

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL (MDR)

HUMBERTO SALVINO BATISTA TORRES

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PLENA E INTEGRAL DAS
ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DE GOIÂNIA E
APARECIDA DE GOIÂNIA - GOIÁS (2016-2022)**

GOIÂNIA

JUNHO DE 2023

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

HUMBERTO SALVINO BATISTA TORRES

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PLENA E INTEGRAL DAS
ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DE GOIÂNIA E
APARECIDA DE GOIÂNIA - GOIÁS (2016-2022)**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em
Desenvolvimento Regional – área de
concentração Educação – do Centro
Universitário Alves Faria, sob a orientação do
Professor Doutor Guilherme Resende Oliveira.

GOIÂNIA
JUNHO DE 2023

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

T643a

Torres, Humberto Salvino Batista.

Avaliação do programa de educação plena e integral das escolas públicas da rede estadual de ensino médio de Goiânia e Aparecida de Goiânia - Goiás (2016-2022). / Humberto Salvino Batista Torres. – 2023. 143 f.: il. 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Resende Oliveira.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2023.

1. Ensino em Período Integral. 2. Sistema Estadual de Ensino de Goiás. 3. CEPI. 4. Educação Integral. I. Oliveira, Guilherme Resende. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 711.16

RESUMO

A Educação Integral tornou-se um mecanismo para amenizar as deficiências do sistema educacional, com a ideia de que o aluno permanecendo mais tempo na escola pode aumentar o nível de aprendizagem. A proposta da escola de tempo integral se manifesta como uma nova linha educacional que tem como perspectiva proporcionar aos alunos um contato diversificado com novas sugestões e orientações. Este estudo baseou-se nos pressupostos teóricos da Educação Integral formulados por Teixeira (1962), Ribeiro (1986, 1995, 2022), entre outros. Considerando as dificuldades da educação brasileira e a proposta do Governo de Goiás para escolas de tempo integral, a pesquisa teve o seguinte objetivo: até que ponto os Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) colaboraram para o aumento da qualidade da educação no Estado de Goiás no período de 2016 a 2022. Foram coletados dados documentais para entender como se formou o Sistema Estadual de Ensino de Goiás, com o objetivo de atender ao disposto na Portaria MEC nº 1145/16, que estabeleceu o Programa de Fomento à Implementação de escolas de tempo integral pela MP nº 746/16 e de compreender o processo que regulamentou a criação dos CEPIs com o intuito de implantar a proposta de Ensino Médio em tempo integral. O conceito de Educação Integral harmoniza-se com as novas atribuições da escola e o acompanhamento do novo aluno. A análise destacou duas categorias fundamentais para a renovação das práticas pedagógicas: Inovação Pedagógica e Mudanças no Modelo de Gestão. Foi utilizado o método de análise direta do ambiente escolar, observação do desempenho e da atuação profissional de professores e gestores, além de entrevistas semiestruturadas. Os resultados das investigações apontaram para uma realidade educacional norteada para práticas pedagógicas inovadoras, como, protagonismo juvenil, práticas interdisciplinares, presença pedagógica, trabalho da escola com a comunidade que a envolve e uma gestão democrática, combinando com os princípios que conduzem uma educação de qualidade. Este estudo é importante para compreender a situação atual dos CEPIs e seus projetos pedagógicos. É útil para educadores, gestores, pesquisadores e interessados em educação, já que os CEPIs ajudam a preparar os alunos para o mercado de trabalho, a universidade e a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Centro de Ensino em Período Integral; Ensino Médio em Tempo Integral; Escola de Tempo Integral; Escola de Tempo Integral no Estado de Goiás; Escola Estadual de Tempo Integral.

ABSTRACT

Integral Education has become a mechanism to mitigate deficiencies in the educational system, with the idea that students staying longer in school can increase the level of learning. The proposal for full-time schools manifests as a new educational line that aims to provide students with diversified contact with new suggestions and guidance. This study was based on the theoretical assumptions of Integral Education formulated by Teixeira (1962), Ribeiro (1986, 1995, 2022), among others. Considering the difficulties of Brazilian education and the proposal of the Government of Goiás for full-time schools, the research had the following objective: to what extent did the Centers for Integral Education (CEPIs) contribute to the increase in the quality of education in the state of Goiás from 2016 to 2022. Documentary data were collected to understand how the Goiás State Education System was formed, with the objective of complying with the provisions of MEC Ordinance No. 1145/16, which established the Promotion Program for the Implementation of full-time schools by MP No. 746/16 and to understand the process that regulated the creation of CEPIs with the aim of implementing the proposal for full-time high school. The concept of Integral Education harmonizes with the new responsibilities of the school and the monitoring of the new student. The analysis highlighted two fundamental categories for the renewal of pedagogical practices: Pedagogical Innovation and Changes in Management Model. The method of direct analysis of the school environment, observation of the performance and professional performance of teachers and managers, as well as semi-structured interviews were used. The results of the investigations pointed to an educational reality guided by innovative pedagogical practices, such as youth leadership, interdisciplinary practices, pedagogical presence, work of the school with the community that surrounds it, and democratic management, combining with the principles that lead to quality education. This study is important to understand the current situation of CEPIs and their pedagogical projects. It is useful for educators, managers, researchers, and those interested in education, since CEPIs help prepare students for the job market, university, and life.

KEY-WORDS: Full-Time Teaching Center; Full-Time High School; Full-Time School; Full-Time School in the State of Goiás; Full-time State School.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – EXEMPLOS DE MEDIDAS DOS 16 ESTADOS DA REPÚBLICA FEDERATIVA DA ALEMANHA	57
QUADRO 2 – MATRIZ CURRICULAR PARA OS CEPIS DE ENSINO MÉDIO – 9 HORAS E 30 MINUTOS	70
QUADRO 3 – QUADRO ANALÍTICO DE CATEGORIAS, INDICADORES E INSTRUMENTOS DE COLETA	82
QUADRO 4 – DESCRIÇÃO DOS ESPAÇOS E INSTALAÇÕES FÍSICAS E EQUIPAMENTOS DE APOIO PEDAGÓGICO DOS CEPIS	84
QUADRO 5 – RESUMO DA ANÁLISE DA CATEGORIA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	101
QUADRO 6 – RESUMO DA ANÁLISE DA CATEGORIA MUDANÇA NO MODELO DE GESTÃO	105

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – REPRESENTATIVO DA QUANTIDADE DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL VERSUS ESCOLAS DE TEMPO PARCIAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CADA MUNICÍPIO E EM RELAÇÃO A TODO O ESTADO DE GOIÁS	80
TABELA 2 – REPRESENTAÇÃO DO QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO REGULAR DO ESTADO DE GOIÁS EM TEMPO INTEGRAL VERSUS TEMPO PARCIAL	85
TABELA 3 – REPRESENTAÇÃO DO QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO REGULAR EM TEMPO INTEGRAL VERSUS TEMPO PARCIAL DAS CIDADES DE APARECIDA DE GOIÂNIA E GOIÂNIA	86
TABELA 4 – RESULTADOS DO IDEB, REFERENTES ÀS METAS TRAÇADAS E OS RESULTADOS OBTIDOS, JUNTAMENTE COM AS MÉDIAS DAS NOTAS DE PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, DURANTE O PERÍODO DE 2017 A 2021, EM ÂMBITO NACIONAL E DO ESTADO DE GOIÁS	87
TABELA 5 – RESULTADOS DE PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA DAS ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI) E ESCOLA DE TEMPO PARCIAL (ETP) ANALISADAS NA PESQUISA, DURANTE O PERÍODO DE 2017 A 2021	88
TABELA 6 – RESULTADOS DE PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DE GOIÁS, DURANTE O PERÍODO DE 2017 A 2021	88
TABELA 7 – RESULTADO DAS NOTAS PADRONIZADAS EM PORTUGUÊS E MATEMÁTICA DE ACORDO COM A PROVA SAEB POR ESCOLA DE TEMPO	

INTEGRAL (ETI) E ESCOLA DE TEMPO PARCIAL (ETP) ANALISADAS NA PESQUISA	91
TABELA 8 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS SEGUNDO NÍVEIS QUALITATIVOS DE PROFICIÊNCIA NO ÂMBITO NACIONAL E ESTADUAL (2017 A 2021)	92
TABELA 9 – TAXAS DE RENDIMENTO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DOS CEPIS E DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIÁS E DO BRASIL (2017 A 2021)	94
TABELA 10 – NÍVEL SOCIOECONÔMICO DOS CEPIS CONSIDERADOS NA AMOSTRA	96

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – PERCENTUAL DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA COM OFERTA EM TEMPO INTEGRAL NA ALEMANHA	58
FIGURA 2 – RESUMO DOS RESULTADOS PARA EFEITOS INDIVIDUAIS	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ART – Artigo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CEB – Câmara de Educação Básica

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEE/GO – Conselho Estadual de Educação de Goiás

CEEGP – Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano

CEI – Centro de Educação Integral

CENPEC – Centro de Referências em Educação Integral

CEPAL – Comissão de Política Econômica para América Latina e Caribe

CEPI – Centro de Ensino em Período Integral

CF – Constituição Federal

CIAC – Centros Integrados de Apoio à Criança

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

DRU – Desvinculação das Receitas da União

EAD – Educação a Distância

EC – Emenda Constitucional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EITI – Educação Integral em Tempo Integral

EMTI – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EREM – Escolas de Referência em Ensino Médio

ETI – Escola de Tempo Integral

ETP – Escola de Tempo Parcial

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

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

GABSEE – Gabinete da Secretaria de Estado de Educação

GDPI – Gratificação de Dedicação Plena e Integral

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IND – Informação Não Divulgada

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica

ISG – Instituto Sonho Grande

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social

MDR – Mestrado em Desenvolvimento Regional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ND – Núcleo Diversificado

NIC – Núcleo de Integração Curricular

NSE – Nível Socioeconômico

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OREALC/UNESCO – Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe)

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE – Programa Especial de Educação

PEI – Programa de Ensino Integral

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PJ – Protagonismo Juvenil

PME - Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCENTRO – Programa de Centros de Ensino Experimental

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

PRONEI – Programa Nacional de Educação Integrada

PTS – Pontos

RMG – Região Metropolitana de Goiânia

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás

SC – Sem Classificação

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SEDUC/GO – Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC – Serviço Social do Comércio

SIAP – Sistema Administrativo e Pedagógico

SIGAE – Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação

SNE – Sistema Nacional de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

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

USAID – United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão ao Professor Dr. Guilherme Resende Oliveira, docente do programa de mestrado em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria, por ter me orientado nesse processo de construção do meu trabalho de conclusão de mestrado. Sua orientação foi essencial para que eu pudesse desenvolver meu potencial e alcançar resultados tão significativos, sendo imprescindível para que eu pudesse compreender melhor o papel da educação na sociedade e, assim, desenvolver um trabalho que pudesse contribuir de alguma forma para a melhoria da educação.

Agradeço também à Professora Dra. Célia Maria Alves Dantas, docente do Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás, que participou da banca de TCC da graduação e agora da banca de defesa do mestrado, que esteve presente em momentos tão importantes da minha trajetória acadêmica. Sua presença em ambas as bancas de avaliação foi fundamental para que eu pudesse compreender as diversas perspectivas envolvidas em um trabalho acadêmico e, assim, amadurecer ainda mais minha visão crítica e analítica.

Não poderia deixar de mencionar todos os profissionais da educação que lutam diariamente por uma educação justa e igualitária e, principalmente, contra governantes que não se preocupam com a importância da educação e nem com os professores. São pessoas que, muitas vezes, trabalham em condições adversas, enfrentando desafios imensos para garantir que nossos jovens possam ter acesso a uma educação de qualidade. São esses profissionais que me inspiram a continuar lutando por uma educação melhor.

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública.

(Anísio Teixeira, 1932)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE GOIÁS	27
2.1 CONCEITO DE QUALIDADE EDUCACIONAL	27
2.2 REFERÊNCIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	32
2.2.1 CONJUNTURA PÓS-CF DE 1988, LDB/1996 E O PNE 2001-2010: EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	38
2.2.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024) E EDUCAÇÃO INTEGRAL	43
2.3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS	48
2.3.1 MARCOS LEGAIS	48
2.3.2 COMO ORIGINOU O PROJETO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE GOIÁS	50
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	54
3.1 REFLEXÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL AO LONGO DO SÉCULO XX	59
3.2 A ATUAL EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	61
4 METODOLOGIA	65
4.1 METODOLOGIA CONCEITUAL	65
4.1.1 PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E CONCEITUAIS	65
4.1.2 PRINCÍPIOS FORMATIVOS E EIXOS FORMATIVOS	67
4.1.3 ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DOS CEPIS	68
4.1.4 METODOLOGIAS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	76
4.1.5 CONCEPÇÃO DE GESTÃO	77

4.2 MODELO DE ESTUDO UTILIZADO	77
4.2.1 OBJETOS DE PESQUISA, FERRAMENTAS E PROCESSO PARA A COLETA DE DADOS	80
5 RESULTADOS	83
5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL	83
5.2 QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS	85
5.3 PRINCIPAIS INDICADORES DAS ESCOLAS ANALISADAS	86
5.4 TAXAS DE RENDIMENTO	93
5.5 NÍVEL SOCIOECONÔMICO DAS ESCOLAS OBSERVADAS	95
5.6 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS E PERFIL DO GESTOR ESCOLAR	98
5.7 ENTREVISTAS A RESPEITO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DA NOVA FORMA DE GESTÃO	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	127
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES	128
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES	134
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ...	139
APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	142
APÊNDICE E – CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	143

1 INTRODUÇÃO

É sabido que a educação é um fator fundamental e que contribui de forma significativa para que haja um desenvolvimento econômico. De acordo com Saviani (2008) a educação é o motor para o desenvolvimento, portanto, deve ser a força motriz da economia, e investimentos devem ser executados para que a qualidade da educação não seja prejudicada. Ainda de acordo com o autor a educação deve ser tratada como base do projeto de desenvolvimento nacional, a fim de que outros setores, como consequência, sejam beneficiados. Segundo Penna (2013), um dos fatores fundamentais que levam a desigualdade regional é a discrepância de capital humano, uma vez que parte da diferença de renda está correlacionada com a diferença educacional, já que a educação é um dos recursos pelo qual pode-se adquirir conhecimentos, capacidades e competências, ou seja, desenvolver o capital humano.

Tradicionalmente, os princípios e as práticas educacionais reformadoras, reunidos sob a designação de Escola Nova, fizeram uso, com múltiplos sentidos, da noção de *Educação*. O Movimento da Escola Nova, ocorrido na primeira metade do século XX, foi importante para a modernização da educação e a introdução do conceito de escola integrada na Europa e na América. A ideia da Escola Nova era tornar o professor menos um mero transmissor de conhecimento e mais um facilitador educacional que despertasse o interesse do aluno em aprender e despertasse sua curiosidade em aprender algo novo ou diferente, tornando a educação um “ser ativo”, ponto central para o processo de aprendizagem. Com base nisso, valoriza-se a iniciativa e a espontaneidade e respeita-se o ritmo e o método de cada aluno.

Ao buscar um sistema público de educação de qualidade é preciso considerar que ocorra transformações nas políticas educacionais executadas, tais como, aumento de permanência na escola e reformulações pedagógicas, por exemplo, a alteração do modelo de ensino tradicional para o modelo em que o aluno se torne autônomo e protagonista no processo de busca e formação do seu conhecimento, e entre os fatores que levam a isso, pode-se citar a presença cada vez mais relevante da tecnologia nos afazeres do cotidiano, a mudança de comportamento das pessoas e à globalização. Outro ponto importante no modelo de Ensino Integral é o fato de que os alunos não são mais vistos como meros receptores de conhecimento, como ocorre no Ensino Tradicional. Esse modelo de ensino engessado não aborda as experiências vividas pelo aluno, o que o torna apenas uma reprodução teórica de conteúdos, assim, abre brecha para um modelo que visa o desenvolvimento Integral do estudante, em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. E com mais tempo disponível na escola, é possível trabalhar a Educação Integral de forma mais

aprofundada (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, 2022).

Visando desenvolver a qualidade educacional, a partir da década de 1980, iniciou-se programas de escolas de tempo integral no Brasil. Todavia, somente em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que começa um aumento de propostas para aumentar o tempo diário de permanência escolar (CAVALIERE, 2007). Nessa nova fase da educação brasileira, estados e municípios introduziram a inserção desta política educacional nas escolas e, em Goiás, iniciou-se em 2006 com 31 instituições de ensino e em janeiro de 2023 esse número já saltou para 254 escolas de tempo integral na Rede Pública Estadual, sendo 188 de Ensino Médio, conforme dados da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás (SEDUC, 2023). Uma escola de tempo integral é investir não apenas na construção do cidadão como conhecedor, mas favorece também para que tenha uma alteração do meio em que vive afirmando sua soberania como ser social.

A respeito da Educação Integral, Guará (2006) declara que para assegurar a excelência do ensino básico é necessário ponderar que a materialidade do processo educativo engloba, principalmente, na associação da aquisição do conhecimento das crianças e dos adolescentes com relação à sua vida e com a comunidade que o envolve. Para tanto é preciso que o conjunto de saberes práticos, crenças, costumes, valores e habilidades encontrem-se como pilar da vida cotidiana. Com isso, busca-se compreender o quão (e se realmente são) eficientes as escolas públicas de tempo integral e as suas contribuições para a formação humana e profissional do cidadão, pois, de acordo com Freire (1979) “a educação deve preparar, ao mesmo tempo, para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho”.

A nova diretriz da sociedade moderna busca cessar antigas normas, busca conhecimento na história sem intervenção de padrões culturais, visto que a modernidade nos incentiva a observar a realidade a nossa volta, gerando oportunidade de experimentar outras ações, outro *modus vivendi*, outras práticas pedagógicas (LIMA, 2013).

