e organização da escola pública brasileira de tempo integral; Intencionalidades políticas e desafios frente às finalidades da educação, a gestão e organização pedagógica da escola em tempo integral.

Os resultados da pesquisa revelaram as dificuldades na gestão e organização pedagógica da escola pública brasileira em tempo integral, influenciadas por políticas educacionais compensatórias e de acolhimento social.

Torres (2016) realizou uma dissertação, tomando como objetivo desse trabalho analisar o Projeto Escola em Tempo Integral criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2005. Foram realizadas pesquisas documental e bibliográfica, com consulta e análise de documentos oficiais, e, a pesquisa de campo, contou com a participação de atores de uma escola estadual.

A conclusão da pesquisa mostrou, que a escola pesquisada, não passou por nenhuma reestruturação para o atendimento de crianças em período integral, não recebeu recursos financeiros diferenciados e as orientações para implementação do Projeto foram insuficientes, influenciando negativamente o clima escolar e o trabalho pedagógico. Não houve participação da comunidade e a prioridade pedagógica foram os resultados a serem alcançados nas provas de avaliações externas, visando atingir a meta do indicador de avaliação estadual de desempenho escolar dos alunos.

Luz (2017) investigou a Educação Integral e a prática nas Escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral de um município do Vale do Paraíba Paulista, buscando compreender como a escola pública municipal de ensino fundamental vem oferecendo

oportunidades para o desenvolvimento de seus alunos enquanto sujeitos em condições multidimensionais.

Ao concluir o trabalho, a autora apresenta uma reflexão a respeito da contribuição da escola em tempo integral, no desenvolvimento multidimensional dos alunos. Propõe, refletir sobre os resultados obtidos, como eles apresentam-se de forma condizente tanto com os objetivos do Programa, quanto com a legislação vigente e com a literatura pertinente ao tema.

Kohatsu (2017) analisa a escola em tempo integral no município de Santos - SP buscando apresentar a articulação das matrizes curriculares ao Projeto Político Pedagógico. Utilizando da pesquisa qualitativa realizou análise de conteúdo e entrevistas semi estruturadas em quatro escolas municipais, realizando levantamento acerca da visão de gestores, professores, educadores sociais e alunos escolhidos aleatoriamente.

Como resultado, aponta-se a necessidade de transformação curricular, tanto para a formação em serviço quanto para o diálogo entre profissionais e alunos, e à inserção de um projeto institucional que direcione um Projeto Político Pedagógico colaborativo. Ao concluir, sugere o delineamento de um Roteiro de Gestão, para implementação em redes de ensino, que satisfaça os anseios dos profissionais e dos alunos enquanto fomento à qualidade da escola pública em tempo integral.

A próxima análise é uma tese realizada por Campos (2019). Seu objetivo foi apreender as concepções dos docentes sobre a Educação Integral em Tempo Integral – EITI no contexto da prática em uma escola de ensino fundamental do município de Ponta Grossa - PR. Os sujeitos de pesquisa foram os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da escola. Os instrumentos de coleta de dados correspondem a um questionário, elaborado pela pesquisadora. Também foram analisados os documentos federais, estaduais, municipais e da própria escola. A análise da concepção dos professores a respeito da EITI, declaradas no questionário, possibilitaram a reflexão acerca da relação entre a teoria e a prática no contexto da atuação em uma escola municipal de Ensino Fundamental de EITI.

Silva (2019), em sua tese de doutorado, realizou pesquisa do tipo qualitativa. Em seu trabalho buscou analisar e investigar as contradições entre o proposto e o realizado no contexto da prática na ampliação do tempo escolar em cinco escolas estaduais de Ensino Fundamental que ampliaram o tempo em Goiânia - GO. Ao concluir, constatou que a escola tem problemas com infraestrutura, valorização e profissionalização docentes, bem como, com a organização do currículo, que comprometem o desenvolvimento pleno do trabalho pedagógico integrado.

A autora defende que a ampliação do tempo escolar é condição imprescindível para a efetivação da educação integral como política pública que promova a qualidade social da

educação, proporcionando a formação integral, completa do aluno. Seria, pois, uma questão de justiça social que as crianças menos privilegiadas tivessem acesso à educação integral nas escolas públicas.

Para essas crianças, as chances de se promover educação integral em tempo ampliado são muito maiores que em tempo parcial. Portanto, por mais que haja problemas no contexto da prática dessa proposta de política educacional, ela é uma esperança de inserção social dos filhos da classe trabalhadora na comunidade.

A dissertação de mestrado de Capuchinho (2019), propõe analisar a política em tempo integral no ensino fundamental I a partir do programa Mais Educação, entre os anos de 2011 e 2016. A pesquisa utilizou a metodologia de estratégia híbrida com análise de dados quantitativos provenientes de variáveis educacionais coletadas em todos os municípios do país e também o estudo de caso da experiência de implementação do Programa Mais Educação em dois municípios paulistas. O trabalho concluiu que a indução do programa federal foi mais efetiva entre municípios de menor receita orçamentária *per capita*. Também apontou, que a ação da secretaria municipal de educação na criação de arranjos locais para a implementação do programa e a colaboração entre cidades do mesmo território são fatores determinantes para a adoção da política de tempo integral no ensino fundamental I no âmbito municipal.

A partir da análise das teses e dissertações foi possível identificar as principais temáticas vinculadas à política de ETI, no Brasil. Pois os pesquisadores têm se debruçado, em estudos sobre a implementação das políticas da Educação em Tempo Integral, nas redes municipais de ensino, buscando compreender como a escola organiza o currículo, a gestão, a participação da comunidade escolar, o projeto político pedagógico, o tempo na escola, formação de professores e a adequação do espaço físico. O que se observa é que o Brasil ainda tem muitos desafios a serem superados e está longe de alcançar a meta, prevista no Plano Nacional de Educação-PNE/2014, sobre ETI.

Ribeiro (2020), se propôs analisar as percepções, que os professores regentes das turmas e professores responsáveis pelas oficinas dos anos iniciais, na escola em tempo integral, possuem quanto à Educação Integral, na rede pública de ensino de Uberaba-MG. A pesquisa foi desenvolvida por questões semiestruturadas e abertas, buscando responder a seguinte questão: Como professores que atuam nas turmas dos anos iniciais de uma escola em tempo integral percebem a Educação Integral?

Com o resultado da pesquisa foi possível identificar a transição no conceito de Educação Integral, com diferentes concepções nas respostas dos docentes. Em suas experiências, foram destaques os principais indicadores: a motivação e a desmotivação com o trabalho;

distanciamento na relação Escola, Família e Sociedade evidenciando a baixa complexidade entre elas; mudanças na identidade profissional dos professores atuantes no programa; carências formativas e de recursos materiais para o trabalho e descontinuidade das ações do programa.

A dissertação de Araújo (2020), desenvolvida no Município de Itaituba-PA faz uma análise do processo de implantação do Programa Mais Educação em duas escolas municipais, buscando compreender a sua materialização no contexto escolar. Utilizando-se da pesquisa qualitativa, recorrendo à literatura e à pesquisa de campo por meio de um questionário. Foram entrevistadas duas diretoras, duas técnicas educacionais, duas coordenadoras do Programa Mais Educação e onze professores.

As informações contribuíram para analisar e interpretar as contradições existentes durante a implantação do Programa, no contexto escolar e fomentar as discussões sobre a educação integral como possibilidade para qualidade da educação no contexto brasileiro, considerando para especificidades locais. A implantação do Programa Mais Educação nessas duas escolas foi desafiadora e marcada pela deficiente adesão ao Programa e pela falta de conhecimento dos envolvidos, acerca da funcionalidade do projeto no âmbito escolar. Em sua conclusão, a autora propõe a necessidade de implementar uma política de educação integral no município, como elemento importante para melhoria da qualidade da educação básica.

Por fim, apresentamos a dissertação de Adamiski (2023), que buscou responder o seguinte problema: “Em que medida a política pública de educação em tempo integral está sendo efetivada nos anos finais do ensino fundamental?” Analisando o papel do Estado e a formulação de políticas públicas de escolas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no período de 2015 a 2022, tendo como percurso principal a transição do Programa Mais Educação para a política estadual de ETI.

A autora utilizou-se da pesquisa de natureza qualitativa, partindo de recursos bibliográficos e documentais, traçando um percurso histórico da educação em tempo integral no Brasil. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas do Programa Escola da Autoria, sendo uma em Campo Grande e outra em Dourados. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com gestores e coordenadores pedagógicos e na sequência, foi feita uma análise de documentos da escola, como Projeto Político Pedagógico e outros. Ao final do trabalho foi detectado a descontinuidade dos programas de ETI no Brasil, devido às trocas das equipes do governo, com intervenções que não induziram mudanças no processo de aprendizagem dos estudantes.

Em síntese, as dissertações e teses analisadas têm como ponto em comum a indicação do potencial, da política de educação em tempo integral, em imprimir qualidade para a educação, apesar das contradições destacadas (Araújo, 2020; Ribeiro, 2020). Também, indicam que o Programa Mais Educação do governo federal promoveu influências efetivas, especialmente, no contexto de municípios de pequeno porte, sobretudo com a criação de arranjos locais (Ribeiro, 2020).

Os aspectos ainda a serem considerados para a melhoria dos processos, segundo a literatura analisada são: i) a necessidade de projetos com construção coletiva, que priorize adequação dos recursos financeiros e dos espaços, além dos aspectos curriculares (Torres, 2016; Silva, 2019); ii) a superação da dicotomia entre a teoria e a prática ou entre a teoria e implementação das propostas (Campos, 2019). Nesse sentido, sugere-se a elaboração de roteiro de gestão para a sua implementação (Kohatsu, 2017) de forma a melhorar a socialização do processo; iii) suplantando as descontinuidades dos programas, ainda atrelados a decisões políticas (Ribeiro, 2020; Adamiski, 2023).

Os trabalhos aqui apresentados trouxeram a preocupação de investigar os projetos e programas de implementação da ETI em diversos municípios, de diferentes regiões do Brasil, o que permitiu uma leitura da realidade do país, avanços e dificuldades enfrentadas pelas equipes escolares, na educação brasileira, na busca da materialização da Educação em Tempo Integral no Brasil, e que, apesar das diversidades locais, as situações são muito semelhantes. Permitindo à esta pesquisa, contribuições importantes na análise do projeto de ETI "Caminhos para o Saber" de uma escola do município de Caarapó - MS.

Para dar amparo legal, a pesquisa contou, em sua segunda fase, com um corpus documental composto por legislações e normas que regulamentam o projeto de ETI no âmbito nacional, estadual e municipal, sendo eles: Plano Nacional de Educação; Plano Estadual de Educação, Plano Municipal de Educação, Projeto pedagógico da escola, Projeto de Educação em Tempo Integral da escola e informações estatísticas acerca da realidade escolar da rede de Caarapó disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Estatísticas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep).

A pesquisa documental é o método de coleta de dados que elimina, em parte, a influência do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, no entanto, não permite que sejam respondidas questões complementares, o que torna a entrevista necessária para algumas situações (Cellard, 2010, p. 295), como no caso dessa proposta.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os atores estratégicos mobilizados para a implementação da política, a saber: a diretora da escola, o coordenador pedagógico do

projeto e a Coordenadora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SEMEEC), que, neste trabalho, será denominada Gestora da SEMEEC. Triviños (2008) afirma que este tipo de entrevista é um dos principais meios para coletar informações. Para tanto, a pesquisa está autorizada pelo Conselho de Ética e Pesquisa (CEP/UFMG), por meio do Parecer Nº 7.684.432 de 02 de julho de 2025.

Por se tratar de análise do processo de implementação, focaliza a relação entre a escola e a secretaria municipal de educação como relação privilegiada para o desvelar da problemática levantada.

A análise foi organizada em três etapas: a pré-análise, com o planejamento do roteiro de entrevistas e a realização de contato com os atores envolvidos na implementação do Projeto "Caminhos para o Saber"; a coleta da entrevista; e o tratamento dos resultados obtidos e interpretações.

Como referencial teórico-metodológico fundamenta-se na teoria neoinstitucionalista que busca compreender os fenômenos educativos, como a implementação da ETI em Caarapó - MS, a partir da relação dialética entre o macro contexto das políticas nacionais e o micro espaço de uma determinada escola de Caarapó - MS, tendo como principais referenciais Palumbo (1998); Villanueva (2007) e Draibe (2001).

Para a apresentação dos resultados da investigação, organizou o presente trabalho em uma introdução e três seções, além das considerações finais.

Na Seção um, "A Educação em Tempo Integral: construção política e científica", apresenta-se dois momentos, sendo: Análise da legislação do projeto de ETI no Brasil: o marco normativo (CF, LDB e Planos Nacionais de Educação); e, O Projeto de Educação em Tempo Integral em Caarapó - MS: o marco normativo (Lei Orgânica do Município e Plano Municipal de Educação).

A Seção dois traz a proposta de ETI implementada em Caarapó - MS: o Projeto "Caminhos para o Saber". O texto está dividido em três subseções, sendo que a primeira traz a Implementação da Política de Educação em Tempo Integral em Caarapó - MS: Os Antecedentes, e tem como objetivo discutir o conceito de política educacional. O texto está amparado por Azevedo (2001) e Palumbo (1998).

Ainda nesta subseção, busca-se discutir o referencial teórico de análise de implementação de política, quando serão utilizados os autores Villanueva (2007), e Draibe (2001). A segunda subseção apresenta a Implementação da Política de Educação em Tempo Integral em Caarapó - MS: Seus Condicionantes, quando se destacam dados do Censo do Município, via INEP. A pesquisadora faz uma análise dos resultados do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no período de desenvolvimento do projeto na escola envolvida na pesquisa. A terceira subseção apresenta a Política de Educação em Tempo Integral: Caminhos para o Saber. O objetivo é trazer informações sobre o Projeto e trechos do documento que deu origem ao projeto.

A Seção três trata-se da implementação da educação em tempo integral, avanços e desafios para a ETI em Caarapó - MS. Apresentando em três tópicos: O Projeto "Caminhos para o Saber" na perspectiva da Coordenação Pedagógica do Projeto; O Projeto "Caminhos para o Saber" na perspectiva da Direção Escolar; O Projeto "Caminhos para o Saber" na perspectiva da Gestora da SEMEEC: Construção do instrumento e validação. Essa seção foi construída a partir dos resultados das entrevistas realizadas.

Por último, as Considerações Finais, quando se apresenta uma síntese dos principais resultados da pesquisa, apontando tendências da Educação em Tempo Integral em Caarapó - MS.

Esta dissertação visa contribuir com a realidade de mais 2.500 municípios brasileiros que possuem entre 10 a 30 mil habitantes, enfrentando, diariamente, os mesmos problemas e desafios da educação pública no Brasil.

SEÇÃO I

A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: Construção Política e Científica

Esta seção dedica-se a apresentar a construção política e científica no que diz respeito à ETI no Brasil, partindo do plano macroestrutural, constituído por marcos normativos e referenciais teóricos, até sua materialização no contexto local, tendo como referência empírica o projeto "Caminhos para o Saber".

A Educação em Tempo Integral no Brasil pode ser compreendida como um campo de políticas públicas que articula aspectos legais, pedagógicos e sociais, com foco no desenvolvimento pleno do estudante. Embora exista um conjunto consistente de normas e diretrizes que sustentam essa proposta, sua implementação na prática apresenta desafios e contradições. Um dos principais pontos de debate está no fato de que a ETI ora é entendida como um direito de todos, ora é aplicada como uma política voltada prioritariamente para alunos em situação de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, o Projeto "Caminhos para o Saber" permite analisar como essas diretrizes gerais são colocadas em prática no cotidiano escolar. Isso possibilita compreender como documentos amplamente consolidados, como a Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica, Lei nº 9.394/1996 e no Plano Nacional de Educação (2014-2024) são reinterpretados, apropriados e, por vezes, adaptados no cotidiano das instituições educacionais.

Ao deslocar o olhar do macro para o local, busca-se evidenciar que a ETI não se efetiva de maneira linear ou homogênea, mas é mediada por condicionantes institucionais, materiais e pedagógicos que influenciam diretamente sua implementação e sustentabilidade. Nessa perspectiva, o Projeto "Caminhos para o Saber" configura-se como um *lócus* privilegiado de análise, pois permite verificar se os princípios da ETI estão realmente presentes nas práticas escolares ou se permanecem apenas no plano das intenções.

Assim, esta seção busca não apenas apresentar as bases legais e teóricas da ETI, mas também promover uma análise crítica da sua apreensão no contexto do Projeto "Caminhos para o Saber".

1.1. O projeto de Educação Integral no Brasil: o marco normativo

A Educação em Tempo Integral no Brasil estrutura-se em um arcabouço normativo abrangente, que articula a CF de 1988, a legislação infraconstitucional, as diretrizes curriculares

nacionais e programas federais. Apesar desse respaldo jurídico consolidado, observa-se que apenas a partir de 2007 se delineia, de forma mais sistemática, uma iniciativa voltada à ampliação da jornada escolar para o conjunto do sistema educacional brasileiro, ainda que inicialmente restrita a um conjunto limitado de municípios.

Com o propósito de fomentar a ETI, o Governo Federal instituiu o Programa Mais Educação por meio da Portaria Interministerial nº 17 de 2007, ampliando a jornada escolar em escolas públicas mediante a oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar, com prioridade aos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Posteriormente, em janeiro de 2010, foi publicado o Decreto nº 7.083 de 2010, que regulamentava o programa sob gestão do Ministério da Educação e definia a ETI como aquela com jornada igual ou superior a sete horas diárias ao longo de todo o período letivo (Brasil, 2010).

No contexto de reconfiguração das políticas públicas educacionais, especialmente a partir de 2016, o MEC instituiu a Portaria nº 1.144 de 2016, que reformulou o programa anterior, passando a denominá-lo “Novo Mais Educação”. Tal normativo introduziu alterações na organização das atividades ofertadas, mantendo, contudo, a centralidade da ampliação da jornada escolar por meio de ações no contraturno escolar.

Importa destacar que o modelo adotado por esses programas não contemplava as instituições de ensino de forma universal. A adesão ocorria de maneira seletiva, priorizando escolas com baixo desempenho educacional, mensurado, sobretudo, a partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Tais resultados, condicionaram duas escolas da rede municipal de ensino de Caarapó - MS, a serem selecionadas a receberem os recursos federais. As escolas municipais Rui Barbosa e Professor Moacir Franco de Carvalho fizeram a adesão, sendo beneficiadas por um período aproximado de seis anos. Vale esclarecer, que as referidas escolas, deixaram de participar do programa, por superarem o critério de seleção, uma vez que tiveram melhora em seu Ideb.

A relevante experiência, acumulada, durante o período de seis anos (2011 a 2017), com os programas mencionados contribuiu, posteriormente, para fundamentar a implementação do Projeto "Caminhos para o Saber", na EM Professor Moacir Franco de Carvalho, no município de Caarapó - MS. A escolha da instituição foi caracterizada pela situação socioeconômica da população do bairro onde se localiza a escola, com pretensão de expansão futura, para as demais instituições da rede municipal.

Diante do contexto do Programa Mais Educação em curso à época, foi aprovado, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que, entre suas 20 metas, estabelecia a Meta 6 especificamente voltada à ETI; tal diretriz é analisada mais adiante, nesta seção.

Como forma de explicitar a configuração normativa antecedente ao Programa Mais Educação, ressalta-se ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 constituindo-se em um dos principais marcos normativos que fundamentam o direito à educação no Brasil, estabelecendo não apenas a garantia de acesso, mas também as condições necessárias para sua efetivação em perspectiva integral. Nesse sentido, a ETI pode ser compreendida como uma estratégia concreta de materialização dos dispositivos previstos no Capítulo IV, artigos 53 a 59 do Estatuto. A referida lei prevê a garantia de total proteção da criança, reconhecendo-as como sujeitos plenos de direito. Dessa forma, a garantia desses direitos configura-se como dever compartilhado por toda a sociedade, cuja inobservância pode implicar responsabilização nas esferas cabíveis (Brasil, 1990). Portanto, estão descritas as bases que fundamenta a ETI no Brasil, embora essa Lei, assim como a CF, não disciplina nem mesmo prescreve a Educação em Tempo Integral.

1.1.1. Constituição Federal de 1988

No contexto brasileiro, a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) institui um marco normativo decisivo ao universalizar o direito à educação, assegurando-o à toda a população. O Art. 205 estabelece a educação como direito fundamental de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, orientado ao pleno desenvolvimento da pessoa, à formação para a cidadania e à qualificação para o trabalho. Tal dispositivo inaugura uma inflexão paradigmática ao deslocar a educação de uma lógica assistencialista para o campo dos direitos sociais, impondo ao Estado a responsabilidade de garantir não apenas o acesso, mas a qualidade da oferta educacional.

Essa reconfiguração normativa é complementada pelo Art. 206, que define os princípios estruturantes do ensino no país: igualdade de condições de acesso e permanência, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público e valorização dos profissionais da educação. E ainda, pelo Art. 227, que estabelece a prioridade absoluta à criança e ao adolescente. Em conjunto, esses dispositivos evidenciam uma concepção ampliada de educação, alinhada à formação integral da pessoa, dimensão central para a compreensão das políticas atuais, como a educação em tempo integral.

Ainda, observa-se que embora a CF não trate efetivamente da ETI indica-se as bases que a alicerçam, especialmente, quando busca-se garantir educação de qualidade para todos.

Dessa forma, a análise articulada entre o marco constitucional e a experiência do Projeto "Caminhos para o Saber" permite inferir que a consolidação da ETI como política pública demanda respaldo legal, que parte da Carta Magna, de forma a viabilizar consenso em torno de desenvolvimento de medidas públicas que possibilitem uma educação de qualidade para todos, concebidas como garantia de aprendizagem.

1.1.2. Lei de Diretrizes e Base da Educação – Lei Nº 9.394/1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/1996, publicada em 20 de dezembro de 1996 constitui um dos principais marcos normativos da educação brasileira, ao estabelecer os fundamentos, princípios e a organização do sistema educacional no país, abrindo espaço para a ETI. Promulgada no contexto de consolidação dos direitos sociais previstos na CF/88, a LDB sistematiza diretrizes que orientam desde a educação básica até o ensino superior, definindo competências dos entes federativos, parâmetros curriculares e mecanismos de gestão. Nesse sentido, sua análise torna-se fundamental para compreender a estrutura e o funcionamento das políticas educacionais, bem como os caminhos institucionais que viabilizam a garantia do direito à educação. Aqui se destaca relevância aos aspectos da Educação Básica na etapa do Ensino Fundamental, priorizando a modalidade da ETI.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece fundamentos centrais que dialogam diretamente com a proposta de ampliação da jornada escolar e com a concepção de educação em tempo integral. No Art. 2º, ao definir como finalidade da educação o “pleno desenvolvimento do educando”, a LDB explicita uma perspectiva formativa que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, incorporando dimensões cognitivas, sociais, culturais e físicas. Essa diretriz fornece base teórica e normativa para a organização de práticas pedagógicas que demandam maior tempo de permanência do estudante na escola, de modo a viabilizar experiências educativas mais amplas e integradas.

Nesse contexto, o Art. 34 prevê a ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental, indicando a necessidade de expansão do tempo educativo como estratégia para qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Tal dispositivo se articula com o Art. 87, que, ao tratar das disposições transitórias, incentiva a implementação de políticas de ETI, reforçando o compromisso do poder público com a reestruturação do tempo e dos espaços escolares. Assim, a LDB não apenas legitima, mas também orienta a consolidação de iniciativas voltadas à

educação integral, evidenciando que a ampliação do tempo escolar constitui um meio para assegurar, de forma mais efetiva, o desenvolvimento integral dos estudantes.

1.1.3. Planos Nacionais de Educação (2001) e (2014)

Na CF/88, a previsão do Plano Nacional de Educação (PNE) está no Art. 214. Esse artigo determina que a lei estabelecerá o PNE, com duração plurianual de dez anos, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de metas e estratégias que orientem as políticas educacionais no país. Com previsão de meta que assegure a aplicação de recursos, proporcionais, do Produto Interno Bruto (PIB), na educação (Inciso inserido pela Emenda Constitucional Nº 59/2009).

Após a publicação da CF/88, o primeiro PNE³ foi instituído por meio da Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência no período de 2001 a 2010, contemplando um conjunto de 298 metas direcionadas à educação brasileira. O Plano previa em seus objetivos, a melhoria da qualidade do ensino, a elevação do nível de escolaridade da população, redução das desigualdades sociais quanto ao acesso, permanência e ao sucesso escolar, bem como a democratização da gestão educacional (Brasil, 2001).

Não obstante sua abrangência normativa, o PNE (2001–2010) apresenta limites quando analisado sob a perspectiva de sua efetivação no contexto escolar. À luz das contribuições de Vitor Paro, é possível problematizar que diretrizes legais, por si só, não asseguram a concretização de uma educação democrática. Conforme o autor, a gestão democrática não se realiza apenas por meio de dispositivos formais, mas requer a participação efetiva dos sujeitos escolares, bem como condições materiais adequadas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico (Paro, 2016). Nesse sentido, evidencia-se um distanciamento entre o plano formal das políticas educacionais e sua materialização no cotidiano escolar, o que compromete a efetividade das metas estabelecidas.

Este documento traz a indicação da ETI, em vários trechos, especialmente como uma diretriz, evidenciando-se sua prescrição como alternativa para a melhoria da qualidade da

³Conforme consta no histórico do PNE (2001 – 2010): O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, [...] (Brasil, 2001).

educação especialmente como forma de diminuição das desigualdades escolares, como ilustra a transcrição a seguir exposta:

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. A LDB, em seu art. 34, § 2º, preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, para os alunos do ensino fundamental. À medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimento diferenciado da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários. (Brasil, 2001).

Pode-se observar que há um uso similar entre turno integral, tempo integral e escolas de tempo integral, o que conceitualmente não incorpora as bases de desenvolvimento integral do indivíduo. Portanto, há um limite conceitual no PNE (2001 – 2010), porque segundo Cavalieri (2014) a ETI não se resume à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, segundo a autora:

Dada a multiplicidade de significados atribuíveis à expressão educação integral, é necessário fixar alguns de seus elementos intrínsecos: ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. E, acrescentaríamos, somente é defensável, em uma versão escolarizada, se tiver como prática e horizonte um radical sentido público e democrático (p. 1214)

Outro aspecto destacado pela autora é o caráter compensatório atribuído a ETI presente no PNE (2001-2010), ao priorizar a sua previsão para fins de diminuição das desigualdades sociais, segundo ela: “Apesar das ressalvas, é acentuado no PNE-2001 o sentido compensatório atribuído à escola de tempo integral” (Cavalieri, 2014, p.1209).

Com o fim da vigência do PNE (2001-2010), a educação brasileira realizou uma mobilização nacional, na proposição do novo PNE, envolvendo a participação da sociedade civil organizada, por meio da realização das Conferências Educacionais em níveis Municipais/Intermunicipais, Estaduais e Nacional (CONAEs). Cujo debate culminou na Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, instituindo o novo PNE para o período de 2014 a 2024.

O novo Plano foi composto por 20 Metas e 254 estratégias. Dentre as metas, uma foi dedicada exclusivamente a ETI, a Meta 6, que tinha como previsão oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas e a matrícula de 25% dos alunos da educação básica. A ação transformou a Educação de Tempo Integral em meta estratégica de política pública nacional.

Em termos conceituais, Cavalieri (2014) aponta que o PNE (2014-2024) reforça a concepção compensatória da ETI, concepção esta que vai ser desenvolvida no Programa Mais Educação do governo federal. Segundo a autora:

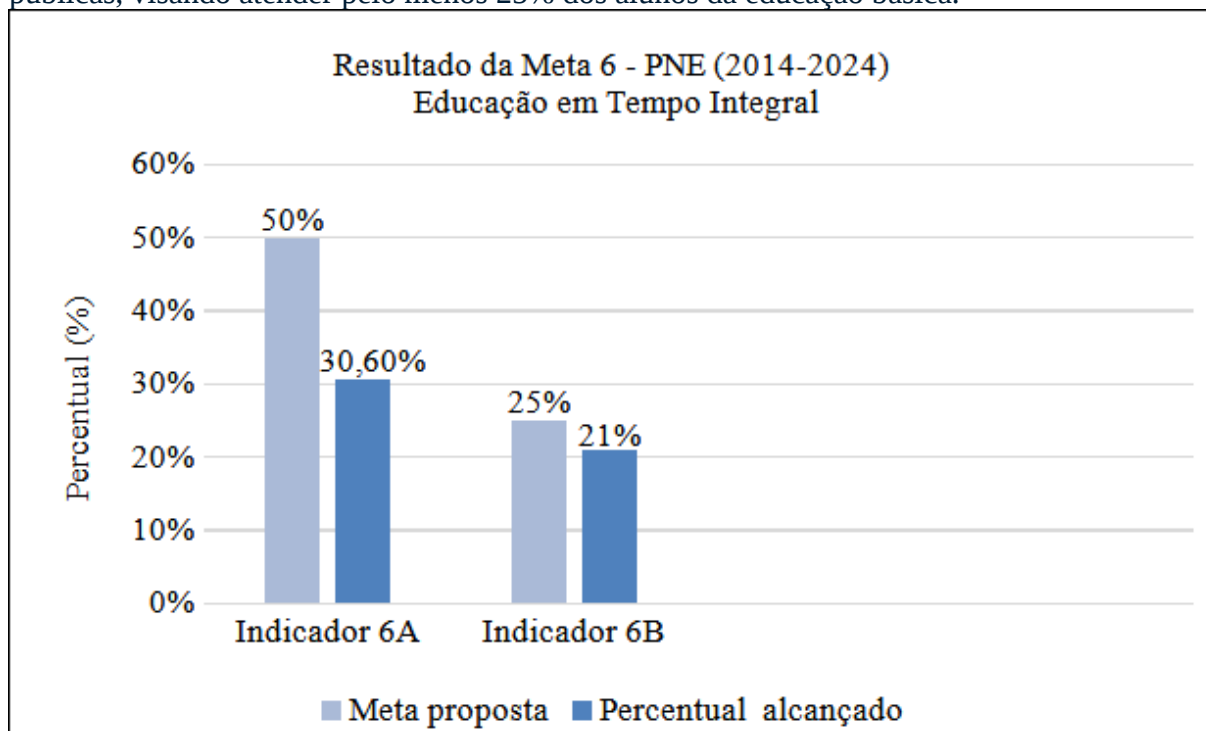
Esses dois itens da meta 6 revelam que, entre a elaboração dos dois planos, de 2001 a 2014, consolidou-se a concepção de ETI que se estrutura por meio de atividades complementares ao turno regular, que podem ser oferecidas por outras instâncias que não a escola – em tese sob a coordenação desta – dentro ou fora das suas dependências e por agentes voluntários, para além dos professores, o que traz mudanças significativas à concepção até então vigente de ETI (Cavalieri, 2014, p. 1210).