Este estudo analisa os efeitos do Programa de Educação Plena e Integral nos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Goiás no município de Goiânia no período de 2016 a 2022, caracterizando aspectos que colaboram para a qualidade da educação. A escolha desse recorte temporal se deu por ser um período em que houve uma mudança, com maior implementação do referido Programa no Estado de Goiás.

Para apontar o fundamento inicial da formação de um estudo dirigido para a qualidade de educação, é necessário retornar a antes de 2006, quando surgia um intenso temor com as tendências que a escola pública vinha apoderando-se: qual futuro teriam esses jovens, oriundos de famílias de baixa renda, se essa escola não proporcionava uma educação de qualidade que lhes permitissem encarar e concorrer no mercado de trabalho ou pelo menos incentivava a inserção no Ensino Superior?

A partir do que foi analisado nesta pesquisa, é possível compreender melhor as ideias de Anísio Spínola Teixeira¹ no que se refere a qualidade da educação e à importância do Ensino Integral, desse modo, se torna oportuno o estudo para que promova a discussão em torno desse projeto que permeia a Política Educacional.

O conceito de uma Educação Integral, como é o caso dos CEPs, concilia-se com o novo modo de atuar da escola e do docente no acolhimento do novo aluno que emerge em tempos de tecnologia. A revolução tecnológica manifesta-se para apoiar a renovação pedagógica e não para submeter teorias e substituir o professor, pois o professor tem o dever de dominar a tecnologia para com ela atender a sua proposta pedagógica de forma dinâmica, segundo recomenda Fino (2007). Esse mesmo autor declara ainda que a prática pedagógica inovadora vai além das transformações de ensino e do currículo:

Inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir, mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas (FINO, 2007, p. 2).

Assim sendo, apesar da sua relevância para as práticas pedagógicas, são as práticas de ensino dos conteúdos objetivos o ponto mais importante para atender a inovação pedagógica, a qual pretende desenvolver no estudante um senso crítico por meio da observação participante (FINO, 2007).

Nesse entendimento, um estudo detalhado sobre as escolas de tempo integral em Goiás mostrou-se oportuno para auxiliar outros estudos nessa perspectiva. Cabe destacar também a importância acadêmica da temática da pesquisa, pela carência de outros estudos que abordem esse tema no Estado de Goiás.

¹ Anísio Spínola Teixeira foi um educador, intelectual e atuante brasileiro nas áreas jurídica e educacional. Foi responsável por propor e executar medidas visando a democratização da educação nacional, argumentando que a experiência do aluno é fundamental, pois constitui a base de sua aprendizagem. O autor também participou do movimento da Escola Nova e contribuiu para a criação do Manifesto dos Pioneiros em 1932. Ele supervisionou o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 1952 a 1964.

Este estudo, então, pode colaborar para difundir os efeitos das transformações no campo da educação em Goiás e contribuir com outros estudos sobre a qualidade da educação, com isso dispondo-se ao interesse tanto do governo estadual, quanto de pesquisadores da área da educação, com informações que podem possibilitar uma reflexão do modelo adotado, a todas as esferas mobilizadas em torno da causa da Educação Integral, assim como aos interessados nas tendências de um novo modelo de educação.

O objetivo geral da pesquisa é: descrever a intenção² do Programa de Educação Plena e Integral nos CEPIs de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Goiás, realizando uma análise dos parâmetros³ de colaboração para a qualidade da educação, provenientes do Programa de Educação Plena e Integral dos resultados das escolas pertencentes ao Programa, em comparação às não participantes, identificando os efeitos da intervenção pública.

Entre os objetivos específicos da pesquisa, pode-se citar: (i) investigar se as inovações propostas nos Projetos Político Pedagógicos estão sendo executadas e seus efeitos em determinados CEPIs; (ii) identificar como essas inovações estão sendo vivenciadas no dia a dia dos CEPIs que compõem o grupo de estudo; (iii) analisar efeitos e resultados do Programa de Educação Plena e Integral nos CEPIs de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Goiás por meio de análise quantitativa dos principais indicadores e, advindo dos dados gerenciais do programa, IDEB, INEP, SAEB, Censo Escolar e outras informações da Secretaria Estadual de Educação.

A compreensão de que a educação no Brasil servia como instrumento de manutenção dos privilégios das classes dominantes foi o que permitiu que o caráter conservador da sociedade brasileira no início do período republicano se revelasse nas primeiras reformas educacionais.

As políticas de formação do Ensino Médio no Brasil expressam duas realidades educacionais decorrentes da divisão social do trabalho, que separa os indivíduos em funções intelectuais e manuais, de acordo com sua classe social, resultando em escolas com currículos e conteúdos distintos (NASCIMENTO, 2007, p. 78). O autor argumenta que o Ensino Médio moderno é “seletivo” e propenso à injustiça social ao longo da história.

² O Ensino Integral tem como principal objetivo a formação de jovens autônomos, competentes e solidários. Tendo em vista a manifesta complexidade deste objetivo, o modelo do Ensino Integral dispõe de diversos mecanismos para auxiliar na sua consecução, com destaque para o Protagonismo Juvenil.

³ Os princípios educativos que norteiam o Ensino Integral são: a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença, os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil.

Nessa visão, a educação no Brasil é considerada historicamente elitista, pois continua a atender aos interesses da elite, preparando os alunos para programas de pós-graduação, tanto no exterior quanto no país, que foram estabelecidos no início do século XIX.

As instituições políticas e sociais no Brasil, após a Revolução Industrial, contribuíram para o estabelecimento do capitalismo. De acordo com Nascimento (2007), a concentração de renda e poder nas mãos de uma elite hegemônica mantém parte da sociedade à margem das questões socioeconômicas e políticas fundamentais até o presente momento. No entanto, o capitalismo internacional não encontrou respaldo no Brasil para avanços científicos e tecnológicos, especialmente devido às instituições políticas e culturais aristocráticas e privatistas, que têm raízes em formas menos capitalistas de supremacia. Assim, a modernização no Brasil acabou sendo restrita à esfera cultural.

Segundo Romanelli (1993), essa modernização, impulsionada pela industrialização e urbanização do país, foi responsável pela necessidade do Ensino Médio em todas as camadas sociais. Tornou-se necessário ensinar a população o mínimo de comportamento social como resultado da urbanização. A expansão da indústria e a necessidade de mão de obra qualificada foram frutos dessa transformação.

A partir da década de 1930, John Dewey⁴ serviu de inspiração para inovações na educação brasileira que ocorreram no início do século XXI. As reformas educacionais realizadas em vários estados refletem a ideia de que esse educador serviu de modelo para muitos brasileiros, inclusive Anísio Teixeira.

O governo deu importância à educação ao implementar uma política oficial para sua reestruturação. No entanto, surgiram diferentes perspectivas entre os brasileiros. De um lado, havia grupos de reformadores da educação que defendiam a educação pública gratuita, laica (sem vínculos religiosos) e coeducacional⁵. Por outro lado, havia educadores conservadores que defendiam uma educação católica baseada na doutrina religiosa e segregada por gênero, ou uma educação exclusiva.

Enquanto buscavam uma Política Nacional de Educação que servisse a todos, os reformadores publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação” como plataforma (BOMENY, 2003). O termo “escolanovistas” passou a ser usado para descrever esses militantes. Os conservadores, por sua vez, lutaram contra estas ideias, mas elas continuaram a

⁴ John Dewey, um educador norte-americano de quem Anísio Teixeira foi discípulo, teve uma influência significativa na vida e nas crenças educacionais de Anísio. Bomeny (2003, p. 9).

⁵ refere-se a um sistema de ensino em que meninos e meninas estudam juntos na mesma escola e nas mesmas salas de aula. Nesse tipo de ambiente educacional, não há separação com base no gênero, e tanto meninos quanto meninas têm igualdade de acesso à educação e oportunidades de aprendizado.

se difundir e serviram para justificar uma série de reformas, como as feitas por Francisco Campos no campo da educação, que instituiu instituições de Ensino Superior, como a Universidade do Distrito Federal pelo Decreto Municipal nº 5513 de 1935.

Após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, pelo Decreto nº 19402, sob a direção de Francisco Campos, diversos decretos foram criados com o intuito de reformar o Ensino Superior, o Ensino Médio e o Ensino Comercial. Esses decretos emitidos pelo reformador Francisco Campos foram os nº 19851 e 19852 de 11 de abril de 1931, nº 19890 de 18 de abril e nº 20158 de 30 de junho de 1931.

O Ensino Médio foi dividido em duas etapas: a fase fundamental (5 anos) e a fase complementar (2 anos). A Reforma enfrentou obstáculos devido ao crescimento populacional, resultando na exclusão de grupos menos privilegiados. Isso tornou o Ensino Médio um privilégio da elite, devido à exigência de formação acadêmica e ao rigoroso sistema de avaliação. Romanelli (1993) destaca que a reforma tinha objetivos distintos: educação geral por meio das escolas profissionais e educação elitizada pelo Ensino Médio. A situação financeira das famílias dificultou o progresso acadêmico dos alunos menos preparados.

A adoção da Constituição de 1934, influenciada pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, representou uma vitória significativa para a educação, pois estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental gratuito. O estado está proibido pela Constituição de regular fiscal e legalmente as instituições de ensino públicas e privadas e de fixar os valores mínimos anuais ou orçamentários para uso na educação.

O então Ministro da Educação Gustavo Capanema estabeleceu os sistemas de educação introdutória (primária e secundária) e técnico-profissional em 1942 sob a égide da Reforma Capanema (BOMENY, 2003). Como resultado dessa reforma conservadora, a formação profissional para a classe baixa e o ensino público secundário para a elite foram reconhecidos oficialmente.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário extinguiu de uma vez todos os cursos complementares, estabelecendo os dois cursos de nível médio para o 2º ciclo – clássico e científico – com duração de três anos. Seu objetivo era levar os alunos a um nível mais alto de estudo acadêmico (BOMENY, 2003). Esses cursos objetivavam-se em preparar as bases para o Ensino Superior, fornecendo uma base científica que encorajava os alunos a desenvolver sentimentos patrióticos e culturais gerais.

A elite e a classe média, por não enfrentarem necessidades financeiras urgentes, não demonstraram interesse nos cursos técnicos. Em vez disso, deram preferência à formação acadêmica e concentraram-se no avanço do conhecimento por meio do Ensino Superior. Essa

escolha obrigatória deixou a classe baixa com apenas a oportunidade de ingressar em cursos técnicos, enquanto a classe alta teve a oportunidade de prosseguir com seus estudos científicos até o Ensino Médio, preparando-se para o Ensino Superior (BOMENY, 2003).

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946 – ambas iniciativas privadas – marcaram a transferência oficial da responsabilidade do estado pela formação e certificação da força de trabalho nacional para o setor privado. Isso foi considerado necessário para o desenvolvimento industrial do país porque o estado não dispunha de recursos para equipar as escolas com os equipamentos necessários.

Com a Emenda Constitucional de 1946, a ditadura de Vargas chegou ao fim, e o estado não tinha mais o poder de estabelecer políticas e padrões nacionais de educação. Em vez disso, o governo apresentou suas propostas ao Congresso. O debate se expandiu ao longo dos anos, envolvendo políticos, educadores católicos conservadores que resistiam ao controle governamental sobre a educação pública desde os anos 1930, e progressistas que defendiam escolas públicas gratuitas, obrigatórias e acessíveis para promover oportunidades educacionais para todos na sociedade. Após ampla discussão, foi implementada a primeira Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 4024/61, que estabeleceu a igualdade entre os programas de educação profissional e propedêutica. De acordo com a LDB, a estrutura do Ensino Médio foi estabelecida com duração de 4 anos para o ginásio e 3 anos para o colegial, abrangendo o ensino secundário com enfoque profissional, industrial, agrícola e comercial.

O colegial secundário preparava para o ingresso no Ensino Superior, enquanto os colegiais técnicos eram voltados para o mercado de trabalho, dessa forma, observa-se pouca alteração em relação à posição intermediária que o ensino secundário ocupava entre os níveis primário e superior desde o Império (VALLE, 2006, p. 20).

A educação acadêmica e profissional passou por uma transformação significativa na década de 1950. A Lei nº 1076/50 permitiu que os egressos dos programas de formação profissional se inscrevessem em cursos de nível superior, desde que pudessem demonstrar que possuíam os conhecimentos fundamentais necessários para a realização dos estudos.

Durante o Governo Militar, a reforma assumiu um caráter autoritário, especialmente após o golpe militar de 1964, que priorizou reformas institucionais, incluindo a área da educação. Nesse período, a educação foi moldada para sustentar a hegemonia capitalista.

Por meio de acordos entre o MEC-USAID⁶ e instituições internacionais, um currículo voltado para o emprego continuou no sistema educacional, servindo de ferramenta para a hegemonia capitalista. O Ensino Médio, que na época se baseava na Teoria do Capital Humano⁷, era administrado numa perspectiva utilitarista. Além disso, pela doutrina da segurança nacional e muitas correntes conservadoras. Nessa visão, o objetivo continuava sendo preparar os alunos para o mercado de trabalho.

Através da Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), o governo militar realizou uma reformulação do ensino de 1º e 2º graus. Uma das mudanças mais significativas foi a ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos, combinando os programas anteriores de jardim de infância e Ensino Fundamental e eliminando o exame de admissão. O jardim de infância e a escola primária foram unificados, resultando no 1º grau com duração de 8 anos, enquanto o colegial passou a ser chamado de 2º grau com duração de 3 anos. Conforme a lei, as instituições de 2º grau devem fornecer qualificação profissional, que pode ser de nível técnico (4 anos) ou auxiliar (3 anos).

Conforme Pinto (2002), essa nova versão do Ensino Médio tem objetivos reais que estão implícitos nela e, por isso, ganha um caráter finalizador para os estudos.

A reforma do Ensino Médio tinha como objetivo substituir a profissionalização e os sistemas preliminares, visando qualificar profissionalmente os alunos através da formação proporcionada pela instituição de ensino. No entanto, devido a circunstâncias e contexto específicos, a aplicação desses princípios não garante uma mudança efetiva.

[...] até meados do século XX, o curso secundário era o único nível de ensino que preparava e habilitava para o ingresso nos cursos superiores, enquanto os cursos técnico-profissionais e normal preparavam para o ingresso imediato no mercado de trabalho. Grosso modo, havia um fosso entre o ensino secundário, dirigido especialmente as classes abastadas, e os cursos profissionalizantes, dirigido as classes populares, evidenciando um explícito dualismo escolar (VALLE, 2006, p. 19).

A Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) acrescentou uma nova função social ao conceder qualificação profissional aos alunos que concluíram o 1º e 2º graus ao garantir o aumento da demanda por vagas em programas de Ensino Superior. Para sanar essa questão da falta de

⁶ Compromissos assumidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). O objetivo era fornecer orientação técnica e apoio financeiro para a Educação brasileira. Fonte: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm.

⁷ Segundo a Teoria do Capital Humano, os investimentos em educação e saúde podem melhorar as aptidões e habilidades das pessoas, tornando-as mais produtivas, o que, em maior escala, pode impactar positivamente nas taxas de crescimento dos países.

formação profissional, foi proposta a garantia do profissionalizante ao término do Ensino Médio. Pretendia-se implementar o Ensino Médio nos moldes do modelo de ensino industrial, mas o objetivo do Ensino Médio continuava sendo preparar os alunos para o Ensino Superior.

Durand (1977) destaca a oposição à Lei nº 5692/71 por parte da burocracia educacional, devido à falta de consideração em relação à redução de recursos humanos e materiais nas escolas. Além disso, houve um aumento significativo no número de alunos matriculados no Ensino Médio nesse período. Outras barreiras incluíram a necessidade de reformar o currículo, estabelecer parcerias entre escolas e empresas, identificar as demandas do mercado de trabalho, construir e adaptar as escolas, além de capacitar professores e outros profissionais para os novos cursos.

Após o fracasso da Lei nº 5692/71 em alcançar seus objetivos, o Parecer nº 76/75 (BRASIL, 1975) estabeleceu competências fundamentais imediatas voltadas para uma área de atuação que exigia compreensão básica e abrangente de novas tecnologias. Em vez de definir uma ocupação específica, essas competências poderiam se aplicar a uma variedade de áreas de trabalho. O termo "preparação para o trabalho" foi substituído por "qualificação para o trabalho" no texto, posteriormente aprovado pela Lei nº 7044/82, que reintroduziu a exigência de formação geral. Essa mudança foi uma tentativa de mitigar os efeitos de uma lei que eliminou a exigência de profissionalização.

A implantação da categoria de profissionalização de professores no Ensino Médio (2º grau) está prevista no Parecer nº 45/72, que realinha a dicotomia entre educação geral e profissional. De acordo com Kuenzer (1988), o Ensino Médio era oferecido como uma formação integral que ampliava a visão de mundo do aluno e permitia que ele se adaptasse mais facilmente às mudanças no ambiente de trabalho por meio do domínio dos fundamentos científicos de uma profissão.

Em 1975, surgiu a ideia de transformar todas as escolas de Ensino Médio (2º grau) em escolas técnicas, conforme o Parecer nº 76. No entanto, devido à falta de recursos materiais, financeiros e humanos, as escolas de Ensino Médio não puderam assumir a responsabilidade pela formação técnica. Como resultado, o papel de profissionalização foi atribuído à sala de aula em si, enfatizando a preparação fundamental do aluno para ingressar em um campo específico. Com esse Parecer, houve uma conformidade com a realidade, abordando a dualidade que existia em 1971.

A proposta de implementação da profissionalização intensiva do Ensino Médio foi rejeitada, efetivamente pondo fim à única escola de profissionalização obrigatória que, na

realidade, nunca chegou a existir. Isso se deve à Lei nº 7044/82, que atualiza os conceitos de uma escola dual (propedêutica e profissionalizante) que existia antes de 1971.

Esse reconhecimento da dualidade expressa a conhecida divisão – que ainda está muito em vigor hoje – pela qual aqueles que trabalham com as mãos e aqueles que usam a mente têm diferentes formações.

Com a internacionalização da economia brasileira na década de 1990, a educação ganha importância na busca por competitividade entre nações. A nova lei requer qualificações profissionais e educação geral, substituindo a formação especializada por uma abordagem educacional graduada. Essas mudanças foram influenciadas por organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que promoveu a Conferência sobre Educação para Todos em 1990, e a Comissão de Política Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), com seus programas de transformação produtiva e educação. O Banco Mundial também desempenhou um papel na supervisão das políticas educacionais.

A Nova Lei nº 9394/96, que estabelece diretrizes e fundamentos para a educação nacional, também assegura a gratuidade obrigatória do Ensino Médio. Na realidade, porém, os investimentos do Governo Federal estão voltados para a Educação Infantil, deixando a expansão da Educação Infantil no controle dos estados individualmente.

A reforma do Ensino Médio foi instituída e solidificada em resposta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Após a LDB, a Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, de 25 de junho de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que se tornaram um documento de grande significado.

As novas Diretrizes propõem um currículo que enfatiza as habilidades fundamentais, bem como a abordagem dos conteúdos por meio de uma pedagogia centrada na identidade, diversidade e autonomia. Além disso, princípios como interdisciplinaridade e contextualização são utilizados para estruturar o currículo do Ensino Médio. Essas diretrizes estabelecem três áreas de conhecimento: linguagens, códigos e tecnologias; ciência da natureza, matemática e tecnologias; e ciências humanas e tecnologias.

De acordo com a LDB, o Ensino Médio é uma etapa da Educação Básica, composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e sua fase final, o Ensino Médio, que está prevista na Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e no art. 21. No entanto, a norma legal declara que a Educação Básica é dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) adotou outra resolução, nº 2, de 19 de abril de 1999, do mesmo colegiado, com requisitos a serem seguidos pelas instituições formadoras, após levar em conta a relação entre a formação de professores em uma das áreas do Ensino Médio e os novos critérios de capacitação dos docentes.

O novo currículo tem como foco principal os jovens, reconhecendo suas características distintivas. Ele enfatiza a flexibilização curricular, oferecendo uma variedade de opções para que os jovens possam escolher o caminho educacional que melhor atenda às suas necessidades. Isso visa garantir que eles permaneçam na escola e tenham um aproveitamento integral até o final da Educação Básica.

Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico (Parecer CNE/CEB nº 5/2011).

Em 3 de fevereiro de 2005, o Conselho Nacional de Educação atualizou a Resolução nº 3/98 pela Resolução nº 1, acrescentando disposições sobre o Ensino Médio para a Educação Profissional.

A Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006, alterou a Resolução de 1998, incluindo o estudo da Filosofia e Sociologia juntamente com História, Cultura Afro-brasileira e Educação Ambiental. Esses assuntos foram aprovados por leis específicas para ampliar o conhecimento dos alunos.

Espera-se que com a paulatina substituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelos já disponibilizados pelo Ministério da Educação, assim, que ocorram mudanças significativas para o Ensino Médio por meio da diferenciação das áreas disciplinares.

A estrutura organizacional do Ensino Médio foi pautada na relação entre trabalho e capital, atentando-se aos interesses do capital. Assim, a legislação mantém o sistema educacional dualista.

O processo de implantação do Ensino Médio integrado ao ensino técnico foi lançado quando o Governo Federal revogou o Decreto nº 2208/97 e aprovou o Decreto nº 5154 em 23 de julho de 2004.

“A Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (CF. art. 4º), e que esta articulação “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (CF. incisos I, II e III do § 1º do artigo 4º).

Ao examinar a história da educação no Brasil, constata-se que a estrutura social impôs à educação a dualidade, que sustenta dois pontos de vista distintos e reflete as tensões entre capital e trabalho.

Em um esforço para abordar a questão da divisão socioeconômica na sala de aula, reorganizando-a, incorre-se na superficialidade, com um fundamento ideológico que não oferece condições realistas para a superação das disparidades.

Nesse sentido, a mais recente reforma estrutural do Ensino Médio, o Decreto nº 5154 mantém sua dupla natureza e, conseqüentemente, a discriminação decorrente da impossibilidade de conciliar efetivamente os programas acadêmicos com os currículos de formação profissional.

Segundo Pinto *et al.* (2011), a extensão da exigência de escolaridade para a faixa etária de 4 a 17 anos ocorreu em decorrência da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (EC 59) (BRASIL, 2009), que introduz um novo marco legal para o assunto e teve um prazo final de implementação até 2016. Os princípios subjacentes a esse caso remontam à Constituição Federal de 1967, que ampliou a obrigatoriedade da frequência escolar de 7 para 11 anos. Como resultado, o país tem um requisito de estudo de 8 anos.

A Emenda Constitucional nº 14, aprovada em setembro de 1996, restringiu a extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio, vigente desde 1988 com a promulgação da Constituição Federal. Nesse momento, estabeleceu-se uma progressiva universalização da obrigação. Somente sob o artigo 59 da Constituição, aprovado em 2009, existem obrigações e recompensas para o Ensino Médio. Apesar de, segundo Oliveira (2010), o sistema de ensino no Brasil estar sofrendo graves problemas, o direito a essa educação é, no entanto, assegurado.

A Emenda Constitucional 59 reafirma o papel do estado na educação do país, trazendo mudanças positivas. Destacam-se: a clareza sobre a oferta de Educação Básica gratuita e obrigatória para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos; a necessidade de colaboração entre os sistemas educacionais de estados, municípios, união e Distrito Federal; a garantia de padrões elevados e equidade na distribuição de recursos públicos, de acordo com o Plano Nacional de Educação; a aplicação de recursos públicos na educação conforme o PIB e a periodicidade decenal do Plano Nacional de Educação.

Para o sucesso do sistema educacional brasileiro, a Emenda Constitucional 59 é fundamental.

Após o fim da Desvinculação das Receitas da União (DRU) em 2011, a União voltou a destinar pelo menos 18% dos recursos obtidos através de impostos para a educação. Essa

mudança favoreceu investimentos na universalização da Educação Básica, um direito essencial para a formação cidadã.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE GOIÁS

Nesse capítulo será abordado a Educação Integral, cujo modelo educacional busca ampliar o tempo e os espaços de aprendizagem, oferecendo atividades complementares que vão além do conteúdo curricular tradicional. Em Goiás, a implementação da Educação Integral começou em 2013, quando o governo estadual lançou o programa “Goiás Mais Competitivo e Inovador”.

O programa previa a implantação da Educação Integral em 200 escolas estaduais até 2018, com o objetivo de oferecer aos estudantes atividades que pudessem ampliar suas habilidades e competências, além de contribuir para o desenvolvimento social e cultural dos jovens.

2.1 CONCEITO DE QUALIDADE EDUCACIONAL

O processo de universalização do Ensino Fundamental, que exigia das escolas públicas a gestão dos recursos públicos com ênfase na quantidade de alunos, marcou o século XX na educação. A entrada no século XXI enfatiza a discussão de outra demanda: a qualidade da educação iniciada antes da década de 1990.

Conforme Dourado; Oliveira e Santos (2007), é fundamental compreender que a palavra “qualidade” é um termo polissêmico com inúmeras conotações quando se analisa a qualidade da educação. Portanto, ao discutir a qualidade da educação, é importante levar em conta fatores internos e externos que afetam a escola, bem como muitos fatores pessoais e institucionais.

Segundo esses mesmos autores, há uma infinidade de elementos usados nos países membros da Cúpula das Américas para definir o que é uma educação de qualidade. Esses elementos mudam dependendo da época, do país e das transformações da contemporaneidade da sociedade à luz das novas demandas sociais.

De acordo com a UNESCO, OREALC (2008), uma educação de qualidade é aquela que determina o avanço das habilidades necessárias em todas as áreas da vida humana, ao mesmo tempo em que enfrenta os desafios da sociedade atual e desenvolve o Projeto de Vida

de cada indivíduo. Um dos objetivos da educação, conforme definido em todos os tratados internacionais e leis nacionais, é o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Consideramos a concepção dos autores a seguir, que inclui o seguinte entre muitas outras ideias sobre educação de qualidade:

Qualidade da educação implica o mapeamento dos diversos elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e, sobretudo, a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos estudantes (DOURADO; OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 29).

Segundo os autores acima, ao discutir a qualidade da educação, é importante levar em conta uma série de fatores, como produzir, organizar, gerenciar e disseminar habilidades e conhecimentos essenciais à prática cívica, ou elementos que envolvem tanto o interior quanto o fora das escolas e pode, de alguma forma, afetar a capacidade de aprendizagem do aluno. A educação deve ser vista como uma prática social que ocorre em uma variedade de cenários. Esses autores fundamentam seus argumentos em suas reflexões sobre a complexidade da educação e sua qualidade. O fenômeno não é apenas intrincado, mas também amplo e envolve uma variedade de elementos.

A qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Para as discussões que envolvem o tema da qualidade educacional, é crucial abordar a questão de saber se uma educação de alta qualidade exige sair dos muros da escola. Os autores destacam diferentes níveis numéricos quando se trata da questão intra e extraescolar.

1. Extraescolar: Dois níveis se destacam: o social e o dos direitos e garantias (obrigações do estado). A agregação do capital econômico, social e cultural das famílias dos alunos deve ser considerada no contexto socioeconômico e cultural dos atores envolvidos. Assim, é importante considerar o envolvimento da comunidade como suporte para o crescimento do aluno na dinâmica de seu aprendizado. No que se refere aos direitos e garantias, são elementos importantes para a concepção de qualidade da educação, que inclui os direitos dos cidadãos e as obrigações do estado de oferecer educação de qualidade. De acordo com os autores citados anteriormente, o estado também tem as seguintes obrigações:

Definir e efetivar diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino; implementar sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem; implementar programas suplementares, de acordo com as especificidades de cada estado e município, tais como: livro didático, merenda escolar, saúde escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, segurança nas escolas (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 208).

O governo é obrigado a assumir a responsabilidade pela infraestrutura, além do planejamento. Esses autores propõem as dimensões intraescolares em quatro planos: o plano do sistema, o plano da escola, o plano do professor e o plano do aluno. 2. Intraescolar: condições de oferta educativa; gestão e organização do trabalho educativo; formação, profissionalização e ação pedagógica; e acesso, persistência e desempenho educacional. Todos esses níveis são importantes para definir a qualidade da educação.

Dessa forma, o Paradigma Multidimensional da Administração Educacional⁸ é composto pelas esferas econômica, educacional, cultural e política, e seus critérios administrativos são eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Com isso, é possível atribuir valor à qualidade da educação em termos de instrumentos substantivos, políticos ou acadêmicos.

Conforme Gentili (1995), o próprio conceito de qualidade educacional é uma ferramenta de “manutenção da sociedade, bem como do projeto neoconservador”. Segundo ele, não há necessidade de distinguir entre o acesso à escola e o tipo de serviço prestado por ela em uma sociedade democrática. Nesse sentido, mostra ressalvas quanto ao calibre do ensino oferecido pelas escolas públicas e privadas. Em primeiro lugar, é preciso melhorar a qualidade do sistema educacional, tornando a educação um direito de todos e não um privilégio de alguns: “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (GENTILI, 1995, p. 177).

Discutir a qualidade da educação no Brasil também traz à tona questões relacionadas à formação de professores, financiamento, infraestrutura física da escola, perfil socioeconômico dos alunos e gestão escolar. São condições variáveis para a qualidade da escola. Eles veem as avaliações externas como uma forma de determinar se os sistemas educacionais do país estão à altura ou não.

Testar alunos de escolas públicas e privadas no Brasil tornou-se prática comum desde a década de 1990. Os índices de desempenho são desenvolvidos com base nos resultados,

⁸ Esse paradigma foi desenvolvido por meio de uma revisão da história da administração educacional brasileira, destacando suas características durante os períodos colonial, republicano e contemporâneo. Faz parte de um movimento de atualização do conhecimento da administração educacional brasileira.

como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), utilizando dados recolhidos do Censo Escolar, os níveis médios de desempenho alcançados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil. Em Goiás, há o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO).

A concepção de Beisiegel (2006, p. 121 e 151) coloca a preocupação com os resultados do desempenho escolar no contexto do país. A educação tornou-se mais acessível a grupos sociais menos privilegiados como resultado da democratização da educação, que aumentou o número de vagas. Contrariamente, houve um declínio na qualidade do ensino fornecido pelas escolas. Pode-se concluir disso que o estado recebe esses alunos sem ampliar o espaço ao invés de preparar a infraestrutura para acomodá-los. Apesar disso, é impossível ignorar as mudanças qualitativas desse público, que agora permite acessar recursos antes inacessíveis, avaliando a educação pública.

Na década de 1990, o Brasil manifestou preocupação com a qualidade da aprendizagem dos alunos e a avaliação dessa aprendizagem por meio de ferramentas de avaliação externa, como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

É importante destacar que ainda existe um processo de avaliação internacional, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que é oferecido a alunos da Rede Pública e Privada e tem prazo de 15 anos. Coelho (2009) vê tudo isso como alicerce para as reformas das avaliações externas no país devido às exigências de formação e qualificação, ao processo de reorganização do estado e à falência do sistema educacional.

A nação deixa de enfatizar a quantidade para priorizar a qualidade da educação porque é um direito cívico e foi idealizado por agências multilaterais para diminuir o índice de pobreza em nações em desenvolvimento como o Brasil e, segundo Bruno (1996), adaptar a educação ao novo modelo de produção capitalista, onde a educação é vista como um componente chave porque é também uma pré-condição para a produção.

Segundo Souza (1997), a busca por uma escola de qualidade está ligada à teoria da produtividade capitalista, cujo princípio central é a capacidade intelectual e não a capacidade física. A educação deve atender às demandas da globalização para alcançar qualidade capaz de responder às reivindicações decorrentes das mudanças mundiais nas estruturas produtivas e no desenvolvimento tecnológico (SOUZA, 1997, p. 264).

É fundamental utilizar as avaliações como ferramenta de mensuração da eficácia, adequação e controle dos sistemas educacionais para orientar as Políticas Públicas no campo da educação.

De acordo com Mello (2013), a escola deve se adaptar ao novo paradigma. Educar para a qualificação cívica, para uma sociedade competitiva com conteúdo orientado para as necessidades do mercado, dominando as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Compete em facilitar, organizar, gerenciar e manter a mudança na expectativa de uma gestão eficiente e eficaz.

Conforme essa autora, o governo é uma “mola propulsora” tanto das Políticas Públicas quanto da qualidade da Educação Básica. Portanto, como esses parâmetros já foram internalizados pela escola e derivados da economia de mercado, é necessário analisá-los qualitativamente tanto para escolas particulares quanto públicas. Com isso, essa autora acredita ser importante examinar o modelo de financiamento e alocação de recursos e mudar o processo de planejamento com vistas à expansão, entre outras melhorias, como:

[...] qualificar a gestão escolar; instituir sistemas de avaliação externa da aprendizagem dos alunos; estimular e criar modelos alternativos para a formação docente além de capacitar os professores em efetivo exercício da profissão; fazer um levantamento das dificuldades e propor alternativas de solução para a questão salarial; optar por uma política do livro didático; qualificar a demanda no sentido de promover uma maior preocupação da sociedade civil e das mídias de forma geral com a qualidade da educação no país, e estabelecer diretrizes para integração da escola com outras instâncias como saúde, lazer, esporte e cultura a fim de propiciar aos alunos experiências inovadoras e alternativas para o uso racional do tempo inverso ao período de aulas (MELLO, 2013, p. 111).

Em contrapartida, Russo (2005) acrescenta que uma boa gestão escolar deve garantir condições para a aprendizagem dos alunos, que pode ocorrer de forma efetiva e eficiente ou não. Por isso, é fundamental que as atividades escolares sejam estruturadas de acordo com o processo de produção pedagógica.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola atua como intermediário no processo de gestão para atingir o objetivo primordial da educação, que é transformar e preparar os alunos para a cidadania.

Para encerrar essa discussão conceitual de qualidade educacional, referencia-se a Dourado; Oliveira e Santos (2007) que afirmam que as pesquisas sobre qualidade educacional mostram que a efetividade da educação está intrinsecamente ligada à valorização dos sujeitos que compõem a dinâmica da sala de aula, como a preparação do professor, o reconhecimento das desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, entre outras construções subjetivas.

2.2 REFERÊNCIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A Educação Integral no Brasil tem como referência histórica as experiências educativas desenvolvidas na década de 1990, especialmente por meio do Programa Nacional de Educação Integrada (PRONEI) e do Projeto Escola Ativa. Essas iniciativas tinham como objetivo superar a fragmentação curricular e promover uma formação mais integrada e integral dos estudantes.

A Educação Integral é fundamental para uma formação mais ampla e completa dos estudantes, que vá além do ensino de conteúdos específicos e desenvolva habilidades e competências importantes para a vida pessoal e profissional. A Educação Integral valoriza a formação humana e busca uma educação mais inclusiva e democrática, que valorize a diversidade e as diferenças.

No entanto, para que a Educação Integral seja realmente efetiva, é preciso que seja pensada de forma integrada com as políticas públicas de educação, com a formação de professores e com o envolvimento da comunidade escolar. Além disso, é necessário investimento em recursos materiais e humanos para que as escolas possam oferecer uma formação integral e de qualidade aos estudantes.

Em resumo, a Educação Integral é uma referência histórica importante no Brasil e representa uma possibilidade de oferecer uma formação mais completa e inclusiva aos estudantes. No entanto, é preciso que seja acompanhada de políticas públicas e investimentos adequados para que possa ser efetiva e alcançar os seus objetivos.

No início do século XX, as reformas educacionais foram notáveis em alguns estados. Desarticuladamente, o que se buscava era enfrentar os desafios da modernidade.

As referências educacionais que refletem o pensamento de John Dewey ganharam força. Sampaio Doria liderou a reforma de São Paulo em 1920. Em 1925 quando iniciou no Estado da Bahia os princípios de Anísio Teixeira. Dois anos depois, Minas Gerais implementa sua reforma, orientada por Francisco de Azevedo, o mais radical de todos os reformadores, conforme Sellaró (2009).