Observa-se que apesar do destaque dado ao PNE (2014-2024) à ETI, explicitando relevância da temática na agenda pública brasileira, ainda prevalece a lógica compensatória e complementar, reforçando a característica de atendimento focalizado, tendo como prioridade minorar as desigualdades sociais, já exposta no PNE (2001-2010).

Na análise do Plano realizada, em âmbito nacional, por Oliveira (2024), percebe-se, que os resultados da ETI, revelam que a expansão dessa política no Brasil ocorreu de forma lenta e instável, não sendo suficiente para o cumprimento das metas do PNE. O crescimento médio anual de matrículas ficou abaixo do necessário, assim como a ampliação do número de escolas ofertantes, evidenciando um descompasso entre o planejamento normativo e a implementação efetiva da política. Além disso, as oscilações nos indicadores ao longo do período indicam fragilidade na continuidade das ações, possivelmente associada a fatores administrativos e orçamentários (Oliveira, 2024).

Para ilustrar a afirmação apresenta-se o Gráfico 01, com os percentuais dos descritores 6ªA e 6B, das metas projetadas e os resultados alcançados do PNE (2014-2024).

Gráfico 01 – Resultado da Meta 6 – PNE (2014-2024) – Ofertar a ETI em 50% das escolas públicas, visando atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 01/10/2025.

O gráfico acima compara, de forma direta, o percentual das metas previstas no PNE, no período de 2014 a 2023, com os resultados efetivamente alcançados para a ETI, tanto para alunos quanto para escolas. Há uma divergência clara entre meta e execução em ambos os indicadores. Observa-se a defasagem mais acentuada no caso das escolas, evidenciando maior dificuldade de expansão da política. O desempenho inferior ao esperado reforça a baixa efetividade e inconsistência na expansão da ETI.

Em relação ao PNE (2026-2036) aprovado recentemente por meio da Lei n. 15.388, de 14 de abril de 2026 (Brasil, 2026), observa-se que a Educação em Tempo Integral é retomada na meta 6a, apresentada da seguinte forma:

Garantir a oferta de matrículas em tempo integral, na perspectiva da educação integral, com jornada mínima de 7 (sete) horas diárias ou 35 (trinta e cinco) horas semanais, preferencialmente em turno único, em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 35% (trinta e cinco por cento) dos estudantes da educação básica até o quinto ano de vigência deste PNE, e em, no mínimo, 65% (sessenta e cinco por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) dos estudantes da educação básica até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2026).

Nota-se que o PNE (2026-2036) retoma as metas não alcançadas previstas no PNE (2014-2024) prevendo seu atendimento para um período de 5 anos, ainda avança em relação ao

documento anterior prescrevendo um percentual maior, previsto em 65% para as escolas públicas e 50% para os estudantes da educação básica até 2036.

Ainda, o PNE (2026- 2036) vai buscar reconfigurar conceitualmente a ETI na medida em que adota a expressão: “Educação Integral tem Tempo Integral”, expressa em seu objetivo: “Ampliar a oferta de educação integral em tempo integral para a rede pública, assegurando sua qualidade e a intencionalidade pedagógica das atividades” (Brasil, 2026).

No entanto, observa-se, que embora menos enfatizada do que nos PNE anteriores, a lógica da ETI ainda está alicerçada na ampliação do tempo de permanência do estudante na escola e no atendimento à vulnerabilidade socioeconômica, conforme destacado nas estratégias 6.4, 6.5 e 6.6. A título de exemplificação transcreve a estratégia 6.5:

Fomentar a ampliação das matrículas em jornada de tempo integral para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com defasagem idade-série, negros, indígenas, quilombolas e do campo e para o público da educação especial, consideradas as necessidades e as especificidades de cada grupo (Brasil, 2026)

Portanto, observa-se que a ETI ainda é considerada pela sociedade brasileira como uma perspectiva de política voltada para a qualificação da educação, em que estão presentes os elementos capazes de diminuir as desigualdades sociais, na medida que atende à população em vulnerabilidade socioeconômica. Portanto, as contradições previstas para a ETI presentes no PNE (2001-2011) e PNE (2024-2024) destacadas por Cavaliere (2014) mantêm-se no PNE (2026-2036).

Quando se analisa esses dados torna-se compreensível as bases de criação da ETI no contexto dos municípios brasileiros, que vão partir de uma lógica assistencialista e compensatória. Ao mesmo tempo, em que as iniciativas locais vão buscar implementar a ETI com vistas a melhorar a qualidade da educação, a partir da memória e dos valores da sociedade brasileira, explicitada na agenda pública brasileira, tendo como premissa os elementos que a compõe, particularmente a ampliação do tempo de permanência na escola.

Por outro lado, deve-se conceitualmente, haver avanços no que se refere às perspectivas pedagógicas, conforme consta no objetivo da ETI no PNE (2026-2036).

Portanto, sabe-se que, a partir dos marcos normativos nacionais, não basta só aumentar o tempo na escola, mas também oferecer atividades mais integradas e ligadas à realidade dos alunos, com intencionalidades pedagógicas, possibilitando a sua inserção social e participativa na sociedade.

Ademais, enquanto a ETI não se consolidar como política pública universal, estruturada e financiada de forma contínua, sua oferta tende a ocorrer de maneira desigual, contribuindo

para a reprodução das assimetrias educacionais (OLIVEIRA, 2024). Nesse cenário, projetos locais, de iniciativa dos municípios como o "Caminhos para o Saber", podem ampliar oportunidades formativas em contextos específicos, mas não substituem a necessidade de políticas públicas sistêmicas e equitativas.

1.2. O projeto de Educação em Tempo Integral em Caarapó - MS: o marco normativo

A proposta ETI no município de Caarapó tem origem na implementação do Programa do Governo Federal “Mais Educação”, conforme discutido na subseção 1.1. A iniciativa, ao ampliar a jornada escolar, apresentou resultados relevantes no contexto local. Contudo, ao deixarem de atender aos critérios do programa, as escolas municipais participantes (EM Rui Barbosa e EM Professor Moacir Franco de Carvalho) tiveram suas atividades interrompidas, o que gerou, por parte da comunidade escolar, a demanda pela continuidade de uma proposta de ETI com financiamento municipal.

Diante desse cenário, foi elaborado o projeto "Caminhos para o Saber", em parceria entre a comunidade escolar e a SEMEEC. A proposta previa implementação inicial na EM Professor Moacir Franco de Carvalho, com posterior expansão para a EM Rui Barbosa, alinhando-se à Meta 6 do PNE (2014/2024) e do Plano Municipal de Educação (PME) (2015/2025). No entanto, apesar do planejamento e da organização institucional, o projeto foi interrompido após um ano de execução (2022/2023), em decorrência de restrições financeiras, não se consolidando como política pública.

Nesse sentido, a experiência evidencia a insuficiência de financiamento como um condicionante central à sustentabilidade da ETI. Segundo Draibe, a efetividade de programas sociais está diretamente condicionada à disponibilidade contínua de recursos ao longo de todo o processo de implementação (Draibe, 2001). Assim, embora o projeto tenha apresentado resultados positivos, sua descontinuidade revela a fragilidade de iniciativas não sustentadas por bases orçamentárias estáveis, indicando que a consolidação da ETI requer financiamento contínuo para assegurar sua permanência e equidade.

Contudo, observa-se a ausência de legislação que institua a Educação em Tempo Integral como política pública no sistema municipal de ensino, o que evidencia a necessidade de sua formalização e garantia de financiamento contínuo para assegurar sua continuidade.

1.2.1. A Lei Orgânica do Município/1990

A Lei Orgânica do Município de Caarapó - MS, instituída no ano de 1990, estabelece as bases da organização político-administrativa local, definindo competências, princípios e diretrizes para a atuação do poder público. Seus objetivos centram-se na garantia do bem-estar social, na implementação de políticas públicas e na regulamentação de áreas essenciais, em conformidade com a CF/88, inclusive por meio de atualizações normativas que asseguram a adequação às legislações vigentes.

Ao tratar da educação, evidencia uma clara incorporação dos princípios estruturantes do ordenamento jurídico educacional brasileiro, especialmente aqueles estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e nos Planos Nacionais de Educação. O Art. 212 da Lei Orgânica municipal reproduz, em nível local, o princípio do regime de colaboração entre os entes federados, conforme disposto no Art. 211 da CF/88. Tal dispositivo reafirma a descentralização da política educacional brasileira, atribuindo ao município papel central na oferta do ensino fundamental e da educação infantil, além de estabelecer o mínimo constitucional de investimento em educação, alinhando-se ao Art. 212 da CF/88.

No que tange à garantia do direito à educação, os artigos 213 e 215 da Lei Orgânica do Município dialogam diretamente com o Art. 208 da CF, ao preverem não apenas o acesso à escola, mas também condições materiais de permanência, por meio de programas suplementares como alimentação, transporte e assistência à saúde. Essa previsão indica uma concepção ampliada de direito à educação, ultrapassando o acesso formal e incorporando elementos de equidade.

Ademais, os princípios estabelecidos no Art. 214 da Lei apresentam forte convergência com o Art. 3º da LDB, ao contemplar fundamentos como igualdade de condições, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação e garantia de padrão de qualidade. Essa correspondência normativa evidencia a internalização, no âmbito municipal, das diretrizes nacionais que orientam a organização do ensino. Em seu Art. 216 traz a previsão do Plano Municipal de Educação, demonstrando alinhamento à lógica dos planos decenais instituídos pela CF/88 e regulamentados pela LDB/96, posteriormente materializados nos Planos Nacionais de Educação. Tal dispositivo revela a preocupação com a institucionalização de políticas educacionais de médio e longo prazo, orientadas por metas como a universalização do atendimento e a melhoria da qualidade do ensino.

Embora, a Lei Orgânica de Caarapó - MS apresentar um desenho normativo adequado e coerente com o sistema educacional brasileiro, a análise da implementação do projeto "Caminhos para o Saber", apresentada mais adiante, na Seção IV evidencia um descompasso entre a previsão legal e a efetivação das políticas públicas, especialmente no que se refere à ETI. A ausência de financiamento contínuo, aliada às limitações estruturais, revela a fragilidade da materialização desses dispositivos legais. Diante disso, observa-se a dependência das políticas educacionais em relação à capacidade fiscal e à priorização orçamentária dos agentes políticos locais.

1.2.2. O Plano Municipal de Educação/2015

O Plano Municipal de Educação (PME) de Caarapó - MS, foi elaborado com base nos Planos Nacional e Estadual de Educação e instituído pela Lei Municipal N° 1.255/2015, de 26 de outubro de 2015.

A Meta 6 do PME, ao estabelecer a ampliação da ETI para, no mínimo, 50% das escolas públicas e 25% dos estudantes da educação básica, insere-se no alinhamento às diretrizes do Plano Nacional de Educação, assumindo a ampliação da jornada escolar como estratégia para a melhoria da qualidade educacional e redução das desigualdades. Entretanto, a análise do seu conteúdo evidencia uma construção que, embora consistente do ponto de vista normativo e fortemente ancorada em marcos legais e programas federais, como o Programa Mais Educação, apresenta limitações no que se refere à operacionalização concreta de suas diretrizes.

O diagnóstico apresentado no PME enfatiza as potencialidades e as justificativas sociais da ETI, mas evidencia, simultaneamente, fragilidades estruturais, especialmente no que se refere à infraestrutura, à formação de profissionais e ao financiamento contínuo, aspectos que condicionam diretamente a efetividade da política pública. Nessa perspectiva, destaca-se que, para que a educação em tempo integral não se reduza à mera ampliação do tempo de permanência na escola, faz-se necessária a superação de entraves relacionados à construção, reforma e ampliação dos prédios escolares, aos investimentos em tecnologias educacionais e à formação continuada dos profissionais que atuam nessas instituições (Caarapó, 2015).

Nesse sentido, a Meta 6 configura-se como um relevante instrumento de planejamento educacional; contudo, sua materialização está condicionada à existência de condições institucionais e financeiras que extrapolam a previsão normativa, evidenciando a necessidade

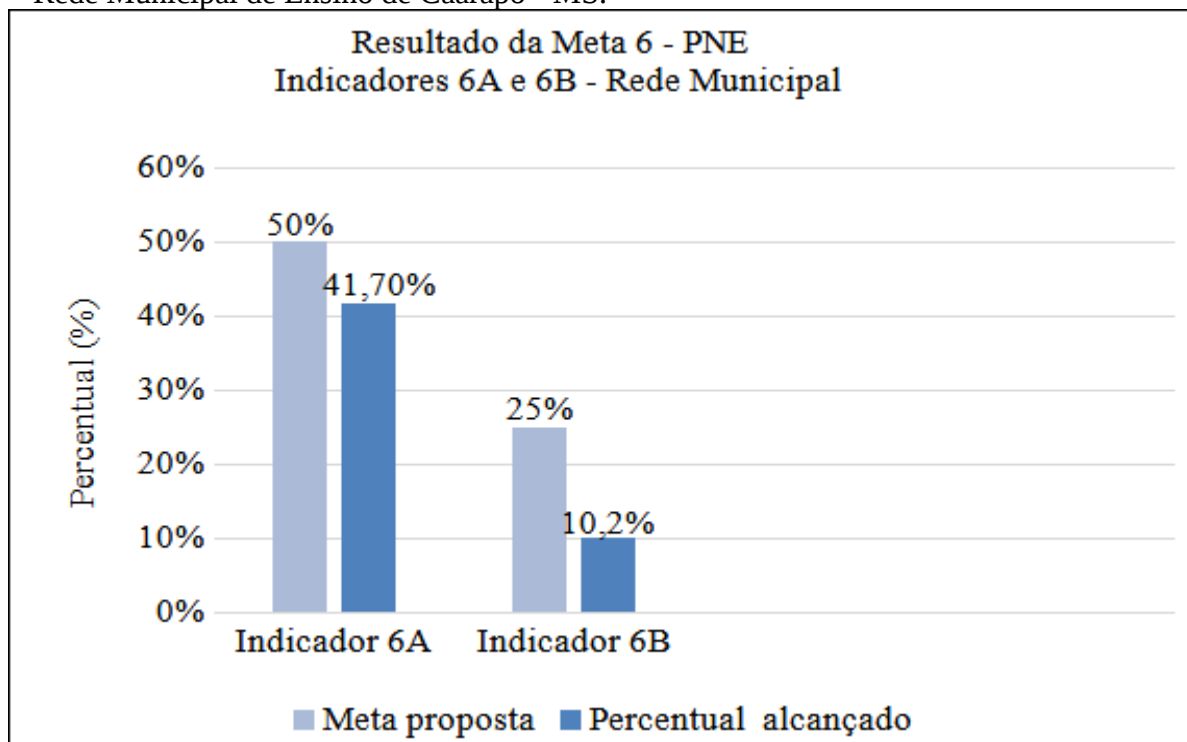
de maior articulação entre planejamento, financiamento e implementação das políticas públicas educacionais.

Ressalta-se que a Meta 6 é monitorada por dois indicadores oficiais: o Indicador 6A, correspondente ao percentual de escolas públicas da educação básica que ofertam ETI, e o Indicador 6B, referente ao percentual de estudantes da educação básica pública matriculados nessa modalidade.

Tais indicadores estão diretamente alinhados aos objetivos da referida meta, que prevê a ampliação da oferta de ETI, de modo a atingir, no mínimo, 50% das escolas públicas e contemplar, ao menos, 25% dos estudantes da educação básica pública (Caarapó, 2015).

Entretanto, a implementação de políticas públicas, não depende exclusivamente de sua previsão em instrumentos normativos, mas está diretamente relacionada à capacidade do Estado em assegurar condições concretas de execução. Portanto, os dados do monitoramento do PNE/PME, relacionados à Meta 6, analisados neste trabalho comprovam essa realidade, como podemos observar no Gráfico 03.

Gráfico 02 – Resultado da Meta 6 – PNE (2014-2024) – Ofertar da ETI em 50% das escolas públicas, visando atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica. Indicadores 6A e 6B – Rede Municipal de Ensino de Caarapó - MS.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 01/10/2025.

Os dados referentes aos indicadores da Meta 6 foram coletados no Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) e evidenciam os resultados alcançados pelo município de Caarapó no ano de 2023, após nove anos de vigência do PNE e oito anos do Plano Municipal de Educação (PME).

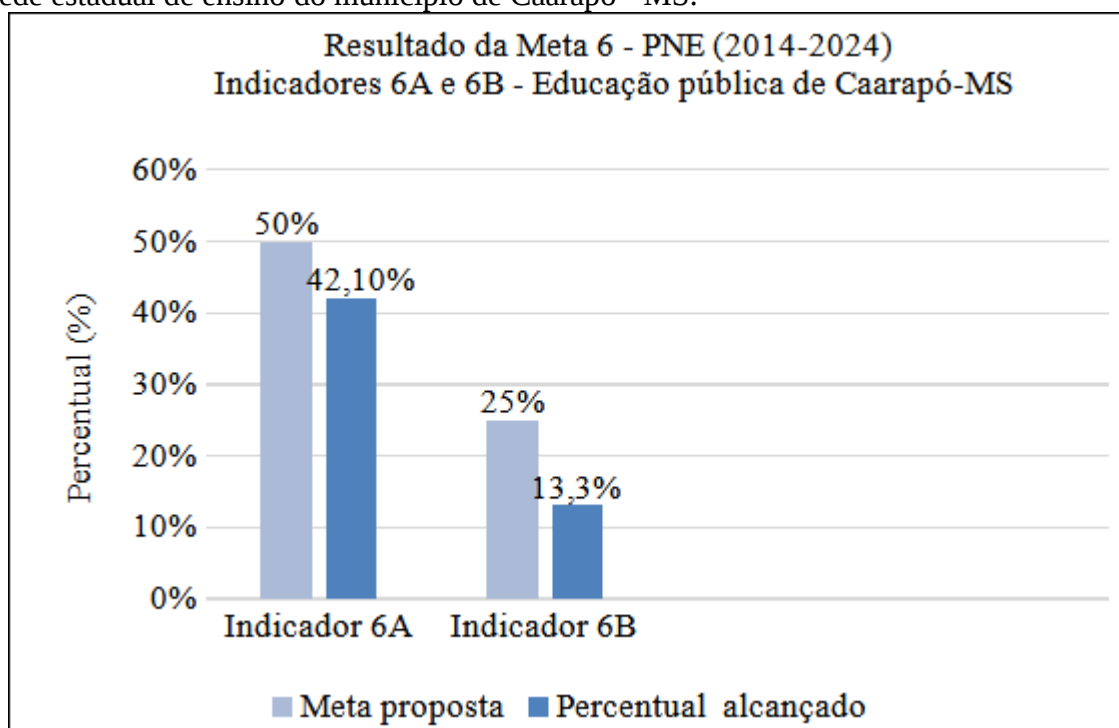
A análise comparativa entre os percentuais atingidos e as metas estabelecidas refere-se à rede municipal de ensino de Caarapó. Nesse contexto, verifica-se que o percentual de instituições educacionais que ofertam ETI, contemplando o ensino fundamental e a educação infantil, alcançou 41,7%, aproximando-se do valor estipulado pela meta.

Entretanto, ao se observar o indicador relativo ao percentual de estudantes matriculados em ETI na rede municipal, constata-se um desempenho significativamente inferior ao previsto, atingindo apenas 10,2%. Tal discrepância revela um distanciamento do percentual de instituições que ofertam ETI e o efetivo atendimento dos estudantes.

Esses resultados evidenciam a magnitude dos desafios a serem enfrentados pelo poder público municipal e pelos agentes implementadores da ETI nos próximos anos.

Com o intuito de melhor elucidar os resultados da Meta 6 no município de Caarapó, apresenta-se o Gráfico 04, contendo os dados consolidados das redes municipal e estadual de ensino, os quais compõem o percentual total alcançado.

Gráfico 03 – Resultado da Meta 6 – PNE (2014-2024), considerando a rede municipal de ensino e rede estadual de ensino do município de Caarapó - MS.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 01/10/2025.

Observa-se que, mesmo com a agregação da rede municipal de ensino e rede estadual de ensino, a educação pública de Caarapó - MS apresenta resultados, com variações, pouco significativas em relação ao Gráfico 03. No Indicador 6A, verifica-se um acréscimo de 0,4%, enquanto no Indicador 6B a elevação é de 3,1%. A análise dos dados evidencia que a rede estadual apresentou maior avanço quando comparada à rede municipal, tanto no que se refere à ampliação do número de instituições que ofertam ETI quanto à expansão de matrículas nessa modalidade. Contudo, ressalta-se que nenhuma das redes atingiu os percentuais estabelecidos nas metas previstas pelos Planos de Educação.

Diante desse cenário, conclui-se que, embora haja progressos pontuais, especialmente por parte da rede estadual, os resultados permanecem aquém do esperado, evidenciando limitações estruturais e de financiamento que comprometem a efetiva ampliação da ETI no município.

Tal contexto reforça a necessidade de ações articuladas entre os entes federativos, com foco na expansão da oferta, no aumento do número de matrículas e na consolidação da política de ETI como estratégia para a garantia do direito à educação com qualidade e equidade.

SEÇÃO II

PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL IMPLEMENTADA EM CAARAPÓ - MS: o Projeto "Caminhos para o Saber"

O objetivo desta seção é explicitar os elementos que expõem a implementação da ETI no contexto do Projeto "Caminhos para o Saber".

Com o advento da Nova República, houve a promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 5 de outubro de 1988, que credita ao país o papel de Estado Social e Democrático de Direito, indicação prescrita em seus preâmbulos. Esse contexto foi permeado pela conquista de direitos civis e sociais, e entre esses últimos se encontra a educação (Brasil, 1988).

A educação como um direito social implicou em avanços para a área, uma vez que prescreveu a universalização do ensino fundamental e o ensino obrigatório como direito público subjetivo, ainda institucionalizou princípios voltados para a garantia de padrão de qualidade e a gestão democrática do ensino público, entre outras especificações.

Em 1990, há a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na qual o Brasil é participante e signatário, quando se propõe a “educação para todos ao longo da vida” como tarefa mundial (Torres, 2001). Além desta Conferência, os organismos internacionais que atuaram como coordenadores do evento realizam outras conferências mundiais, como as Conferências de Dakar (2000) de Incheon (2015,) em caráter sistemático que consolidam o princípio, envolvendo as diversas áreas da educação a serem focalizadas.

Esse contexto proporcionou condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), prescrevesse a ampliação progressiva do período de permanência na escola para o ensino fundamental. Especificamente, a LDB vai dar ênfase à educação em tempo integral⁴, conforme consta em seu texto normativo:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

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

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

⁴Utiliza-se o termo Educação em Tempo Integral como forma genérica sem trazer as questões conceituais que permeiam a concepção desta nomenclatura, considerando o limite deste texto, mas que podem ser observadas em Cavaliere (2009).

Indica-se pela centralidade da educação integral na LDB, porque além do art.34, §2º mencionado, há, também, o § 5º do Art. 87 que traz a seguinte prescrição:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]

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

A partir desses instrumentos normativos, a educação de tempo integral é marcada como estratégia voltada para a qualificação da educação, a exemplo das previsões nos Planos Nacionais de Educação (PNE), quando se estabelece relação da escola de tempo integral com a qualificação da educação:

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (Brasil, 2001).

Avançando mais em direção da configuração da ETI como estratégia de qualificação, o PNE (2014-2024) traça direcionamentos para a sua implementação, inclusive preconizando uma oferta de 50% das escolas públicas, conforme consta na meta 6 e em suas estratégias, que se configuram nos seguintes termos:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (Brasil, 2014)

Observa-se que os marcos normativos da educação brasileira trazem centralidade para a educação integral, no entanto, em virtude dos cortes orçamentários no país deflagrados, sobretudo, a partir da Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), a União não promove a complementação orçamentária capaz de viabilizar o atendimento das metas previstas no PNE.

Assim sendo, uma análise dos dados, do Painel de Monitoramento do PNE (2014-2024), atualizado em 24 de junho de 2025, revela a realidade da ETI no Brasil, especialmente no que se refere à meta 6 do PNE (2014-2024), que trata da ETI.

Vale destacar que o Painel do Monitoramento do PNE desmembra a meta 6 em dois indicadores, sendo o 6A que vai trazer os dados acerca do percentual de alunos matriculados em tempo integral, e o 6B que apresenta os dados sobre o percentual de escolas que possuem pelo menos 25% dos alunos em ETI.

Na Tabela 01, apresenta-se os percentuais e variações de cumprimento da Meta 6 (PNE), quando se analisa as esferas governamentais, a região Centro-oeste e as redes de ensino, segundo o Indicador 6A.

Tabela 01: Indicador 6A – Percentual de matrículas em Tempo Integral de estudantes na rede pública e presencial da Educação Básica

Esferas de Governo Região Redes de Ensino	Percentual de cumprimento da Meta 6 (25%)	Variação (2014-2024)
Brasil	23,0%	+5,3
Região Centro Oeste	15,4%	-1,6
Mato Grosso do Sul	17,4%	+2,8
Caarapó	13,3%	+0,3
Rede Estadual de Ensino	18,6%	+17,6
Rede Municipal de Ensino	10,2%	-12,7

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 01/10/2025.

É perceptível que o Brasil avançou de forma significativa, chegando próximo de atingir a meta, que é de 25%. No entanto, quando se trata da Região Centro Oeste, Estado do MS e rede estadual de ensino, há uma grande lacuna entre o real e o desejado, mas observa-se um crescimento. Com relação a rede municipal de ensino, apresenta um decréscimo na variação de -12,7%, o que contribui para um discreto crescimento na ETI, no município de Caarapó - MS, de apenas +0,3%. O índice negativo é consequência das discontinuidades dos programas

federais, realidade da maioria dos municípios pequenos, como é o caso de Caarapó - MS, que dependem de transferências federais para manter seus programas e projetos em funcionamento.

O Indicador 6B, apresentado na tabela 02, traz informações sobre os percentuais de escolas que ofertam, pelo menos 25% de ETI, aos estudantes matriculados (público alvo da ETI), considerando que o percentual de escolas a ser alcançado é de 50%.

Tabela 02: Indicador 6B – Percentual de escolas públicas da Educação Básica que possuem, pelo menos, 25% dos estudantes nas etapas de Ensino Regular, presencial, matriculados em jornada de Tempo Integral.

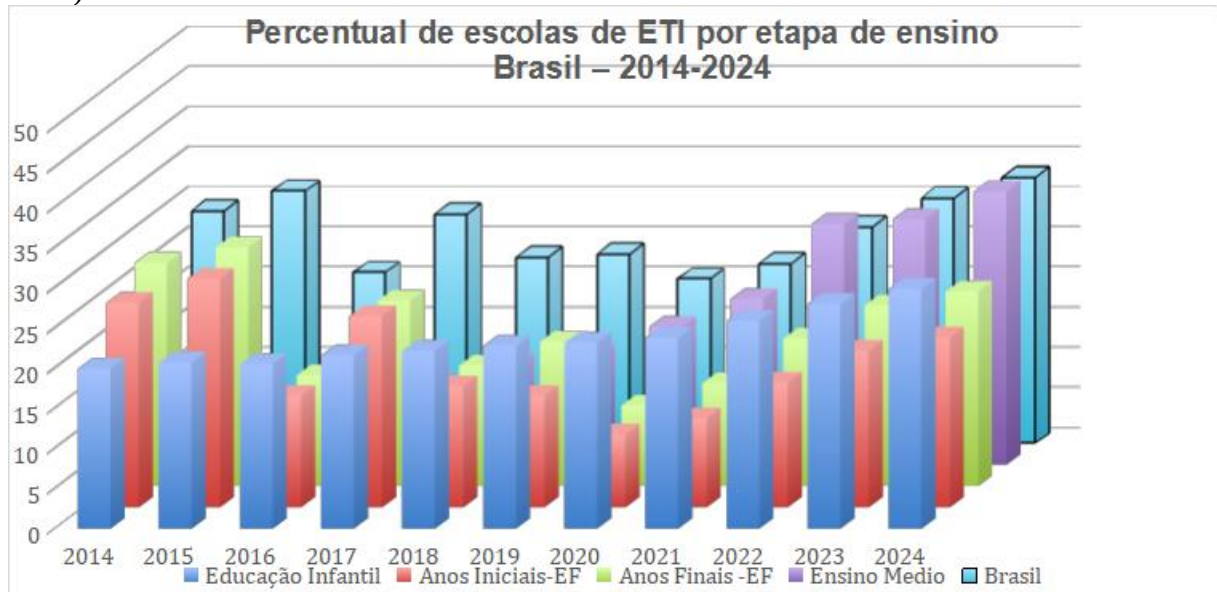
Esferas de Governo Região Redes de Ensino	Percentual de cumprimento da Meta 6 (50%)	Variação (2014-2024)
Brasil	33,1%	+4,1
Região Centro Oeste	28,3%	-7,2
Mato Grosso do Sul	38,7%	+2,7
Caarapó	42,1%	+8,8
Rede Estadual de Ensino	42,9%	+42,9
Rede Municipal de Ensino	41,7%	-12,9

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 01/10/2025.

Os dados apresentados, propõem uma análise diferente da tabela anterior, que traz o número de estudantes atendidos. Já na Tabela 02, as informações são do número de escolas que ofertam tempo integral aos estudantes. Nota-se aqui, que o município de Caarapó - MS não está longe de atingir a meta, que é de 50%, uma diferença pequena. No entanto, quando comparamos a rede municipal com a rede estadual, os percentuais de escolas estão muito próximos, mas a variação de crescimento é negativa em -12,9%. Os dados em tela reafirmam a necessidade de ações permanentes do Governo Federal, junto aos municípios, para o cumprimento da Meta 6 (PNE-2014/2024).

Para melhor elucidar estas afirmações apresenta-se o Gráfico 04, mostrando o percentual, ano a ano, no período de 2014 a 2024 (vigência do PNE), de escolas que ofertam ETI, pelo menos 25%, aos seus estudantes. As informações estão de acordo com os dados, disponíveis no Painel de Monitoramento do PNE/INEP, percentual de escolas, a nível de Brasil, referentes à Meta 6, por etapa de ensino.

Gráfico 04: Indicador 6B. Percentual de escolas em ETI por etapa de ensino. Brasil (2014-2024).



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 01/10/2025.

Analisando o gráfico, nota-se que no Brasil, a educação infantil teve um crescimento linear na oferta da ETI. No entanto, tanto os anos iniciais como finais do Ensino Fundamental tiveram grandes variações nos 10 anos de PNE analisados. Que também, estas etapas de ensino não avançaram na meta, chegando em 2024, com o percentual menor que 2014. Mas em contrapartida, o Ensino Médio alavancou significativamente, superando todas as demais etapas de ensino. De modo geral, o país saiu de 29% para 33,1% de escolas que ofertam ETI, porém longe de atingir a meta de 50%.

Essas análises são corroboradas por Oliveira (2025, p. 18), em publicação do INEP, quando apresenta dados que contribuem para a compreensão dos resultados da Meta 6, mostrando a tendência de crescimento, por ponto percentual p.p., do indicador 6B, nos anos de 2014 a 2023:

[...] o crescimento médio anual necessário para alcançar a meta das escolas era de 2,1 p.p., enquanto o real, até 2023, foi de apenas 0,2 p.p., ou seja, muito abaixo do aumento esperado para o período. Nota-se, também, que o crescimento da oferta da ETI, em certos anos, é reduzido em virtude de sua queda em outros.

Assim, observa-se que as metas previstas para a ETI não estão atingindo os parâmetros esperados, também pode-se explicar as quedas no percentual de escolas de ensino fundamental com 25% de atendimento em ETI, em virtude do aumento no ensino médio, conforme exposto por Oliveira (2025).

Ao analisar o crescimento almejado no PNE (2014-2024), de escolas que ofertam ao menos 25% de ETI, previsto para o Indicador 6B, que seria de 2,1 p.p. ao ano, comparado com o coeficiente alcançado, de 0,2 p.p. teve um avanço praticamente imperceptível. No entanto, observando o Gráfico 04 é importante ressaltar, que houve crescimento em algumas etapas de ensino como Educação Infantil e Ensino Médio, mas os anos iniciais e finais do EF avançaram menos, apresentando grande oscilação, impactando negativamente no indicador.

Levantamento bibliográfico realizado, descrito na introdução desta dissertação, indica que houve análises sobre as iniciativas de municípios como: São Paulo, capital do estado de São Paulo (Torres, 2016), Vale do Paraíba Paulista, São Paulo (Luz, 2017); Santos, no estado de São Paulo (2017); Ponta Grossa, no estado do Paraná (Campo, 2019); Goiânia, capital de Goiás (Silva, 2019); Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul (Moraes, 2015); Uberaba, em Minas Gerais (Ribeiro, 2020). Também, a literatura analisa o programa Mais Educação desenvolvido pelo governo federal no contexto de municípios brasileiros como é o caso de: Itaituba, no estado do Pará (Araújo 2020); Capuchinho (2019); Pereira (2017) e Honorato (2015).

Pode-se observar que se tratam de estudos acerca de municípios de médio e grande porte, ou mesmo sobre iniciativas de sistemas estaduais. Mas é incipiente estudos acerca de municípios de pequeno porte, em que as questões sobre o financiamento de políticas educacionais são mais dependentes das iniciativas nacionais (Freitas, Pinto, 2024).

Esta literatura analisada indica dificuldades junto a esses municípios no que se refere ao processo de sua implementação, o que reforça a importância de pesquisas acerca desse processo de iniciativas em municípios como o de Caarapó - MS.

A educação em tempo integral em Caarapó - MS foi materializada por meio do Projeto "Caminhos para o Saber", implementado pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SEMEEC), o qual é objeto de análise nesta seção.

O interesse em analisar iniciativas de municípios de pequeno porte, como Caarapó - MS, também é justificada pela sua representatividade no conjunto dos 5.570 municípios brasileiros, que se concentram na classificação do IBGE em pequeno porte I (até 20 mil habitantes) e pequeno porte II (de 20.001 a 50.000), como é o caso de Caarapó - MS, cuja população, indicada no Censo de 2022, consiste em 30.612 habitantes (IBGE, 2022).

Intenta-se responder à seguinte questão norteadora para o estudo: Quais os condicionantes que contribuem para criação e conclusão do Projeto "Caminhos para o Saber" no município de Caarapó, que se constitui como medida institucional de educação em tempo integral?

Para fins de apresentação dos resultados divide-se a presente Seção em três-subseções. A primeira subseção: A implementação da Política de Educação em Tempo Integral em Caarapó - MS: os Antecedentes; a segunda subseção: A implementação da política de Educação em Tempo Integral em Caarapó - MS: Seus Condicionantes; e a terceira: Política de Educação de Tempo Integral: Caminhos para o Saber?

2.1. A implementação da Política de Educação em Tempo Integral em Caarapó - MS: os Antecedentes

Para melhor compreender a realidade da rede municipal de ensino de Caarapó, apresenta-se aqui algumas informações complementares sobre o município em tela. Caarapó está localizado ao sul do estado de Mato Grosso do Sul – MS, a uma distância de 54 km de Dourados, segunda maior cidade do Estado. Ocupa a 16ª posição no ranking populacional do Estado, com 30.612 habitantes, de acordo com o último censo realizado em 2022 (IBGE, 2022).

Na sequência, apresenta-se o mapa do Estado de Mato Grosso do Sul, no qual o município de Caarapó encontra-se demarcado em vermelho. Observa-se que o referido município está localizado na porção Sul do Estado, aproximadamente 274 km da capital, Campo Grande, considerando o trajeto realizado pela rodovia BR-163.

Figura 01 – Mapa do Estado do Mato Grosso do Sul e localização do município de Caarapó



Fonte: <https://caarapo.ms.gov.br/mapas-de-caarapo-em-pdf-e-dwg/>. Acesso em 13 de nov. de 2025.

Caarapó, possui em sua rede municipal de ensino, sistema próprio, regulamentado pela Lei nº 859/2007 (Caarapó - MS, 2007), composto por doze instituições educacionais sendo: oito Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI e uma extensão, neles são atendidas

crianças de 0 a 6 anos, e contou com 1.567 matrículas declaradas no censo de 2023 (INEP, 2024); e, quatro escolas de Ensino Fundamental – EF (1º ao 9º Ano).

Das instituições de EF, uma é Escola Polo Indígena, localizada na Aldeia Te'yikue, composta por quatro extensões, com 1.226 matrículas de estudantes da etnia Guarani/kaiowá, de acordo com o censo de 2023 (INEP, 2024), ela propõe um ensino bilíngue, estruturado para atender a educação escolar indígena, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar específico, aprovado pela comunidade.

As outras três escolas estão na sede do município, dentre elas, destacam-se duas, EM Rui Barbosa e EM Professor Moacir Franco de Carvalho, que estão situadas em bairros periféricos da cidade, que têm como características o atendimento às famílias de trabalhadores de baixa renda, problema que é mitigado pela escola, quando oferta um segundo turno para o atendimento educacional das crianças.

Observa-se pela análise dos marcos normativos brasileiros, como a Constituição Federal/1988, a LDB/1996, o PNE (2001-2010) e o PNE (2014-2024), que a ETI compõe a pauta da agenda pública brasileira para a educação básica, indicada como medida para a sua qualificação.

A partir dessas prescrições normativas houve a formulação de programas específicos voltados para atendimento dessa pauta, como foi o caso do Programa Mais Educação, institucionalizado por meio do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010), voltado para as escolas públicas de ensino fundamental que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), como estratégia para melhorar o desempenho dos estudantes.

Pode-se notar que o Ministério da Educação busca, ao longo dos anos, implementar a Educação em Tempo Integral no país, nos termos presentes no PNE. Chega-se a desenvolver um programa com características abrangentes para o contexto brasileiro, embora focalizado para escolas de baixo Ideb, o chamado Programa Mais Educação (Brasil, 2010), mas que não teve longevidade. O programa propunha a ampliação do tempo escolar, por meio de atividades complementares no contraturno escolar, objetivando a qualidade do ensino em escolas com baixo Ideb, como já mencionado:

O Programa Mais Educação surgiu com a intenção de colaborar com a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de articulação de uma ação direta nas escolas com baixo rendimento escolar. A implantação foi realizada por meio da articulação entre os entes federados, em escolas que apresentaram baixo rendimento do IDEB. A proposta do PME foi desenvolvida por meio de atividades socioeducativas, socioculturais, no contraturno, com as diversas linguagens, artes,

cultura, esporte, lazer, com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino (Araújo, 2020, p. 65).

O Programa previa, no mínimo, ampliação de tempo aos estudantes, em sete horas diárias na escola, assim, além de atividades para melhorar a aprendizagem, a permanência no ambiente escolar, com a oferta de uma boa alimentação propiciava a estes, um ambiente mais seguro, proporcionando-os maiores oportunidades, como descreve Araújo (2020, p. 68):

[...] o tempo na Escola de Educação Integral além de surgir como mecanismo de regulação da aprendizagem, surge, também, como mecanismo de resolução de problemas vivenciados pelos alunos no meio social, tendo em vista que estes, por sua vez, terão mais tempo na escola e, com isso, terão a oportunidade de livrarem-se dos perigos das ruas. As três refeições contribuem para a permanência dos alunos nas escolas, pois nem sempre eles têm essa mesma oportunidade no ambiente familiar, o que não garante a efetivação da Escola Integral, mas contribui para a permanência dos alunos na escola, oportunizando-lhes as aprendizagens diferentes daquelas vivenciadas fora da sala de aula.

Observa-se pelo estudo de Araújo (2020) que as concepções de ETI vigentes, embora ainda não atendam às perspectivas de uma educação integral no sentido de garantir direito à aprendizagem, pode ser considerada como um avanço nesta direção, quando amplia as oportunidades sociais que podem influenciar o processo educacional, garantindo alimentação e segurança, quando envolve crianças em vulnerabilidade social.

De acordo com Capuchinho (2019), o Programa Mais Educação traz uma concepção assistencialista, apresentando uma certa incongruência com a proposta de Educação Integral, uma vez que as escolas selecionadas pelo MEC eram consideradas prioritárias (baixo Ideb e alto índice de vulnerabilidade). Nessa concepção, o papel da escola não é prioritariamente instrutivo, o estudante permanece na escola, não para potencializar o seu aprendizado, mas para evitar ficar na rua exposto à violência, receber alimentação e combater o trabalho infantil.

Capuchinho (2019), também aponta, que mesmo o programa apresentando muitas inconsistências e instabilidades, era visto com alto grau de satisfação, tanto pela população envolvida, como por parte dos implementadores. Gestores escolares relatam que as atividades complementares, além do currículo escolar, elevavam a autoestima dos estudantes, despertando o interesse pelos estudos.

No entanto, devido as frequentes interrupções dos programas e atrasos nos pagamentos das verbas do programa, pelo Governo federal, e, na tentativa de superar este desafio, várias iniciativas, de ETI foram desenvolvidas no País, com características próprias, por serem desenvolvidas pelos sistemas municipais de educação, como foi o caso da cidade de Caarapó, localizada no estado de Mato Grosso do Sul.

O programa previa a ampliação da jornada escolar para o maior tempo dos estudantes na escola, a reorganização curricular para uma educação integral conectada às áreas de conhecimento de: cidadania, meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica. E ainda, melhorar a aprendizagem em português e matemática (Brasil, 2010).

O Programa Mais Educação chegou até as escolas prioritárias, com apoio financeiro, por meio da adesão ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Educação Integral desde que a sua Unidade Executora – Uex (Associação de Pais e Mestres – APM) estivesse regular junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC, amparado pelo Art. 7º do Decreto nº 7.083/2010: “ [...] FNDE prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE [...] (Brasil, 2010).”

Assim sendo, Caarapó – MS foi um dos municípios contemplados com esse Programa do Governo Federal. O Programa Mais Educação foi desenvolvido nas seguintes escolas: EM Rui Barbosa e EM Professor Moacir Franco de Carvalho, pois as mesmas atendiam ao critério de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), previsto no Decreto nº 7.083/2010 (Brasil, 2010). Estas escolas foram beneficiadas com o recurso do Programa, no período de 2011 a 2016, com exceção de 2015, iniciando o atendimento no ano de 2011, com atividades complementares no contraturno escolar, com a demanda de 120 estudantes, do 1º ao 9º ano do EF, cada uma. As atividades foram desenvolvidas no formato de oficinas, selecionadas pelos estudantes, tornando-os parte integrante do processo de implementação do programa na escola.

Os dados referentes aos repasses financeiros da União às escolas podem ser visualizados na Tabela 03. No entanto, ressalta-se a importância de observar o período do Programa na coluna que faz referência às parcelas, pois, as datas de transferências do recurso do FNDE às escolas, divergem das datas que correspondem ao período da parcela.

Tabela 03: Período de transferências do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Educação Integral, às escolas beneficiadas com o Programa Mais Educação, em Caarapó - MS

ESCOLA	DATA DE RECEBIMENTO DO RECURSO	REFERÊNCIA/ PARCELAS	VALOR
EM Rui Barbosa	21/Jul/2011	Parcela Única/2011	31.113,10
EM Rui Barbosa	01/Ago/2012	1º Parcela/2012	20.851,10
EM Professor Moacir Franco de Carvalho	13/Ago/2012	1º Parcela/2012	26.111,10

EM Rui Barbosa	30/Abr/2013	2º Parcela/2012	7.760,00
EM Professor Moacir Franco de Carvalho	30/Abr/2013	2º Parcela/2012	7.760,00
EM Rui Barbosa	02/Out/2013	Parcela Única/2013	17.611,62
EM Professor Moacir Franco de Carvalho	02/Out/2013	Parcela Única/2013	30.538,61
EM Rui Barbosa	04/Ago/2014	1º Parcela/2014	17.700,00
EM Professor Moacir Franco de Carvalho	04/Ago/2014	1º Parcela/2014	26.850,00
EM Professor Moacir Franco de Carvalho	06/Mai/2015	2º Parcela/2014	26.850,00
EM Rui Barbosa	09/Out/2015	2º Parcela/2014	3.271,29
EM Professor Moacir Franco de Carvalho	28/Dez/2016	1ª parcela/2016	14.328,00
EM Rui Barbosa	18/Jan/2017	1ª parcela/2016	14.328,00
EM Rui Barbosa	22/Set/2017	2ª parcela /2016	9.552,00
EM Professor Moacir Franco de Carvalho	22/Set/2017	2ª parcela /2016	9.552,00

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do FNDE. https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_result_pc?p_ano=2016&p_programa=&p_uf=MS&p_municipio=500240&p_tp_entidade=&p_cgic=01846589000106. Acesso em 24/09/2025.

Ao olhar com atenção o quadro acima, nota-se que as parcelas do programa não foram repassadas de forma regular, na maioria das vezes com atrasos, e também, que no ano de 2015 o programa estava suspenso, não havendo transferências para as referidas escolas, retornando em 2016. Porém, a liberação dos recursos ocorreu somente no ano subsequente. Para não interromper a funcionalidade do programa, as escolas contaram com a parceria da administração municipal, que assumiu as despesas, e assim, as escolas mantiveram os programas até o final de 2017.

O Programa Mais Educação contava com a presença de um professor coordenador, na escola, para atender especificamente o programa, orientando os professores e instrutores, apoiando-os no desenvolvimento das atividades pedagógicas/oficinas junto aos estudantes. Importante destacar que a SEMEEC disponibilizava, permanentemente, à cada escola, três professores e o coordenador do programa, os demais instrutores eram mantidos com o recurso do Governo Federal, por meio do PDDE/FNDE/MEC, gerenciado pela APM e Conselho Escolar, conjuntamente com a gestão escolar.

As turmas eram formadas por 30 participantes cada, contemplando estudantes de todos os Anos/Séries, agrupadas por faixa etária, ex: Turma “A” (compunham estudantes do 1º, 2º e 3º Anos), e assim sucessivamente de forma a atender todos os interessados, selecionados para participar da nova modalidade de ensino. O engajamento da equipe escolar, fortaleceu a implementação do programa, dando confiança aos familiares/responsáveis, que deixariam seus filhos por mais tempo na escola.

A ampliação do tempo escolar constituiu-se em uma grande novidade, atraindo as comunidades próximas às escolas contempladas com o programa, uma vez que a maioria dos responsáveis não tinham onde deixar seus filhos em segurança enquanto estavam em seus locais de trabalho, e esta foi uma alternativa segura diante do problema. Como já mencionado, a EM Rui Barbosa e a EM Professor Moacir Franco de Carvalho, se localizam em comunidades de baixo poder socioeconômico.

O Projeto "Caminhos para o Saber", instituído no ano de 2022, conforme será debatido mais adiante, destaca essa realidade:

Quando falamos de vulnerabilidade social é necessário ressaltar, que o público atendido pela escola, em boa parte, provém de famílias totalmente desestruturadas, onde crianças vivem apenas com as mães, tios, avós e outros, e que muitas vezes estão expostas a todo tipo de violência, descuido, além de vulneráveis ao acesso de todos os tipos de drogas lícitas e ilícitas, o que causa perdas no rendimento escolar, desinteresse pelos estudos, abandono e envolvimento com o crime (Caarapó, 2022).

No período de desenvolvimento do Programa Mais Educação, as escolas participantes, sempre contaram com o apoio financeiro da administração municipal, tanto na parte de infraestrutura e equipamentos, como na alimentação para os estudantes, materiais pedagógicos e profissionais para completar o quadro de servidores, pois o recurso, destinado a pagar bolsistas/instrutores vindos do FNDE/MEC, era insuficiente para desenvolver as ações propostas, com qualidade.

A parceria deu certo e o programa foi considerado exitoso pela Equipe da SEMEEC à época. Em 2015, o Programa foi extinto com a troca de Governo Federal, retornando em 2016, com uma proposta semelhante a anterior, com renomeação, agora chamado de “Programa Novo Mais Educação”, instituído por meio da Portaria/MEC Nº 1.144/2016, regido pela Resolução/FNDE Nº 17/2017. O programa não durou muito e foi encerrado em dezembro de 2019, sendo substituído por outras iniciativas de política educacional do MEC. No entanto, no ano de 2017, a EM Rui Barbosa e a EM Professor Moacir Franco de Carvalho deixaram de fazer parte do programa, por não atenderem mais ao requisito de baixo Ideb.

As instabilidades dos programas proporcionaram uma grande insatisfação na população beneficiada e na comunidade escolar, pois sem o financiamento do governo federal o município não conseguiria manter em funcionamento os dois projetos de contraturno escolar. Com isso, a equipe da Secretaria Municipal de Educação em conjunto com a gestão escolar, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho Escolar (CE), solicitaram ao gestor municipal da época, a criação de um projeto de ETI, específico para a rede municipal de ensino de Caarapó - MS, financiado com recursos próprios do município, iniciando a sua implementação na EM Professor Moacir Franco de Carvalho, com o propósito de posteriormente expandir para a EM Rui Barbosa.

A ideia de um Projeto de Educação em Tempo Integral, para atender a rede municipal de ensino, foi muito bem aceita pela administração municipal que havia sido reeleita para o novo pleito de 2016/2020. O projeto iria atender um compromisso que o gestor teria feito com a população dos bairros onde localizam as escolas. Porém, ocorreu que, no final de agosto de 2018, a “Chapa” eleita (Prefeito e Vice-prefeito) sofreram processo de cassação do mandato pelo Tribunal Regional Eleitoral (TRE), por irregularidades eleitorais, sendo necessária a realização de eleições extemporâneas (g1, 2018), motivo este, que impediu o avanço da proposta.

Após a conclusão da nova eleição, a proposta foi apresentada ao novo gestor municipal, que aprovou a ideia. Sendo assim, a proposta foi elaborada pela equipe escolar em conjunto com o Conselho Escolar e a equipe técnica pedagógica da SEMEEC, nos moldes do Programa Mais Educação, fazendo os ajustes necessários para garantir a qualidade na aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. E seguindo os preceitos democráticos, o projeto foi apresentado à comunidade escolar externa (pais/responsáveis) e aprovada com sucesso, caminhando para o próximo passo, a implementação.

A ETI em Caarapó - MS foi materializada por meio do Projeto "Caminhos para o Saber", implementado pela SEMEEC, o qual é objeto de análise nesta seção.

2.2. A implementação da política de Educação em Tempo Integral em Caarapó - MS: seus Condicionantes

Analisando a subseção anterior, pode-se observar que a ETI em Caarapó - MS vai ser construída a partir das normativas nacionais, respaldando-se nas concepções em tela que associa a educação em tempo integral à qualificação da educação básica e em seu papel de diminuir as

diferenças sociais, focalizando escolas que atendam alunos em situação de vulnerabilidade social, concepção que é reforçada a partir dos resultados do Ideb no município envolvendo suas escolas de ensino fundamental urbanas.

A título de ilustração, apresentam-se os dados do Ideb das escolas municipais urbanas de ensino fundamental de Caarapó, considerando os anos iniciais e finais do ensino fundamental, que estão sintetizados no Tabela 04.

Tabela 04: Ideb das Escolas Municipais de Caarapó no período de 2005 a 2023

	EM Candido Lemes Santos		EM Rui Barbosa		EM Professor Moacir Franco de Carvalho	
	AI	AF	AI	AF	AI	AF
2005	3,4	3,7	3,5		3,3	—
2007	3,9	4,8	4	3,9	3,8	3,8
2009	4,7	4,2	4,4	3,7	3,9	4,6
2011	4,6	4,2	4,1	4	4,3	3,8
2013	5	4	4,2		4,2	3,5
2015	5,6	4,6	4,8	—	5,5	—
2017	—	—	4,8	—	4,9	3,7
2019	5,7	5,6	5,6	—	—	—
2021	—	4,9	—	—	4,4	—
2023	5,6	4,5	5,3	—	4,8	—

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/IDEB/resultados>. Acesso em: 25 mar. 2025.

Esses dados indicam percentuais em elevação, em relação a EM Professor Moacir Franco de Carvalho, especialmente considerando o contexto das demais escolas. O ápice ocorreu em 2015, quando esta escola chegou a 5,5 pontos, aproximando-se dos resultados da EM Candido Lemes dos Santos, que ficou em 5,6, e superando os conceitos obtidos pela EM Rui Barbosa, cujo resultado foi 4,8. Vale mencionar que a escola EM Professor Moacir Franco de Carvalho apresenta resultados satisfatórios em relação às demais escolas durante o período de vigência do Projeto de Educação em Tempo Integral, que abarcou os anos de 2012 a 2017. Nota-se também, que após o encerramento do Projeto a escola volta a apresentar resultados inferiores às demais escolas, como se pode visualizar no resultado de 2023.

Ao analisar os dados dos indicadores de rendimento e média padronizadas, observa-se que a melhoria do Ideb na EM Professor Moacir Franco de Carvalho é potencializada pela nota do Saeb e não pautada na taxa de aprovação, que poderia ser fruto de decisão institucional, buscando elevação na taxa de aprovação para impactar o resultado do Ideb, considerando a sua composição na configuração do Ideb. Esses dados podem ser observados na Tabela 05, que destaca os dados do ensino fundamental I.

Tabela 05: Taxa de aprovação (Indicador de Rendimento) e nota média padronizada no SAEB entre os anos de 2005 e 2023 – Anos Iniciais

	EM Candido Lemes dos Santos		EM Rui Barbosa		EM Professor Moacir Franco de Carvalho	
	Indicador de rendimento	Nota Média padronizada – SAEB	Indicador de rendimento	Nota Média padronizada – SAEB	Indicador de rendimento	Nota Média padronizada – SAEB
2005	0,75	4,48	0,80	4,41	0,79	4,16
2007	0,87	4,51	0,90	4,49	0,92	4,16
2009	0,91	5,18	0,88	4,93	0,88	4,45
2011	0,86	5,37	0,86	4,75	0,91	4,67
2013	0,88	5,65	0,89	4,74	0,84	4,99
2015	0,88	6,37	0,84	5,71	0,89	6,22
2017	0,84	-	0,85	5,61	0,88	5,59
2019	0,89	6,45	0,95	5,87	0,90	-
2021	0,92	-	0,91	-	0,94	4,72
2023	0,87	6,43	0,96	5,50	0,87	5,47

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/IDEB/resultados>. Acesso em: 25 mar. 2025.

A partir desses resultados, a SEMEEC de Caarapó - MS intenta esforços institucionais para a criação de Projeto institucional de ETI, o Projeto "Caminhos para o Saber" voltado para a qualificação do ensino fundamental, especialmente, em contextos de vulnerabilidade social.

A vinculação direta entre os resultados do Ideb com a ETI cabe problematização, uma vez que a literatura (Sousa, Oliveira, Alavarse, 2011; Bauer, Alavarse, Oliveira, 2015; Santos; Real, 2024) aponta que os resultados medidos pelas avaliações em larga escala, embora tenham validade para alimentar as políticas educacionais, são mais impactados pelas condições socioeconômicas das redes de ensino e das famílias dos estudantes do que pelo trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas. Nesse sentido, Garcia e Miranda (2024) chamam a atenção sobre a necessidade de conhecimento por parte dos professores acerca dos impactos das avaliações em larga escala. Segundo os autores:

A ausência de uma base sólida de conhecimento sobre o funcionamento e os objetivos das avaliações pode resultar em uma aceitação passiva de narrativas ou interpretações superficiais. Isso pode comprometer a capacidade dos professores de participarem de discussões informadas e de contribuírem para debates construtivos sobre o papel e o impacto das avaliações educacionais externas (Garcia, Miranda, 2024, p. 14).

Portanto, apesar dos resultados positivos obtidos pela escola no Ideb não devem ser concebidos como atribuição direta e única do uso da ETI, considerando a complexidade que envolve as variáveis intervenientes no impacto do rendimento estudantil.

2.3. Política de Educação de Tempo Integral: Caminhos para o Saber?

Diante das instabilidades e suspensão do Programa Mais Educação, na EM Professor Moacir Franco de Carvalho e EM Rui Barbosa, pelo Governo Federal da época, houve uma grande insatisfação da população beneficiada e o surgimento de nova demanda, pela comunidade escolar, por uma proposta da rede municipal de ensino, que substituísse o programa anterior. Pois, diante das condições socioeconômicas e de vulnerabilidade social das famílias, bem como do baixo rendimento dos estudantes, uma proposta de ampliação de tempo escolar, mantida pelo município, seria uma boa solução. O projeto daria continuidade no atendimento a 120 estudantes, considerando os aspectos físicos, intelectual e social, primando pelo desenvolvimento integral dos estudantes, como afirma Fernandes, Aranda e Bueno (2018, p.143): “Em termos da qualidade da educação e também do ensino, parte-se na defesa de uma qualidade socialmente referenciada, ou qualidade social, que prima pelo ser humano em sua totalidade”.

Nesta perspectiva e visando afiançar o bom desempenho nas atividades pedagógicas, o Projeto Caminhos para Saber previa, entre outras, a lotação de professores com formação adequada em cada área de desenvolvimento, conforme pode-se observar da transcrição do documento a seguir apresentada:

O projeto em pauta, dará prioridade a 120 estudantes, do 1º ao 7º Ano, que encontram – se em condição de maior vulnerabilidade social, baixo rendimento escolar e, havendo vagas, para os que manifestarem interesse. A equipe escolar, em consonância com o Projeto Político Pedagógico - PPP e em diálogo com os pais e/ou responsáveis definirão os estudantes, que irão compor o grupo de participantes das atividades complementares, no contraturno escolar, efetivando assim, a primeira escola municipal a implementar, com financiamento e recursos próprio do município, “Escola em Tempo Integral” (Caarapó, 2022).

No início de 2020, quando tudo estava organizado para a implementação do projeto, a população foi pega de surpresa com a pandemia da COVID-19, levando a suspensão das aulas presenciais, com o propósito de mitigar a contaminação do Coronavírus, e consequentemente, o adiamento da implementação do projeto de Educação em Tempo Integral na rede municipal de ensino. A princípio parecia que seria por pouco tempo, mas com o agravamento da pandemia o período se estendeu por quase dois anos. Assim que a COVID-19 foi controlada, o retorno das aulas presenciais foi se restabelecendo, com cautela e cuidado para evitar novas contaminações. A implementação do projeto só foi retomada em agosto de 2022.

O projeto "Caminhos para o Saber" previa em seu objetivo maior oferecer o ensino de tempo integral, visando melhorar o aprendizado dos estudantes matriculados na escola:

“Promover a educação em tempo integral, aos estudantes da EM Professor Moacir Franco de Carvalho, com vistas a melhorar o aprendizado das crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social” (Caarapó, 2022).

Objetivando ampliar o leque de proposições, para assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes, foram elencados onze objetivos específicos:

- Ampliar as oportunidades educativas dos estudantes, visando à formação de novas habilidades e conhecimentos, pela ampliação do tempo de permanência diária na escola, por meio das atividades complementares previstas no projeto;
- Erradicar os índices de evasão e de reprovação escolar;
- Diminuir os conflitos entre os estudantes no ambiente escolar e no convívio social;
- Construir uma cultura educacional e de respeito às diversidades, para o convívio aos demais e nas situações do dia a dia dentro e fora do ambiente escolar;
- Desenvolver atividades que contribuam para a formação de valores, justiça e solidariedade;
- Diminuir o tempo ocioso fora da escola e de vulnerabilidade social;
- Elevar os resultados dos indicadores educacionais como IDEB, Prova Brasil, Saeb e outros;
- Melhorar o aprendizado nas disciplinas críticas, como Língua Portuguesa: produção de texto, leitura, interpretação e Matemática;
- Promover a inclusão dos estudantes às tecnologias digitais e as mídias sociais;
- Promover a equidade social com direito ao acesso, a permanência e ao aprendizado das crianças e adolescente de baixa renda;
- Promover o protagonismo infanto juvenil (Caarapó, 2022).

Quando se observa os objetivos do Projeto é mais facilmente notada a concepção de educação em tempo integral voltada para o atendimento aos estudantes em vulnerabilidade social e a busca por qualificação da educação, tendo como parâmetro as avaliações em larga escala, quando cita a melhoria de indicadores como Ideb, Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Portanto, há perspectivas contraditórias no Projeto, quando associa a busca por qualidade socialmente referenciada e a perspectiva meritocrática das avaliações em larga escala, a exemplo do que ocorre nos documentos nacionais, particularmente o PNE (2001-2011) e o PNE (2014-2024) e na formulação do Programa Mais Educação (Brasil, 2010).