Segundo Valente (1959), duas importantes reformas educacionais ocorreram no Estado de Pernambuco em 1923: a reforma de Ulisses Pernambucano, mais abrangente e voltada para a cidadania, principalmente no Ensino Fundamental e Regular, e a reforma de Antônio Carneiro Leão, que foi promulgada pelo Ato nº 1239 do Governador Estácio Coimbra em 27 de dezembro de 1928, e que incidiu sobre a atuação técnico-pedagógica. De acordo com Araújo (2002), essa Reforma, juntamente com as demais das décadas de 1920 a

1930, inspirou-se na Escola Nova para atender às necessidades de modernização do país e, com isso, dar origem a uma sociedade industrial e urbana que eventualmente se transformou em uma democracia social e econômica.

Naquela época, as ideias escolanovistas foram condensadas em um texto histórico que redefiniu o papel do estado na educação da seguinte forma:

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais de vinte e seis educadores e intelectuais, o documento dirigido ao povo e ao governo trazia a marca da diversidade teórica e ideológica do grupo que o concebeu. Mas, apresentava ideias consensuais, como a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para todos os sexos (coeducação). Movia-se, ainda, no âmbito das concepções educacionais de recorte escolanovista, enfatizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional (SHIROMA *et al.*, 2000, p. 23).

Conforme Pinto (1986), Anísio Teixeira é considerado o maior educador do país e tem contribuído significativamente para a modernização da educação. Sendo o primeiro educador brasileiro a oferecer uma escola de tempo integral, dando um salto qualitativo. Seu olhar sobre as Políticas Educacionais lhe confere projeção histórica até os dias atuais. Para atender à necessidade de vagas nas escolas públicas, o então governador da Bahia, Otávio Mangabeira, pediu ao seu secretário de Educação e Cultura, Anísio Spínola Teixeira, que desenvolvesse um sistema educacional. Esse pedido vem de uma sociedade recentemente industrializada que precisava de uma escola para preparar os alunos para o mercado de trabalho. Como resultado, o educador apresenta seu projeto como célula inaugural do Centro de Educação Popular (TEIXEIRA, 1994). Segundo esse autor, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) deixou de ser uma escola que atendia apenas um pequeno número de alunos para se tornar “uma escola para todos”, ou seja, a educação tornou-se mais democrática.

A universalização da educação não atingiu patamares significativos até a década de 1950, momento em que as influências escolanovistas foram sentidas de forma mais aguda no deslocamento da função instrucional/científica da escola. É neste exato momento que surge uma proposta para a Rede Pública de ensino em tempo integral:

Na década de cinquenta encontramos as propostas de educação em tempo integral, só que, dessa feita, advogando-se sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares. As bases são ainda escolanovistas, preocupadas com a formação integral, só que agora voltadas para as camadas populares (PARO *et al.*, 1988, p. 191).

Com isso, Anísio colocou em prática sua filosofia educacional na década de 1950 no CECR – Escola Parque na Bahia, voltado para as populações mais carentes. Instituição pioneira no Brasil que oferece uma proposta revolucionária de Educação Profissional em tempo integral. Esse espaço oferecia atividades para as crianças ao longo de dois períodos, um dedicado ao currículo do ano letivo e o outro a diversas atividades, como, por exemplo, educação física, atividades sociais e atividades artísticas. Abrindo das 7h30 às 16h30. O projeto foi a primeira instância de educação pública operando em regime de turno integral.

O educador Anísio Teixeira, a quem Martins (2006) credita a definição da educação brasileira ao fundar a primeira escola integral do país (Escola Parque).

Porque a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação a educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra (...) já não poderia ser a escola dominante de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e, por fim, da escola propriamente dita (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

Como dito no texto acima, a ideia de democracia educacional já estava presente na mente do educador citado quando se tratava de cumprir o papel da escola na assistência aos grupos sociais menos favorecidos. Segundo Teixeira (1997), a educação pública deve promover a inclusão social, dando a cada indivíduo os meios para participar plenamente da sociedade moderna de acordo com suas capacidades inatas (TEIXEIRA, 1997, p. 86).

Devido aos altos custos associados naquela época, a educação em tempo integral beneficiava apenas uma pequena parcela da população. O exemplo mais notável é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), com capacidade para atender até 2000 jovens, idealizado por Anísio Teixeira, um grande proponente do escolanovismo brasileiro. Em seu discurso de fundação da instituição, em 21 de outubro de 1950, Teixeira fez as seguintes sugestões:

E desejamos dar-lhe [à escola] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente, a criança para a sua civilização (...) E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (EBOLI, 1969).

Como resultado, percebe-se que as ideias de Anísio Teixeira adotadas pelo CECR não são as de uma Educação Integrada, mas sim de uma educação que integra explicitamente outras funções sociais (como segurança e proteção). Este projeto merece atenção especial,

pois muitos dos elementos criados para a experiência baiana podem ser vistos nas atuais experiências de jornada escolar estendida.

É importante notar que outras experiências ajudaram a moldar o cenário educacional no Brasil. Uma dessas experiências é a escolarização em tempo integral, como evidenciado pelos Ginásios Vocacionais da década de 1960 realizados em São Paulo. As escolas profissionalizantes que funcionaram entre 1962 e 1969 tinham seis localidades: uma na capital paulista e outras nas seguintes cidades do interior: Americana, Barretos, Batatais, Rio Claro e São Caetano do Sul. Rovai (2005) também cita os Ginásios Estaduais Vocacionais, que funcionavam como escola durante todo o ano para alunos de 11 a 13 anos por ocasião de seu ingresso.

A criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), segundo o educador e antropólogo Darcy Ribeiro, amigo e divulgador das ideias e ações do educador Anísio Teixeira, dá continuidade à integração da educação.

Os CIEPs do Estado do Rio de Janeiro foram criados em 1982 por iniciativa de Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque – na Bahia na década de 1950. Os CIEPs foram criados no primeiro e segundo mandatos do governador Leonel Brizola por meio do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). Seu objetivo era implantar o ensino público em tempo integral para o Ensino Fundamental em 500 estabelecimentos de ensino, atendendo 20% do total de alunos do estado, tornando-se um ponto de discussão para a educação em tempo integral nas escolas. A experiência carioca acaba influenciando também inúmeros projetos semelhantes. Por exemplo, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em São Paulo, os Centros de Educação Integral (CEIs) em Curitiba e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) em nível nacional, mantendo as diferenças que cada particularidade exige. Esta última, por sua vez, trouxe impacto em outras experiências de nível Municipal pelo país, inclusive em Cascavel.

Talvez a maior diferença entre os projetos de Darcy e Anísio seja que Darcy se opõe à massificação de um experimento enquanto Anísio aos poucos defende a abordagem pedagógica (BOMENY, 2003, p. 117).

Segundo Ribeiro (1995, p. 21), o objetivo do CIEP era garantir ao aluno o domínio da leitura e da matemática para que pudesse participar da sociedade letrada. Dessa forma, a criança tem a chance de aprender não apenas na escola, mas também consigo mesma.

Os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) foram construídos como parte de um projeto de construção de uma escola pública na década de 1990 sob a administração de Fernando Collor de Mello, o primeiro presidente eleito por votação direta.

Segundo Di Giovani e Souza (1999), os CIACs eram um Programa Federal que foi implementado em vários estados brasileiros a partir de 1991. Fazia parte do Projeto Minha Gente e foi modelado a partir do CIEP do Rio de Janeiro. Seu objetivo era atender crianças e adolescentes, incluindo Ensino Fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, atividades de lazer e iniciação.

A primeira unidade do CIAC foi inaugurada no Paranoá em 1991. No ano seguinte, mudaram o nome para Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente (CAIC). O que seria uma rede de 5000 instituições de ensino e outros serviços foi reduzido a 444 escolas que, neste caso, pouco diferiam de uma escola regular.

Os dois objetivos do projeto desenvolvido nos CAICs eram manter o envolvimento das crianças ao longo do dia em que permanecessem na unidade e proporcionar a essas famílias economicamente desfavorecidas condições mínimas para garantir que seus filhos frequentassem a escola com frequência, onde recebessem uniformes, alimentação, assistência médica e odontológica etc. Em segundo lugar, evitar que essas crianças entrem cedo demais no mercado de trabalho por meio de subempregos. As duas metas foram combinadas em um esforço para diminuir a taxa de abandono e repetência escolar sem, no entanto, levar em conta os fatores que realmente levaram essas famílias a se tornarem marginalizadas na sociedade.

É indiscutível que o projeto dos CAICs contribuiu significativamente para a difusão da ideia de uma escola pública de tempo integral. Apesar de não iniciar o projeto, ele e os CIEPs do Rio de Janeiro juntos viabilizam sua realização em larga escala, apesar de suas dificuldades e barreiras. As experiências ali desenvolvidas serviram de modelo para inúmeras outras que chegaram até hoje.

As experiências com Educação Integral ocorrem nos níveis Federal, Estadual e Municipal antes de passar para as experiências regionais.

Em 2004, o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), projeto piloto que foi ampliado para contemplar um programa que seria desenvolvido gradativamente nas escolas estaduais de Ensino Médio, segundo Henry (2011).

A implantação das escolas de tempo integral em Pernambuco ocorreu quando a gestão de Jarbas Vasconcelos trabalhou para criar uma parceria público-privada na rede regional de ensino. O Programa de Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO) foi criado a partir do

modelo de *charter school*⁹ (escolas públicas com gestão privada). Segundo Magalhães (2008), como resultado da mobilização de um grupo de lideranças empresariais envolvidas em uma iniciativa privada centrada na educação, esses Centros eram administrados pelo Instituto de Corresponsabilidade Educacional pela Educação (ICE).

Algumas mudanças nas escolas de tempo integral ocorreram no governo do governador Eduardo Campos. A partir de 2008, o governo do Estado de Pernambuco promulgou a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, criando o Programa de Educação Integral.

O projeto conhecido como Política Pública Estadual de Educação teve continuidade com a ajuda do Poder Público Estadual, que criou as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) legalmente reconhecidas. Com isso, o Programa é ampliado e adaptado às novas instalações educacionais. Assim, o Programa Educação Integral foi criado em 2008 pela Secretaria de Educação do Governo do Estado de Pernambuco. O objetivo principal era ampliar a jornada escolar reestruturando o Ensino Médio Pernambucano. Segundo Magalhães (2008), o Programa de Educação Integral se inspira na ideia da Educação Interdimensional como área especial de engajamento cívico. Atua também como componente estratégico de sua pedagogia.

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial de 2007 e pelo Decreto Presidencial nº 7083/2010, integra as atividades do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi desenvolvido a partir de 2006 com a participação da comunidade por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que viabilizou o investimento financeiro (Brasil, 2008).

O Programa Mais Educação é o programa educacional do Governo Federal que busca ampliar o currículo escolar com o envolvimento da comunidade no processo. Sua proposta segue os mesmos princípios do Programa Escola Aberta, que incentiva a integração da família no ambiente escolar nos finais de semana.

O Programa amplia as atividades acadêmicas dos alunos ao estabelecer uma comunicação direta entre a escola e a comunidade. Entende-se que ele funciona como um fórum para discussões permanentes sobre as dificuldades enfrentadas pela instituição de ensino em particular.

⁹ O modelo charter – escola pública que possui maior autonomia, onde a gestão é compartilhada entre os setores público e privado.

Os Comitês de Educação Integral, que reúnem os coordenadores Estaduais e Municipais do Programa e supervisionam as ações educacionais, são aliados do movimento Mais Educação.

É necessário listar várias organizações que participam do Comitê de Educação Integral de Pernambuco, como a Fundação Joaquim Nabuco, que participa desde 2011 e funciona como sede oficial do Comitê. Além disso, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) também fazem parte do Comitê e apoiam principalmente a criação de iniciativas educacionais e de extensão. O Programa Mais Educação em Pernambuco é integrado por coordenadores das Redes Estaduais e Municipais. Há encontros para discussão de experiências, treinamentos contínuos e outras informações técnicas.

Além disso, o Comitê organizou o segundo Fórum de Educação Integral de Pernambuco em 2013, com o apoio das instituições parceiras, onde foram discutidos temas como currículo, infraestrutura, gestão e propostas abrangentes para a Política de Educação Integral.

Todas essas ações desenvolvidas em Pernambuco serviram de base para o desenvolvimento do Programa de Educação Plena e Integral das escolas públicas de Ensino Médio no Estado de Goiás.

2.2.1 CONJUNTURA PÓS-CF DE 1988, LDB/1996 E O PNE 2001-2010: EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

A ideia de analisar as Políticas Educacionais a partir do “ciclo de políticas” envolve os seguintes contextos: influência, produção de texto e prática. Segundo Ball (1998), esses contextos possuem espaços de interação discursiva e grupos de interesse para discussão dos processos educativos.

A discussão nacional e internacional sobre educação na década de 1990 centrou-se na importância do Ensino Fundamental e da qualidade educacional. Isso obrigou a tomar medidas mais agressivas para mudar a Educação Básica e melhorar os resultados em relação ao ambiente global. Desde então, segundo Coelho; Mota e Cararo (2012, p. 82), “qualidade da educação pública brasileira por meio da possibilidade de oferecer ao aluno uma formação mais completa em um tempo maior” tem sido o foco das propostas do poder público.

Embora a LDBEN de 1996 preveja o aumento da jornada escolar, não se pode dizer que esse aumento tenha como objetivo avançar no desenvolvimento geral do cidadão

brasileiro. Supõe-se que o prolongamento do tempo esteja relacionado a outros fatores, como: o direito de pais e mães trabalhadores a um espaço educacional seguro para deixar seus filhos e o direito à proteção social de crianças e adolescentes, conforme delineado na Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), com as modificações definidas pela Lei nº 13509, de 22 de novembro de 2017.

Ao longo dos anos, a importância dada à Educação Integral diminuiu. Só recentemente, a partir da primeira década do século XXI, o prolongamento do tempo de permanência dos alunos na escola mereceu maior atenção da Política Educacional. Entende-se que, apesar de ter sido apontado como meta no PNE anterior, o objetivo da Educação Integral é dar conta das lacunas descobertas na educação brasileira que não foram eliminadas no PNE que abrangeu o período de 2001-2010.

Na atualidade, acredita-se que a educação em tempo integral é um dos pré-requisitos para a formação da educação “omnilateral”¹⁰ de crianças, jovens, adolescentes e adultos. A Educação Integral requer tempo escolar para que seus projetos sejam realizados de forma adequada e socialmente benéfica; como resultado, depende do tempo disponibilizado pela escola de tempo integral.

Conforme Moraes (2019), para que uma pessoa cumpra efetivamente sua condição omnilateral, as condições sociais devem ser alteradas para criar um sistema educacional. Por outro lado, falta um sistema educacional que trabalhe ativamente para mudar as condições sociais. A teoria da Educação Integral de Karl Marx pressiona a união da educação e do emprego como elemento de transição para uma nova formação histórico-social na qual é possível a união da educação e da atividade prática, uma sociedade omnilateral.

Segundo Frigotto (2012, p. 267), “educação omnilateral” é o conceito de educação ou “formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Essa educação estimula os alunos a desenvolver suas aptidões como membros sujeitos de uma sociedade politicamente organizada.

A necessidade de as pessoas estarem plenamente preparadas para o exercício das suas funções cívicas justifica o prolongamento do tempo de permanência dos alunos na escola, bem como a intensificação das atividades educativas. Os fatores que a Educação Integral representa exigem uma nova abordagem da organização curricular. Essa reorganização inclui a manutenção do currículo essencial para o Ensino Fundamental e Médio, ao mesmo tempo

¹⁰ Uma educação omnilateral é aquela que prepara uma pessoa tanto para o trabalho produtivo quanto para a vida em sociedade, portanto, é uma educação abrangente.

em que o enriquece com novos procedimentos metodológicos de aprendizagem (CASTRO e LOPES, 2011, p. 261).

Nesse sentido, a Educação Holística¹¹ deve atender a uma variedade de demandas e, concomitantemente, deve visar a construção de relações que levem ao aperfeiçoamento humano. De acordo com Felício (2012), isso reflete na oferta de oportunidades para o indivíduo se desenvolver em todas as suas dimensões com vistas às condições de aprendizagem de uma formação omnilateral.

Segundo o autor, uma Educação Integral requer o estabelecimento de conexões entre vários contextos educacionais em que a aprendizagem é assumida como uma construção de redes usando uma variedade de objetos e não apenas fragmentados livros didáticos e disciplinas acadêmicas.

Como resultado, o conhecimento em nível escolar é um componente vital de um currículo que é necessário para a vida. Segundo esta perspectiva, uma Educação Integral elimina o “turno fixo, em que prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo” (MOLL, 2012, p. 97), e apresenta modalidades de contratação mais flexíveis cujas atividades visam tornar a experiência educativa mais agradável.

Além disso, quanto mais tempo um indivíduo permanece no ambiente educacional, mais proteção social o educando desfruta. Dada a sua importância, a proteção social deve ser a base fundamental da implementação da Educação Integral, pois promove a garantia de uma vida digna e a inclusão social sem a qual uma cidadania não pode se realizar (MENEZES, 2012, p. 140).

Segundo Freitas (2012), os programas educacionais contratuais, mais especificamente o “Mais Educação”, representam ataques a todas as vitórias da Educação Básica na história educacional brasileira. Isso se deve à proposta do Programa Mais Educação (PME) de oferecer atividades lúdicas, esportivas, artísticas, culturais e de apoio acadêmico no contraturno a um grupo de crianças escolhido pela escola, com preferência para aquelas que se encontram em situação de alta vulnerabilidade social.

Considerando o que foi discutido, é preciso compreender quais são as Políticas Públicas de apoio à Educação Integral. Isso exige o estudo das Leis nº 10172/01 e 13005/14, que, respectivamente, tratam dos Programas Nacionais de Educação (PNEs) de 2001 a 2014.