Nesse sentido, também, observa-se que um dos maiores desafios para implementação da ETI nas escolas, segundo o PNE (2014), é a adequação dos espaços como: salas de aula disponíveis, banheiros com vestiários, bibliotecas, sala de descanso, refeitório, dentre outras questões estruturais. Nesse sentido, o PNE previa em suas estratégias a institucionalização de programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, o que não chegou a ocorrer.

Em Caarapó - MS essa realidade não era diferente, pois, a maioria dos prédios são antigos construídos há mais de vinte anos, não sendo planejados para um único turno (integral), normalmente funcionam em dois turnos parciais (matutino e vespertino) ou até mesmo três (matutino, vespertino e noturno), para atender o maior número possível de estudantes. Assim, para a EM Professor Moacir Franco de Carvalho acomodar 120 estudantes em tempo integral foi necessário fazer ajustes nas turmas reorganizando os espaços existentes, priorizando salas de aula e sala de descanso. Também promoveu adaptação dos banheiros com chuveiros para banho e outras especificidades. A Secretaria Municipal de Educação forneceu transporte escolar aos alunos que residiam distantes da localização da escola, materiais de higiene pessoal (toalhas de banho, xampu, sabonete, escovas de dente e creme dental), colchonetes para descanso, jogos de tabuleiros, tênis de mesa e outros tipos de entretenimento para as atividades livres após o banho e almoço, das 11h40 às 12h35.

Neste período, os estudantes eram acompanhados por Inspetor de Alunos, Auxiliares de Desenvolvimento Educacional e o Coordenador Pedagógico do projeto. De acordo com Cavaliere, (2014, p. 1213) “aumentar o efetivo de professores e incorporar, regularmente e não precariamente, profissionais de diferentes formações, para além dos professores é condição inevitável na ETI”.

Observa-se que o projeto buscou atender essa perspectiva, quando foi proposto um quadro de servidores, de várias funções para atender especificamente às necessidades e o horário de funcionamento do projeto, por meio de contratos ou designação do órgão gestor:

01 Coordenador Pedagógico;
 01 Agente de Merenda Escolar;
 02 Auxiliares de Desenvolvimento Educacional;
 01 Agente de Limpeza Escolar;
 01 Professor(a) Pedagogo(a) – Atividades de Leitura e Letramento;
 01 Professor(a) de Educação Física – Atividades de Esporte e Lazer;
 01 Professor(a) de Arte – Atividades de Arte e Cultura;
 01 Professor(a) Pedagogo(a) – Atividades de Matemática;
 01 Professor(a) com habilidades em Tecnologias Digitais e de Informação – Atividades de Ferramentas Digitais para uso Pedagógico (Caarapó, 2022).

Para os gestores públicos e da própria escola, a permanência dos estudantes no ambiente escolar contribui para os melhores índices de aprendizagem, de modo geral, mas em especial com a classe mais desfavorecida da sociedade:

[...] a permanência no ambiente escolar, com atividades planejadas, no contraturno escolar, o que podemos chamar de “jornada complementar” é, de suma importância para que uma educação de boa qualidade chegue aos estratos mais desfavorecidos da população, reduzindo a evasão e a reprovação, garantindo a manutenção da trajetória escolar e a promoção de melhores índices de aprendizagem (Caarapó, 2022).

Para que os estudantes permanecessem 8 (oito) horas na escola, bem alimentados, foi preparada uma alimentação equilibrada, com as calorias diárias, necessárias para o pleno desenvolvimento das 120 crianças e adolescentes envolvidos no projeto, as nutricionistas da Secretaria Municipal de Educação elaboraram um cardápio semanal, que além de contemplar todas as calorias diárias, também contemplava comidas tradicionais locais, com três refeições diárias. Dos 120 estudantes que frequentavam o projeto, 60 que participavam no período matutino eram recebidos com café da manhã, almoço e recebiam o lanche da tarde no horário normal da aula. Os demais 60, que participavam no período da tarde, recebiam o lanche do período de aula normal, almoçavam e lanchavam antes de ir para casa. O cardápio era diversificado com arroz, feijão, carnes, frutas, ovos, legumes, pães, tortas, bolos, verduras, leite, biscoitos e suco natural. Alimentos frescos e a maioria preparado pela própria escola, atendendo padrões de higiene e cuidado para a disponibilidade de uma alimentação saudável, nutritiva e saborosa, apresentado nos cardápios, elaborados pelas nutricionistas, técnicas responsáveis pela alimentação escolar na SEMEEC, como pode-se observar nas figuras 02 e 03.

Figura 02 – Cardápio elaborado para atender a Alimentação Escolar do público do Projeto "Caminhos para o Saber" na 1º e 3º semana do mês.

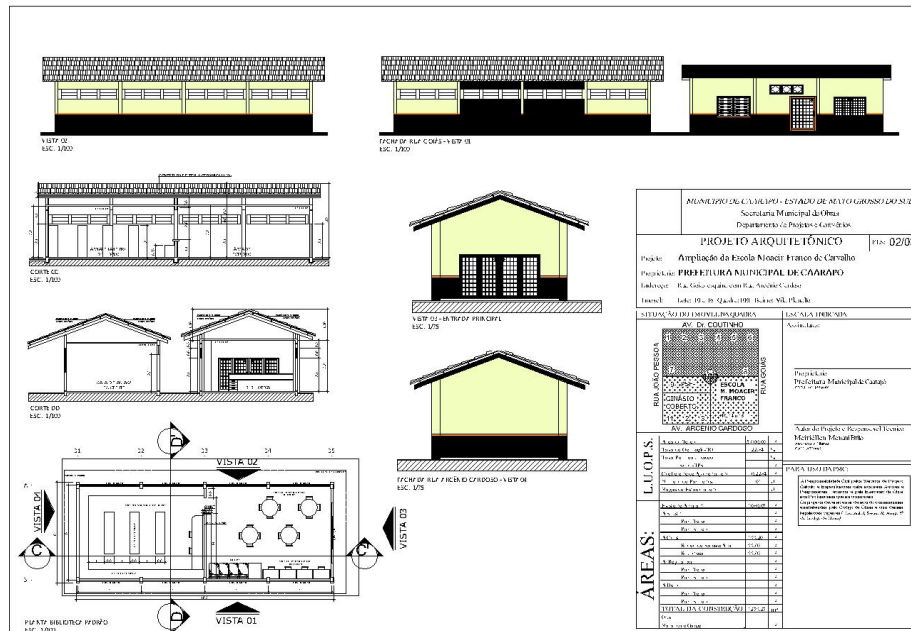
 PREFEITURA MUNICIPAL DE CAARAPÓ, MS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTE E CULTURA SETOR DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR CARDÁPIO SEMANAL ESCOLA MUNICIPAL Moacir Franco de Carvalho					
 CARDÁPIO SEMANAL CAMINHOS do SABER (1 e 3)					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Desjejum (8:15)	Leite com chocolate Biscoito Sal	Chá mate. Bisnaguinha de Cenoura caseira	Leite c/ chocolate em pó Pão tipo caseirinho c/ manteiga	Chá Mate Bolo de batata doce c/ coco ralado	Vitamina de frutas (Banana, maçã) Pão tipo caseirinho c/ manteiga
ALMOÇO (11:40)	Farofa de couve e cenoura com carne moida. Arroz. Feijão.	Escondidinho de mandioca à bolonhesa de beterraba, tomate e cheiro verde. Arroz. Feijão	Alface c/ tomate Came suína refogada c/ cebola e cheiro verde Arroz. Feijão Laranja	Alface Macarrão com carne picada e abobrinha Feijão.	Repolho c/ tomate Arroz c/ frango (galinhada) c/ cenoura, abobrinha e tempero verde. Feijão Batata doce
Lanche da tarde (15:35)	Banana Biscoito Salgado	Leite c/ chocolate em pó Bisnaguinha de Cenoura caseira	Chá Mate Bolo de Batata doce c/ coco ralado	Vitamina de Frutas (banana, maçã) Enformado de polvilho	Suco Polpa sabores variados Torta carne moida c/ cenoura e abobrinha ralada

Ano letivo 2022. Cardápio Elaborado pela Nutricionista do Quadro Técnico PAE, Verônica M. J. de Medeiros - SEMEEC
Aprovado pela Nutricionista Responsável Técnica - PAE/SEMEEC, Giovana Tiossi Capasso Bettini.

Fonte: Imagem fornecida pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura, Departamento de Manutenção e Alimentação Escolar da Prefeitura Municipal de Caarapó - MS

A elaboração de um cardápio bem estruturado constitui um elemento estratégico para o pleno funcionamento da ETI, na medida em que amplia o tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar, consequentemente, também aumenta a dependência da alimentação

Figura 05 – Projeto Arquitetônico de construção da Biblioteca Escolar na EM Moacir Franco de Carvalho



Fonte: Imagem fornecida pela Secretaria Municipal de Obras, Departamento de Projetos e Convênios da Prefeitura Municipal de Caarapó - MS

Os novos espaços proporcionaram maior conforto tanto aos estudantes da ETI, quanto à equipe escolar, ampliando as possibilidades de desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas, como prática de leitura e aulas de reforço escolar.

No entanto, cabe ressaltar que o contexto escolar, marcado por desigualdades e diversidades, tanto no âmbito social quanto no processo de aprendizagem, impõe desafios cotidianos à equipe pedagógica. Nesse cenário, o tempo parcial, limitado a quatro horas diárias, mostra-se insuficiente para o cumprimento dos conteúdos curriculares previstos para cada ano/série, bem como para o desenvolvimento das habilidades e competências estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme argumenta Cavaliere (2009, 2014), a ampliação do tempo de permanência do estudante no ambiente escolar pode configurar-se como uma alternativa relevante para a garantia do direito à educação.

Nesta perspectiva, o Projeto "Caminhos para o Saber" estabeleceu uma organização da carga horária semanal por área de conhecimento, estruturada de modo dinâmico e atrativo, visando estimular o interesse dos estudantes e favorecer seu protagonismo no processo de aprendizagem, contando com professores habilitados. As atividades, com duração de uma hora aula (60 minutos) cada, foram distribuídas semanalmente da seguinte forma: cinco atividades de letramento; quatro de matemática; três de esporte e lazer; uma de ferramentas digitais; e duas de arte e cultura (Caarapó, 2022).

Ressalta-se que, para melhor funcionalidade e organização do trabalho pedagógico, o Projeto "Caminhos para o Saber" previa a divisão dos 120 estudantes envolvidos em quatro turmas, organizadas de acordo com a faixa etária e o período de estudos, sendo agrupados em sala conforme a dinâmica estabelecida pelo professor. Ademais, os docentes responsáveis pelas atividades de matemática e letramento destinavam parte do tempo de suas aulas para que os estudantes pudessem sanar dúvidas e realizar atividades encaminhadas pelos professores regentes, contribuindo, assim, para o fortalecimento da aprendizagem.

Também, estavam previstos conhecimentos de área, temas interdisciplinares como: Meio Ambiente (consumo consciente, coleta seletiva do lixo, aquecimento global, água, etc.); Saúde (alimentação saudável, vacinação, higiene corporal, acidentes domésticos, uso de entorpecentes, violência doméstica, etc.); ética e cidadania (racismo, preconceito, respeito, empatia, violência contra a mulher, trânsito, etc.).

O Projeto previa o perfil delineado para o corpo docente, com a seleção de professores com bom desempenho na escola, além de características como: dinamismo, participação, comprometimento com o PPP e com a aprendizagem das crianças e adolescentes, bem como a interatividade com a família dos estudantes e o interesse em atuar no projeto.

A pauta política da ETI, no Brasil, perpassa décadas, caminhando a passos lentos e, ainda, é um tema em evidência no contexto atual, sendo indicado para o ensino médio, no contexto das reformas em curso (Brasil, 2024). Quando busca como referência o Plano Nacional de Educação de 2001, observa-se que já estava estabelecida a prioridade desta estratégia para a população em situação de vulnerabilidade, constituindo-se como uma alternativa para a qualificação da educação e a diminuição das assimetrias sociais, conforme expõe a seguinte transcrição: “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”, “para as crianças de idades menores” e “famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” (Brasil, 2001).

Observa-se que o PNE (2001) não especifica diretamente metas para atingir quando se trata de ETI, citando apenas a sua oferta nas etapas da educação infantil e ensino fundamental, e não para todos, mas, para a classe menos favorecida, satisfazendo uma necessidade social da população que vive em situação de vulnerabilidade, explicitando constituir-se como política focalizada diante das condições de financiamento para a educação básica. Cavaliere (2014) defende a ETI para todos, porém, mesmo não sendo constituída para tal, ela é uma possibilidade de diminuir as desigualdades sociais e educacionais.

Nesse sentido, observa-se que o Projeto "Caminhos para o Saber" em Caarapó estava contextualizado com essas perspectivas nacionais, dando ênfase para as questões socioeconômicas dos alunos, junto às questões pedagógicas.

O tema ETI, fez parte do grande debate do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024), Lei nº 13.005/2014, envolvendo todos os profissionais da educação e mobilizando a sociedade nos mais diversos segmentos, a exemplo do que foi o Movimento Todos pela Educação. Após dez anos de sua aprovação a ETI continua sendo um tema da atualidade. Neste sentido, vale destacar que a Educação em Tempo Integral foi ponto de análise de Fernandes, Aranda e Bueno (2018, p.152) quando divulgam resultados da pesquisa que realizaram sobre o Plano Municipal de Educação (PME) (2015-2025) de Caarapó - MS:

Também a Educação em Tempo Integral está prevista no PME/Caarapó, nas estratégias está a previsão de que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade, com forte incentivo a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos (Fernandes, Aranda e Bueno, 2018, p.152).

Nota-se que a ETI não se constitui como uma política de Estado, embora esteja prevista na LDB, nos Planos Nacionais de Educação (2001-2011) e (2014-2024) e no Plano Municipal de Educação de Caarapó - MS (2015-2025). Tais documentos se caracterizam como normas infraconstitucionais, e, portanto, segundo Bucci (2006) não tem bases para se caracterizar como uma política de Estado. Ao longo do tempo, observou-se que a ETI vai perder espaço no que se refere à sua efetividade, considerando as questões de seu financiamento.

As tentativas de implementar a ETI são muitas, porém, longe de alcançar o objetivo do PNE (2014). Em Caarapó - MS, o Projeto "Caminhos para o Saber", avançava com boas expectativas para que num futuro próximo a EM Professor Moacir Franco de Carvalho se transformasse na primeira escola municipal em ETI. No entanto, quando se trata de financiamento com recursos próprios, as chances de um projeto se tornar uma política de Estado torna-se mais complexa, pois os municípios sofrem com as quedas de arrecadações dependendo do período do ano, obrigando o gestor público a realizar cortes emergenciais. O que impacta, na maioria das vezes, nos índices de folha de pagamento, em cumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei Complementar nº 101/2000 (Brasil, 2000).

Portanto, cumpre destacar que as redes municipais possuem relação de dependência financeira da União, o que interfere na efetivação da ETI em contextos de municípios de pequeno porte, ainda que o novo Fundeb (Brasil, 2020) tenha se constituído como um avanço. A proposição constante nas estratégias da meta 6 do PNE (2014-2024), que prevê a criação de

programa nacional para a construção, ampliação e reestruturação das escolas públicas, se faz necessária. Além do suporte às questões estruturais, há necessidade de prever outras condicionantes, conforme apontadas por Cavaliere (2014), que envolvem a contratação de equipes multiprofissionais, materiais pedagógicos e a formação e valorização dos profissionais envolvidos.

Esses condicionantes já estão previstos em lei, particularmente na Lei Federal n. 12.796/2013 que dispõe sobre a obrigatoriedade da educação escolar dos 4 aos 17 anos, e prevê que os estudantes deverão receber material didático, transporte e alimentação em todas as etapas da educação básica (Brasil, 2013). Portanto, o que se espera no momento é a efetivação dos dispositivos normativos.

Quando se trata da ETI, não fica clara a sua obrigatoriedade, o que leva à descontinuidade de projetos, especialmente, considerando a falta de financiamento para a sua manutenção. Com o projeto "Caminhos para o Saber", não foi diferente, quando o município de Caarapó - MS se viu em crise financeira, em agosto de 2023, e, tendo que traçar metas de contingenciamento dos gastos públicos, as atividades do projeto foram suspensas, e mais uma vez a efetivação da política de ETI teve seu caminho interrompido.

As dificuldades enfrentadas pelo Projeto "Caminhos para o Saber" também evidenciam aspectos já identificados em análises mais amplas sobre a política de ETI no Brasil. Honorato (2015) destaca que as experiências de ampliação da jornada escolar têm sido marcadas por obstáculos relacionados à gestão e à organização pedagógica, evidenciando que “as análises revelaram dificuldades na gestão e organização pedagógica da escola pública brasileira de tempo integral, influenciadas por políticas educacionais compensatórias e de acolhimento social” (HONORATO, 2015).

Além disso, a autora alerta que a descentralização das responsabilidades para os entes locais nem sempre é acompanhada das condições materiais necessárias à efetivação da política, observando que a gestão da escola de tempo integral “corrobora com a descentralização das responsabilidades do Estado e, conseqüentemente, contribui com a redução de financiamentos com a educação e escola” (HONORATO, 2015). Tal constatação ajuda a compreender as dificuldades encontradas pelo município de Caarapó - MS para assegurar a continuidade do Projeto "Caminhos para o Saber" diante das limitações orçamentárias e da dependência de recursos externos.

Portanto, a ETI em Caarapó, considerando o ano de 2025, período de conclusão do PME, cuja vigência abarca o período de 2015 a 2025, não atende às metas previstas no PNE (2014-2024) de atendimento a 25% dos alunos matriculados, nem apresenta perspectivas para

atendimento a 50% das suas escolas. Trata-se de uma política que não atingiu o resultado previsto em seu planejamento educacional.

Como afirma Cavaliere (2014, p.1207), “[...] o fato de que a tradição escolar brasileira, mesmo para as elites, é de escola de turno parcial [...]”, impacta neste processo, uma vez que a oferta de ETI é engendrada como forma de atendimento assistencial, o que limita a sua constituição, em termos de abrangência e de estrutura política.

Diante do exposto, pode-se observar que, enquanto a ETI não se constituir como uma política de Estado, assegurada como direito de acesso a todos, sua efetivação no Brasil continuará enfrentando obstáculos significativos, especialmente nos municípios de pequeno porte, que permanecem fortemente dependentes de recursos federais. Nessa perspectiva, a ampliação do tempo escolar deve ser compreendida para além do aumento quantitativo da permanência do estudante na escola. Como sustenta Silva (2019), a ampliação da jornada constitui condição importante para a efetivação da educação integral, mas depende de condições objetivas de funcionamento, infraestrutura, valorização profissional e financiamento adequado para que possa promover a qualidade social da educação e a formação integral dos estudantes.

Em síntese, nota-se que a iniciativa no espaço local é interseccionada pelas proposições das medidas nacionais, explicitando desafios na apreensão dos condicionantes e concepções construídas no campo da política educacional, especialmente no que se refere aos padrões de financiamento adotados para a educação até o momento. Portanto, o caminho construído para a ETI após a elaboração do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e do Plano Municipal de Educação (Caarapó, 2015) apresenta-se segmentado, com lacunas provocadas pela insuficiência de financiamento próprio, o que implicou realinhamentos das metas traçadas. Em outras palavras, tratam-se de descaminhos diante das proposições apresentadas pelos marcos normativos da educação brasileira, constituídos até 2014, envolvendo a Constituição Federal, a LDB e os Planos Nacionais de Educação, bem como as expectativas previstas no PME de Caarapó - MS.

SEÇÃO III

IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, AVANÇOS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM CAARAPÓ - MS

Esta seção dedica-se à apresentação e análise dos dados empíricos referentes à implementação do projeto de ETI "Caminhos para o Saber" da EM Professor Moacir Franco de Carvalho, no município de Caarapó - MS.

Por meio do corpus documental e das entrevistas realizadas com os atores implementadores, objetiva-se refletir sobre os condicionantes que viabilizaram a implementação da proposta, bem como os desafios inerentes à sua manutenção. A análise busca compreender o processo de implementação dessa iniciativa, que almejava transformá-la em política pública de ETI, no âmbito da rede municipal de ensino de Caarapó - MS e os motivos que resultaram na suspensão do projeto.

O trabalho de campo fundamentou-se em entrevistas semiestruturadas com os sujeitos chave do projeto: Diretora escolar, o Coordenador Pedagógico do projeto, na escola e a Coordenadora da Educação Básica/Gestora da SEMEEC. A seleção visou contemplar os principais atores da gestão, cobrindo todo o ciclo da ação, perpassando o período de elaboração, implementação, desenvolvimento e encerramento.

Para a exposição dos dados obtidos nas entrevistas com os atores envolvidos, foram utilizadas as dimensões do processo de implementação indicados por Draibe (2001), a saber: as dimensões temporais, os atores estratégicos mobilizados e os estágios aos quais a implementação se desenvolve.

Previamente à realização das entrevistas, foi realizado contato com a diretora da escola, que concedeu autorização para o desenvolvimento da pesquisa e para a realização das entrevistas com os participantes selecionados.

O contato inicial, com os atores entrevistados, para o agendamento das entrevistas foi feito por meio de WhatsApp. Posteriormente foi encaminhado ofício com as informações da pesquisa, inclusive, com o protocolo do Comitê de Ética e, como anexo, o roteiro das questões. Antes do início da entrevista foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os registros em áudio das entrevistas foram realizados por meio de um dispositivo móvel (smartphone). Posteriormente, as transcrições foram geradas com o auxílio da ferramenta de inteligência artificial *TurboScribe* (2026) e submetidas a um rigoroso processo de

conferência e revisão manual, com o objetivo de assegurar a fidelidade e a precisão das falas registradas.

Na sequência, apresentam-se os resultados das entrevistas, estruturados em três subseções que contemplam as perspectivas dos principais atores responsáveis pela implementação do Projeto "Caminhos para o Saber".

3.1. O Projeto "Caminhos para o Saber" na perspectiva da Coordenação Pedagógica do Projeto

Esta subseção, objetiva-se apresentar a entrevista realizada com o Coordenador Pedagógico⁵ fazendo uma análise do processo de implementação e os seus condicionantes no período de vigência do projeto.

Esta entrevista foi realizada no dia 05 de fevereiro de 2026, na sala da Coordenação Pedagógica da escola, com duração de 24 minutos.

Vale ressaltar, que a instituição em análise implementou o Programa Mais Educação no período compreendido entre 2012 e 2017. A iniciativa do Governo Federal obteve êxito na dinâmica local. E assim sendo, sob a ótica da comunidade escolar e do corpo gestor, a consolidação de uma proposta de ETI, fundamentada em modelo organizacional análogo e submetida a ajustes pontuais para o incremento de sua eficácia, configurava-se como estratégia viável para a progressão dos indicadores de aprendizagem no espaço local.

Mediante o deferimento da proposta pela administração municipal, a gestão escolar comunicou a equipe docente da proposta de um projeto de ETI sob financiamento municipal, cuja finalidade prioritária concentrava-se no suporte aos estudantes com acentuadas dificuldades de aprendizagem. Conforme elucidado anteriormente, a referida instituição situa-se em uma região periférica, caracterizada pelo atendimento a um público em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

De acordo com a fala do Coordenador Pedagógico a gestão escolar comunicou a equipe pedagógica, que a instituição teria um novo projeto de ETI:

A escola chamou todos os professores e falou. Esse projeto não era "Caminhos para o Saber", era Programa Mais Educação. E alguns professores já tinham trabalhado com isso. Então, a direção escolar chamou os professores e falou, a gente vai ter um

⁵ O nome da pessoa que ocupou a função de Coordenador Pedagógico é omitido, considerando os princípios éticos usuais nas pesquisas como estas.

programa, que o aluno vai ficar mais tempo na escola, e a gente queria pegar os alunos que têm mais dificuldade. Isso foi bem aceito pelos professores, porque isso vai ajudá-los. [...] a gente pegou aqueles alunos que tinham mais problemas, mais dificuldade [...] e passamos a integrar o programa. Então, a equipe escolar deu todo o apoio. Passaram para nós, todos, como que o aluno se comportava dentro da sala, como que era, como que não era, para a gente já saber como lidar com ele dentro do programa (Coordenador Pedagógico, 2026).

Para o Coordenador Pedagógico do Projeto, a participação da equipe pedagógica na elaboração do projeto e a experiência dos professores, que já tinham atuado no programa anterior contribuiu de forma positiva para adequar a parte pedagógica, buscando melhorar o aprendizado dos estudantes.

[...] eles deram ideias, falaram assim, de como a gente pode fazer para melhorar em português, matemática. [...] muitas dicas, assim, como que a gente ia elaborar o projeto para melhorar o desenvolvimento deles. E, assim, foi bem aceito por todos, e eu acredito que todos eles tentaram ajudar de alguma maneira (Coordenador Pedagógico, 2026).

Em relação ao currículo proposto, o entrevistado deu destaque para as atividades lúdicas, que foram a tônica proposta para o projeto. Assim, para compor a matriz curricular do projeto, as quais seriam oferecidas no contraturno, a equipe escolar selecionou atividades pedagógicas mais atrativas, lúdicas que envolvessem os alunos e que não se tornassem cansativas.

Então, a gente pôs bastante coisa lúdica, bastante educação física [...] para deixá-los à vontade. Bastante pintura [...] até no final do ano a gente expôs, então a gente fazia essas coisas diferentes com eles para atrair eles, porque não é só a matemática e o português, vamos dizer, que são as mais avaliadas, mais difíceis. [...]. A gente sempre fazia um passeio, “se você se comportou, fez tudo certinho, bonitinho, você vai para o passeio”. [...] tem que fazer as atividades. Deixar bem claro para eles. [...] para eles terem um atrativo, [...] para eles virem estudar (Coordenador Pedagógico, 2026).

Pode-se observar pelo depoimento do coordenador pedagógico que a preocupação inicial do projeto foi com o envolvimento dos alunos, considerando que o objetivo estava na atuação dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, portanto evidencia-se a preocupação com um currículo diversificado, que envolvesse atividades lúdicas e artísticas para que o aluno gostasse da escola.

Quando se observa os atores estratégicos, nota-se, que a Secretaria Municipal de Educação de Caarapó - MS volta-se para o acolhimento dos pais e responsáveis pela criança à proposta desenvolvida pela equipe.

Ao tomar conhecimento da oferta da educação em tempo integral, a comunidade escolar externa – compreendida aqui por pais ou responsáveis – manifestou o interesse imediato,

resultando no rápido preenchimento das 120 vagas disponibilizadas para o contraturno. Diante da impossibilidade de atender todos os interessados naquele momento, a gestão escolar aplicou critérios de seleção fundamentados no desempenho escolar insuficiente e na condição de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes. Para os demais interessados, instituiu-se uma lista de espera, que no caso de surgimento de transferência ou desistência, do tempo integral, as vagas seriam preenchidas. A transcrição a seguir ilustra esse processo:

E aí todos quase queriam. [...] a procura foi grande, a gente foi, fez um pente fino, a gente viu quem estava mais precisando. Às vezes a criança não se adaptava, aí a gente a tirava e colocava outra que estava na espera. Mas, assim, a procura foi muito grande, se tivesse um espaço, às vezes, até mais que 120 alunos a gente atenderia (Coordenador Pedagógico, 2026).

Portanto, pode-se observar que a comunidade, particularmente a família acolheu a proposta, a ponto de não ser possível atender a toda a demanda, apontando a necessidade de crianças em vulnerabilidade social pelo projeto de ETI no município. Outro ponto a ser destacado da fala do coordenador pedagógico foi a ausência de espaço para o acolhimento de todos.

Na visão do coordenador pedagógico do projeto, o espaço físico foi um grande problema, como a escola não dispunha de salas de aula suficiente foi necessário realizar adequações e realocar algumas atividades em outros locais que não eram tão adequados, como por exemplo, a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Horta Escolar Suspensa. Ele ressalta, que todas as condições para o desenvolvimento do projeto foram dadas pela escola e pela gestão municipal, mas a falta de espaço físico dificultou:

Então, esse era o nosso grande problema. Porque faltava sala, aí a gente teve que tirar o AEE de um lugar para pôr em outro. Então, o que a gente sofreu um pouquinho com isso, não com as condições, porque a escola sempre deu suporte, a prefeitura sempre deu suporte, o problema era no espaço físico mesmo. A gente tinha até uma horta suspensa, que era lá atrás, aí ficou ruim lá atrás, a gente trouxe para cá, ficou ali e os alunos fizeram essa horta. Mas, assim, o problema maior não era nem a falta de alguma coisa era o espaço físico mesmo (Coordenador Pedagógico, 2026).

O coordenador, ainda acrescenta, que os espaços físicos das escolas de ETI, devem dispor de Laboratórios para o desenvolvimento de oficinas e atividades que mantenham a atenção dos alunos:

[...] deveria ter uns espaços, umas oficinas de música, umas oficinas de computação, de I.A., que hoje em dia está na moda que eles gostam dessas coisas, para prender eles, porque se a gente ficar só no didático, só ali escrever e tal, vai ser difícil, porque eles cansam. [...] tipo laboratório, porque é uma coisa que prende eles, tipo uma robótica [...]. Eu acredito que seria mais nesse sentido, assim, para atrair eles, para

eles ficarem no integral, porque eles já ficam ali estudando. [...] eu acho que seria um caminho para melhorar a escola integral (Coordenador Pedagógico, 2026).

Percebe-se na fala do coordenador que para se obter uma ETI com qualidade é preciso investir em infraestrutura, estruturar uma matriz curricular que ofereça outras atividades além do currículo básico. O espaço escolar deve ser atrativo e acolhedor, pois é lá que as crianças e adolescentes vão permanecer durante parte de suas vidas.

Para atender os 120 estudantes em tempo integral e os demais em tempo parcial a escola precisou organizar a rotina de forma que, as turmas da ETI não se encontrassem nos intervalos de entrada, recreio, almoço e saída, facilitando a dinâmica do fluxo de alunos e o trabalho da equipe escolar. Contratar funcionários para alguns setores, também foi necessário. O município disponibilizou Auxiliar de Turma, Agente de Limpeza e Cozinha, Inspetor de Alunos e Professores, bem como o Coordenador Pedagógico para atender especificamente o Projeto. Os servidores que atuavam no horário do almoço, acompanhavam os alunos durante todo o tempo, pois, neste horário participavam os 120 (cento e vinte) estudantes da ETI, onde o projeto desenvolvia, após o almoço, atividades recreativas e descanso.

Teve contratação de mais uma funcionária para ficar, ajudando nas salas [...] eram os professores mesmo que estavam, que eram concursados, que pediram para ficar no projeto. E aí teve a contratação de mais uma pessoa para ajudar, ali na hora da entrada [...]. Começavam sete horas, o normal, aí eles entravam oito horas, os alunos, aí tinham aula até onze e meia, aí onze e meia soltavam os alunos do normal e aí os alunos da tarde já ficavam desde manhã, oito horas, e os alunos da manhã ficavam para o almoço já. Aí o almoço começava às onze e meia [...] até meio dia e quarenta e cinco.

Porque, assim, um turno era das oito às onze e meia, aí eles já ficavam para a aula da tarde, meio dia e quarenta e cinco, e o outro era meio dia e quarenta e cinco [...], às três e quarenta e cinco da tarde. [...] quando um estava entrando, o outro já estava dentro da sala [...] o único horário que a gente tinha todos os alunos, era na hora do almoço mesmo, porque aí a gente se desdobrava um pouquinho ali [...].

[...] tinha atividade, [...] a gente fazia uma queimadinha com eles, tinha o pessoal do filme, tinha o pessoal que bordava, tinha o pessoal que pintava, então a gente tinha as atividades que fazia na hora do almoço para eles ficarem entretidos [...] (Coordenador Pedagógico, 2026).

A transcrição do depoimento do coordenador explicita vários condicionantes, como: o acolhimento dos professores ao projeto, que optaram por permanecer no projeto proposto para a escola. Assim, atuando, junto com a família, como os atores estratégicos para o desenvolvimento do Projeto de ETI.

Outro condicionante que especifica o processo de implementação do projeto está na alimentação dos estudantes, que demanda a constituição de estágios distintos no processo de implementação da ETI. É importante ressaltar que, historicamente, a política brasileira de educação básica investe na alimentação escolar, como um condicionante para a sua realização,

o que viabilizou, inclusive, a progressão da educação obrigatória dos 4 aos 17 anos. Há programas específicos do governo federal voltados para a merenda escolar, como é o caso do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que passa por processos de avaliação do campo acadêmico buscando o seu aprimoramento (Bittencourt, 2007).

Portanto, a preocupação com a alimentação dos estudantes diante da opção por ETI constitui-se como um dos estágios do processo de implementação para a rede municipal, considerando que não vai haver, neste caso, o financiamento adicional pelo governo federal.

Durante a entrevista foi observada a atenção dada à alimentação para o público atendido no projeto, considerando sua importância para a implementação do projeto. O cardápio foi adequado pela nutricionista da SEMEEC, para atender a parte nutricional necessária durante todo o período que estivessem na escola.

O cardápio, ele foi adequado, porque como essa criança ia ficar o dia inteiro aqui, então não poderia ser só um pão, vamos dizer. Ser um cardápio com alimentação, com até as verduras. [...] as próprias crianças, eles pegaram as verduras e a gente comia na hora do almoço. [...] o professor [...] que fazia esse trabalho e a gente mesmo comia. Então, o cardápio foi [...] balanceado para elas. Quantidade certinha, nada de gordura, nada de açúcar. A gente não deixava refrigerante, era só suco mesmo, natural. Então, foi um cardápio que foi diferenciado mesmo [...].

[...] tinha criança que falava que só comia aqui na escola. Aí você imagina, tinha o café da manhã, tinha o almoço, tinha o café da tarde. [...] E às vezes a gente perguntava, mas o que você comeu ontem? Ah, a noite eu não comi nada. Aí chegava aqui e comia três, quatro pães de manhã, [...], porque em casa, infelizmente, não tinha o que comer. Então, com o projeto integral, como as crianças comem na escola, eu acredito que, além delas ficarem mais concentradas, porque você imagina uma criança com fome vir estudar. É difícil, né? A gente não sabe, às vezes a gente reclama do aluno, mas a gente não sabe o que ele está passando em casa. Então, eu acredito que nessa parte, o integral é super, é super válido, porque faz a criança ter a refeição certinha nos horários, três refeições, no mínimo (Coordenador Pedagógico, 2026).

O público atendido pela escola vem de bairros carentes em situação de vulnerabilidade social com pouco acesso à alimentação saudável e equilibrada. Nesse contexto, a escola torna-se uma referência para comunidade, contribuindo no desenvolvimento, tanto intelectual quanto físico, da criança.

[...] a criança, às vezes, chegava aqui desanimada e aí, ali comendo, ali desenvolvendo, [...] todos os professores falavam, que depois que começou a fazer o projeto, melhorou muito a escrita, melhorou a leitura e eu tenho certeza que é por causa da alimentação também, porque, às vezes, a criança não tem nada para comer em casa. Então, fica difícil (Coordenador Pedagógico, 2026).

Um dos objetivos do projeto de ETI, previa melhorar o desempenho escolar dos estudantes, apresentado na Seção II desta Dissertação. E para alcançá-lo, os professores do projeto, se empenharam para que o público envolvido tivesse sucesso no ensino e

aprendizagem, o que foi constatado pelos professores de turmas, na fala do coordenador do projeto:

[...] algumas vezes, eles traziam tarefa para os professores ajudarem eles a fazer. E, às vezes, em casa não tem. A mãe não senta, o pai não senta para conversar. [...], às vezes, o pai e a mãe têm menos estudo que eles também. [...] os professores pegavam o que vocês tiveram de tarefa lá e ajudavam eles a fazer. [...] os professores falaram: melhorou muito em relação à tarefa, em relação à leitura, à escrita. Então, esse foi um dos pontos, [...] muito bom do projeto.

No período que estavam no projeto eles melhoraram. [...] tinham melhorado o IDEB da escola. [...]. E aí, depois que cortou, baixou de novo (Coordenador Pedagógico, 2026).

A fala do coordenador, se refere ao Programa do Governo Federal Mais Educação, o qual a escola havia desenvolvido nos anos 2012 a 2017, e posteriormente usou como referência para elaborar o Projeto "Caminhos para o Saber". Neste período os resultados foram significativos para a escola, os dados tomando como referência o Ideb confirmam o depoimento do coordenador pedagógico⁶.

A integração entre escola e órgão gestor central foi apontado como aspecto positivo, tendo recebido suporte da Secretaria Municipal de Educação, para o seu desenvolvimento:

A prefeitura nos ajudou muito. O único problema que a gente tinha mesmo era o espaço físico, que é pequeno aqui. Mas, assim, ajuda a gente teve, a gente fez camisetas, [...]. A gente saía com eles. A prefeitura sempre deixou os ônibus disponíveis para a gente ir nos lugares, [...]. Então, a prefeitura sempre nos ajudou, quanto a isso (Coordenador Pedagógico, 2026).

A SEMEEC acompanhava o andamento do programa, por meio de visitas técnicas constantes, da Coordenadora da Educação Básica/gestora, com vistas a tirar dúvidas, dar sugestões no planejamento e realização de estudos e oficinas com os professores.

A [...], que era técnica, sempre passava aqui, [...] ela nos ajudou a confeccionar, tipo, uns gibis com figurinhas nossas, igual da Copa do Mundo, que era na época da Copa. Então, ela sempre estava nos ajudando nesse sentido (Coordenador Pedagógico, 2026).

Os professores que atuavam nas atividades do projeto, eram efetivos, licenciados na área e da própria escola. O que contribuiu para a relação professor aluno, facilitando o trabalho pedagógico. Os critérios utilizados pela SEMEEC, para lotação dos professores, no projeto, levaram em consideração a experiência vivida no programa de ETI do Governo Federal, desenvolvido pela escola, anteriormente, onde os profissionais que atuavam nas atividades de

⁶ Para verificar os dados do Ideb no período, observar a Seção II, Tabelas 01 e 02.

contraturno, eram estagiários (monitores), selecionados por meio de edital, em que os mesmos, recebiam uma bolsa do próprio programa, o que não garantia resultados positivos no desenvolvimento das atividades. Já no projeto "Caminhos para o Saber", a SEMEEC, junto com a escola teve autonomia na contratação dos profissionais que atuariam no projeto.

[...] a gente já conhece a realidade [...]. Porque [...] uma pessoa de fora, ela não sabe como é a realidade daqui da nossa escola. Querendo ou não, a gente é uma escola de periferia, [...]. O professor que ele já dá aula aqui há algum tempo, ele já sabe como é [...]. E aí, se vem alguém de fora, até pegar o ritmo, [...]. Às vezes, o aluno até conhece já o seu jeito, ele já vai te respeitar [...], você já o conhece. [...] se esse projeto um dia voltar, eu acredito que seria bom professores que são concursados, que já sabem a realidade da escola, como que funciona, [...] como que é a vida do aluno, [...] aqui eles já sabem as dificuldades deles, já conhece o público. Então, igual nesse caso de fazer as atividades, [...]. Às vezes, um monitor teria dificuldade, já um professor pedagogo já é mais fácil. Porque aí eles já sabem o que é uma matéria que está sendo dada. Então, eu acho que é de super importância ser um pedagogo (Coordenador Pedagógico, 2026).

Pode-se observar que em relação aos estágios de implementação da ETI em Caarapó o Programa Mais Educação do governo federal serviu como fundamentação para a formulação e implementação do projeto municipal. Portanto, os professores foram o ponto central, atuando como mobilizadores do projeto. No programa Mais Educação quem desenvolvia as atividades eram monitores, que recebiam bolsa de estudo.

Portanto, no Projeto "Caminhos para o Saber", a avaliação da SEMEEC optou por aprimorar a lógica de implementação, envolvendo diretamente os professores que já atuavam na própria escola. Essa alteração nos agentes implementadores foi considerada positiva pelo entrevistado.

A EM Professor Moacir Franco de Carvalho oferta o Ensino Fundamental do 1º ao 7º ano, nos turnos matutino e vespertino. O projeto ETI contemplava 120 discentes, organizados em quatro turmas de 30 alunos, com adesão aberta independentemente do ano escolar. Todavia, conforme o relato do coordenador, observou-se uma assimetria no engajamento: enquanto os estudantes do 1º aos 5º anos demonstravam efetiva participação e receptividade à proposta, os alunos do 6º e 7º anos apresentavam maior resistência e desinteresse pelas atividades oferecidas.

Eles gostavam. Só que, assim, a gente tinha muita dificuldade com os maiores. Do 6º e 7º Ano, aí, era mais difícil. Do 1º ao 5º a gente fazia uma coisa e eles gostavam. Ah, vamos fazer uma atividade diferente hoje, tipo, pintura. Do 1º ao 5º, tranquilo. Agora, do 6º e 7º, a gente já tinha algumas... [...], às vezes não queriam fazer. Então, assim, a gente teve algumas dificuldades com isso. Mas, assim, no geral, que era do 1º ao 5º ano, a gente desenvolveu legal. O que a gente teve um pouco de dificuldade foi nos 6º e 7º anos, que eram os maiores (Coordenador Pedagógico, 2026).

O projeto deu resultados positivos na aprendizagem e no comportamento dos estudantes. Sendo perceptível aos olhos da equipe pedagógica e refletindo nos resultados das avaliações externas de larga escala, como vimos na Seção II.

Assim, [...] melhorou a nota deles, o comportamento deles estava melhor. [...] a escrita estava melhor [...]. Tinham uns com dificuldade de ler, já estavam conseguindo [...]. Então, eu acredito que, por conta do projeto, eles melhoraram nesse sentido. Infelizmente, a gente não consegue [...] melhorar todos, mas, a gente vê que [...] melhoraram a nota, o comportamento (Coordenador Pedagógico, 2026).

Sob a perspectiva da coordenação pedagógica, um dos desafios centrais na implementação do projeto residiu na mobilização dos discentes do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Conforme reiterado pelo coordenador, a adesão desse público à ETI demanda o desenvolvimento de estratégias pedagógicas específicas, pautadas na oferta de oficinas temáticas que funcionem como elementos catalisadores de interesse e engajamento acadêmico.

[...] os maiores, é difícil... Por isso que eu volto naquela tecla que a gente falou. Eu acho que tem que ter oficinas, coisas diferentes, para [...] não ficar maçante. É ter oficinas... Oficina de, vamos dizer, de leitura, oficina de música, oficina de computador. Eu acho que, nesse sentido, a gente melhoraria. Por isso que a gente teve uma dificuldade, não dos pequenos ali. Do primeiro ao quinto, a gente conseguia. [...]. Mas, dos maiores, do 6º e 7º, era complicado (Coordenador Pedagógico, 2026).

Quando perguntado, se seria possível, implementar na escola, um projeto de tempo integral para todos, prontamente o coordenador disse que sim, porém com reestruturação do espaço físico e um currículo mais atrativo para os estudantes:

Então, eu acredito que, assim, um espaço físico, com mais salas. [...] trazer profissionais [...]. Alguém que entenda de música, alguém que entenda de pintura, alguém que entenda de bordado, alguém que entenda de esporte, [...] xadrez, dama... essas outras atividades. Porque eu vejo assim, se a criança vai ficar o dia inteiro na escola, ela fica ali de manhã das sete às onze, [...] à tarde, ela já não vai render a mesma coisa. Então, teria que ser uma coisa diferente. Um espaço diferente, uma sala de computação bem arejada, com computador, com cursos. Uma sala de bordado, uma sala de música. Que eu acho que seria [...] um atrativo para eles virem para a escola integral. Mas eu acredito que sim, que pode ter sim. Só que, assim, depende não só da gente querer, nossos governantes também querer fazer com que isso aconteça (Coordenador Pedagógico, 2026).

Pode-se observar que a concepção de ETI do coordenador pedagógico está muito associada à lógica de desenvolvimento do Programa Mais Educação. Portanto, o foco está na sugestão de atividades artístico-culturais, como música, computação e bordado.

O projeto "Caminhos para o Saber", embora concebido para consolidar-se em política pública municipal, foi interrompido, encerrado após um ano de funcionamento. Para o coordenador pedagógico, a principal barreira foi a escassez de recursos, evidenciando a vulnerabilidade dos projetos sociais educacionais frente aos cortes orçamentários. O gestor

argumenta que a ETI transcende a dimensão curricular, pois oferece suporte básico como a alimentação, fator que impacta diretamente no comportamento e no foco dos estudantes, potencializando significativamente o desenvolvimento acadêmico. E ainda, o sucesso da aprendizagem está diretamente ligado ao devido apoio financeiro constante dos governos, sem ele, torna-se inviável sustentar as atividades e o engajamento dos estudantes.

Então, porque é falta de grana. [...] eu trabalho também em departamento de esporte, escolinha, primeira coisa que é cortada são os projetos. Departamento de esporte. Ou projeto igual tinha. [...]. É falta de dinheiro mesmo. Falta de investimento, [...], mas a gente melhorou muito o comportamento de aluno, até mesmo, eu acho, por causa da comida. Ele vinha mais tranquilo para a aula, porque, às vezes, a criança chega com fome ali, você não sabe o que aconteceu em casa. Então, eu acredito, assim, que o governo, não só o municipal, o federal, teria que dar um olhar melhor para essas atividades, [...] em tempo integral. Porque vai melhorar o desenvolvimento deles, não só a alimentação, mas também o desenvolvimento deles durante o ano escolar. Mas [...], se não tiver apoio, alguma coisa diferente, fica difícil de prender eles (Coordenador Pedagógico, 2026).

Ainda que o projeto "Caminhos para o Saber" tenha sido considerado como ação positiva para a escola, observa-se que alguns condicionantes não foram favoráveis, obstaculizando o sucesso da proposta. De acordo com o relato do coordenador pedagógico, a infraestrutura física revelou-se insuficiente para abarcar as demandas institucionais e as especificidades do projeto. Adicionalmente, constatou-se uma desconexão entre a matriz curricular vigente e as expectativas discentes dos anos finais do Ensino Fundamental. E o apontamento, de um fator preponderante dos entes federados, o compromisso com o orçamento público para a manutenção das ações do projeto. Por conseguinte, depreende-se que a consolidação da ETI demanda uma reavaliação crítica desses entraves estruturais e pedagógicos como prerrogativa para futuras implementações.

3.2. O Projeto "Caminhos para o Saber" na perspectiva da Direção Escolar

Esta subseção analisa a implementação do Projeto "Caminhos para o Saber" a partir da perspectiva da direção escolar, buscando compreender os condicionantes operacionais, os desafios estruturais enfrentados no processo de implementação e as expectativas relacionadas à continuidade da iniciativa no contexto da escola.

A entrevista com a Diretora⁷ foi realizada no dia 30 de janeiro de 2026, na sala da Direção Escolar, com duração de 18 minutos. Sua trajetória na gestão da unidade escolar e sua participação direta na implementação do projeto conferem relevância à sua percepção acerca dos processos, desafios e estratégias mobilizados para a consolidação da proposta.

A implantação da ETI foi recebida com grande expectativa pela equipe escolar, sendo compreendida como um marco no processo de ampliação e consolidação dessa modalidade de ensino na rede municipal de Caarapó - MS. A implementação da proposta demandou intensa mobilização institucional, envolvendo ações de divulgação, planejamento e sensibilização dos diferentes atores participantes, conforme evidenciado no trecho a seguir:

Nós fizemos uma reunião explicando os motivos, as benfeitorias para nossos alunos, toda a comunidade escolar, alinhando às expectativas de todos os envolvidos. A equipe elogiou muito a inserção desse projeto e manifestaram também a importância dele no atendimento à nossa escola (Diretora, 2026).

A fala da diretora reflete uma postura de preocupação, focada no fortalecimento dos laços entre a instituição e o seu entorno. Ao realizar uma reunião para explicar sobre o projeto, ela demonstra compromisso com a transparência. Isso é fundamental para garantir que a comunidade entenda o propósito pedagógico e social das mudanças, o que reduz resistências e aumenta o engajamento.

A diretora evidencia um clima organizacional positivo, ao indicar que, quando professores e técnicos manifestam a importância de um projeto, a implementação tende a se consolidar de forma mais consistente. Tal adesão expressa não apenas validação técnica, mas também engajamento afetivo de quem está diretamente na linha de frente, reforçando a importância da presença da comunidade escolar nas tomadas de decisões. Nesse sentido destaca: “Na ocasião, nós tivemos diversas reuniões com a Secretária de Educação, com a técnica da Secretaria de Educação também, onde foi elaborado em conjunto com a gestão escolar e a Secretaria de Educação” (Diretora, 2026).

De acordo com o depoimento, a diretora, ao tomar ciência que poderiam optar pela matrícula da ETI, as famílias se posicionaram favoráveis à proposta, pois sabiam que seus filhos estariam em ambiente seguro enquanto estivessem no trabalho, e o tempo maior na escola favoreceria o aprendizado dos estudantes.

⁷O nome da pessoa que ocupou a função de Diretora Escolar é omitido, considerando os princípios éticos usuais nas pesquisas como estas.

Também declara, que as atividades propostas no contraturno escolar, possuíam caráter lúdico e atrativo, visando fomentar a autonomia ao permitir que os estudantes, selecionassem atividades de seu interesse em momentos específicos:

A proposta foi atender as crianças oferecendo a elas atividades extraclasse, culturais, esportivas, transformando esse aprendizado por meio de algo lúdico e atrativo. Então, as atividades vinham complementando o que a BNCC já nos traz. Eles sempre pediam [...] algumas atividades. Quando eram dirigidos a eles, eles falavam: Ah, hoje nós gostaríamos de fazer isso ou aquilo. Principalmente quando era atividade fora da sala. Tirando o letramento, português e matemática, quando tinha atividade para fora, eles opinavam, sim (Diretora, 2026).

Sobre o espaço físico, se oferecia condições adequadas para desenvolvimento do projeto de ETI, e se foram necessárias adequações, aquisições de equipamentos e mobiliários, a diretora relata que:

Atendeu parcialmente, porque temos duas salas de aula que foram feitas para o projeto na ocasião. Aí a sala de informática, a biblioteca, o pátio da escola, a quadra poliesportiva, todos esses espaços foram utilizados para atender o projeto, mas ainda sendo necessário ampliar uma sala de jogos, um banheiro com chuveiros, uma lavanderia, para que essas crianças possam fazer higiene na escola, tomar banho, e ter o espaço para estar lavando as toalhas e os utensílios que são usados (Diretora, 2026).

As salas de aula a que a diretora se reporta, bem como a biblioteca escolar são as obras que foram tratadas na Seção II, construídas em parceria com uma multinacional, empresa de açúcar e álcool, instalada no município. Os demais espaços existentes já compunham o espaço físico da escola.

Portanto, pode-se observar que a infraestrutura é um ponto crucial para o desenvolvimento da ETI. O coordenador do projeto também explicitou essa questão, conforme exposto na Subseção 3.1.

A preocupação com a infraestrutura física das escolas brasileiras para fins de avaliação da qualidade da educação é tratada em estudo de Ornstein e Moreira publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2008). O estudo explica a estrutura física deve ser avaliada considerando aspectos mais amplos que a envolvem como: a preocupação com a interferência acústica entre os espaços da instituição; a temperatura dos ambientes; o desenvolvimento de projetos arquitetônicos em conjunto com a comunidade, maior proximidade entre os equipamentos escolares e o contexto urbano, entre outros aspectos explicitados no documento transcrito:

- Specific studies on lighting, temperatures and acoustics, carried out by experts in conjunction with the architects responsible for the designs. Where solar control

devices are used on façades this is especially important, not only for the quality of the lighting in study spaces, but also as relates to temperatures and ventilation. The study's final results will likely address acoustic comfort, specifically the conflict between the noise levels of sports/recreational and eating areas, on the one hand, and learning environments, on the other.

- Closer relationship between the quality of the architecture and the quality and type of educational project.
- Development of participatory designs (architects together with the community)
- Verification of costs for both construction and maintenance, based on the design guidelines.
- Closer relationship between the school facilities and the urban context. (OCDE⁸, 2008, p. 5).

De forma geral, observa-se que a equipe da escola ao tratar da infraestrutura física ainda está focada em aspectos estruturantes dos espaços da escola, como sala de aula; banheiro com chuveiros, salas de jogos, entre outros. E, por outro lado, menos direcionados para uma avaliação de seus detalhamentos que envolvem esses *locus* da escola, como a presença de ruídos durante a aula, análises do conforto térmico, e a participação da comunidade na definição de sua arquitetura, aspectos estes apontados no documento da OCDE.

Portanto, observa-se que a ETI é constituída a partir de fatores já determinados e pré-existentes, tanto em termos de sua concepção curricular, quanto em termos de sua infraestrutura física.

A lógica do Projeto Caminhos do Saber respalda-se nas atividades do Programa Mais Educação do governo federal, programa que foi implementado em período anterior, com oferta de atividades lúdicas e de acompanhamento escolar no contraturno.

Outro aspecto, aqui destacado, é a adaptação da infraestrutura já existente das escolas. A comunidade acolhe esse projeto, considerando o contexto pouco crítico do que se espera de uma ETI em Caarapó, a exemplo do que afirma Capuchino.

Segundo o relato da diretora, a viabilização do projeto e a estruturação da rotina institucional demandaram ampliação do quadro de funcionários. Tal medida visou assegurar o atendimento aos 120 discentes matriculados no contraturno, distribuídos igualmente entre os dois períodos matutino e vespertino, bem como garantir a regularidade das atividades destinadas aos demais estudantes do regime parcial. Ressaltando ainda, a importância de

⁸⁸• Estudos específicos de iluminação, temperaturas e acústica, realizados por especialistas em conjunto com os arquitetos responsáveis pelos projetos. Quando são utilizados dispositivos de controle solar em fachadas, isto é especialmente importante, não só para a qualidade da iluminação nos espaços de estudo, mas também no que diz respeito às temperaturas e à ventilação. Os resultados finais do estudo provavelmente abordarão o conforto acústico, especificamente o conflito entre os níveis de ruído das áreas desportivas/recreativas e de alimentação, por um lado, e dos ambientes de aprendizagem, por outro.

- Relação mais estreita entre a qualidade da arquitetura e a qualidade e tipo de projeto educativo.
- Desenvolvimento de projetos participativos (arquitetos em conjunto com a comunidade)
- Verificação dos custos de construção e manutenção, com base nas diretrizes de projeto.
- Relacionamento mais próximo entre os equipamentos escolares e o contexto urbano. (Tradução livre).

professores experientes, efetivos e com boa formação acadêmica atuando nas atividades do projeto:

O atendimento do projeto não interferiu na rotina dos alunos em tempo parcial. Onde foram ofertadas 60 vagas para as crianças no contraturno. As atividades oferecidas eram leitura e letramento, 5 horas aula por turma, matemática, 4 horas aula por turma, esporte e lazer, 3 horas aula por turma, as atividades de ferramentas digitais para uso pedagógico, 1 hora aula por turma, atividades de arte e cultura, 2 horas aulas por turma. E em relação à equipe, foi necessário ter um coordenador do projeto, mais uma cozinheira, monitores, os professores. Mas ao qual foi possível que os professores efetivos assumissem o projeto. Com isso foi necessária a contratação de professores que ocupavam o lugar deles em sala de aula. Então, assim, a equipe foi de altíssimo nível para atender esse projeto.

[...] são crianças que vão passar um período maior na escola e eu vejo que é necessário que esse professor tenha um pouco mais de domínio, tenha uma formação [...]. Um pouco mais de experiência, uma formação além [...] da formação acadêmica, como uma pós-graduação. E ele acaba tendo um vínculo ali afetivo maior com esses alunos. Então é de bastante importância que os efetivos assumam o projeto (Diretora, 2026).

A estrutura curricular que apontava 5 horas de aula por turma de matemática, que caracteriza atividades de reforço escolar, se assemelham à proposição do Programa Novo Mais Educação, que se constituiu como uma renovação da proposta do Programa Mais Educação pelo governo federal (Capuchinho, 2019).

A Diretora destaca, de forma particular, a formação do quadro docente, por contar com profissionais do quadro efetivo. Esses dados podem ser corroborados, quando se observa os dados sobre a adequação da formação docente disponibilizados pelo Inep:

Quadro 02 – Adequação docente na EM Professor Moacir Franco de Carvalho, nos anos de 2022 a 2025.

Ensino Fundamental	2022	2023	2024	2025
Anos Iniciais	100	100	91,8	100
Anos Finais	81,5	87,5	75,0	96,9

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/IDEB/resultados>. Acesso em: 20 mar. 2026.

É notável que nos anos iniciais do ensino fundamental 100% dos docentes têm formação adequada, apresentando apenas uma pequena variação no ano de 2024. Nos anos finais, observa-se que mais de 75% dos docentes têm formação adequada.

Esta característica se distingue do Programa Novo Mais Educação, que era composto por pessoas voluntárias.

Portanto, segundo a direção da escola, profissionais com formação adequada e experientes foram um condicionante que favoreceu o projeto, qualificando o trabalho pedagógico, contribuindo significativamente para desenvolvimento acadêmico do estudante. No entanto, outros fatores também contribuíram para a implementação do projeto, como a elaboração e adequação de cardápios, pela nutricionista da SEMEEC, atuando de forma fundamental para assegurar a qualidade nutricional e o atendimento às normas da alimentação escolar, conforme o previsto no Art. 4º da Lei Federal nº 11.947/2009:

O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (Brasil, 2009).

O cronograma alimentar consistia em um cardápio específico para atender o público da ETI, ofertando diariamente o café da manhã, almoço e lanche da tarde. Para a gestora, a alimentação é parte estruturante do projeto, conforme relatado em entrevista:

É muito importante. Nós [...] verificamos o peso e a altura das crianças. E a gente percebe o quanto eles ganham [...] a mais de peso, principalmente as crianças do projeto. Que tomam café, na verdade eles faziam cinco refeições na escola. Então, você pensa, a criança sai da casa dela, se alimenta e estuda o dia todo na escola e volta para casa no final da tarde. E aí é só tomar um banho e descansar (Diretora, 2026).

A diretora enfatiza a relevância da segurança alimentar no desenvolvimento psicossocial dos estudantes, defendendo que a nutrição adequada, somada à ampliação da jornada educativa, potencializa o bem-estar e qualifica o aprendizado. Segundo ela, “[...] é muito gratificante ver os estudantes, além de receber um estudo extra, sendo bem alimentados e bem nutridos na escola” (Diretora, 2026).

O depoimento da diretora expõe a lógica assistencialista que envolveu a implementação do Projeto. Embora a alimentação constitui-se como um aspecto intrínseco à implementação da ETI, observa-se que a ênfase dada pela diretora à importância dos efeitos da alimentação para as crianças, expõe essa lógica assistencialista que a envolveu.

Esses aspectos permitem compreender a adesão da comunidade à sua proposição, pois atende às necessidades da comunidade na medida em que contribui com o fornecimento de alimentação para o dia inteiro e o tempo de permanência da criança, que viabiliza segurança para a família fortemente vinculada à classe trabalhadora.

Esses dados corroboram informações de Capuchinho (2019) quando esclarece que a adoção de jornada de tempo integral, na região metropolitana de Campinas, foi mais efetiva em municípios com menor receita orçamentária *per capita* e em municípios de 10 a 100 mil habitantes, características do município de Caarapó - MS.

Outro fator, não menos importante para o processo de implementação da ETI, é o apoio técnico e financeiro das instituições governamentais no desenvolvimento de empreitadas como o projeto "Caminhos para o Saber", objeto de pesquisa desta dissertação. E, quando se questiona a diretora, se a escola recebeu apoio da mantenedora, ela faz o seguinte posicionamento:

Totalmente. Na ocasião, a [...] Secretaria de Educação, por meio da Prefeitura, deu todo o suporte, todo o apoio. Inclusive, nessa questão de organização da equipe, dos servidores que queriam atuar diretamente no projeto. Então, isso foi muito importante, teve total apoio (Diretora, 2026).

Observa-se que a diretora da escola vai reforçar a importância do corpo docente efetivo, quando traz como exemplo do apoio da Secretaria de Educação, a organização da equipe e dos servidores que atuaram na implementação da proposta. A opção pela lotação de docentes e servidores caracteriza-se como política institucional favorável à sua implementação.