¹¹ A Educação Holística propicia uma nova visão do ser relacionado ao mundo. Integrando o ser no seu próprio sentido de ser, partindo do autoconhecimento. Portanto, educar holisticamente é unir, em equilíbrio, a formação do ser individual e coletivo, conectando-o com a realidade, para a sua compreensão (MACEDO, 2008).

A escola de tempo integral está sendo inserida no cenário educacional nacional por meio desse processo histórico antes mesmo da promulgação da CF/88, que abre as portas para a conscientização de todos sobre o direito à educação pública de qualidade. Em seu artigo 34, de 1996, a LDBEN já antecipava o aumento gradual da jornada escolar para o sistema de tempo integral.

A Educação Básica no Brasil do início do século XXI ainda é caracterizada por diferenças, disparidades e complexidade. Com isso, o PNE de 2001 defende o sistema integrado de horários e o prolongamento da jornada escolar como um de seus principais princípios, constatando que tem produzido resultados positivos.

A prestação de cuidados integrais é um passo significativo para reduzir as desigualdades sociais e aumentar as oportunidades de aprendizagem democrática, facilitando a instrução no cumprimento das obrigações acadêmicas, prática esportiva, desenvolvimento de empreendimentos criativos e nutrição adequada com garantia de pelo menos duas refeições por dia.

A organização do sistema educacional, o acesso à educação e o apoio aos direitos educacionais vêm mudando gradualmente desde a virada do século. Com isso, o aluno passou a ser reconhecido como sujeito de direitos e, a partir da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser um direito disciplinar do cidadão brasileiro e dever do estado. Nesse cenário, compreender aspectos filosóficos e históricos da educação faz emergir uma nova compreensão da história da educação. Essa compreensão permite também compreender os efeitos da educação em tempo integral e a sua associação ao conceito.

Como resultado, o estado tem o dever de garantir que todos tenham acesso à educação. A CF/88 é conhecida como “Constituição Cidadã” e estabelece uma nova noção de participação na formulação de Políticas Públicas ao representar a pluralidade de vozes por meio de organizações da sociedade civil organizada. Nesse novo desenho, destaca-se a formulação de Políticas Públicas como Políticas de Estado.

A participação do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP) teve impacto significativo na seção de educação da CF/88. Fundado em 1986, contava inicialmente com 15 entidades envolvidas no movimento de redemocratização do país.

Desde a Constituição Federal de 1988, surgiram oportunidades para o avanço da Educação Integral, fortalecendo a noção de educação como direito social fundamental e introduzindo uma ampla rede de proteção à Criança e ao Adolescente por meio do ECA. A ampliação da jornada escolar para 7 horas diárias foi designada como ponto focal da Política Pública Educacional pela LDB, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. O PNE também

citou a extensão da jornada escolar como um passo em frente na redução das desigualdades e na expansão das oportunidades de aprendizagem democraticamente aceitáveis.

Em um sentido mais prático, o Programa Mais Educação do Ministério da Educação vem coordenando tempo e currículo desde 2008 sob a ótica de uma educação que amplia expressivamente dimensões, tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem. Também fazem parte dessa iniciativa o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que estabelece um percentual diferenciado de financiamento para alunos que frequentam a escola por, no mínimo, 7 horas diárias, 5 dias por semana, e o Programa Nacional de Alimentação Escolar, que antecipa, a partir de 2008, financiamento diferenciado para alunos matriculados no Programa Mais Educação (MOLL, 2011).

A ampliação da jornada escolar apresenta-se como uma estratégia para promover a equidade e a qualidade da educação, mas não significa apenas prolongar o tempo do aluno em sala de aula, pois existem obstáculos à oferta de Educação Integral que começam desde a estrutura física e de pessoal até questões mais técnicas, como a formação inicial e continuada de professores (GADOTTI, 2010).

De acordo com Gonçalves (2006), Educação Integral refere-se à inclusão dos alunos no processo educacional como um todo. Esse método de educação:

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

Com essa compreensão do assunto em mente, é possível reconhecer as mudanças no ambiente educacional por meio das realidades atuais impostas pela sociedade contemporânea. Diante disso, Felício (2012) tenta esclarecer o conceito de Educação Integral por meio da análise de pesquisas de outros autores. Segundo a autora, “[...] essa escola se apoia em uma concepção de ser humano que está para além das concepções redutoras que, em geral, predominam no contexto educacional, quando enfatizam, apenas, o aspecto cognitivo do ser humano” (FELÍCIO, 2012, p. 4).

A Educação Integral deve enfrentar o processo de perda diária do tempo de aprendizagem previsto na Lei nº 4024, de 1961, que, em seu artigo 27, organizou a Educação Básica de forma a receber, obrigatoriamente no Ensino Fundamental, pelo menos, todas as crianças de 7 anos. No entanto, Anísio Teixeira lutou arduamente contra a redução do tempo letivo diário. Essa crítica ainda é atual e pode ser observada no desenvolvimento da Base

Nacional de Currículo Comum da Educação Básica (BNCC), anunciada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho em 20 de dezembro de 2017.

À época da implantação da LDB/1961, Teixeira (2007) fez duras críticas ao prolongamento da jornada escolar em detrimento da retirada de algumas disciplinas do currículo. A desconstrução da educação no presente é demonstrada pelo desabafo escolanovista:

Encurtamos o período das aulas, encurtamos os professores. Nessa escola brasileira tudo pode ser dispensado: prédios, instalações, bibliotecas, professores [...]. Somente não pode ser dispensada a lista completa de matérias. Qualquer daquelas disciplinas têm de existir no currículo. Uma só que retiremos, porá abaixo todo o edifício de nossa cultura! Ai de quem pensa em tirar uma só daquelas línguas, ou fundir uma disciplina na outra (TEIXEIRA, 2007, p. 52).

2.2.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024) E EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Plano Nacional de Educação (PNE), que foi proposto pelo MEC no final de 2010 e foi objeto de longa discussão na sociedade brasileira, foi aprovado em 25 de junho de 2014, pela Lei nº 13005. O Plano apresenta 10 diretrizes e 20 objetivos, além de 254 estratégias, que pretendem orientar a educação brasileira para os próximos 10 anos, no contexto de todos os consensos viáveis.

Nesse contexto, entende-se a necessidade de estabelecer padrões legais e responsabilidades entre os entes federativos, tendo em vista as 4 principais propostas do novo PNE: financiamento, governança democrática, avaliação institucional e reconhecimento profissional. Esses pilares sustentam as propostas de educação de qualidade, pois, por meio deles, o Plano afirma a formulação ou implementação de Políticas Públicas que atendam às necessidades dos níveis e fases educacionais de cada região do país. Devido à condução da atual forma de governo, que está no poder desde 2016, o que consta atualmente no Plano segue uma perspectiva de retrocesso.

A distribuição de competências, na esfera da educação, é algo sintonizador com o equilíbrio do pacto federativo. O PNE é o ponto convergente para se realizar, entre outras estratégias, o Sistema Nacional de Educação articulado e o regime de colaboração. Esse Sistema é uma expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do estado e da sociedade brasileira pela educação, tendo como finalidade precípua a garantia de um padrão unitário de qualidade nas instituições educacionais em toda a nação brasileira.

Portanto, as responsabilidades e os custos são distribuídos de forma justa e acordados pelas políticas de nível nacional. Como resultado, o estabelecimento de um sistema de federação exige uma relação de interdependência entre os entes federados que permita, ao mesmo tempo, a divisão de responsabilidades e a garantia da integridade do governo nacional (DOURADO, 2016).

A aprovação do PNE para o período 2014-2024 foi realizada em um ambiente social de afirmação de direitos e consolidação democrática, apontando para um marco que prioriza a inclusão social. Existe uma relação efetiva entre as metas do PNE e seus compromissos com a mudança dos paradigmas estruturais do Brasil. Esses dois fatores do PNE preveem melhorias nas condições de acesso e retenção de materiais nas escolas, bem como nas condições de emprego dos educadores. Todo esse processo nos permite ver os alunos como cidadãos com direito à educação e ao desenvolvimento, independentemente de quaisquer modificações subjetivas em sua formação ou na chamada identidade.

As diretrizes do PNE especificam, entre outras coisas, algumas exceções para a situação nacional, como, por exemplo, acabar com o analfabetismo, promover a universalização do ingresso escolar e acabar com a exclusão. A ênfase na educação, retomada a partir do PNE (2014), aponta para a emergência de processos de formação humana à medida que se ampliam o tempo, o espaço e as oportunidades. Ou seja, as propostas do PNE incluem a estratégia de aprendizagem integrada (DOURADO, 2016).

Após a aprovação da Lei nº 13005/14, foi necessário desenvolver novas estratégias para o país desenvolver as metas propostas. O objetivo dessa reformulação é priorizar os investimentos públicos em ações de garantia de qualidade e valorizar o desenvolvimento profissional. Isso garantiu a manutenção dos direitos dos cidadãos brasileiros ao acesso irrestrito à educação (BRASIL, 2014).

Assim, apesar da possibilidade de fazê-lo, as perspectivas de formação humana não surgem como estratégias de “modernização educacional”. No entanto, o ponto de referência para este processo é a integração dos novos alunos na escola, que conjuga esforços para desenvolver percursos educativos e concretizar projetos significativos relacionados com a vida e a sociedade. Todas essas atividades estimulam o desenvolvimento de aprendizagens significativas e auxiliam os alunos no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo (OLIVEIRA, 2005).

Diante dos fatores discutidos, é possível entender o PNE como uma oportunidade para o governo planejar e executar propostas relacionadas à melhoria dos resultados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), otimizando plenamente as ações que serão realizadas.

Dessa forma, o referido Plano possibilita melhorias na gestão estratégica da educação brasileira, levando em consideração as diretrizes legais relacionadas. Os acordos federativos nacionais e as Políticas Públicas que foram planejadas com o apoio dos objetivos do PNE podem ser encontrados nessas diretrizes.

Por exemplo, a Meta 6 do PNE (2014-2024) estabelece as seguintes diretrizes para a Educação Básica nacional: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014, p. 10).

As estratégias da Meta citadas transmitem uma visão de práticas educativas cotidianas ampliadas. Essas estratégias falam de atividades educacionais e interdisciplinares, bem como culturais e esportivas. Na realidade, o que está sendo proposto é uma combinação de atividades de lazer, esportivas e culturais, bem como a promoção da integração da escola com outros espaços educativos, culturais e recreativos que devem ser combinados com atividades interdisciplinares. Portanto, centros comunitários, bibliotecas, parques, museus, teatros, cinemas e planetários devem ser utilizados.

As Políticas de Educação Integral e em tempo integral foram invocadas e retomadas, neste momento histórico, com suas condições conjunturais e estruturais, desta primeira década dos anos 2000, graças ao reconhecimento de seu papel como Política positiva para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Nesse sentido, o desenho de uma estratégia indutora, de caráter nacional e comprometida com sua exequibilidade conceitual e sustentabilidade de financiamento, foi realizado (MOLL, 2012, p. 97).

O Meta 6 discute o aumento da jornada escolar e a reforma curricular, requisitos fundamentais para garantir que todos permaneçam na escola e aprendam, e se desenvolvam efetivamente. Ressalta-se que as Políticas do PNE envolvem a busca de uma perspectiva curricular que possa contextualizar e enriquecer a aprendizagem. Com isso, as ações planejadas se alinham às propostas de interdisciplinaridade, bem como às estratégias voltadas para a melhoria gradual do processo de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a educação torna-se totalmente comprometida com a inclusão e a diversidade social.

De acordo com o previsto na estratégia 6.2 do PNE, a instituição deve ter um programa colaborativo para a construção de escolas com arquitetura e mobiliário adequados para a Educação Integral, priorizando comunidades carentes ou crianças com vulnerabilidade socioeconômica.

Ao mesmo tempo, a estratégia 6.3 estabelece como institucionalizar e manter o sistema de colaboração em um programa nacional de expansão e reestruturação de escolas

públicas. Prevê a instalação de espaços poliesportivos, laboratórios de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outras comodidades.

Para atingir esse objetivo, os entes federados, a união, os estados e os municípios devem trabalhar juntos e compartilhar responsabilidades, conforme previsto na CF/88. Nesse sentido, a Carta Magna destaca a necessidade de prover meios para a promoção da educação, como a construção de novas escolas e a institucionalização e manutenção de programas de reorganização para garantir o funcionamento das unidades educacionais.

Ao considerar a escola em conjunto com outras instituições de ensino, as estratégias 6.5 e 6.6 especificam a construção de acordos educacionais que sustentem a ampliação do tempo de formação de professores. Escolas e espaços educacionais, culturais e recreativos como o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) podem colaborar conforme descrito na estratégia 6.5. Essa parceria deve levar em conta a dimensão pública estabelecida pelos investimentos nessas instituições.

A articulação da instituição de ensino com as entidades assistenciais que atendem aos padrões de qualidade do MEC é definida pela estratégia 6.6. Além disso, essa estratégia traduz o reconhecimento de que as atividades sociais, comunitárias e de organizações populares são adequadas do ponto de vista educacional e estimulam a articulação de políticas dentro de uma mesma área geográfica. Essa ação aponta positivamente para os processos de aprendizagem e a captação de necessidades fundamentais, principalmente em áreas vulneráveis.

De acordo com a estratégia 6.7 do PNE, aqueles que vivem em áreas rurais e em comunidades de posseiros e indígenas também têm garantido o acesso à Educação Integral. Respeitar suas especificidades locais e culturais no atendimento a esses grupos pressiona os pesquisadores a realizar pesquisas preliminares com essas comunidades para implementar a educação em tempo integral. Nesse sentido, essa estratégia passa por levar em conta as trajetórias sociais e históricas dessas comunidades, bem como a diversidade de contextos culturais (BRASIL, 2014).

Portanto, é necessário reiterar a necessidade da proteção do direito à igualdade em uma situação opressiva e injusta. Com foco em pessoas com deficiência, transformações globais, habilidades significativas ou superdotadas, a estratégia 6.8 delineia a garantia da

educação em tempo integral, assegurada pela atenção especializada em salas de aula com recursos multifuncionais dentro da escola ou em instituições especializadas (SANTOS, 2003).

Em geral, a Meta 6 define uma educação em tempo integral para todos os níveis da Educação Básica. Conforme afirmado neste objetivo, as características únicas das populações atendidas devem ser respeitadas e valorizadas. Essa ação coletiva estimula a ampliação e reinvenção das opções pedagógicas e curriculares na organização educacional.

O alcance de outras metas do PNE (2014-2024), de igual importância às mencionadas, depende de seu alinhamento com o propósito da Educação Integral. Ressalta-se que os esforços para alcançar a plena universalização da educação no Brasil devem centrar-se em políticas que melhorem as condições educacionais voltadas prioritariamente às famílias de baixa renda.

Nesse sentido, a efetividade das ações de desenvolvimento das estratégias depende do entendimento de que as Políticas Públicas voltadas para a defesa desse princípio nacional devem garantir que os entes federados estabeleçam, em seus respectivos planos, como previsto no PNE, estratégias que: assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais (DOURADO, 2016).

Essa afirmação permite confrontar os desafios ainda enfrentados pelo sistema educacional brasileiro e aqueles que dizem respeito à efetiva implementação da Educação Integral para todos os cidadãos e em todo o país. Mais de 3 milhões de jovens e adolescentes entre 15 e 17 anos que deveriam estar no Ensino Médio ainda não concluíram o Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

Outra diretriz do PNE, relacionada à ideia de Educação Integral, refere-se à Meta 5, que trata da alfabetização para todas as crianças. Para atingir esse objetivo, é preciso “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p. 10). Para atender a essa exigência, as diretrizes curriculares devem ser elaboradas por meio de “ciclos de alfabetização” com base na experiência dos municípios e estados brasileiros, a fim de garantir às crianças a eficácia e a qualidade do processo de alfabetização.

Nessa perspectiva de qualidade, o país está retomando a ideia de escola integral, mas é fundamental ressaltar que não é assim que se define uma educação de qualidade; pelo contrário, exige um projeto inovador em termos de uma proposta de nível escolar para pesquisa educacional (CAVALIERE, 2002). A questão principal gira em torno da criação de uma escola de qualidade para todos em todas as esferas públicas, onde um novo projeto

educacional substitua os modelos educacionais e de escolarização ultrapassados. Que seja interessante ou suficiente para prevenir o abandono escolar.

Diante da trajetória da educação brasileira e dos inúmeros desafios por ela enfrentados, é importante ressaltar a necessidade de compreender esse contexto educacional e avançar com as questões que se tornaram pertinentes ao campo da educação no Brasil.

2.3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS

A Educação Integral tem contribuído para o desenvolvimento social e cultural dos jovens, oferecendo atividades que ampliam suas habilidades e competências, preparando-os para a vida pessoal e profissional. O histórico da educação de tempo integral em Goiás mostra o compromisso do governo estadual com a melhoria da qualidade da educação pública no estado.

2.3.1 MARCOS LEGAIS

Como forma de melhorar o desenvolvimento de alunos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo moderno, a educação em tempo integral ganha cada vez mais importância no Brasil. E com a intenção de investir nessa modalidade de ensino, o Governo de Goiás, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), anunciou inovações curriculares e mudanças no tempo de permanência dos alunos na escola desde 2006.

De acordo com o artigo 6 da Constituição Federal de 1988, todos os cidadãos brasileiros têm direito à educação como um direito social. Mais especificamente, o artigo 205 estabelece o seguinte:

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

O Programa Mais Educação, originado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7083/10, consiste como estratégia do Ministério da Educação para incentivo da criação da agenda de Educação Integral nas Redes Estaduais de ensino que aumenta o período de permanência escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas

diárias, através de tarefas opcionais nos macrocampos: educação ambiental; acompanhamento pedagógico; direitos humanos em educação; esporte e lazer; cultura digital; cultura e artes; comunicação e uso de mídias; promoção da saúde; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), com o objetivo de melhorar a aprendizagem através do aumento do tempo de permanência dos estudantes da Educação Básica na escola pública, e alguns programas estaduais. Posteriormente, o Programa Mais Educação foi reformulado para o Programa Novo Mais Educação, concebido pela Portaria MEC nº 1144/2016 e dirigido pela Resolução FNDE nº 17/2017, cujo plano do Ministério da Educação visa aperfeiçoar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, através do aumento de permanência diária de crianças e adolescentes na escola, otimizando o tempo de estadia dos estudantes.