O município de Caarapó - MS possui quatro instituições de ensino fundamental, facilitando a proximidade dos técnicos da SEMEEC com as equipes escolares. A formação continuada é assegurada no calendário anual escolar, para professores e membros da equipe de apoio. Nesse ponto, a fala da diretora reforça a integração dos atores envolvidos no projeto na dinâmica escolar: “Durante todo o ano, assegurado no calendário escolar, foram oferecidas as formações para todos os servidores, não só dos professores, mas também os da cozinha, que também fazem formação” (Diretora, 2026).

Sobre o interesse e satisfação dos estudantes que participavam do projeto, a gestora relata:

As crianças amavam, principalmente as crianças ali dos anos iniciais. Nós tínhamos uma imensa participação e nós chegamos a ter alunos em fila de espera, porque não tinha vaga para essas crianças. Então, eles gostavam muito, sempre tivemos muito boa participação. Aqui deu muito certo (Diretora, 2026).

A fala da diretora destaca o êxito e a alta adesão ao projeto de ETI, revelando dois pontos centrais: o impacto positivo no cotidiano das crianças e o desafio da infraestrutura escolar frente à demanda. A existência de uma fila de espera é um indicador real de qualidade e de uma necessidade social latente. Quando a comunidade busca a vaga a ponto de gerar excedente, fica

claro que a escola passou a ser percebida não apenas como um lugar de ensino, mas também de cuidado e desenvolvimento integral que as famílias valorizam.

Por outro lado, a fila de espera também aponta para a necessidade de expansão. Ficando evidente que, embora a proposta tenha dado certo, a limitação de vagas ainda impede que todos os estudantes usufruam dos benefícios da jornada ampliada. Quando questionada, a que se atribui o interesse dos estudantes em participar da jornada complementar. A gestora faz a seguinte afirmação:

Eu acredito que é um conjunto de ações. A criança, ela interagia com um aluno que não era da mesma sala que ela, fazia atividades diferenciadas, atividades lúdicas, o esporte que é um atrativo que ganha muito a criança na escola, nos dias regulares nós temos alunos que amanhã não vão vir porque amanhã não tem aula de educação física. Então, assim, o esporte agrega muito também, além das outras oficinas, mas tem um destaque. E essa integração mesmo, esse vínculo que ele cria com os professores, com os servidores, com os monitores, com quem atende ele ali mais próximo, é um vínculo diferente (Diretora, 2026).

O desenho adotado para o modelo de ETI em Caarapó - MS, a partir da narrativa da diretora, aproxima-se da estrutura do Programa Mais Educação, quando a ampliação da jornada é proposta para atividades que independem da série em que o estudante está inserido. Essa proximidade expõe a lógica ainda assistencialista para o processo de continuidade da ETI do município de Caarapó - MS.

Capuchinho (2019) expõe que o Programa Mais Educação foi instituído de forma articulada ao Plano Brasil sem Miséria, com o objetivo de viabilizar uma educação de qualidade aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família, atuando diretamente sobre contextos de vulnerabilidade social. Essa mesma lógica é observada na política educacional do município de Caarapó - MS.

No entanto, o principal diferencial entre as duas propostas reside na forma de contratação dos profissionais: enquanto o Programa Mais Educação previa a atuação de voluntários, o Projeto "Caminhos para o Saber" foi implementado por professores efetivos da rede municipal de ensino, conforme decisão da gestão pública local.

Ao indagar a diretora, acerca os avanços observados no público participante do projeto de ETI o que mais chamou a atenção da equipe pedagógica, ela pontua da seguinte forma:

[...] os professores de educação física, eles fazem o peso e a altura no começo do ano, quase no final do ano a gente tem aquela comparação ali. E o que ajudou muito a questão do aprendizado, teve um ano que, inclusive, o nosso IDEB subiu com esse público [...] do 1º ao 5º ano que percebemos isso (Diretora, 2026).

Pode-se observar pela exposição da Diretora que a alimentação na ETI fez uma diferença no desenvolvimento dos alunos, tanto físico (como o ganho de peso e altura), quanto

no processo de aprendizagem, uma vez que houve elevação do Ideb da escola no período em que foi implementado o projeto. Observa-se que, na visão da equipe gestora, a ETI apresentou impactos, especialmente, no contexto de escolas em espaços de vulnerabilidade social.

Este trabalho busca evidenciar os obstáculos enfrentados na implementação e continuidade do projeto de ETI na escola pesquisada. Em princípio, a diretora diz não ter tido problemas, se reportando ao programa do governo federal “Mais Educação”. À época, a escola não tinha espaço físico suficiente para pôr o programa em prática, optando pelo uso de um local público, próximo à escola, e que, mesmo fora do ambiente escolar, a proposta “deu certo”.

Aqui nós não tivemos nenhuma dificuldade da implementação, tanto que em anos anteriores, projetos similares, nós até usamos um espaço fora da escola [...] E nós levávamos as crianças. Os nossos monitores faziam uma caminhada de 250, 300 metros, ia de volta, pra levar e depois pra trazer pra escola, pra estudar, tinha um almoço lá, e deu muito certo. E depois que veio para escola, deu mais certo ainda (Diretora, 2026).

A diretora da escola aponta aspectos positivos do projeto, indicando que o espaço físico teria menor impacto, em seu desenvolvimento, quando comparado à oferta de alimentação. Tal percepção fundamenta-se no fato de que, em anos anteriores, atividades análogas foram realizadas em espaços externos à escola, incluindo a oferta de refeições, implicando em deslocamentos regulares dos estudantes. Ainda assim, a experiência foi avaliada como exitosa.

Nesse sentido, observa-se, na visão da diretora, uma associação entre a ETI e medidas de caráter assistencial, especialmente em função do contexto da escola, que atendia crianças em situação de vulnerabilidade social, sendo este, inclusive, um dos critérios para a seleção dos estudantes participantes. Quando questionada se o projeto de ETI, desenvolvido no espaço escolar, facilita o desenvolvimento das atividades, a diretora concorda: “Sim, muito [...]”. Estando aqui dentro do espaço da escola, facilita muito. A criança está bem cuidada, bem assegurada, fazendo aqui as atividades, e para os profissionais também” (Diretora, 2026).

Com o intuito de compreender melhor o processo de implementação, solicitou-se à diretora que identificasse os principais motivos que impediram a manutenção do projeto como uma política pública municipal. Tal indagação fundamenta-se na interrupção do projeto “Caminhos para o Saber” em seu segundo ano de execução, fato que gerou descontentamento dos estudantes, da comunidade (pais e responsáveis) e da equipe escolar. A diretora, concisa em suas palavras, declara: “As dificuldades orçamentárias para custear” (Diretora, 2026). Em seguida, complementa: “O projeto é uma busca nossa, da escola, vamos continuar. Esperamos que isso consiga haver, para que fique no orçamento, para que não tire mais” (Diretora, 2024).

Ao questioná-la sobre a viabilidade de retomar a iniciativa, a diretora, fundamentando sua resposta em uma demanda constante da comunidade, manifestou-se com entusiasmo: “Com toda certeza! Nós temos até hoje famílias que nos perguntam: Não vai voltar mais o projeto? Muitas mães que querem fazer matrícula perguntam se nós temos ainda” (Diretora, 2026). Finalizando o roteiro da entrevista semiestruturada, perguntou-se à gestora: o que esta experiência agregou, enquanto diretora escolar? E ela vai além:

São muitos sentimentos! [...]. Tem criança que o projeto vai começar às oito horas, tem criança que às sete horas já estava na escola. Às sete horas da manhã já vinha uma hora antes, a gente acolhia. Então, é um sentimento de gratidão e de poder contribuir com essa criança, com o crescimento dela. Para que ela se torne um cidadão lá na frente e que seja capaz de construir seu futuro baseado numa educação de muita qualidade. É esse nosso sentimento aqui (Diretora, 2026).

Em seu relato a diretora expressa a dimensão do acolhimento e o papel da escola como um porto seguro que transcende o horário formal das aulas. O fato de as crianças chegarem antes do horário demonstra que a instituição é vista como um ambiente seguro, não sendo apenas um local de estudo, mas um espaço onde se sentem valorizadas, reforçando uma gestão humanizada que conhece a realidade e as necessidades da comunidade escolar. Demonstra preocupação em oferecer uma educação de qualidade para que os estudantes desenvolvam autonomia e sejam capazes de construir seu próprio futuro. Reforça-se uma concepção de ETI assistencialista, ainda necessária para o contexto em que a escola está inserida.

Ela também ressalta que os alunos dos anos iniciais do EF (1º ao 5º Ano), tinham maior interesse no projeto de ETI:

Como nós temos turmas de 1º ao 5º Ano, na sua totalidade, no período vespertino, então, no período matutino, essas vagas terminavam primeiro e era onde nós ficávamos com os alunos, na lista de espera. [...]. Quando era possível, a gente trazia o aluno pra estudar de manhã pra ele poder participar do programa à tarde. Porque à tarde, como só tem uma turma de cada um, do 1º ao 5º Ano, era menor o público. E os anos finais, eles não iriam. Eles, às vezes, uns começavam, mas paravam, não engrenavam. Agora, do 1º ou 5º Ano... Tanto que nós recebemos muitos alunos que pegaram transferência pra escola da rede estadual [...], que só oferecia integral e aí, acabaram voltando porque não se adaptaram (Diretora, 2026).

A diretora expõe em sua resposta que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental têm interesse maior pela ETI, o que foi assinalado também pelo coordenador do projeto na escola em seu depoimento. Tem-se como hipótese que as crianças e adolescentes dos anos finais do ensino fundamental são menos dependentes dos cuidados e assistência que a proposta de ETI oferecia, pois nesta faixa etária já é possível engajar em atividades laborais, conforme previsão do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/1990).

Para a diretora, a escola é uma referência para a comunidade, que as famílias confiam no trabalho da equipe escolar:

Eu vejo que a escola é referência aqui pra nossa comunidade. Ela confia nos períodos. Confia nos três períodos. Confia na equipe, confia no trabalho da escola. Confia quando a criança vem pra cá e, principalmente, podendo ficar o período maior aqui, está bem cuidada, está bem segura (Diretora, 2026).

Durante a entrevista observa-se na exposição da diretora, uma preocupação com o bem-estar das crianças no ambiente escolar e o seu pleno desenvolvimento, explicitando sua concepção assistencialista quando informa que a criança está bem cuidada e segura. Aponta, ainda, que a gestão tem participação da comunidade escolar, constituindo-se, portanto, em uma gestão que busca viés democratizante, ainda que seja por meio de medidas assistencialistas de apoio e de atratividade da comunidade.

A entrevistada deixa evidente os fatores que dificultaram a manutenção da ETI, quando aponta a necessidade de espaços físicos adequados para o desenvolvimento das ações do projeto, como também a ampliação destes, para o atendimento da demanda existente e a incapacidade financeira por parte do município, levando a suspensão do mesmo, sobrepondo-se aos anseios da comunidade escolar.

Nesse sentido, Capuchinho (2019) informa que os municípios que deram continuidade à ETI, após a conclusão do Programa Mais Educação do governo federal, foram os mais ricos. Segundo a autora: “Quando olhamos as redes com oferta de tempo integral a mais de 25% das matrículas dessa etapa de ensino em 2016, os mais pobres ainda são o grupo com menor prevalência, e os mais ricos, o grupo com maior prevalência” (p. 166).

Ainda, a autora observa que o Programa Mais Educação serviu de condicionante para a implementação de projetos de ETI próprios para as redes municipais, mas que ficou limitada às questões orçamentárias, especialmente, os municípios entre 10 a 100 mil habitantes, que estariam entre aqueles mais dependentes de recursos externos.

Essas informações confirmam o depoimento da diretora, que embora o Programa "Caminhos para o Saber" tenha sido avaliado positivamente pela equipe da escola, secretaria municipal de educação e comunidade, sua conclusão é justificada por questões orçamentárias, o que ocorre justamente naquelas redes em que a proposta traz resultados mais efetivos para os processos educativos.

3.3. O Projeto "Caminhos para o Saber" na perspectiva da Gestão Municipal: Construção do instrumento e validação

Esta terceira Subseção, apresenta a entrevista conduzida com a Coordenadora da Educação Básica da SEMEEC⁹ à época da implementação. Servidora de carreira, a entrevistada atua como docente nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, na escola onde o projeto de ETI "Caminhos para o Saber" foi implementado. Para identificá-la no texto iremos nomeá-la apenas de Gestora/SEMEEC. Este relato, busca analisar a construção e a validação do instrumento de pesquisa sob a perspectiva da gestão municipal.

A entrevista foi realizada no dia 05 de fevereiro de 2026, na sala da Coordenação Pedagógica da instituição escolar, com duração aproximada de 21 minutos.

O Projeto "Caminhos para o Saber" foi construído a partir da demanda da própria comunidade escolar, uma vez, que a EM Professor Moacir Franco de Carvalho, já havia participado do Programa do Governo Federal de ETI, "Mais Educação". A experiência rendeu bons resultados, como visto na Seção II deste trabalho.

Com o propósito de atender a comunidade escolar e o compromisso do prefeito à época, firmado com a população do bairro em que a instituição está inserida, deu-se o início a construção do projeto em conjunto com a equipe escolar, conforme expõe a Gestora:

A proposta da ETI, o projeto "Caminhos para o Saber", aqui na Escola Moacir Franco, surgiu porque a escola já tinha experimentado o Programa Mais Educação, um programa onde as crianças permaneciam mais tempo na escola e todos perceberam a importância desse tempo maior que a criança permanecia na escola. Não só a questão do acolhimento, da proteção dessa criança que deixava de estar na rua para estar protegida na escola, mas principalmente na questão da aprendizagem. Porque com as atividades recreativas a aprendizagem melhorava, elas tinham apoio pedagógico, reforço das atividades escolares e, conseqüentemente, a aprendizagem, o desempenho escolar das crianças melhorou com o programa Mais Educação e daí a importância de permanecer com um programa onde as crianças pudessem ficar mais tempo na escola, com mais aprendizagem (Gestora/SEMEEC, 2026).

Nota-se na fala da entrevistada, uma preocupação intrínseca tanto com o bem-estar dos estudantes que frequentam a jornada ampliada quanto com o seu desempenho acadêmico, indicando, a partir da experiência realizada, interferências de medidas assistenciais no rendimento estudantil, de forma positiva. Parte-se da premissa de que a permanência prolongada em um ambiente escolar, estruturado, com atividades pedagógicas planejadas, potencializa o processo de ensino e aprendizagem.

⁹O nome da pessoa que ocupou a função de Coordenador da Educação Básica na SEMEEC é omitido, considerando os princípios éticos usuais nas pesquisas como estas.

Essa perspectiva converge com o pensamento de Paro (1988, p. 223): “Não deve haver dúvidas também que a extensão dessa escolaridade deve dar, em princípio, melhores condições para o desenvolvimento de conteúdos, já que o tempo é um recurso didático não desprezível”. Historicamente, o tempo escolar sempre foi mínimo, portanto, a oportunidade de estender esse tempo, deve ser estrategicamente aproveitada para consolidar o desenvolvimento integral e cognitivo dos estudantes.

Para tanto, há fatores importantes a serem considerados, quando se trata de ETI, como os recursos financeiros que impactam no espaço físico e na rotina escolar. Para iniciar a implementação do projeto Caminho para o Saber, com as 120 (cento e vinte) crianças foi necessária a contratação de mais servidores nas diversas atribuições, conforme relata a Coordenadora dando detalhes de como foi feita essa organização, para atender os estudantes do turno parcial e os de ETI, concomitante:

[...] a escola precisou adequar as salas que já existiam, colocar mais pessoas na equipe, por exemplo, alguém da cozinha, porque tinha o almoço [...], mais uma pessoa da limpeza, por conta das duas turmas a mais, mas a escola já tinha as duas salas de aula, mas precisou então dos funcionários, mais professores para [...] ministrar as oficinas, professores que viessem para trabalhar com apoio pedagógico e reforço escolar (Gestora/SEMEEC, 2026).

A Gestora reforça a necessidade da ampliação do quadro de funcionários na escola para dar suporte às atividades do projeto ETI. Logo, ela complementa, que mesmo com as duas salas que haviam sido construídas para a ETI e todo esforço da direção e equipe escolar, em realizar os ajustes e adequações, o espaço físico não foi suficiente, destacando a necessidade de criação de outros ambientes para dar maior suporte ao bem-estar dos estudantes. Ao ser questionada sobre o espaço físico escolar, relata:

Não era suficiente, a escola, na verdade, teve que adequar, mas, [...] como a educação em tempo integral é muito importante, a escola adequou, mas não é o ideal. Por exemplo, se as crianças permaneciam o dia todo na escola, as crianças que vinham de manhã às 7h da manhã, estudava, iam embora depois das 15h30, [...], seria importante que a escola tivesse banheiros, que as crianças pudessem tomar um banho, [...] um espaço de higiene, isso a escola não tinha. As salas de aula também não eram suficientes. O que os professores faziam? Uma turma estava na sala de aula, com atividades de apoio pedagógico, atividade de língua portuguesa, matemática, outras turmas estavam na quadra ou no pátio da escola, fazendo outras atividades recreativas. Então o espaço não era suficiente, a escola teve que se adequar devido à necessidade de atender as crianças. Mas seria muito interessante que, se esse programa voltasse a acontecer [...] precisava de mais espaço, melhor adequação (Gestora/SEMEEC, 2026).

A entrevistada reforça os efeitos positivos observados no desenvolvimento das crianças do Projeto Caminhos do Saber que, portanto, deveria ter continuidade, apesar da necessidade

de melhorias no espaço físico da escola para o seu propósito de ampliação da jornada. Essa observação também foi indicada pelo coordenador e pela diretora da escola.

Para além da disponibilidade de um espaço físico suficiente, amplo e condizente para o desenvolvimento das atividades da ETI, deve-se priorizar o processo de seleção dos profissionais que integrarão a equipe pedagógica. Neste sentido, foram definidos critérios, quanto ao perfil do docente esperado para o projeto "Caminhos para o Saber", como se depreende do relato da Gestora, exposto a seguir:

A seleção dos profissionais era feita pensando no perfil. Então, como essas crianças permanecem mais tempo na escola, os professores escolhidos têm que ter perfil. Têm que ser professores que se preocupem em dar uma aula mais dinâmica, que cativem mais os alunos, porque senão elas não permanecem mais tempo na escola. Então, os professores eram escolhidos de acordo com o perfil. Tinha que ser professores que fossem dinâmicos, professores que tivessem criatividade, que se dedicassem bastante ao trabalho que eles iam fazer. [...]. A questão do planejamento, os professores escolhidos tinham formação. Agentes da Secretaria de Educação e eu fazíamos uma formação com os professores na escola quinzenal para [...] propor atividades dinâmicas, atividades que fossem mais significativas, que proporcionassem mais aprendizagem. Eram formações em que eu trazia um pouco de teoria, mas que também a gente fazia muita troca. O que está sendo feito? O que pode melhorar? Qual é a atividade que vai atingir o objetivo do professor? Qual é o objetivo para essa sua aula? Que atividade melhor atinge? [...] proporcionar leitura para as crianças, que é fundamental. Que tipo de leitura? Que tipo de livros? Como trabalhar essa leitura? A questão da produção de texto. A gente tinha um acompanhamento, formações quinzenais, para que esses professores pudessem ter troca e que essas aulas fossem mais significativas (Gestora/SEMEEC, 2026).

A entrevistada focalizou dois aspectos relevantes caracterizadores do Projeto "Caminhos para o Saber", sendo o primeiro os critérios de seleção do corpo docente e o segundo a formação continuada dos professores.

Estes dois aspectos diferem do Programa Mais Educação do Governo Federal, que, também, foram retratados pela Diretora da Escola. A formação continuada foi realizada quinzenalmente tendo como parâmetro orientações promovidas pela SEMEEC e por meio da troca de experiências entre os docentes envolvidos.

Bragança e Perez (2016) explicitam que as escolas de tempo integral são propícias não só para a formação dos educandos, mas também para a formação continuada dos seus docentes por terem em comum os condicionantes de espaço e tempo. O fato de dividirem os mesmos espaços no mesmo tempo, ou seja, por atuarem no mesmo local e no mesmo período, permitem a construção de articulação entre os próprios docentes, inclusive de áreas diferentes. Segundo as autoras:

As professoras reafirmam, em diferentes momentos da narrativa, as potencialidades da escola em tempo integral para a formação dos educandos, pois são ampliadas as oportunidades de aprendizagem, em dinâmicas espaçotempo que favorecem

vivências mais profundas do currículo, incluindo a relação com os docentes regentes e de áreas diversificadas, com os colegas e com próprio conhecimento (p. 1178-1179).

Portanto, o diferencial da proposta do Projeto de "Caminhos para o Saber" está na seleção dos docentes do quadro efetivo e em sua formação em caráter continuado e realizada *in loco*, apresentando avanços em relação ao programa Mais Educação, cujos docentes eram voluntários.

Comparando as duas propostas à luz das disposições apontadas por Bragança e Perez (2016) pode-se inferir que a confluência do tempo e do espaço que ocorre na ETI para a formação continuada dos professores se concretiza pelo fato de se tratar de professores efetivos. As autoras alertam por dificuldades na formação continuada quando há professores contratados no desenvolvimento das ações. Portanto, a seleção de docentes, quando são do quadro efetivo, viabiliza a implementação da ETI com mais qualidade.

Na perspectiva de uma proposta pedagógica, que atraísse a atenção do público do projeto de ETI, bem como que proporcionasse maior aprendizado, foram elaboradas estratégias em que os professores do projeto, mantivessem constantemente o diálogo com os professores das disciplinas críticas, para detectar as lacunas no aprendizado dos estudantes e propor atividades para superá-las. Neste sentido foi elaborada uma carga horária semanal, contemplando uma matriz específica para o projeto, propondo atividades mais dinâmicas e significativas. Assim, relata a Gestora:

[...] os professores do projeto mantinham sempre diálogo com o professor titular, de língua portuguesa, de matemática, porque eles também pensavam muito na questão de professores, quando trabalham juntos, reforçam aquilo que o professor titular trabalhava na sala de aula, o professor do projeto reforçava em sala de aula. Então, tinha um diálogo constante para saber quais eram as atividades que estavam sendo trabalhadas para que o professor do projeto ampliasse essas atividades, trouxessem atividades mais dinâmicas, mais ampliadas, para que o aprendizado da criança fosse mais significativo.

Foi pensado [...] numa carga horária, junto com a [...] equipe da Secretaria de Educação, para que não só se pensassem atividades de aprendizagem português, matemática, mas também atividades recreativas, educação física, jogos, brincadeiras, artes, para que as crianças também aprendessem de forma divertida e que as aulas não ficassem tão cansativas, porque a gente não podia repetir tal qual é na sala de aula [...], as atividades sempre pensadas de forma mais dinâmica, [...] mais criativas, para que as crianças tivessem prazer em estar aqui (Gestora/SEMEEC, 2026).

Mais uma vez, nota-se a preocupação da gestão, em envolver os estudantes nas atividades do projeto, de forma que fossem prazerosas e menos exaustivas, provocando a equipe pedagógica ao desenvolvimento de aulas lúdicas, mas com objetivos de aprendizagens bem definidos. Outra preocupação foi planejar o intervalo do horário do almoço, com atividades recreativas, para que as crianças não se dispersassem. E para dar suporte aos educadores, a

gestão escolar providenciou, junto à Secretaria Municipal de Educação, a aquisição de materiais e equipamentos que contribuíssem com a qualidade das ações e o bem-estar das crianças. Conforme explicita a transcrição a seguir:

[...] foi pensado em colchonetes, para que as crianças, na hora do almoço, tivessem um soninho, porque as crianças, algumas na hora do almoço, preferiam brincar. Então, a escola adquiriu mesas de pingue-pongue, [...] brinquedos para que as crianças que não quisessem descansar pudessem brincar na hora do intervalo. Tinha um professor de educação física, que na hora do almoço [...] acompanhava as crianças. Então, as crianças tinham atividades recreativas, alguns jogavam pingue-pongue, algumas crianças assistiam filmes [...] foram adquiridos colchonetes para que as crianças, menores, pudessem descansar na hora do almoço (Gestora/SEMEEC, 2026).

A declaração enfatiza a importância, não só do planejamento pedagógico, mas também, de se ter um intervalo de almoço, acompanhado por servidores da equipe pedagógica com atividades recreativas orientadas, de maneira que as crianças não permanecessem sozinhas e ociosas, e ao mesmo tempo, são livres para escolher, dentre as atividades disponíveis, aquela de seu interesse. Para tanto, houve a necessidade de aquisição de equipamentos e materiais de apoio às atividades programadas.

A entrevistada ratifica os avanços na aprendizagem dos estudantes, observados na vigência do projeto, como vimos anteriormente, na fala da diretora escolar e do coordenador pedagógico, nesta seção. Declarando que:

Os avanços na aprendizagem foram significativos. Prova disso foi o índice do IDEB [...], porque eles permaneciam mais tempo na escola. Então, não só tinham um apoio pedagógico, um reforço, um apoio em português e matemática, como também eles conseguiam fazer as tarefas na escola. Então, as nossas crianças, as crianças da Escola Moacir Franco, são crianças carentes. Então, muitas vezes, os pais [...], não são alfabetizados, não conseguem ajudar nas tarefas em casa. Os pais trabalham o dia todo, eles não têm tempo para ajudar nas tarefas. As crianças, permanecendo na escola, eles conseguiam fazer as tarefas, na sala de aula, com o acompanhamento do professor. E é claro que a aprendizagem deles era muito melhor. Os professores ajudavam nos estudos para as provas, ajudavam nas tarefas de casa, da sala de aula regular, e eles tinham mais tempo para estudar, então a aprendizagem deles foi muito melhor (Gestora/SEMEEC, 2026).

A Gestora ressalta os resultados obtidos frente aos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), durante a implementação da ETI, na instituição pesquisada. Tais resultados corroboram à perspectiva de Cavaliere (2009; 2014), ao sugerir que a ampliação do tempo de permanência no ambiente escolar contribui como estratégia eficaz para a efetivação do direito fundamental à aprendizagem.

Também, pode-se observar, por outro lado, que há uma preocupação da escola com os resultados do Ideb, inclusive, focalizando português e matemática para o currículo proposto para a ampliação da jornada escolar. Português e matemática são áreas contempladas pelas

avaliações em larga escala, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se constitui como um dos fatores de composição do Ideb.

Freitas (2016) aponta para riscos de estreitamento curricular, quando se estabelece a definição da qualidade educacional a partir de resultados de provas focadas em áreas específicas do conhecimento.

Freitas, Baruffi e Real (2011), em pesquisa realizada em dez redes municipais com melhores resultados no Ideb em Mato Grosso do Sul, identificaram que há uma preocupação das redes de ensino na busca por melhores resultados no Ideb e na Provinha Brasil.

As autoras, ainda, afirmam que “um dos fatores externos de indução de políticas de formação e de melhoramento da gestão educacional foi o Ideb” (p. 215). Portanto, embora não haja elementos que determinem a influência do tempo de permanência estudantil na escola nos resultados do Ideb (Freitas, Baruffi, Real, 2011), esse indicador promove interferências na gestão educacional, o que pode ser considerado positivo em determinado aspecto.

Mesmo concordando não ser aceitável limitar a noção de resultados do processo de escolarização ao desempenho de alunos em provas, compreende-se que o Ideb, no âmbito da discussão brasileira, é um recurso que representa um avanço, uma vez que nossa tradição em desenvolvimento de indicadores educacionais para uso em política educacional é pequena ou, quando muito, localizada em alguns setores técnicos de institutos de pesquisa. A definição de um indicador, chancelado pelo Ministério da Educação, compreensível ao grande público, representa contribuição significativa por tornar o debate em torno de resultados do processo educativo possível de verificação e, portanto, mais transparente e objetivo (Sousa, Oliveira, Alavarse, 2011, p. 17).

Nesse sentido, o Ideb pode promover a construção de política local, que busque melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes, ainda que de forma induzida por medidas externas.

Como mencionado, o projeto "Caminhos para o Saber" enfrentou entraves estruturais que comprometeram a sua implementação. A escola não dispunha de infraestrutura física suficiente e adequada ao pleno desenvolvimento da ETI. A esse respeito, a Gestora/SEMEEC elencou as limitações do modelo arquitetônico de turno parcial, que não contemplam as demandas específicas da ETI, tais como cozinhas ampliadas, banheiros para banho e espaços multifuncionais para atividades extraclasse. Ao ser questionada sobre os principais obstáculos à execução do projeto, a gestora destaca:

Espaço físico, porque duas salas de aula ajudaram, mas não eram suficientes. Então, a questão da cozinha [...]. Tinha que haver toda uma adequação para que quando saísse uma equipe, a outra equipe preparasse o almoço. A questão também dos dias chuvosos [...] só tinha duas salas de aula. Porque nos dias normais de sol, eles faziam atividades no pátio, atividades na quadra. Nos dias chuvosos, o espaço diminuía. Então, teve dificuldade na questão do espaço físico, a questão da necessidade de banheiros adequados para banho, porque, como as crianças permanecem mais tempo na escola,

eles fazem muitas atividades recreativas. [...] o ideal é que tivesse um espaço para que, na hora do almoço, eles conseguissem tomar banho para ir para a sala de aula, porque suam muito, correndo, brincando. [...] uma das dificuldades foi não ter um banheiro apropriado para eles tomarem banho na hora do almoço, na escola (Gestora/SEMEEC, 2026).

Diante do relato da Gestora/SEMEEC, observa-se que os entraves na implementação do projeto estão centrados na questão de investimentos em infraestrutura escolar. A EM Professor Moacir Franco de Carvalho, foi construída para atender turnos parciais. Portanto, a ETI demanda de uma nova estrutura física, que contemple as necessidades, para o seu pleno desenvolvimento.

No entanto, a Secretaria Municipal de Educação ofereceu apoio ao desenvolvimento do projeto. Disponibilizou maior número de servidores de atividades meio e professores efetivos. O setor de nutrição elaborou cardápio adequado à ETI, a SEMEEC ofertou formação pedagógica e acompanhamento por meio dos técnicos, também foi disponibilizado equipamentos, materiais de consumo e permanente, conforme relata a Gestora/SEMEEC:

A Secretaria deu total apoio. [...] não só disponibilizando mais funcionários para a cozinha, para a limpeza, [...] os professores que atuavam no projeto eram professores do quadro da prefeitura. Então, disponibilizou professores de língua portuguesa, matemática, de educação física. Todo material escolar, todo material utilizado no programa era disponibilizado pela Secretaria de Educação. [...] a nutricionista da Secretaria preparou um cardápio específico para as crianças do programa [...]. Então, foi tudo disponibilizado pela prefeitura. Todo o apoio foi dado pela Secretaria Municipal de Educação (Gestora/SEMEEC, 2026).

Os materiais de higiene também foram disponibilizados aos estudantes, porém, não foram utilizados na sua totalidade devido à ausência de vestiários, local adequado para o banho.

Eles receberam, foi comprado uma quantidade de toalhas, veio shampoo, vieram sabonetes, mas o que acontece, eles conseguiam lavar rosto, lavar as mãos, [...] tinha o material que foi disponibilizado, mas [...] não tinha o local para o banho (Gestora/SEMEEC, 2026).

A entrevistada é professora efetiva da rede municipal de ensino há 28 anos e sempre manteve sua lotação na EM Professor Moacir Franco de Carvalho, ao deixar o cargo de Coordenadora da Educação Básica na SEMEEC, retornou à escola para o seu cargo de origem, portanto, pessoa envolvida com o contexto da escola. Ao ser questionada sobre a importância da alimentação escolar para o projeto de ETI, assim expõe:

[...] Fundamental. Porque a criança com fome não aprende, né? Parece até jargão, mas é real. [...] eles chegam de manhã, eles não tomaram café. Eles vêm tomar café na escola. As nossas crianças, [...] a maioria come duas vezes. E a maioria fala para mim, olha, não almoço quando eu chego em casa porque eu como na escola. [...] as crianças

recebem frutas. Logo que acaba o lanche, eles já pegam a fruta, [...] a gente sabe que a maioria deles, a fruta que eles têm acesso é na escola. Eles falam que [...] na casa deles não tem essa comida gostosa. Porque além de ser uma comida muito gostosa [...], eles ainda têm uma variedade de legumes, verduras, carnes que eles não têm em casa. Então a alimentação é fundamental. [...] aqui, que é uma escola de um bairro carente, periférico, a alimentação é fundamental. Porque eles se alimentam bem, o que faz com que eles consigam aprender mais, se estiverem bem alimentados. Muitos deles vivem da comida da escola (Gestora/SEMEEC, 2026).

Ao longo da entrevista, nota-se os condicionantes necessários para o desenvolvimento do projeto de ETI na escola pesquisada, que além dos estudantes do bairro próximo, também atende os que residem em um bairro de casas populares. O bairro não tem escolas, as crianças utilizam do transporte escolar para ter acesso à educação pública. Neste caso, a SEMEEC disponibilizou ônibus para transportar as crianças para participar do projeto de ETI "Caminhos para o Saber", como conta a Gestora/SEMEEC:

A Secretaria de Educação disponibilizou transporte para que essas crianças pudessem frequentar o programa. Então foi uma das preocupações. Muitas delas, a mãe saía para trabalhar e aí as crianças tinham que vir para a escola sozinhas. Então, como moravam distantes, vinham no transporte escolar (Gestora/SEMEEC, 2026).

Pensar em projetos à população de baixo poder socioeconômico é preciso pensar em acesso. Como a escola se localiza distante do bairro e os pais trabalham fora, saindo cedo e retornando somente à tarde, sem o transporte fica impossível promover a participação dos estudantes.

Para a Gestora/SEMEEC, que conhece bem a realidade da instituição e do seu público, se o projeto voltasse a funcionar, seria necessário manter alguns requisitos e melhorar outros:

A questão de um pouco mais de espaço físico é muito importante. [...] manter algumas coisas como o transporte, a questão de manter a escolha dos professores. Não é qualquer professor. Perfil de professor para assumir o programa. A questão da alimentação, que já tinha deveria ser mantida. Uma coisa que precisa melhorar mesmo é a questão de um espaço físico [...] mais adequado (Gestora/SEMEEC, 2026).

Fica evidente, mais uma vez, a preocupação com a ampliação e adequação de infraestrutura, para futuras implementações de ETI, bem como, manter as experiências positivas, como as citadas aqui, mas também a formação do professor, tanto inicial como continuada, como mencionado pela Gestora/SEMEEC:

[...] o projeto integral difere um pouco [...]. O professor precisa trabalhar com mais dinamismo, ter estratégias, atividades mais dinâmicas, mais prazerosas. [...] Porque, como é um tempo maior, o professor precisa [...] trabalhar com atividades diferentes da sala de aula, para chamar a atenção do aluno, para não ficar cansativo. E a formação é essencial. É essencial manter a formação [...], não só a teoria, mas também a troca. Porque, na formação, o professor consegue ver alternativas, ele consegue fazer a troca

com os colegas [...] o que eu posso melhorar, onde que a gente pode melhorar. A formação continuada é essencial para o nosso trabalho (Gestora/SEMEEC, 2026).

A formação continuada é uma forma de se atualizar, aprender e de melhorar o ensino e aprendizagem dos estudantes. Assim ela complementa sua fala:

E a gente precisa aprender sempre. [...] às vezes, o professor até acha assim: Já sei tudo! Não sabe. E é sempre possível melhorar. Por mais que a gente tenha anos na sala de aula, todos os anos a gente comete erros e percebe no ano seguinte que poderia ter feito melhor. E quando a gente estuda, [...] consegue melhorar [...] precisa estar sempre se atualizando e melhorando o processo de ensino-aprendizagem (Gestora/SEMEEC, 2026).

O projeto de ETI “Caminhos para o Saber”, enfrentava as dificuldades do espaço físico, porém apresentava uma boa aceitação da comunidade e com o empenho da equipe escolar vinha mostrando resultados positivos no desenvolvimento acadêmico dos estudantes. No entanto, por questões de orçamento financeiro o projeto foi suspenso e encerrado, provocando insatisfação em todos os envolvidos no projeto. Quando perguntados à Gestora/SEMEEC os motivos que levaram ao encerramento, assim relata:

Infelizmente é questão financeira, porque é claro que o programa, para ser desenvolvido, tem gastos [...] de contratação de profissionais, tanto da limpeza, cozinha, professores, e isso gera gastos para a prefeitura. E, infelizmente, o programa foi cortado por [...] contenção de gastos. Infelizmente, foi isso que aconteceu. E a gente sabe que precisa, que é um programa que está previsto no Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual, o Plano Municipal, todos preveem o aumento das escolas que atendem em tempo integral, porque, com certeza, isso faz a diferença, principalmente nas escolas que atendem os alunos mais carentes, aqueles alunos que têm uma família que não é alfabetizada, uma família que tem uma renda muito baixa, uma família que precisa trabalhar. Essas crianças ficam sozinhas em casa. Então, se as crianças permanecerem na escola, não só vão estar protegidas, evitando que fiquem na rua, no contraturno, como também vão ter um aprendizado melhor. Mas, infelizmente, a questão financeira ainda é um empecilho que faz com que esses programas sejam cortados (Gestora/SEMEEC, 2026).

Os Planos Decenais Nacional, Estaduais e Municipais de Educação (2014 a 2024), previam metas e estratégias de ampliação da ETI. No entanto, após o término da vigência, estamos longe de alcançar esse objetivo, concluindo que a ETI ainda é um grande desafio para o País.

Encerrando a entrevista, a Gestora/SEMEEC chama a atenção para a importância da ETI para as crianças, principalmente, àquelas que vivem em situação de risco social:

Principalmente para as crianças de 1º ao 5º Ano, porque as crianças menores são as que mais necessitam desse projeto [...], porque são as crianças que são mais vulneráveis, as crianças que precisam de um apoio melhor, precisam de mais reforço para conseguir realizar as aprendizagens escolares, que precisam de um lugar seguro

porque ficam sozinhas em casa, que precisam de mais atenção. Então, é fundamental, esse programa, nas escolas dos bairros mais pobres (Gestora/SEMEEC, 2026).

A fala da entrevistada reafirma a importância da extensão da carga horária para as crianças dos anos iniciais do EF. Observou-se que os estudantes menores do 1º ao 5º Ano têm maior interesse nas atividades da ETI, quando os demais, dos anos finais do EF, não apresentavam interesse no projeto, havendo pouca adesão dos mesmos. Vale lembrar, que o projeto de ETI da escola em pauta, não previa participação obrigatória, os estudantes poderiam optar pela adesão.

Também chama a atenção a preocupação da Gestora/SEMEEC com a segurança das crianças, pois, estudantes do 1º ao 5º Ano (faixa etária de 6 a 10 anos), ainda são dependentes dos cuidados de um adulto, e na falta deste a criança fica vulnerável a todo tipo de risco, uma vez na escola estará segura.

Pode-se observar que o Projeto "Caminhos para o Saber" parte de uma lógica assistencialista, mas que na experiência relatada promoveu impacto positivo no processo de aprendizagem das crianças, para além de ter um lugar seguro e alimentação saudável.

3.4 - Síntese dos principais resultados da pesquisa

Com o objetivo de favorecer a compreensão dos achados da pesquisa, apresenta-se, a seguir, o quadro-síntese dos resultados, no qual se evidenciam os condicionantes que obstaculizaram a implementação do projeto "Caminhos para o Saber", bem como aqueles que a favoreceram. Na sequência, procede-se à análise interpretativa dos resultados, com vistas a subsidiar a futura implementação da ETI no município de Caarapó - MS.

Quadro 03: Demonstrativo dos resultados das entrevistas semiestruturadas com os agentes implementadores do projeto "Caminhos para o Saber" em Caarapó - MS

Entrevistados(as)	Condicionantes que dificultaram a implementação do Projeto de ETI	Condicionantes que contribuíram com a implementação do Projeto de ETI
Coordenador Pedagógico do Projeto	- Insuficiência de infraestrutura física (escassez de salas, ausência de espaços adequados e de banheiros com chuveiro - vestiários); - Baixo engajamento dos estudantes dos anos finais do EF (6º e 7º anos); - Falta de ambientes de aprendizagem específicos	- Experiência prévia da equipe escolar com programas de ETI; - Envolvimento e adesão dos professores ao projeto; - Apoio da comunidade escolar (alta demanda e aceitação das famílias); - Maior participação dos estudantes dos anos iniciais do EF (1º ao 5º ano);

	(laboratórios, oficinas temáticas, sala de jogos); • Necessidade de reorganização dos espaços escolares (uso improvisado de ambientes). • Limitações orçamentárias para manutenção do projeto;	• Disponibilização de materiais pedagógicos e suporte institucional pela SEMEEC; • Oferta de transporte escolar; • Alimentação escolar adequada e estruturada; • Integração entre equipe pedagógica e gestão escolar
Diretora Escolar	• Limitações da infraestrutura física (necessidade de ampliação de salas, espaços de higiene e ambientes específicos); • Capacidade limitada de atendimento frente à alta demanda (existência de lista de espera); • Insuficiência de recursos financeiros para continuidade do projeto;	• Forte adesão da comunidade escolar (pais/responsáveis); • Mobilização institucional e transparência na implementação (reuniões com a equipe e comunidade escolar); • Apoio integral da Secretaria Municipal de Educação; • Qualificação da equipe docente (professores efetivos e experientes); • Proposta pedagógica atrativa (atividades lúdicas, esportivas e culturais); • Segurança e acolhimento oferecidos pela escola; • Impactos positivos no aprendizado e no desenvolvimento dos estudantes; • Alimentação escolar como eixo estruturante; • Vínculo afetivo entre escola e estudantes. • Ampliação da equipe de atividades meio e pedagógica;

Gestora/SEMEEC	• Infraestrutura inadequada para o modelo de educação em tempo integral (escola planejada para turno parcial); • Insuficiência de salas e espaços multifuncionais; • Ausência de ambientes adequados para higiene (banho); • Limitações logísticas (uso de espaços em dias chuvosos); • Encerramento do projeto por contenção de gastos públicos.	• Demanda originada da própria comunidade escolar; • Resultados positivos de experiências anteriores (Programa Mais Educação); • Apoio técnico e financeiro da SEMEEC; • Ampliação da equipe escolar; • Planejamento pedagógico integrado (reforço escolar articulado); • Formação continuada dos professores; • Seleção de docentes com perfil adequado ao projeto; • Disponibilização de materiais pedagógicos e recursos institucionais; • Oferta de transporte escolar; • Alimentação escolar estruturada; • Melhoria comprovada no desempenho escolar (IDEB); • Organização de atividades dinâmicas e significativas; • Acompanhamento técnico sistemático da implementação.
----------------	---	---

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações coletadas, a partir das entrevistas semiestruturadas com os agentes implementadores do projeto "Caminhos para o Saber", 2026.

A análise dos condicionantes que incidiram sobre a implementação do Projeto de ETI "Caminhos para o Saber" evidencia um cenário caracterizado por forte capacidade de mobilização local, porém limitado por fragilidades estruturais e financeiras, o que comprometeu sua sustentabilidade enquanto política pública.

Inicialmente, observa-se que a implementação do projeto foi beneficiada por um conjunto consistente de fatores institucionais e pedagógicos. Destaca-se, nesse sentido, o papel da experiência prévia da escola com o Programa Mais Educação, que funcionou como um importante capital institucional, reduzindo incertezas e fornecendo um referencial organizacional já testado, contribuindo para a imediata adesão dos profissionais da educação e para a construção de uma proposta alinhada às necessidades locais. Corroborando a literatura de implementação de políticas públicas, observa-se que políticas educacionais tendem a apresentar maior efetividade quando articuladas aos contextos territoriais e aos saberes locais. Nesse sentido, a ETI pressupõe o “diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais” (BRASIL, 2010 *apud* MOLL, 2012), bem como a integração entre escola, comunidade e território.

Outro fator importante foi o engajamento dos atores escolares, incluindo equipe gestora, professores e coordenação pedagógica. A participação ativa desses sujeitos na elaboração e execução do projeto revela um ambiente institucional favorável, marcado por alinhamento de objetivos e compromisso coletivo. Esse engajamento foi reforçado pela atuação da SEMEEC, oferecendo suporte técnico, recursos humanos, materiais e acompanhamento sistemático, fortalecendo o desenvolvimento do projeto.

A aceitação da comunidade escolar aparece como um dos principais condicionantes positivos. A elevada demanda por vagas e a formação de lista de espera, indica não apenas a legitimidade da proposta, mas também a ausência de políticas de ampliação da jornada escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Nesse cenário, a escola passa a desempenhar um papel ampliado, não somente à dimensão pedagógica, mas também de proteção social e segurança para os estudantes.

Do ponto de vista pedagógico, a adoção de um currículo diversificado, com atividades lúdicas, culturais e esportivas, aliada ao reforço em componentes curriculares básicos, mostrou-se adequada à lógica da educação integral. A articulação entre professores do ensino regular e do contraturno fortaleceu o processo de ensino e aprendizagem, resultando em melhorias no desempenho dos estudantes, evidenciadas inclusive por indicadores educacionais. Soma-se a isso a relevância da alimentação escolar estruturada, que se configurou como elemento estratégico para garantir condições mínimas de aprendizagem, especialmente diante do perfil socioeconômico do público atendido.

Entretanto, apesar desse conjunto robusto de condicionantes favoráveis, a análise evidencia que a implementação do projeto ocorreu sob problemas estruturais significativos, sendo o principal deles a inadequação da infraestrutura física. A escola, originalmente concebida para o funcionamento em turnos parciais, não dispõe de espaços suficientes ou apropriados para atender às demandas da educação em tempo integral, como salas adicionais, ambientes para oficinas, laboratórios e instalações para higiene dos estudantes. Essa limitação exigiu adaptações improvisadas, comprometendo a qualidade da execução e revelando um descompasso entre a proposta pedagógica e as condições de espaços físicos disponíveis.

Além disso, identificam-se desafios no campo pedagógico relacionados às etapas de ensino do público atendido, especialmente no que se refere aos estudantes dos anos finais do EF, onde houve menor adesão e desinteresse, indicando a necessidade de estratégias diferenciadas e incorporação de atividades alinhadas aos interesses dessa faixa etária. Tal aspecto evidencia fragilidade da proposta pedagógica frente às especificidades do público, constituindo um entrave relevante à plena efetividade do projeto.

Todavia, o condicionante determinante para a descontinuidade do projeto foi a insuficiência de financiamento público, apontada de forma convergente pelos três atores entrevistados. A ausência de recursos financeiros estáveis inviabilizou a manutenção das atividades, evidenciando a vulnerabilidade de iniciativas que, embora bem sucedidas em termos pedagógicos e sociais, não estão institucionalizadas como políticas públicas permanentes. Esse cenário revela fragilidade da gestão educacional, na medida em que projetos dependentes de disponibilidade orçamentária tornam-se suscetíveis a interrupções, comprometendo sua continuidade e seus resultados a longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontando tendências da Educação em Tempo Integral em Caarapó - MS

Os questionamentos que propiciaram a realização da pesquisa, que tinha como objetivo analisar o processo de implementação da política de ETI em Caarapó - MS, podem ser sintetizados nas seguintes perguntas: Quais os condicionantes e os desafios enfrentados pelos atores estratégicos mobilizados no projeto de educação em tempo integral em uma escola municipal de Caarapó - MS? Quais os estágios de desenvolvimento da ETI são observados até o momento? Como a dimensão do tempo de implementação do projeto de educação em tempo integral permite prospectar sobre o seu potencial de continuidade no município?

Para responder a essa problemática tomou-se como referencial teórico-metodológico o neoinstitucionalismo histórico, por possibilitar compreender tendências e orientar políticas educacionais a partir da compreensão da dialética entre o macro contexto e os espaços locais que envolvem redes educativas e escolas de educação básica.

Neste caso específico, observou-se que a agenda globalmente estruturada para a educação tem como pauta a adoção de sistemas de avaliação entendidos como instrumento de qualificação da educação que implicam, por sua vez, em aspectos que, entre outros, tem na ampliação da jornada escolar uma de suas principais estratégias.

Essa agenda, no Brasil, vai definir como uma de suas iniciativas o Programa Mais Educação, que é implementado em escolas brasileiras, particularmente, em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Esse Programa foi implementado como política de massa, embora focalizado em escolas de baixo Ideb, atendendo a uma parcela significativa das redes municipais brasileiras, que após processo de avaliação foi suspenso e reapresentado em 2016 como Programa Novo Mais Educação, que também, por sua vez vai ser desativado, em 2019, a partir da crise sanitária da Covid- 19 e por redefinições na gestão política brasileira.

Esse contexto vai possibilitar constituir-se como condicionante histórico para que a rede municipal de Caarapó - MS formule política própria de educação em tempo integral, particularmente, concretizada na EM Professor Moacir Franco de Carvalho, que assume características de atendimento a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.

Portanto, desvelar os condicionantes e dificuldades que os mobilizadores dessa iniciativa passaram no seu processo de implementação possibilita compreender como os espaços locais respondem às políticas macro e, por sua vez, influenciam os macros contextos, contribuindo com a avaliação das políticas implementadas.

A análise aqui empreendida tem como propósito para a análise do processo de implementação revelar os condicionantes temporal, os atores estratégicos a serem mobilizados, e os estágios ou sub processos pelos quais tendem a implementação, nos termos indicados por Draibe (2001).

Esses condicionantes estão materializados nos questionamentos levantados para a pesquisa, que chegam a obter respostas, ainda que não definitivas, mas que explicitam o processo de implementação em Caarapó - MS, que se constitui como município semelhante em condições demográficas, socioeconômicas e educacionais de um conjunto significativo de municípios com população de 20.001 a 50.000 habitantes, classificados pelo IBGE como de pequeno porte II (IBGE, 2022).

Nesse sentido, os condicionantes da dimensão temporal expõem dificuldades de contexto como: a carência de recursos financeiros por parte do município, especialmente decorrentes do contexto deflagrado após os anos 2020, quando ainda se fazia sentir os efeitos da pandemia de Covid-19, que obrigou as redes de ensino a financiar medidas voltadas para o atendimento à escolarização não presencial e mesmo depois com o saneamento da defasagem de aprendizagem estudantil decorrentes do período pandêmico. Outro aspecto deste contexto temporal que embora apresentado de forma limitada pode ilustrar esses condicionantes que envolve as alterações na política de gestão no País que priorizou outras demandas que não a educação fundamental pública municipal.

Portanto, os recursos de poder que operaram nesse período influenciaram as relações do Estado, sobretudo na máquina governamental, que inviabilizaram os recursos para a implementação da política de educação em tempo integral.

Ainda, no condicionante temporal observou-se dificuldades de superação das influências históricas, que vão manter a política de ETI em Caarapó - MS próximas às concepções do Programa Mais Educação, com forte embasamento assistencialista. Essa abordagem tem base na memória da sociedade, que guarda estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria (Azevedo, 1997), portanto, os valores culturais e simbólicos que integram a realidade brasileira e de Caarapó - MS esperam de uma ETI um lugar seguro com alimentação e cuidados para as crianças, viabilizando condições para a classe trabalhadora.

À luz dos resultados obtidos, a implementação da ETI em Caarapó - MS é fortemente influenciada por condicionantes históricos, institucionais e sociais que moldam as percepções e práticas dos atores envolvidos. Nesse contexto, a herança histórica e as expectativas sociais sobre cuidado e proteção ainda condicionam a implementação da ETI em Caarapó - MS,

limitando avanços para uma concepção mais ampla de educação integral. Embora a ampliação do tempo escolar represente uma importante resposta às demandas da comunidade, os desafios identificados apontam para a necessidade de fortalecer a dimensão pedagógica da política, ampliar as condições estruturais das escolas e consolidar uma perspectiva de formação integral que ultrapasse funções predominantemente assistenciais. Dessa forma, o avanço da ETI depende não apenas de investimentos materiais, mas também da construção de novos significados e expectativas acerca do papel da escola na formação dos estudantes.

Os desafios identificados pelos implementadores da política refletem, significativamente, esses condicionantes históricos e sociais. Entre os principais entraves apontados destacam-se as limitações da infraestrutura escolar, evidenciadas pela necessidade de ampliação de salas destinadas às atividades pedagógicas e lúdicas em ambientes fechados, bem como pela adequação de espaços de apoio, como cozinha e banheiros equipados com chuveiros. Tais demandas revelam que a consolidação da ETI exige não apenas a ampliação da jornada escolar, mas também condições materiais compatíveis com os objetivos formativos propostos.

A política de Educação em Tempo Integral, diante de seus condicionantes temporais, fundamenta-se em uma concepção que envolve a ampliação da jornada para atender a esses anseios da sociedade. Cavaliere (2014) argumenta que essa perspectiva não enfraquece a ETI como demanda educacional, por atender aos anseios emergentes das famílias e das comunidades. Contudo, a autora ressalta a necessidade de avançar em proposições que fortaleçam a escola e seus profissionais, ampliando a centralidade da dimensão pedagógica para além dos objetivos assistencialistas.

Nesse aspecto, que focalizam os atores estratégicos mobilizados, observou-se avanços na política de ETI de Caarapó - MS, materializada no Projeto "Caminhos para o Saber", especialmente, em relação ao seu antecessor, o Programa Mais Educação do governo federal.

A proposta de Caarapó - MS avança na direção de um atendimento educativo, quando prioriza para a sua implementação a lotação de professores efetivos, o que viabiliza maior unicidade da proposta, garantindo processos de formação continuada regular e interativa.

Os atores estratégicos que foram mobilizados têm como base os professores efetivos da rede de ensino, ainda, com interação com a direção e a coordenação da escola escolhida para a implementação da proposta. A SEMEEC acompanhou diretamente o processo de implementação por meio de sua Coordenadora da Educação Básica, a qual tinha sua lotação original na escola que serviu como *lócus* da implementação, o que viabilizou o conhecimento prévio do perfil dos estudantes atendidos na escola e de seus professores.

Outros atores mobilizados foram os pais dos estudantes que apoiaram a iniciativa, considerando que a demanda por vagas na escola ultrapassou as 120 disponibilizadas, o que indicou a necessidade de execução de processo de seleção dos estudantes e a necessidade de ampliação da proposta.

Os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental também acolheram a proposta, a dificuldade concentrou-se na adesão dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

Em relação ao último condicionante considerado para a análise da política de ETI de Caarapó - MS, que tratou do estágio ou dos subprocessos da implementação, observou-se que o projeto logrou um ano de implementação, de agosto de 2022 a agosto de 2023, sendo posteriormente desativado. Sem alcançar um estágio de institucionalização, capaz de mobilizar a sociedade a seu favor.

A análise de seus condicionantes considerados nesta dissertação permite indicar que não há elementos que viabilizem sua retomada no município, caso persistam os atuais padrões de financiamento para o desenvolvimento da proposta de ETI. Embora o projeto tenha apresentado resultados positivos na avaliação de seus atores implementadores e tenha sido acolhido pela sociedade, não há condicionantes que impliquem em sua retomada. A falta de financiamento do Estado, por meio de suas instâncias governamentais, inviabiliza políticas próprias de municípios de pequeno porte, considerando aqueles de 20.001 a 50.000 habitantes, com características econômicas dependentes da União para o avanço na implementação de políticas sociais, como a educação.

Diante desse quadro, o direito à educação integral às crianças em Caarapó - MS tende a permanecer estagnado, o que por sua vez inviabiliza o atendimento às metas do PNE e mesmo do PME.

A análise empreendida nesta dissertação evidencia que o Projeto "Caminhos para o Saber" se configurou como uma experiência exitosa no que se refere à sua implementação, alicerçada na convergência de fatores institucionais, pedagógicos e sociais que favoreceram sua operacionalização no contexto local. Tal cenário revela a potência das iniciativas educacionais quando articuladas ao território e sustentadas pelo engajamento dos atores envolvidos.

Entretanto, a fragilidade observada na capacidade de sustentação do projeto explicita limites estruturais que extrapolam a dimensão pedagógica, sobretudo em razão da insuficiência de financiamento e das limitações de infraestrutura para sua continuidade. Esse descompasso entre uma implementação eficaz e uma baixa sustentabilidade reforça a compreensão de que políticas educacionais voltadas à Educação em Tempo Integral demandam não apenas

planejamento e mobilização local, mas também suporte sistêmico e garantias institucionais duradouras.

Nesse sentido, as evidências produzidas por esta pesquisa dialogam com realidades de outros municípios brasileiros, especialmente aqueles de pequeno porte e com elevada dependência de transferências intergovernamentais para a manutenção das políticas educacionais. Os desafios relacionados à continuidade das ações, à institucionalização da política, à necessidade de financiamento permanente e à adequação da infraestrutura escolar não se restringem ao caso de Caarapó - MS, constituindo questões recorrentes no processo de implementação da ETI em diferentes contextos municipais.

Por outro lado, alguns resultados permanecem circunscritos à realidade investigada, particularmente aqueles relacionados às características específicas do Projeto "Caminhos para o Saber", à trajetória político-administrativa do município, às estratégias adotadas pelos atores locais e às condições concretas de sua rede municipal de ensino. Dessa forma, não se pretende estabelecer generalizações automáticas para outros contextos, mas oferecer elementos analíticos que contribuam para a compreensão de processos semelhantes em diferentes realidades educacionais. Conclui-se, portanto, que a consolidação de iniciativas dessa natureza como política pública requer a articulação indissociável entre qualidade pedagógica, infraestrutura adequada e financiamento contínuo. Sem essa tríade, experiências exitosas tendem a permanecer como iniciativas pontuais, comprometendo sua permanência e ampliando os desafios para sua institucionalização no âmbito das redes de ensino, especialmente em municípios mais dependentes de recursos da União.

Por fim, esta dissertação contribui para o campo das políticas educacionais ao evidenciar como os condicionantes locais e nacionais se entrelaçam na implementação da Educação em Tempo Integral, oferecendo subsídios para gestores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas. Sugere-se a realização de novas pesquisas sobre a ETI em Caarapó - MS e em outros municípios brasileiros, ampliando as análises sobre os fatores que favorecem ou dificultam sua institucionalização, especialmente diante do desafio de concretizar as metas previstas nos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação e efetivar o direito à educação integral para todos os estudantes da educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

ADAMSKI, Eleida da Silva Arce. **Escolas em tempo integral nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2022)**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/dissertacao.htm>. Acesso em: 21 jun. 2024.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; PERBONI, Fábio. Diálogos universidade-escola: a contribuição do Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação – GEPGE”. In: REAL, Giselle Cristina Martins; SANTOS JUNIOR, José da Silva. **Diálogos Universidade-Escola: contribuições para a prática de gestão escolar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020. P. 15 – 36.

ARAUJO, Diomark Pereira de. **A implantação do Programa Mais Educação no município de Itaituba-PA**. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/498>. Acesso em: 18 jun. 2024.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Maria Ângela. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49-70, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Wcd8Kv98FVHH6TzLTrvWDmd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1367–1384, dez. 2015.

BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte. Uma avaliação da efetivação do Programa de Alimentação Escolar no município de Guaíba. 2007. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8892/000590395.pdf>. Acesso em 20 mar. 2026.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 4, p. 1161–1182, out. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasil: Palácio do Planalto, 1988.

BRASIL. Lei n. 13 005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001.** Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 20 fev. 2025

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Palácio do Planalto, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614, de 27 de junho de 2024.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 196, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/port_1144mais_educ.pdf/view. Acesso em: 12 de set. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução n. 17, de 22 de dezembro de 2017.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 246, p. 789-790, 26 dez. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=789&data=26/12/2017>. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. **Lei n. 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Palácio do Planalto, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 30 abr. 2026.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **O conceito de política pública em direito**. Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, p. 1-49, 2006.

CAARAPÓ. **Lei Municipal n. 859** de 31 de maio de 2007. Caarapó, Brasil, 2007.

CAARAPÓ. **Lei Orgânica do Município de Caarapó**, de 5 de abril de 1990. Caarapó - MS: Câmara Municipal, 1990.

CAARAPÓ. **Plano Municipal de Educação de Caarapó – MS (2015 a 2025)**. Instituído pela Lei Municipal nº 1.255 de 2015. Caarapó - MS, Brasil, 2015.

CAARAPÓ. **Projeto "Caminhos para o Saber"**. Caarapó - MS: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

CAMPOS, Joselaine Aparecida. **Educação integral em tempo integral: as concepções dos docentes de uma escola municipal de ensino fundamental**. 2019. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus Uvaranas. Acesso em: 18 jun. 2024.