Outro marco legal que busca fortalecer os princípios constitucionais fundamentais é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que se encontra na Lei nº 8069/90, capítulo IV, artigo 53. Esse marco visa garantir o direito da criança e do adolescente à educação enquanto também são preparados para a cidadania e o emprego.

É fundamental enfatizar o valor e a intenção desses princípios jurídicos constitucionais ao discutir o desenvolvimento integral do ser humano, pois eles mostram sinais de crença no direito dos alunos à Educação Integral. Nesse sentido, a transmissão de valores para as gerações futuras deve centrar-se na necessidade de proporcionar uma educação que vá além da transmissão de conteúdos intelectuais através da instrução para incluir a transmissão e vivência de valores, garantindo que as diversas experiências de aprendizagem agreguem valor às suas dimensões pessoal, social e profissional.

Além dos instrumentos legais mencionados, é importante levar em conta também os Planos Nacional e Estadual de Educação, visto que ambos os documentos sustentam a Política de Educação Goiana de forma contínua. Diante disso, é importante lembrar que a Lei nº 13005/14, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), estipula que uma das metas da educação é disponibilizar educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas de forma a atender pelo menos 25% dos estudantes da Educação Básica (BRASIL, 2014).

De acordo com o Plano Estadual de Educação de Goiás, instituído pela Lei nº 18969/15 para o período de 2015-2025, é necessário “ampliar a oferta da educação em tempo integral em 50% das escolas da Rede Pública, atendendo, de forma gradativa, a 25% das matrículas até o final da vigência deste Plano”. Nesse sentido, o Plano Goiano de ampliação das escolas de tempo integral busca cumprir a Meta 6 do PNE e, para tanto, Goiás precisa

recrutar mais alunos para essa abordagem educacional e implantar novos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs).

O Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) publica na Resolução CEE/CP nº 3, de 16 de fevereiro de 2018, capítulo XIII, art. 57, com o objetivo de assegurar o fornecimento de educação em escolas de tempo integral, o qual traz a informação que:

O Sistema de Educação do Estado de Goiás apoiará, em todas as etapas da Educação Básica das unidades escolares públicas e privadas, a progressiva implementação da escola em tempo integral, visando melhor qualificar os processos de aprendizagem para que o educando atinja com êxito os mais elevados níveis de ensino (CEE/GO, 2018).

Esse mesmo documento legal contém informações que confirmam o que já foi assumido nas escolas de tempo integral goianas, a saber, que o que distingue uma escola de tempo integral não é um cronograma cronológico, mas sim um Projeto Pedagógico em que a escolarização se dá de forma holística e ao longo do tempo; conceito de espaço escolar, incluindo planejamento, execução e avaliação de atividades educacionais; e ter professores presentes em um ambiente de tempo integral.

Com isso, a implementação do Programa Educação Plena e Integral foi reforçada pela legislação Federal e Estadual. Ela deve agora ser fortalecida pelas instituições de ensino que optam por trabalhar com essa proposta educacional por meio do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação, a fim de atender às expectativas da comunidade, do corpo docente e, principalmente, dos professores, com foco no desenvolvimento integral dos alunos em todas as áreas.

2.3.2 COMO ORIGINOU O PROJETO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE GOIÁS

Na Constituição brasileira, a educação universal é reconhecida como um direito humano fundamental, sendo necessário encontrar formas de garantir que todos os sujeitos sejam educados em todas as suas dimensões, reconhecendo também a totalidade do sujeito. De acordo com essa visão, os CEPIs devem assumir o papel de conectores entre as várias experiências educacionais que um aluno pode ter dentro e fora deles, a partir de uma intenção clara que estimula o aprendizado crucial para seu desenvolvimento global.

De acordo com a Portaria nº 0587/2007-GABSEE, o Projeto Escola Estadual de Tempo Integral/EETI foi criado em 2006 para oferecer Educação Integral aos alunos da Rede

Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Goiás. No ano seguinte, expandiu-se para os Anos Finais e introduziu o Projeto em novas escolas. No Projeto EETI, os componentes curriculares do Núcleo Básico Comum eram trabalhados no período da manhã e, no período vespertino, foram oferecidos componentes curriculares voltados para atividades de linguagem, matemática e ciências, além de atividades artísticas, culturais, atléticas e de integração social. É fundamental ressaltar que os professores não trabalhavam em regime de dedicação exclusiva.

Segundo Goiás (2011), o Projeto EETI foi organizado com carga horária diária de 10 horas até 2011 e foi capaz de atender 120 unidades educacionais. Em colaboração com a Fundação Itaú Social/CENPEC, a proposta educacional foi revisada para incluir mudanças no currículo que entraram em vigor em 2012, quando os alunos passaram a permanecer 8 horas diárias na escola, o que repercutiu negativamente na consolidação do Projeto EETI e a obtenção de melhores resultados.

Vale ressaltar, que mesmo com a rediscussão do Projeto, os componentes curriculares do Núcleo Básico Comum continuaram sendo ministrados em turnos separados, sendo: matutino, Núcleo Comum, e vespertino, Ampliação da Aprendizagem (parte variada). No entanto, recomendou-se que o planejamento das aulas, envolvendo as duas partes, fosse feito de forma integrada, o que não era viável em sua totalidade, pois não era garantido que os professores dedicassem toda a atenção, o que havia negativo efeitos na consolidação do projeto EETI e na busca de melhores resultados.

O Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/CP) passou a citar a educação em tempo integral em seus documentos normativos em 2011; isso forneceu detalhes vitais sobre a proposta pedagógica até então adotada. Além disso, a afirmação de que o “que caracteriza uma escola de tempo integral não é o fator tempo, mas a programação de ações pedagógicas que o preenche e o utiliza adequadamente”, reforça o compromisso com o que distingue uma escola desse modelo.

Com a publicação da Lei nº 17920, em dezembro de 2012, foram criados os Centros de Educação em Tempo Integral (CEPIs), permitindo que alunos do Ensino Médio passassem a receber atendimento em tempo integral a partir de 2013. Foi implantado inicialmente em 15 instituições de ensino. Essas instituições passaram por uma rigorosa triagem quanto ao quadro de servidores que ali estariam trabalhando, pois os membros do quadro de magistério eram obrigados a trabalhar em regime de dedicação exclusiva, e a duração da estada dos jovens foi fixada em 9 horas e 30 minutos. O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) foi

contratado para prestar assessoria no desenvolvimento e implementação desta proposta educativa.

Os CEPs foram criados com o objetivo de oportunizar a formação integral do estudante nas dimensões intelectual, social, cultural e bem como o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, onde todos os tempos e espaços da escola devem fazer parte do processo de formação do estudante.

Por meio da Lei nº 18671/14, que implantou o projeto-piloto e de caráter experimental nas unidades escolares de Educação Integral em tempo integral, conhecido como Projeto Ser Pleno, este projeto experimental foi ampliado em 2015 para incluir mais 8 escolas, que na época prestavam serviços em tempo parcial.

Com a expansão do Programa Mais Educação do Ministério da Educação para todas as unidades educacionais incorporadas ao Projeto EETI em 2014, houve a necessidade de adaptar adequadamente o tempo de permanência do aluno na escola e, conseqüentemente, a carga horária do currículo EETI. A nova proposta de educação para o Ensino Fundamental foi baseada em Quatro Pilares de formação e desenvolvimento humano: cognitivo, cultural, avaliativo e social. Defendeu a noção de que a extensão do tempo escolar, aliada à presença de escolas extensas, variadas e coordenadas, as atividades socioeducativas apresentariam novas oportunidades de aprendizagem e garantiriam uma formação mais abrangente ao aluno.

A partir daí, o Estado de Goiás passou a oferecer muitas propostas pedagogicamente sólidas de Educação Integral em tempo integral para alunos do Ensino Fundamental e Médio. Lembrando que, além dos modelos citados acima, Goiás aderiu ao Programa Mais Educação do Ministério da Educação para dar início às atividades a partir de 2009.

No ano de 2016, a SEDUC unifica as propostas educacionais para a Educação Integral em tempo integral no Estado de Goiás e, chega a atender 174 escolas. Toda escola integral passou a ser conhecida como Centro de Ensino em Período Integral, com a criação de um Núcleo Diversificado formado por componentes curriculares que estendem o Núcleo Básico Comum, as vivências de protagonismo e o desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes.

Diante disso, as escolas de tempo integral passaram a adotar uma proposta única de adoção de Princípios Educadores e Avaliações Formativas, que são utilizados para dar sustentabilidade pedagógica ao modelo adotado, bem como para enfatizar o desenvolvimento de adolescentes e jovens “autônomos, solidários e competentes” (ICE, 2020), tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Ressalta-se que as matrizes curriculares contêm especificidades em função da realidade e formação do aluno.

É importante notar que a integração das Propostas Pedagógicas das escolas de tempo integral e a nova realidade do Ensino Fundamental têm tido um impacto significativo na forma como os alunos estão sendo formados academicamente e pessoalmente, bem como na forma como a escola, os funcionários e a comunidade veem a educação como um todo, fazendo com que as escolas pareçam ter maior importância.

Nesse novo ambiente educacional, o tempo de permanência do professor nos CEPs do Ensino Fundamental também aumenta para 40 horas semanais de trabalho efetivo em regime de dedicação Plena e Integral, podendo incluir gestão multidisciplinar ou especializada. Também passa a ser possível implementar o planejamento pedagógico-educacional e o tempo de estudo envolvendo o corpo docente, a equipe gestora e a coordenação pedagógica da unidade. Variando o tempo de permanência dos alunos na escola de 10 horas a 9 horas e 30 minutos diários.

Em 2017 é publicada a Lei nº 19687, de 22 de junho de 2017, que regulamenta 176 escolas para funcionarem como Centros de Ensino em Período Integral. Este também é o momento em que o objetivo do Governo de Goiás é reformado para que seja cumprido o compromisso e a excelência do trabalho realizado pelos CEPs, como é visto a seguir:

Maior eficiência administrativa e educacional, com produção de impactos positivos na qualidade do ensino, aplicando modelo pedagógico específico, com vistas à obtenção de maior eficiência educacional mediante expansão do tempo de permanência dos alunos e professores neles (Art. 1º; Inciso II).

Importante destacar que, em 2016, a SEDUC concluiu a integração com o Programa de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) criado pela Medida Provisória nº 746/16 do Presidente da República e instituída pela Portaria nº 1145/2016-MEC, contribuindo com aplicações financeiras para os CEPs de Ensino Médio. O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Sonho Grande (ISG) e o Instituto Natura deram o apoio inicial para a implementação deste Programa Federal; todas as três organizações continuam atuando como parceiras da SEDUC.

Entre 2017-2022 houve revogação de CEPs e implantação de novos, alterando ao longo desses anos o número de escolas atendidas nesse modelo e, também, modificações na proposta pedagógica. Em janeiro de 2023 a Rede Estadual de Goiás contava com 254 Centros de Ensino em Período Integral, sendo 188 de Ensino Médio.

Diante de todas as informações acima, pode-se dizer que a proposta pedagógica para a Educação Integral em tempo integral do Estado de Goiás aplicada atualmente é fruto das

diversas experiências vivenciadas pela SEDUC, sendo esta normatizada pela Lei nº 20917, de 21 de dezembro de 2020, a qual institui o Programa de Educação Plena e Integral.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Ensino Médio em tempo integral é mais oneroso que o de tempo parcial e demanda adequação no currículo, alteração na rotina das salas de aula e reestruturação escolar (ICE, 2022). Ainda é preciso reorganizar as turmas, o quantitativo de professores e funcionários, e recalcular a quantidade de merenda e material. Não há paradigma organizacional, nem há um consenso sobre como as horas adicionais devem ser alocadas para maximizar o aprendizado dos alunos. O método, entretanto, traz inúmeros efeitos positivos, afirmam alunos, acadêmicos, professores, gestores/diretores, organizações do terceiro setor e famílias.

A discussão sobre a melhoria da qualidade da educação no Brasil ganhou força nas últimas décadas e ganhou destaque nos discursos acadêmicos, sociais e políticos. Os resultados da pesquisa apontam para inúmeros fatores na esfera educacional que podem melhorar a qualidade da educação. No âmbito das investigações pedagógicas, destacam-se os estudos sobre a Educação Integral e seus potenciais benefícios para a elevação do padrão educacional no Brasil. Esses estudos são construídos sobre uma variedade de abordagens epistemológicas utilizadas por diversos pesquisadores da educação. Eles fornecem algumas direções para a compreensão do sistema educacional no Brasil e para possíveis ações transformadoras para mudar o cenário educacional da nação.

Segundo Gadotti (2012), o debate atual sobre a questão da aprendizagem integrada, educação integrada ou escola de tempo integral ocorre em um momento em que o Brasil enfrenta o desafio da qualidade de sua Educação Básica.

Apenas no começo da década de 2020 que a literatura de avaliação de Políticas Públicas começou a focar nos impactos das Escolas Integrais. Araújo *et al.* (2021), analisaram os impactos das escolas integrais do Estado do Pernambuco, o qual implementou o Programa de Escola Integral por volta de 2004, nas pontuações do ENEM em linguagens, ciências humanas, ciências, matemática e redação. Pernambuco possuía em 2007 um dos menores índices no Ensino Médio público brasileiro. Ocupava a 21ª posição no ranking do IDEB, conforme o INEP. Os indicadores obtidos apresentam que os alunos de escolas integrais demonstraram desempenho superior nas avaliações de ingresso na universidade. Com resultados semelhantes, Rosa *et al.* (2020) indicam que o desempenho dos estudantes de

escolas integrais pernambucanas são maiores em linguagens e matemática quando relacionados com o rendimento médio dos alunos das escolas públicas de tempo parcial.

Pernambuco, em 2015, já com um conhecimento solidificado a respeito da escola de tempo integral, alcançou o ranking de 2º melhor resultado no IDEB do Brasil, na época atrás apenas de São Paulo. A prática e conhecimentos adquiridos fizeram com que o governo do estado replicasse o modelo de tempo integral no Ensino Médio. Em 2007, possuía 20 escolas desse tipo; já 2015, 300; e atualmente são 532, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco. No último IDEB, de 2019, o estado ficou entre os melhores do país, na 3ª posição.

Vale ressaltar que o processo de implementação do Novo Ensino Médio no Estado de Pernambuco teve início em 2018, com a elaboração de um plano de ação para adequação das escolas estaduais à nova legislação. Desde então, as escolas vêm passando por adaptações para oferecer os itinerários formativos previstos no novo modelo, e a previsão é que a implementação esteja concluída em todas as escolas estaduais até 2023. No entanto, é importante destacar que o processo de implementação pode variar de acordo com a realidade de cada escola e de cada município, e que a pandemia de COVID-19 pode ter impactado o cronograma de algumas escolas. Assim, pode-se concluir que os resultados positivos citados das escolas integrais são provenientes unicamente do Programa de Escola Integral.

O estudo de Costa (2017) analisa se os estudantes da Rede Estadual do Estado de Goiás em tempo integral demonstraram um desempenho de realce na Prova Brasil. Suas evidências sugerem ausência de resultado para os alunos da 5ª série. Já para os da 9ª série, os indicadores encontrados apresentam resultado positivo nas disciplinas de português e matemática, para os estudantes que estão a um período maior nas escolas integrais.

A ausência de um indício aceito, como o de Costa (2017), é o que norteia a literatura empírica ao redor do mundo (AQUINO, 2011; ALFARO *et al.*, 2015; ALMEIDA *et al.* 2016). Meyer e Klaveren (2013), especialmente, examinam uma experimentação de campo aleatório desenvolvida na Holanda onde aborda 7 escolas primárias que utilizam o modelo de ensino com um maior quantitativo de aulas diárias sobre o rendimento na área de linguagem e matemática. O programa perdurou por 11 semanas, começou a partir da segunda semana de abril de 2010 e finalizou em junho do mesmo ano. Os resultados obtidos levam a crer que o programa não manifestou impacto relevante nos critérios analisados. Já a pesquisa desenvolvida por Jensen (2013), verifica o efeito das horas anuais em sala de aula para os estudantes da 9ª série e confirma desempenho positivo em matemática e inexistência de efeito em alfabetização. O autor investiga a variação na quantidade de horas de aulas das escolas

primárias da Dinamarca depois do Ministério da Educação determinar alterações no planejamento das horas aulas em 2003.

No Brasil a universalização ocorre durante o acesso à escola, contudo, o processo não se repete na conclusão do ensino (KLEIN, 2006). De acordo com o autor, o desempenho da qualidade do ensino é muito baixo e “muitas políticas educacionais foram baseadas em diagnósticos errados” (*ibid.*, p. 140). Apesar das adversidades encaradas na elaboração e execução de Políticas Públicas, constata-se a investida por parte de gestores públicos de procurar novos métodos de ensino que proporcionem uma melhoria da qualidade educacional, tornando-se uma destas proposições a ampliação da jornada escolar, que tem sido objeto de estudo da literatura acadêmica.

Além da melhora do nível de aprendizagem e do comportamento em alunos de escolas de tempo integral, pesquisas e análises revelam que há mais facilidade na recuperação de alunos com déficit em algumas disciplinas, diminuição da evasão, maiores oportunidades de empregos mais bem remunerados e redução de situações de violência, inclusive, existe um estudo em Pernambuco que correlaciona o tempo integral com redução de homicídios de jovens.

Aquino (2011) analisa o Programa Escola de Tempo Integral na rede pública do Estado de São Paulo, cujo objetivo é refletir se a extensão da jornada escolar tem efeito sobre o rendimento escolar. A autora destaca que, mesmo não ocorrendo resultados significativos de aumento na proficiência, a escola integral contribui para o aumento da interação social, redução da incidência de trabalho infantil e a retirada da criança ou adolescente de prováveis ambientes violentos.

A SEDUC/SP (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2023b) afirma que no IDEB de 2019, as primeiras escolas que tinham aderido ao tempo integral obtiveram aumento de 32% em seu desempenho no indicador.

Após uma revisão da literatura a respeito dos impactos e eficiência de escolas estaduais de tempo integral, constata-se que os alunos que estudam nessas unidades de ensino possuem um desempenho médio superior nas disciplinas de matemática e português quando as notas são confrontadas com as dos que estudam em apenas um turno.

Lima (2014) fez uma análise do Programa de Educação Integral no Estado de Pernambuco no período de 2008 a 2013 e a partir das observações dos documentos que regem o Programa e da pesquisa empírica realizada, a autora constatou que, em termos de qualidade, o maior tempo na escola favorece a presença pedagógica, beneficiando o estudante com

relação ao convívio com o corpo docente; o currículo que envolve o Núcleo de Integração Curricular (NIC) que aborda empreendedorismo, ensino de espanhol, artes, música, dança etc.; gestão democrática; práticas pedagógicas interdisciplinares; avaliação que ocorre de forma contínua; Protagonismo Juvenil (PJ); interação com a comunidade, entre outros.

Segundo Rollett (2014), há 10 anos atrás, as escolas da Alemanha começaram a implantar um funcionamento em tempo integral, e os motivos da mudança foram os resultados – na percepção alemã – não satisfatórios da avaliação internacional PISA (Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), no ano 2000.

O desempenho em compreensão de leitura, em matemática e em ciências naturais dos estudantes alemães, na idade de 15 anos, era na média fraco. Os alunos se encontravam, na estatística, significativamente abaixo da média dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Acima de 20% dos alunos mostraram um desempenho referente à compreensão de leitura tão fraco que foram considerados “não aptos para uma formação profissional”, e para pessoas sem formação profissional qualificada na Alemanha não tem empregos suficientes, causando um grave problema social. Na época os resultados da avaliação PISA atraíram grande atenção da sociedade.

Assim, 16 estados da República Federativa da Alemanha tomaram medidas para resolver esse problema, tais como consta no Quadro 1 a seguir:

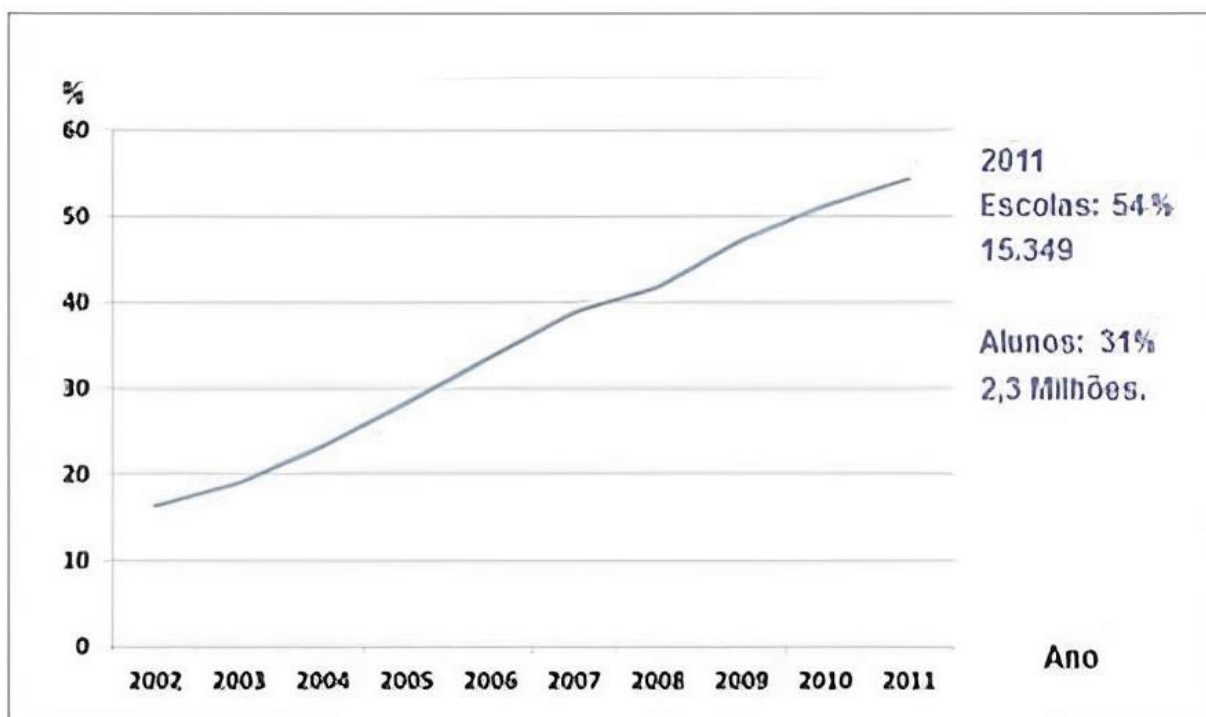
Quadro 1 – Exemplos de medidas dos 16 estados da República Federativa da Alemanha.

- (Re)implementação da Inspeção Escolar;
- Acordo sobre padrões educacionais e aproximação do currículo escolar e formas de escolas entre os estados;
- Avaliação nacional orientada no currículo escolar; - Distribuída aos diversos anos escolares; - Tendência de uma prova centralizada para adquirir a certificação do Ensino Médio;
- Tendência para uma autonomia da escola;
- Fortalecimento da formação continuada de professores;
- Ampliação do número de escolas em tempo integral.

Fonte: Rollett (2014).

Elaboração: Elaborado pelo autor – 2022.

Figura 1 – Percentual de escolas de Educação Básica com oferta em tempo integral na Alemanha.

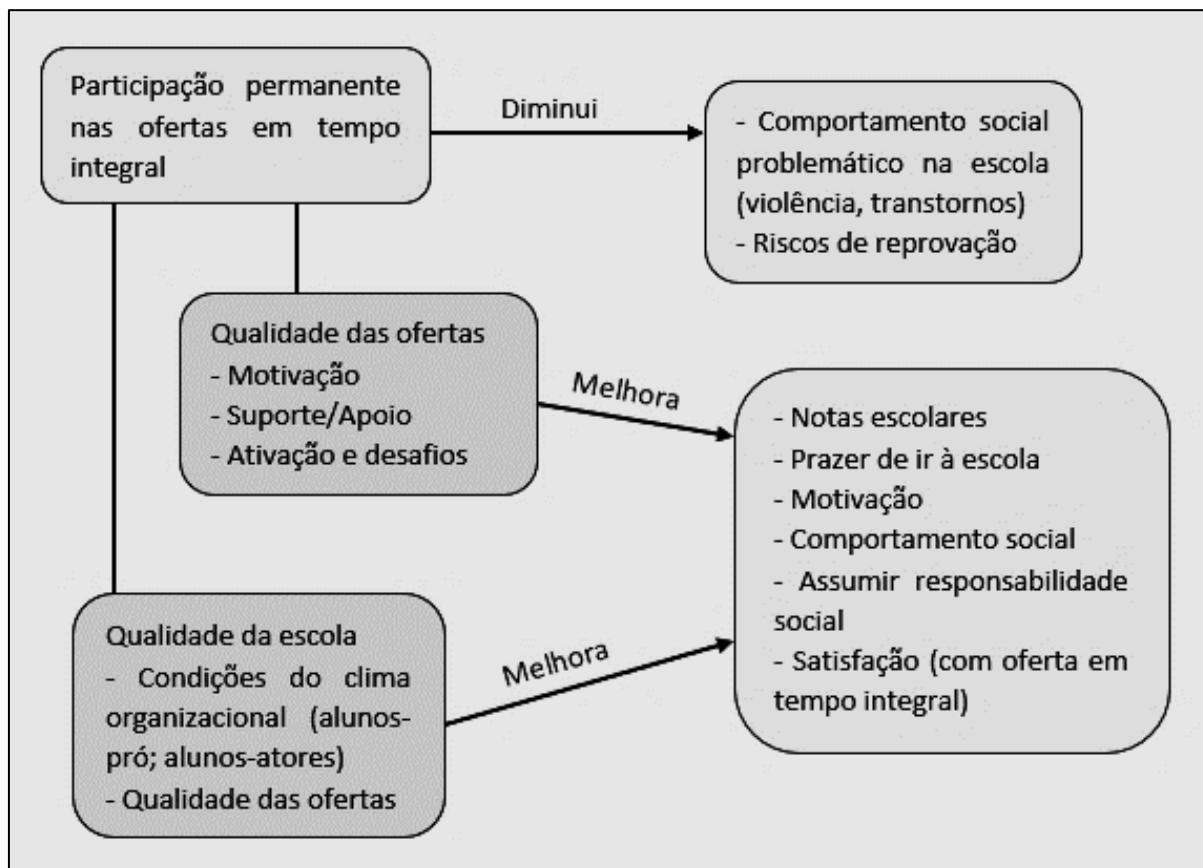


Fonte: Estatística da Conferência dos Secretários de Educação (2013). Disponível em: www.kmk.org

De acordo com Rollett (2014) a decisão a favor da escola em tempo integral se deu porque na avaliação PISA (2000) os países com um panorama bem consolidado de escolas em tempo integral foram os bem-sucedidos, contudo, não havia nenhum país com sistema escolar em um único turno; demanda/reivindicação por mudança fundamental da cultura de ensino e aprendizagem nas escolas no sentido de: individualização, promoção/suporte e orientação do aluno. Portanto, constatou-se que isso não pode se realizar numa escola de tempo parcial, assim, ocorreu grandes programas de investimentos pela união e pelos estados para a ampliação do número de escolas de tempo integral.

No que diz respeito aos efeitos da participação nos alunos, segundo Klieme e Fischer (2010), com relação a contraste de alunos de escolas de tempo integral e alunos de escolas de tempo parcial, não foi observado nenhum efeito relevante no que se refere a, por exemplo, prazer de ir à escola, orientações motivacionais, comportamento pró-social e desviantes, notas escolares etc. Todavia, ao realizar uma análise multivariada do corte longitudinal, revela diversos efeitos no que diz respeito ao alunado, conforme é explicitado na Figura 2 abaixo:

Figura 2 – Resumo dos resultados para efeitos individuais (KLIEME; FISCHER, 2010).



Fonte: Rollett (2014).

3.1 REFLEXÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL AO LONGO DO SÉCULO XX

A educação integral é um tema de extrema importância na discussão sobre a educação ao longo do século XX. A ideia de que a educação não se limita apenas à transmissão de conteúdos curriculares, mas também inclui a formação integral dos indivíduos, é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa.

No decorrer do século XX, houve diversas reflexões e experiências na área da educação integral, como por exemplo, o movimento da Escola Nova, que surgiu na década de 1920 e propunha uma educação mais centrada no aluno, valorizando sua individualidade e criatividade. Também é importante mencionar a criação do Programa Nacional de Educação Integral, no Brasil, em 2007, que tem como objetivo oferecer uma educação de qualidade e integral para todos os estudantes, promovendo sua formação cidadã, cultural e social.

Acredito que a educação integral é uma proposta necessária para a formação de indivíduos mais críticos, reflexivos e engajados com a sociedade em que vivem. Além disso, a

educação integral pode contribuir para reduzir as desigualdades sociais, ao oferecer oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento pessoal para todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica.

No entanto, é importante lembrar que a implementação da educação integral requer investimentos e políticas públicas efetivas, que garantam a infraestrutura e os recursos necessários para sua execução. Além disso, é fundamental que a educação integral seja construída em diálogo com professores, estudantes e demais membros da comunidade educacional, a fim de garantir que atenda às necessidades e demandas reais da sociedade.

A reflexão sobre os fundamentos teóricos que auxiliaram a discussão da educação em tempo integral no Brasil ao longo do século XX é de suma importância. Prioriza-se três ideias que mediarão a discussão: educação em período integral (relacionada à grade diária de aulas), Educação Integral (segundo o conceito de formação) e Educação Integrada (no que diz respeito às atividades extracurriculares da escola).

É importante ter clareza sobre o conceito a que nos referimos quando falamos de Educação Integral, se esse conceito é Educação Integral ou Educação Integrada. Como se misturam nos discursos, suas definições veiculam muitas concepções sociais e precisam ser esclarecidas. No entanto, eles devem ser examinados separadamente.

Apesar disso, é importante compreender a finalidade desse tipo de apoio educacional, como está sendo construído e qual opção tem sido utilizada no processo de escolarização da nossa sociedade. Olhando para frente, que o “educação em tempo integral” é produto dos embates que ocorrem entre classes com interesses opostos na sociedade.

Para tentar compreender a primeira definição, “educação em tempo integral”, retrataremos aqui uma escola brasileira do final do século XIX em uma leitura extraída de dois clássicos da literatura, Manuel Antônio de Almeida e Raul Pompeia. A segunda ideia, “Educação Integral”, analisa como ela se relaciona com as visões filosóficas de Karl Marx sobre educação. Por fim, o que é chamado de “Educação Integrada” tendo como ponto de partida a experiência educacional de Anísio Teixeira na Bahia. A partir deste ensaio, é também que será buscado o desenvolvimento das experiências de jornada escolar prolongada, como ela se construiu até atualmente, e a que busca atender.

A ideia de integralidade parece mais relacionada a isso, pois não se refere especificamente ao tempo integral, mas sim a uma questão de desenvolvimento humano que abrange todos os aspectos da vida. No entanto, seria impossível moldar alguém nos moldes da escola que se tornou universal no século XX e exigia até 3 horas de estudo por dia. Como existem outros locais além da sala de aula onde a formação do aluno pode ser completada

(centros culturais, quadras, áreas de lazer etc.), uma Educação Integral exige que o aluno dedique mais tempo engajado em sua educação.

3.2 A ATUAL EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

O desenvolvimento da educação pública integrada no Brasil remonta ao trabalho pioneiro de Anísio Teixeira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1900-1971), que foi seguido pelos Ginásios Vocacionais na década de 1960 em São Paulo, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), dentro da década de 1980, e os Centros de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente (CAICs) na década de 1990, conforme já citados. É impossível ignorar o fato de que as escolas públicas se organizaram para funcionar sob o conceito de escola integral em tempo integral, o que ocorre com frequência na atualidade. Embora essas experiências tenham ocorrido apenas em um pequeno número de estados, elas são, no entanto, notáveis, que produziram resultados positivos e são úteis para estudos e diagnósticos da Educação Integral em Tempo Integral (EITI) como uma potencial opção de política qualitativa para o atual sistema escolar.

Hoje, quando o tema da Educação Integral é trazido à tona, vêm à mente várias ideias e práticas que se baseiam em visões de mundo da sociedade. Ao longo dos anos, à medida que as mudanças sociais ocorreram, o processo educacional também mudou. Como resultado da busca constante da educação “mais completa possível” e da efetiva implantação de uma escola de Educação Integral, leis e políticas foram alteradas. Assim sendo, o marco legal está se fortalecendo, principalmente com a adoção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007.

Uma variedade de experiências para prolongar a jornada escolar começou a aparecer nas escolas públicas de todo o país a partir do ano 2000. Com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) como suporte, que impõe a necessidade de uma educação de qualidade para a formação plena do educando. Várias dessas experiências iniciaram como Projetos de Intervenção Pedagógica desenvolvidos com o objetivo de abordar algumas dificuldades de aprendizagem, em que grupos de alunos estiveram presentes por mais tempo em ambiente escolar.

Conforme Freitas e Galter (2007), o processo de universalização do acesso à educação teve início no Brasil no decorrer do século XX. Esse processo é fruto de uma demanda histórica que obrigou as redes educacionais e o público em geral a pensar em novas formas de organizar e distribuir recursos, incluindo espaço físico, recursos financeiros e recursos

humanos, a fim de aumentar o número de vagas disponíveis para os alunos que pretendiam ingressar no ensino formal. Esta situação levou várias escolas à superlotação e a acrescentarem mais turnos – matutino, intermédio, vespertino e noturno – ao horário escolar diário de forma a acomodar a crescente procura de vagas. Aderindo aos princípios da racionalização financeira e uma utilização milimétrica das estruturas físicas escolares. Esses fatores estimularam um certo déficit na qualidade do ensino oferecido por essas escolas. Esta situação, que perdurou ao longo do século XX e no início do século XXI, é fruto da descoberta de outra exigência, “a qualidade da educação”. Agora é necessário formar todos os indivíduos instruídos; “qualidade igual à quantidade” será a nova exigência do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Devido à superlotação, à falta de espaço e ao declínio do padrão de ensino nas escolas públicas, intensifica-se a discussão de propostas e alternativas que possam amenizar essas deficiências. De acordo com Rios (2008, p. 21), esse processo é acompanhado pela urgência de “qualificar a qualidade, refletir sobre a significação de que ela se reveste no interior da prática educativa”.

Essa urgência fica evidente nas lutas e discussões travadas por educadores, setores da sociedade civil organizada e sindicatos. Acompanhado de políticas educacionais postas em prática por alguns governos, algumas adequadas e outras inadequadas; às vezes eficaz para esta ou aquela realidade; ou carente de um desenvolvimento mais aprofundado e inclusivo que demonstre em alguns casos quão eficazes é nesta interminável busca pela “qualidade” da educação. A questão da qualidade parece emergir nesse contexto de redefinição do papel da educação pública como componente de democratização do conhecimento. Não basta colocar todos na escola, mas também é preciso discutir e procurar formas efetivas de abordar a expansão da escolarização.

Nessa discussão, algumas políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade da escola pública foram elaboradas a partir de experiências educativas com as teorias e práticas pedagógicas utilizadas no paradigma da escolarização em tempo integral. É possível buscar os princípios subjacentes ao movimento da reforma escolar brasileira com o pragmatismo e pensamento de John Dewey (1859-1952).