CAPUCHINHO, Cristiane Branco. **Quando municípios aderem à política federal do tempo integral: condicionantes locais da ampliação da jornada no ensino fundamental**. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100138/tde-18062019-085818/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, abr., 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Educ. Soc.** v. 35 n. 129, out.- dez., 2014.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2010, p. 295-316.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas**. In: BARREIRA, M.C.R.N.; CARVALHO, M. do C. B. de (orgs.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC, 2001, p. 13 - 42.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15–41.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Mayara Cristina Almeida; ARANDA, Maria Alice de Miranda; BUENO, Mara Lucinéia Marques Correa. O Plano Municipal de Educação de Caarapó - MS (2015-2025): um

estudo de sua sistematização enquanto documento. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados-MS, v. 6, n. 11, p. 139–158, jan./jun. 2018.

FREITAS, Bárbara Fernanda de; PINTO, José Marcelino de Rezende. Tão próximos e tão distintos: análise do financiamento educacional em quatro municípios do interior paulista. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.50, e 261171, 2024. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022024000100804&lng=pt&nrm=iso>. Epub 24-Jan-2024. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202450261171>. Acesso em: 24 set. 2025

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; Baruffi, Alaíde Maria Zabloski; REAL, Giselle Cristina Martins. O contexto, as políticas educacionais e o Ideb. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; REAL, Giselle Cristina Martins (Orgs.). **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais**. Dourados: Ed. UFGD, 2011, p. 201 – 224.

FREITAS, Luiz Carlos de. TRÊS TESES SOBRE AS REFORMAS EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO: PERDENDO A INGENUIDADE. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 99, p. 137–153, maio 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTyx4p7KXfcQdSMkPGWFy/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2026.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Brasília, DF: FNDE, 2017. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_result_pc? . Acessado em 24/09/2025.

GARCIA, Paulo Sérgio; MIRANDA, Nonato Assis de. As avaliações externas e em larga escala na formação inicial de professores no Brasil: que espaço elas ocupam? **Educar em Revista**, v. 40, p. e93728, 2024.

HONORATO, Vania Maria de Carvalho. **Concepção de gestão e organização pedagógica em documentos oficiais sobre escola de tempo integral**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Biblioteca Depositária: PUC Goiás. Acesso em: 17 jun. 2024.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS “ANÍSIO TEIXEIRA”. Adequação da Formação Docente. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente> . Acesso em: 04 mar. 2026.

KOHATSU, Marcia de Castro Calçada. **A escola de tempo integral no município de Santos: elo entre sujeitos e saberes**. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017. Biblioteca Depositária: Biblioteca UNIMES. Acesso em: 17 jun. 2024.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira, SP: Amil, 2003.

LUZ, Rafaela Cristina Ribeiro da. **A educação integral e a prática nas Escolas de Ensino Fundamental de Tempo Integral de um município do Vale do Paraíba Paulista**. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017. Biblioteca Depositária: UNITAU. Acesso em: 17 jun. 2024.

MARGIOTTA, Umberto; VITALE, Gabriella; SANTOS, Jácia Soares dos. **O fenômeno do abandono escolar na Europa do novo milênio: dados, políticas, intervenções e perspectivas**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 349-366, set.- dez., 2014.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de. **Escola de tempo integral: análise do processo de implementação em Campo Grande**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1506>. Acesso em: 15 abr. 2025.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Requisitos básicos para o monitoramento do objetivo 6 do Projeto de Lei n. 2.614/2024 do novo PNE: educação integral em tempo integral. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 11, p. 13-27, 9 out. 2025. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/6902/4579>. Acesso em: 20 de out. de 2025.

ORNSTEIN, Sheila Walbe; MOREIRA, Nanci Saraiva. **Evaluating School Facilities in Brazil**. OCDE, 2008. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2008/02/evaluating-school-facilities-in-brazil_g17a1a43/245222103260.pdf . Acesso em: 15 fev. 2026.

PALUMBO, Dennis J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, Eda Castro Lucas de Barros Mello de (org.). de (Org). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares**. Brasília: MEC/UnB, 1998. p. 35-62.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar** – renúncia à Educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Rizete. **A implantação do Programa Mais Educação no estado de Mato Grosso do Sul (2007-2015)**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3129>. Acesso em: 24 de jun. de 2024.

REAL, Giselle Cristina Martins *et al.* Abandono, reprovação, reforço escolar: respostas de diretores ao questionário contextual da Prova Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 35, n. 1,

p. 249–268, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/86902>. Acesso em: 16 out. 2024.

RIBEIRO, Diovane de Cesar Resende. **Educação Integral e suas histórias: com a voz os professores da Rede Pública de Ensino**. 2020. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Letras, Artes e Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/123456789/1128/1/Dissert%20Diovane%20C%20R%20Ribeiro.pdf>. Acesso em 18 de jun. de 2024

RODRIGUES, Maria Lucia. Metodologia multidimensional em ciências humanas: um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin. In. RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (org.). **Metodologias Multidimensionais em ciências humanas**. Brasília (DF): Liber Livros, 2006.

SANTOS, Fabiano Antônio dos; REAL, Giselle Cristina Martins. Avaliações Sistêmicas: recomendações dos organismos internacionais para os países latino-americanos. **Educar em Revista**, v. 40, p. e96537, 2024.

SECCHI, Leonardo. O que faz uma boa pesquisa em política pública? IN.: EMMENDOERFER, Magnus Luiz; GOMES, Bruno Mello Almeida (org.). **Métodos Qualitativos para análise de Políticas Públicas**. Salvador, BA: Motres, 2023.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/24527/15729>. Acesso em 25 de out. 2023.

SILVA, Flavia Osorio da. **Escolas estaduais de ensino fundamental de tempo integral em Goiás (2006-2018): contradições entre o proposto e o realizado no município de Goiânia**. 2019. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/cb1f573c-74b0-4d53-97bf-cdb9f4fa8f43/content>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Políticas educacionais municipais e qualidade do ensino: o Ideb como mecanismo de monitoramento. In: FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; REAL, Giselle Cristina Martins (Orgs.). **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais**. Dourados: Ed. UFGD, 2011, p. 13 – 23.

TORRES, Tatiane Aparecida Ribeiro. **O Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo: considerações acerca do direito à educação de qualidade**. 2016. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-104455/publico/TATIANE_APARECIDA_RIBEIRO_TORRES.pdf. Acesso em: 19 jun. 2024.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRIBUNAL Superior Eleitoral confirma cassação de mandatos de prefeito e vice de Caarapó. **G1**, Mato Grosso do Sul, 29 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2018/08/29/tribunal-superior-eleitoral-confirma-cassacao-de-mandatos-de-prefeito-e-vice-de-caarapo.ghtml>. Acesso em: 29 de set. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. **La implementación de las políticas**. México: Miguel Ángel. Porrúa, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

De: **Ieda Maria Marran**

Mestranda em Educação PPGEdu/UFGD

Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real

Orientadora/Docente PPEdu/UFGD

Para: Pessoa Entrevistada

Prezado(a) entrevistado(a),

A pesquisa intitulada “Análise da Implementação da Educação em Tempo Integral em Caarapó - MS”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, nível de Mestrado, cuja orientação é de responsabilidade da Profa. Dra. Giselle Cristina Martins Real, tem como objetivo analisar o processo de implementação do Projeto de educação em tempo integral, de uma escola municipal, de Caarapó/MS, na busca de evidenciar os seus condicionantes e seu potencial de continuidade no município. Trata-se de pesquisa em andamento com abordagem qualitativa, contando com pesquisa documental e entrevista semiestruturada, tendo como uma de suas últimas etapas a realização de entrevista com gestores educacionais: Direção Escolar, Coordenador Pedagógico do Projeto “Caminhos para o Saber” e Coordenadora da Educação Básica na SEMEEC. O Projeto delimitou o objeto de pesquisa sob a ótica das políticas nacionais que trazem a educação em tempo integral como medida pública e a literatura que aborda e analisa seus conceitos e as iniciativas em curso no país, de forma a poder construir dados que possibilitem compreender os condicionantes que determinam e desafiam a construção e a continuidade da política de educação integral em municípios como Caarapó, ponto empírico da presente investigação. A realização da pesquisa visa aprofundar o olhar acerca de uma análise das políticas públicas na área de educação.

A investigação pretende contribuir com o aprofundamento do conhecimento produzido na área em que está inserida, bem como poderá servir de embasamento para repensar os processos de implementação da Educação em Tempo Integral nos municípios.

Nesse sentido, considerando que a EM Professor Moacir Franco de Carvalho foi a única escola a desenvolver um projeto de educação em tempo integral na rede municipal, faz -se necessária a realização de entrevista com a Coordenação do Projeto, de modo a revelar os condicionantes e desafios enfrentados no processo de implementação do Projeto de Educação de Tempo Integral "Caminhos para o Saber".

Para tanto proponho que a entrevista seja realizada no (data, hora e local da entrevista). O roteiro que norteará a realização da mesma segue anexo a este documento. No entanto, caso julgue necessário, outras datas poderão ser indicadas por Vossa Senhoria.

Destacamos que os dados coletados serão utilizados apenas para fins acadêmicos, comprometendo-nos a tratá-los com a devida responsabilidade científica.

Sem mais, agradecemos a atenção dispensada e ficamos à disposição para eventuais esclarecimentos que se fizerem necessários.

Caarapó - MS, .../.../2026.

Mestranda Ieda Maria Marran

Profa. Dra. Giselle Cristina Mart

APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

1- Coordenação da Educação Básica da SEMEEC/Caarapó - MS

1	Como surgiu a proposta da Escola em Tempo Integral – ETI e como a gestão escolar planejou, organizou os espaços físicos e a rotina para iniciar a sua implementação?
2	Como a equipe escolar participou do planejamento, da seleção das atividades pedagógicas e da seleção de profissionais para atuarem no projeto?
3	Quais eram as condições do espaço físico para o desenvolvimento do projeto de ETI? Fale sobre adequações, aquisições de equipamentos e mobiliários.
4	Quais avanços foram observados, nos estudantes, durante o projeto ETI e quais os obstáculos que dificultaram a sua implementação?
5	De que forma a Secretaria Municipal de Educação ofereceu apoio para o desenvolvimento do projeto (Cardápio para alimentação escolar, formação pedagógica, materiais de consumo e permanente, etc.)?

2- Direção Escolar e Coordenação Pedagógica do Projeto "Caminhos para o Saber" na escola

1-	Como a gestão comunicou a equipe escolar que a escola teria um projeto de tempo integral no contraturno? Como foi a reação da equipe?
2-	A comunidade escolar participou da elaboração do projeto? De que forma?
3-	Qual foi a reação dos pais e/ou responsáveis quando souberam da proposta de que poderiam optar pela matrícula em tempo integral na escola?
4-	Como a equipe escolar selecionou as atividades pedagógicas que seriam oferecidas no contraturno?

5- O espaço físico oferecia condições adequadas para o desenvolvimento do projeto de ETI? Foram necessárias adequações do espaço físico, aquisições de equipamentos e mobiliários?
6- Como a escola organizou a rotina escolar para atender os 120 estudantes em tempo integral e os demais em tempo parcial? Houve contratação de mais funcionários? Em quais setores?
7- Foi necessária a adequação de cardápio para atender as normativas da alimentação escolar?
8- A Secretaria Municipal de Educação ofereceu apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento do projeto?
9- Foi ofertado formação continuada para a equipe pedagógica que atuava no projeto?
10- Os estudantes participantes do Projeto de ETI, demonstravam interesse e gostar da proposta?
11- Quais avanços foram observados nos estudantes durante o projeto ETI?
12- Quais obstáculos dificultaram a implementação do projeto ETI?
13- Quais as maiores dificuldades encontradas para que o projeto se tornasse permanente?

Mestranda em Educação

Discente: Ieda Maria Marran - E-mail: iedamarran@hotmail.com

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giselle Cristina Martins Real - E-mail: gisellereal@ufgd.com.br

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo para participar da pesquisa intitulada “Análise da Implementação da Educação em Tempo Integral em Caarapó - MS”, vinculado ao PPGEduc Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A pesquisa tem, como objetivos: Analisar o processo de implementação do Projeto de Educação em Tempo Integral, de uma escola municipal, de Caarapó - MS, na busca de evidenciar os seus condicionantes e seu potencial de continuidade no município; Contextualizar a dimensão temporal das legislações e normas relacionadas à educação de tempo integral em âmbito nacional e estadual ao projeto de educação de tempo integral de Caarapó; Explicitar os estágios de desenvolvimento do projeto de educação de tempo integral de Caarapó - MS; Revelar os condicionantes e desafios enfrentados pelos atores estratégicos mobilizados no processo de implementação da educação de tempo integral em Caarapó - MS.

Para isto, a sua participação é muito importante e se daria por meio da entrevista semiestruturada com duração máxima de 30 min, a participação será agendada conforme disponibilidade dos participantes. As entrevistas serão transcritas e arquivadas durante cinco anos e somente a pesquisadora terá acesso, garantindo sigilo das informações, além de não terem a identificação dos participantes.

Informamos que a sua participação na pesquisa poderá envolver riscos e desconfortos como: tempo despendido, desconforto para participar das entrevistas ou responder questionamentos, e risco de exposição e perda de confidencialidade. No entanto, como medidas de redução de riscos serão adotadas como garantia a escolha de um local com dependências adequadas, sendo pactuadas data e locais com antecedência e de acordo com sua disponibilidade e preferência dos participantes, limitação de acesso aos dados da entrevista e identificação alfanumérica dos participantes.

Quanto à participação, destacamos que você tem liberdade para não responder as questões que julgar constrangedoras e finalizar a realização da atividade quando desejar, sem que isso cause qualquer prejuízo. Ainda, será garantida a disponibilidade de acesso aos resultados individuais e coletivos ao término do estudo por meio da publicação de resumos em eventos e artigos em revistas científicas.

Assinatura do Entrevistado

Assinatura do Pesquisador

Espera-se, com os resultados desta investigação, revelar as contribuições da escola em tempo integral, e os desafios a serem superados, como também contribuir com as futuras discussões das políticas de implementação, da escola em tempo integral, nas redes públicas de ensino, especialmente de Caarapó - MS. Gostaríamos de elucidar que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, tendo direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não receberá nenhuma remuneração, indenização ou ressarcimento para participação na pesquisa. Informamos ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade os dados gravados serão apagados após codificação para o presente trabalho.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite mais informações, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética com Seres Humanos (CEP) da UFGD, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como participante ou responsável pelo participante da pesquisa), de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Assinatura do Entrevistado

Assinatura do Pesquisador

Eu, _____ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela pesquisadora Prof^a. Ieda Maria Marran.

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

Eu, _____ declaro que
forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço: Ieda Maria Marran – R: Alfredo Batista do Nascimento N° 272, Santa Marta. CEP 7994-000. Caarapó - MS. Cel: (67) 9.9929-6923 – E-mail: iedamarran@hotmail.com.

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da UFGD: Telefone: (67) 3410-2853 E-mail do CEP/UFGD: cep@ufgd.edu.br. Endereço: Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados – MS, CEP 79825-070.

ANEXOS**ANEXO I****PARECER SUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA****Nº 7.684.432/2005****UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:** ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM CAARAPÓ-MS**Pesquisador:** IEDA MARIA MARRAN**Área Temática:****Versão:** 1**CAAE:** 88868525.4.0000.5160**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD-MS**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 7.684.432**Apresentação do Projeto:****INTRODUÇÃO**

Este projeto de pesquisa tem o tema e abordagem vinculada à linha de pesquisa de Política e Gestão da Educação, direcionada à educação básica.

Se insere no campo que trata tanto das modificações das políticas educacionais, reformas e programas educacionais, como no direito à educação. A

educação é um direito social prescrito pelo Estado brasileiro, desde 1988, quando há a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988). A carta

magna ainda adota como princípios básicos, entre outros, a garantia de um padrão de qualidade e a garantia do direito à educação e à

aprendizagem ao longo da vida. Também evidencia como faceta de sua vertente democratizante a equidade no ensino obrigatório. A combinação

desses princípios expõe que a qualidade da educação é mensurada a partir da efetivação do processo de aprendizagem para todos, sem distinção

de qualquer natureza. Portanto, a educação de tempo integral é uma estratégia que se constrói na sociedade a partir desse contexto, em que se

busca garantir aprendizagem para todos. O contexto democratizante constituído no início dos anos de 1990, com a promulgação da Constituição

Federal, implicou atuação do Estado em várias direções na busca por garantir o direito à

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761**Bairro:** Vila Progresso**UF:** MS**Município:** DOURADOS**Telefone:** (67)3410-2853**CEP:** 79.825-070**E-mail:** cep@ufgd.edu.br

ANEXO I

PARECER SUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA (Continuação)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD



Continuação do Parecer: 7.684.432

educação e à aprendizagem para todos. Freitas (2007) inclusive indica que houve uma caracterização de um Estado Educador no Brasil, neste período, considerando o conjunto de proposições normativas destinadas à garantia do direito à educação para todos. No entanto, ao se voltar para a centralização de ações de planejamento e de avaliação para a educação básica, se constitui em Estado Avaliador, por meio da adoção de avaliações em larga escala e a construção de informações educacionais, destinadas à prestação de contas e o pretensão fomento às medidas de política educacional. As medidas públicas a partir desse contexto se complexaram diante de um cenário contraditório, em que se por um lado intenciona a garantia do direito à educação e à aprendizagem para todos, por outro lado utiliza-se de processos de minimização da responsabilidade do Estado com a efetivação deste direito. Segundo Paro (2001) grande parte da população das escolas brasileiras é carente e vive em um círculo de problemas, sejam os culturais, emocionais ou econômicos. Ainda, nessa direção é a abordagem de Alonso (2009 apud Oliveira e Nóbrega 2021), ao expor as influências da desigualdade social no contexto escolar, explicita a problemática da evasão escolar, que apesar do ensino ser obrigatório, ainda está presente no âmbito da escola. Outro problema indicado na literatura (Real, et. al, 2019; Paro, 2001) é a reprovação escolar que obstaculiza a efetivação da aprendizagem e do direito à educação. A educação é apontada (Margiotta, Vitale e Santos, 2014) como instrumento de construção de uma sociedade mais justa e democrática e que a educação em tempo integral pode ser uma iniciativa pública para a garantia do direito à educação para todos (Cavaliere, 2009; 2014). A Lei n. 9.394/96 é Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Art. 34, parágrafo segundo, prevê a Educação em tempo integral em que a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...]. O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996). Para Cavaliere (2009) propostas de ampliação do tempo de permanência dos estudantes de

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Telefone: (67)3410-2853

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

E-mail: cep@ufgd.edu.br

ANEXO I

PARECER SUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA (Continuação)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD



Continuação do Parecer: 7.684.432

educação básica na escola precisam ser analisadas. E, para saber se os objetivos do projeto citado estão sendo alcançados é preciso uma avaliação da sua implementação, o que se acredita que a realização de uma pesquisa em nível de mestrado contribuirá nesse processo. Segundo

Draibe (2001) “[...] é possível identificar, em cada política ou programa, sua estratégia de implementação” (p. 27). Assim sendo, cumpre esclarecer

que se entende por avaliação de implementação de uma política ou programa, a análise de: [...] decisões acerca de características ou dimensões do

processo, tais como a dimensão temporal; os atores estratégicos a serem mobilizados, nos diferentes estágios, para apoiar a implementação do

programa; os subprocessos e estágios pelos quais se desenvolverá a implementação, etc. (Draibe, 2001, p. 27). Pois, pesquisar política pública é ter

um interesse em avançar no conhecimento que trará contribuições aos cidadãos, em especial, os pertencentes às populações vulneráveis. A

construção de pontes entre a academia e o mundo prático das políticas públicas acontece quando ambos se aproximam somando saberes e ações

(Secchi, 2023). A concepção de educação em tempo integral deve considerar o desenvolvimento pleno do estudante em todas as dimensões

formativas (cognitivas, intelectuais, físicas, afetivas, socioemocionais, sociais e culturais), onde a escola é o centro dessa educação, construída a

partir de um projeto coletivo, envolvendo toda a comunidade escolar. O aumento do tempo tem que ser direcionado para formação plena do sujeito.

A educação em tempo integral deve ser norteada pelos princípios da: centralidade do estudante, aprendizagem permanente, perspectiva inclusiva e

gestão democrática (Cavaliere, 2009). A rede municipal de ensino de Caarapó-MS conta com uma escola com projeto de educação em tempo

integral em desenvolvimento. Essa escola atende, especialmente, crianças em vulnerabilidade social, assim ao ampliar a jornada escolar paratempo integral, as crianças e adolescentes permanecem 8 horas

diariamente na escola e ao atender os estudantes em um período maior, oferta-se acesso às atividades de apoio pedagógico, culturais, esportivas, saúde, ambiental, acesso às ferramentas

digitais, além de alimentação para o público atendido. E com isso, intenta-se promover o direito à educação e à aprendizagem.

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

ANEXOS I

**PARECER SUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA
(Continuação)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD



Continuação do Parecer: 7.684.432

Assim, a proposta de pesquisa aqui apresentada busca analisar o processo de implementação de uma política pública a partir de um projeto de educação em tempo integral de uma escola municipal na busca de evidenciar os seus condicionantes que implicaram na concepção de educação integral que está em desenvolvimento. Sem pretensões de analisar todas as dimensões do processo de implementação apontadas por Draibe (2001), mas tem-se como proposição identificar as dimensões temporais, os atores estratégicos mobilizados e os estágios aos quais a implementação de desenvolve. As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2559029.pdf, de 20/05/2025).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o processo de implementação do Projeto de educação em tempo integral, de uma escola municipal, de Caarapó-MS, na busca de evidenciar os seus condicionantes e seu potencial de continuidade no município.

Objetivo Secundário:

- Contextualizar a dimensão temporal das legislações e normas relacionadas à educação de tempo integral em âmbito nacional e estadual ao projeto de educação de tempo integral de Caarapó.- Explicitar os estágios de desenvolvimento do projeto de educação de tempo integral de Caarapó-MS.-

Revelar os condicionantes e desafios enfrentados pelos atores estratégicos mobilizados no processo de implementação da educação de tempo integral em Caarapó-MS.

Hipótese:

Que a implementação do Projeto de Educação em Tempo Integral - ETI, no município, se deu por motivo da adesão do Programa Federal e sua descontinuidade, em virtude da suspensão do recurso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação na pesquisa poderá envolver riscos e desconfortos como: tempo despendido, desconforto para participar das entrevistas ou

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br

ANEXOS I

**PARECER SUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA
(Continuação)**UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD

Continuação do Parecer: 7.684.432

responder questionamentos, e risco de exposição e perda de confidencialidade. No entanto, como medidas de redução de riscos serão adotadas como garantia a escolha de um local com dependências adequadas, sendo pactuadas data e locais com antecedência e de acordo com sua disponibilidade e preferência dos participantes, limitação de acesso aos dados da entrevista e identificação alfanumérica dos participantes

Benefícios:

Espera-se, com os resultados desta investigação revelar as contribuições da escola em tempo integral, e os desafios a serem superados, como também contribuir com as futuras discussões das políticas de implementação, da escola em tempo integral, nas redes públicas de ensino, especialmente de Caarapó-MS. Gostaríamos de elucidar que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, tendo direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não receberá nenhuma remuneração, indenização ou ressarcimento para participação na pesquisa.

Informamos ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade os dados gravados serão apagados após codificação para o presente trabalho.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**Resumo:**

O acesso à educação é um direito fundamental do cidadão brasileiro e a educação em tempo integral pode ser uma estratégia para garantir o direito e a melhoria da qualidade da educação. Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de implementação de um Projeto de educação em tempo integral, de uma escola municipal de Caarapó-MS, na busca de evidenciar os seus condicionantes que implicaram na concepção de educação integral que está em desenvolvimento. Para tanto, será utilizada a abordagem qualitativa, contando com pesquisa documental e entrevista semiestruturada. Espera-se com a investigação revelar as contribuições da escola em tempo integral, e os desafios a serem superados, como

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761**Bairro:** Vila Progresso**UF:** MS**Município:** DOURADOS**CEP:** 79.825-070**Telefone:** (67)3410-2853**E-mail:** cep@ufgd.edu.br

ANEXOS I

**PARECER SUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA
(Continuação)**UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD

Continuação do Parecer: 7.684.432

também contribuir com as futuras discussões das políticas de implementação, da escola em tempo integral, nas redes públicas de ensino, especialmente de Caarapó-MS.

Metodologia Proposta:

Será utilizada a abordagem qualitativa, contando com pesquisa documental e entrevista semiestruturada. Pois, pesquisa qualitativa permite utilizar de várias estratégias para a busca de respostas à problemática da pesquisa (Rodrigues, 2006; Denzin e Lincoln, 2006). O estudo está dividido em etapas, onde na primeira corresponde à pesquisa bibliográfica através de levantamento das produções científicas acerca da temática. O corpus documental será composto por legislações e normas que regulamentam o projeto de educação em tempo integral no âmbito nacional, estadual e municipal. Realização de entrevista semiestruturada com os atores estratégicos mobilizados a saber: diretora, coordenadora pedagógica do projeto e a Coordenadora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação.

Metodologia de Análise de Dados:

Após concluída a fase de coleta dos dados, será realizada a organização e análise dos mesmos a partir de técnica de análise de conteúdo, que é definida por Bardin como: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2009, p. 44). A análise será organizada em três etapas: a pré-análise (início das buscas, intuições dos primeiros contatos com os materiais, momento da organização); exploração do material (realização das operações de codificação, definindo as categorias) e tratamento dos resultados obtidos e interpretações (propor inferências e interpretações respaldando os resultados em estudos de outros pesquisadores) (Bardin, 2009). Como referencial teórico-metodológico fundamenta-se na teoria neoinstitucionalista que busca compreender os fenômenos educativos, como a implementação da educação de tempo integral em Caarapó, a partir da relação dialética

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761**Bairro:** Vila Progresso**UF:** MS**Município:** DOURADOS**CEP:** 79.825-070**Telefone:** (67)3410-2853**E-mail:** cep@ufgd.edu.br

ANEXOS I

**PARECER SUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA
(Continuação)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD



Continuação do Parecer: 7.684.432

entre o macro contexto das políticas nacionais e o micro espaço de uma determinada escola de Caarapó-MS, tendo como principais referenciais

Palumbo (1998); Villanueva (2007) e Draibe (2001).

Critério de Inclusão:

Servidores municipais, que atuavam na gestão escolar da escola em foco e participaram do processo de implementação da Escola em Tempo

Integral.

Critério de Exclusão:

Servidores municipais de férias, licença médica e aposentados

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide ¿Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações¿

Recomendações:

Vide ¿Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações¿

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

¿Não há óbices éticos¿.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP/UFGD, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do referido protocolo de pesquisa.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

- * o pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;
- * O pesquisador deve apresentar relatório parcial e final ao Sistema CEP/CONEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2559029.pdf	20/05/2025 11:16:48		Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.pdf	20/05/2025	IEDA MARIA	Aceito

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

CEP: 79.825-070

E-mail: cep@ufgd.edu.br

ANEXOS I

**PARECER SUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA E PESQUISA
(Continuação)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
GRANDE DOURADOS - UFGD



Continuação do Parecer: 7.684.432

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11:14:59	MARRAN	Aceito
Outros	Res_192_25_Aprovar_Plano_Investigacao.pdf	20/05/2025 10:42:16	IEDA MARIA MARRAN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Itens_Minimos_Projeto.pdf	16/05/2025 16:43:53	IEDA MARIA MARRAN	Aceito
Outros	Roteiro_Pesquisa.pdf	16/05/2025 16:24:53	IEDA MARIA MARRAN	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Compromisso_Resultados_da_Pesquisa.pdf	16/05/2025 16:15:15	IEDA MARIA MARRAN	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_Compromisso_do_local_coletados_dados.pdf	16/05/2025 16:13:54	IEDA MARIA MARRAN	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	16/05/2025 16:09:17	IEDA MARIA MARRAN	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infraestrutura_Necessaria.pdf	16/05/2025 16:08:03	IEDA MARIA MARRAN	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	16/05/2025 16:03:59	IEDA MARIA MARRAN	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	16/05/2025 15:56:43	IEDA MARIA MARRAN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 02 de Julho de 2025

Assinado por:
Leonardo Ribeiro Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

CEP: 79.825-070

E-mail: cep@ufgd.edu.br

ANEXO II

EM PROFESSOR MOACIR FRANCO DE CARVALHO
PROJETO "Caminhos para o Saber" - ETI
CRONOGRAMA DE ATIVIDADES/CONTRATURNO ESCOLAR

CARGA HORÁRIO SEMANAL POR TURMA

1. Atividades de Letramento – 5 H/A (60 min.)
2. Atividades de Matemática – 4 H/A (60 min.)
3. Atividades de Esporte e Lazer – 3 H/A (60 min.)
4. Atividades de Ferramentas Digitais – 1 H/A (60 min.)
5. Atividades de Arte e Cultura – 2 H/A (60 min.).

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES - SEMANAL**TURMA A – MATUTINO**

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
8:15	Café	Café	Café	Café	Café
8:30	Letramento	Letramento	Matemática	Fer. Digitais	Esp. e Lazer
9:30	Matemática	Esp. e Lazer	Letramento	Letramento	Letramento
10:30	Arte e Cultura	Arte e Cultura	Esp. E Lazer	Matemática	Matemática
11:10	Banho				

TURMA B - MATUTINO

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
8:15	Café	Café	Café	Café	Café
8:30	Matemática	Matemática	Letramento	Letramento	Arte e Cultura
9:30	Letramento	Letramento	Esp. e Lazer	Matemática	Esp. e Lazer
10:30	Esp. e Lazer	Fer. Digitais	Matemática	Arte e Cultura	Letramento
11:10	Banho				

ANEXO II

EM PROFESSOR MOACIR FRANCO DE CARVALHO
PROJETO "Caminhos para o Saber" - ETI
CRONOGRAMA DE ATIVIDADES/CONTRATURNO ESCOLAR
(Continuação)

HORÁRIO DE ALMOÇO: 11:40 às 12:30

TURMA C - VESPERTINO

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
12:35	Letramento	Esp. e Lazer	Letramento	Fer. Digitais	Esp. e Lazer
13:35	Matemática	Letramento	Esp. e Lazer	Letramento	Letramento
14:35	Arte e Cultura	Matemática	Arte e Cultura	Matemática	Matemática
15:35	Lanche da Tarde				

TURMA D - VESPERTINO

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
12:35	Matemática	Letramento	Esp. e Lazer	Letramento	Matemática
13:35	Letramento	Esp. e Lazer	Letramento	Matemática	Esp. e Lazer
14:35	Fer. Digitais	Arte e Cultura	Matemática	Arte e Cultura	Letramento
15:35	Lanche da Tarde				