Com o lançamento do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, surgiu um suporte necessário para a ampliação da jornada escolar dos estudantes em decorrência da exigência imposta pelo art. 214 da Constituição Federal (1988).

Nos últimos anos a Educação Integral no Brasil se desenvolveu e tornou amplitudes antes nunca vistas no país, um exemplo é o Estado de Pernambuco que em 2009 transformou

esse modelo de ensino, que estava sendo aplicado desde 2004, em Política Pública com o lançamento do Programa de Educação Integral.

Atualmente 75% dos alunos do estado que cursam o 1º ano do Ensino Médio estão em escolas de tempo integral, maior percentual de estudantes matriculados nessa modalidade de ensino no país. Pernambuco obteve o maior crescimento e, em 2021, conquistou a 3ª posição no IDEB para o Ensino Médio público no país, ficando atrás somente de Paraná e Goiás.

A região Nordeste do país ocupa uma posição de destaque nacional em relação ao desempenho no IDEB, além do Estado de Pernambuco, Ceará e Paraíba também obtiveram bons resultados nos últimos anos. O primeiro teve um crescimento no número de matrículas nesse modelo de 1% para 9% de 2017 para 2019 e o IDEB saltou de 3,8 para 4,2, ocupando a 6ª posição no índice nacional. Já o segundo estado, a taxa de matrículas passou de 9% para 33% entre esses dois anos e o IDEB subiu de 3,1 para 3,6.

O Estado de São Paulo contará em 2023 com 2.311 escolas em tempo integral (44% da rede). Pesquisa recente do Instituto Sonho Grande, do Instituto Natura e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES) revelou que os alunos do 3º ano das escolas pertencentes ao Programa de Ensino Integral (PEI) estudadas obtiveram 14,1 pontos adicionais em matemática e 10,2 pontos adicionais em português na escala SARESP¹². Segundo pesquisa do professor do INSPER, Ricardo Paes de Barros, um aluno típico adquire conhecimentos de matemática ao longo do Ensino Médio que equivalem a 15 pontos do SAEB em matemática e 20 pontos do SAEB em português. Com base nessas informações, conclui-se que o aluno do PEI teve quase três anos letivos a mais de aprendizagem em matemática e um ano e meio em língua portuguesa do que teria caso sua escola não tivesse se tornado numa de tempo integral.

O programa também é um aliado fundamental no esforço de diminuir a evasão escolar. Nas escolas estaduais do PEI, a taxa de evasão foi 10,6 p.p menor do que nas escolas regulares. O impacto é ainda maior para os jovens que apresentam atrasos acadêmicos, onde a taxa de evasão foi 19,4 p.p menor.

O estudo desenvolvido em São Paulo também revela que nas escolas que aderiram ao modelo PEI por mais tempo, os resultados são ainda mais expressivos. Os alunos que frequentaram o Ensino Médio Integral por pelo menos três anos têm mais do que o dobro de conhecimento de matemática e 73% a mais em língua portuguesa do que o aluno típico dessa

¹² A escala representa uma progressão continuada no domínio dos conteúdos competências e habilidades. Os alunos situados em um ponto determinado dominam não só as habilidades associadas a esse ponto, mas também as proficiências associadas a pontos anteriores.

etapa (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2023a).

A atual educação integral no Brasil apresenta avanços e desafios importantes. Ainda há muitos desafios a serem enfrentados na área da educação integral no Brasil. Um deles é a falta de investimentos adequados na educação pública, o que pode prejudicar a qualidade e a abrangência das iniciativas de educação integral. Além disso, há a necessidade de um debate amplo e democrático sobre a concepção de educação integral, de forma a garantir que essa proposta atenda às necessidades e demandas reais dos estudantes e da sociedade.

Em resumo, acredito que a atual educação integral no Brasil apresenta tanto avanços quanto desafios importantes, e que é preciso continuar a debater e a investir nessa área, buscando garantir uma educação de qualidade e integral para todos os estudantes.

O conceito de avaliação educacional é um processo importante e merece destaque para que seja realizada uma análise eficaz desse modelo de ensino. A avaliação educacional é um importante instrumento para medir a qualidade da educação e, portanto, está intimamente relacionada ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o qual é um indicador criado pelo Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo mensurar a qualidade da educação básica no Brasil, a efetividade das práticas pedagógicas e políticas educacionais, desde o ensino infantil até o ensino médio.

A avaliação educacional é fundamental para a melhoria da qualidade da educação, pois permite que sejam identificadas as áreas que precisam de mais investimentos e que sejam adotadas políticas específicas para melhorar o desempenho dos estudantes. Além disso, a avaliação educacional permite que os gestores das escolas e das redes de ensino tenham um panorama da situação educacional de seus alunos e possam orientar a tomada de decisões sobre a organização do ensino, a formação de professores e outras questões relacionadas ao processo educativo.

Porém, é importante destacar que a avaliação educacional não pode ser reduzida apenas ao IDEB ou a outros indicadores de desempenho. É necessário considerar outras dimensões da educação, como a formação cidadã, a educação para a diversidade e a inclusão, a promoção da cultura e das artes, entre outras. Além disso, é fundamental que a avaliação educacional seja realizada de forma criteriosa, levando em conta as especificidades de cada escola e comunidade, sem se limitar a rankings ou comparações simplistas entre diferentes regiões.

4 METODOLOGIA

Nesse capítulo será discutido os conjuntos de técnicas e procedimentos utilizados para planejar, executar e analisar a pesquisa/estudo desenvolvido. A metodologia é fundamental para garantir a qualidade e a validade dos resultados da pesquisa.

4.1 METODOLOGIA CONCEITUAL

A metodologia conceitual é uma abordagem metodológica que se concentra na análise e interpretação de conceitos e ideias. Essa metodologia é comumente utilizada em estudos que buscam compreender o significado e o uso de conceitos em determinado contexto ou área do conhecimento.

Na metodologia conceitual, são utilizados diferentes métodos de análise, como a análise conceitual e a análise documental, para identificar as diferentes concepções e usos de um conceito. A análise conceitual busca identificar as diferentes definições e interpretações de um conceito, enquanto a análise documental busca examinar como o conceito é usado em diferentes contextos e discursos. Além disso, essa abordagem pode ser aplicada em pesquisas que visam analisar a construção e a evolução de conceitos ao longo do tempo.

4.1.1 PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E CONCEITUAIS

A ideia de Educação Integral adotada pelos Centros de Ensino em Período Integral está voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, incluindo intelectual, física, emocional, social e cultural, que devem ser abordadas simultaneamente. Também funciona como um projeto colaborativo que é compartilhado pelas comunidades locais, bem como por alunos, famílias, educadores e gestores/diretores. O documento Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os Cadernos de Formação da Escola da Escolha do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o relatório da UNESCO “*Educação: um tesouro a descobrir*”¹³ foram definidos como referências para delinear a proposta pedagógica do programa.

O relatório “*Educação: um tesouro a descobrir*”, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a UNESCO, é um dos fundamentos

¹³ Relatório disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por.

teóricos utilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás e que consta nas Diretrizes Pedagógicas do Programa de Educação Plena e Integral com intuito de desenvolver a Proposta Pedagógica dos CEPIs (SEDUC, 2021). E os Quatro Pilares da Educação reforçam a busca contínua por uma filosofia e uma prática educativa que mostre a todos o valor do aprendizado ao longo da vida e possibilite o surgimento de nossos talentos únicos e coletivos.

Uma das estratégias mais importantes para proporcionar uma excelente preparação educacional que possibilite o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades essenciais ao pleno desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania é a educação em tempo integral. Isso porque acredita que todos os alunos precisam ser motivados e alimentados em todas as suas várias dimensões.

O compromisso com a Educação Integral é constatado na Base Nacional Comum Curricular, que tem como meta a formação e o desenvolvimento integral dos alunos. Isso envolve compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento e rejeitar pontos de vista reducionistas que favorecem tanto o intelectual (cognitivo) ou a dimensão afluente. No entanto, este documento destaca alguns desafios de aprendizagem colocados pela sociedade contemporânea que devem ser intencionalmente incluídos nos processos educacionais para que os alunos tenham sucesso.

Reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Para ajudar no desenvolvimento global do ser humano e superar os desafios acima, o CEPI utiliza metodologias e práticas que fazem sentido para os alunos, fazem a ponte entre o conhecimento e a vida, estimulam o nivelamento da aprendizagem e permitem que os alunos construam seus próprios planos de vida. Também emprega estratégias que promovem a integração e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares. Essas ações são divulgadas na BNCC e são vistas como mecanismos de busca da igualdade estudantil e da Educação Integral. Dessa forma, a BNCC apresenta-se como um dos principais direcionadores para a garantia da Proposta Pedagógica para a educação em tempo integral, ressaltando a necessidade de a educação brasileira caminhar para a formação da pessoa

integral, incluindo seus aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, no contexto de uma sociedade que precisa mudar para garantir justiça, democracia e inclusão.

Segundo o ICE, a Educação Integral resulta de um currículo que privilegia o desenvolvimento de competências pessoais e sociais a par das competências cognitivas. Esta combinação de conhecimento e atitude é crucial para o sucesso do aluno em todos os aspectos de sua vida, sejam eles pessoais, sociais ou produtivos. E para desenvolver o currículo de forma a apoiar o desenvolvimento integral dos alunos, “considera a ampliação do tempo de permanência de todos – equipe escolar e estudante –, uma estratégia indispensável”.

Nesta visão, propõe-se um ideal humano e sociedade que responda ao mundo contemporâneo, sendo necessário ter em conta a formação de:

- Pessoas **autônomas**, capazes de avaliar e decidir baseadas em suas crenças, conhecimentos, valores e interesses;
- Cidadãos **solidários**, capazes de se reconhecerem como parte da solução dos problemas reais;
- (Futuros) profissionais **competentes**, capazes de definir o que desejam para a sua vida, de projetar seus sonhos em forma de ações e de executá-las; capazes de compreender as exigências do novo mundo do trabalho e de reconhecer as necessidades de aquisição de habilidades específicas requeridas para a execução do seu Projeto de Vida (ICE, 2020).

Diante disso, entende-se que o Relatório da UNESCO, a BNCC e os Cadernos do ICE serviram como referencial teórico para a implementação da proposta educacional desenvolvida nos CEPs do Estado de Goiás.

4.1.2 PRINCÍPIOS FORMATIVOS E EIXOS FORMATIVOS

O sistema da Concepção Pedagógica opera articulando os currículos do Núcleo Básico Comum e Núcleo Diversificado (ND), atualmente denominado como Núcleo de Integração Curricular (NIC), levando em consideração as diretrizes e referências nacionais. O aluno e seu Projeto de Vida estão no centro do modelo Escola da Escolha do ICE, considerando as diretrizes e parâmetros nacionais e locais, “fundamentadas em Princípios Educativos por meio dos quais a prática pedagógica se realiza orientada por Eixos Formativos” (ICE, 2020).

Pelo fato de os CEPs terem sido desenvolvidos a partir do ICE, sua filosofia educacional é sustentada pelos princípios norteadores e objetivos instrucionais do ICE, que servem para alinhar as referências filosóficas e conceituais da Proposta Pedagógica de Educação Integral em tempo integral na perspectiva do desenvolvimento integral dos alunos como indivíduos capazes de criar uma visão para o seu próprio futuro e transformá-lo em

realidade com a intenção de responder aos contextos, desafios e possibilidades oriundas do século XXI.

Os Princípios Educativos e, conseqüentemente, os Eixos Formativos são orientados pelos princípios norteadores da educação e da formação na perspectiva de uma formação que permita a este aluno desenvolver uma visão para o seu próprio futuro e seja capaz de fazer dessa visão uma realidade para se engajar nas 3 dimensões da vida humana: pessoal, social e produtiva, que se acredita ser o projeto mais significativo de suas vidas.

Compreender a ideia que rege as ações educativas nos CEPs requer compreender a ideia de Princípios Educativos, Eixos Formativos e rotina do CEPI, bem como a forma como a prática pedagógica e as práticas educativas se relacionam.

Com relação aos Princípios Educativos, temos que a prática educativa desenvolvida nos CEPs baseia-se em 4 Princípios Educativos que se alinham com o objetivo primordial de formar jovens autônomos, solidários e capazes, os quais são: Protagonismo; Quatro Pilares da Educação; Pedagogia da Presença; Formação Integral.

Esses princípios devem nortear o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico dos CEPs, que, por sua vez, orientará a prática educativa na perspectiva de uma formação que permitirá ao aluno desenvolver uma visão de seu próprio futuro, ao mesmo tempo em que é capaz de tornar essa visão uma realidade para que possam trabalhar nas 3 dimensões da vida humana. Este é o projeto mais significativo da formação do aluno.

Já em relação aos Eixos Formativos, pode-se dizer que são alinhados aos Princípios Educativos com o objetivo de orientação da Prática Pedagógica tanto no contexto do currículo quanto do planejamento das aulas, da seleção dos conteúdos, temática, atividades estratégicas e/ou procedimentos didáticos. Eles coexistem porque são essenciais para a formação dos alunos do CEPI. Os Eixos Formativos são: Formação Acadêmica de Excelência; Formação para a Vida; Formação de Competências para o Século XXI.

4.1.3 ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DOS CEPs

O centro do paradigma educacional dos CEPs é o jovem que, ao final da Educação Básica, se estabeleceu como autônomo, socialmente responsável e competente, e que construiu as bases de seus projetos de vida. Para que isso seja possível, é necessário proporcionar aos alunos um processo educacional que promova seu desenvolvimento em todas as facetas da existência humana desde o Ensino Fundamental – Anos Finais. Ao fazê-lo,

os alunos terão a oportunidade de desenvolver múltiplas habilidades competitivas e ganhar domínio sobre suas habilidades individuais.

De acordo com o ICE (2020), os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais – devem estar preparados para explorar objetivos pessoais e estar mais aptos a trabalhar em projetos criativos. Os adolescentes continuam a desenvolver suas habilidades de raciocínio verbal, como a capacidade de manter muitas ideias na mente, e já atribuem significado à maioria de suas ações graças à capacidade de articular conceitos éticos e morais.

No Ensino Médio, os jovens já possuem uma composição racial mais desenvolvida e habilidades ampliadas que são fundamentadas em experiências e situações do mundo real. Eles também têm uma mente aberta e estão constantemente aprendendo, desenvolvendo seus domínios pessoais e conjuntos mais complexos de relações sociais e habilidades emocionais. Esse é o caminho para solidificar sua preparação para a Educação Básica e desenvolver identidades adultas.

Tem-se dois blocos fundamentais que compõem esta estrutura, a saber, o Núcleo Básico Comum e o Núcleo de Integração Curricular, ambos desenvolvidos de forma integrada, tendo em vista a formação completa do sujeito, a realidade de cada etapa do processo de aprendizagem como definido pela Arquitetura Curricular dos CEPIs e pelos materiais e ferramentas de referência da BNCC.

Portanto, o Currículo Básico dos CEPIs enfatiza o trabalho pedagógico em todos os níveis, incluindo planejamento, metodologia e avaliação. Isso cria oportunidades de aprendizado significativo e integrador por meio do alinhamento do Núcleo Básico Comum e do Núcleo de Integração Curricular, e do uso de estratégias que apoiam a excelência acadêmica.

Entre os pontos da estruturação curricular dos CEPIs que estão presentes nas Diretrizes Pedagógicas do Programa Educação Plena e Integral (SEDUC, 2021) que se pode destacar, são: matriz curricular diferenciada; articulação entre Núcleo Básico Comum e Núcleo de Integração Curricular; componentes curriculares do Núcleo de Integração Curricular que favorecem o desenvolvimento pessoal e social do estudante.

→ **Matriz curricular**

Os currículos dos CEPIs estão dispostos nos 3 Eixos Formativos supracitados, privilegiando o trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares/habilidades que deve ser feito de acordo com a necessidade de cada turma e o contexto em que está inserida.

Isso é feito em um esforço para promover o desenvolvimento integral dos alunos, que se dará com sua participação e presença permanentes, bem como dos professores e da equipe administrativa, ao longo de todos os tempos e espaços da escola.

Ressalta-se que o jovem e seu Projeto de Vida estão no centro desse modelo e, por isso, todas as atividades escolares, bem como todas as metodologias que compõem o Programa Educação Plena e Integral devem se unir e apoiar o aluno no desenvolvimento de seu plano de vida no Ensino Médio.

A seguir é apresentado a matriz curricular dos CEPs de Ensino Médio que possuem duração diária de 9 horas e 30 minutos.

Quadro 2 – Matriz curricular para os CEPs de Ensino Médio – 9 horas e 30 minutos.

NÚCLEO	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES/CARGA HORÁRIA ANUAL					
			1ª EM	CH/A	2ª EM	CH/A	3ª EM	CH/A
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240
		Arte	1	40	1	40	1	40
		Educação Física	2	80	2	80	2	80
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	80	2	80	2	80
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	240	6	240	6	240
		Física	2	80	2	80	2	80
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	2	80	2	80	2	80
		Biologia	2	80	2	80	2	80
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	2	80	2
	Geografia		2	80	2	80	2	80
	Filosofia		1	40	1	40	1	40
	Sociologia		1	40	1	40	1	40
NÚCLEO DIRIGIDO	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	2	80	2	80	2	80
INTEGRAÇÃO CURRICULAR	TRANSDISCIPLINAR	Práticas Experimentais	2	80	2	80	2	80
		Estudo Orientado I	2	80	2	80	2	80
		Estudo Orientado II	2	80	2	80	2	80
		Preparação Pós-Médio	2	80	2	80	4	160
		Projeto de Vida	2	80	2	80	0	0
		Protagonismo Juvenil	2	80	2	80	2	80
		Eletivas	2	80	2	80	2	80
SUBTOTAL DO NÚCLEO BÁSICO COMUM (BNCC)			29	1160	29	1160	29	1160
SUBTOTAL DO NÚCLEO DIRIGIDO			2	80	2	80	2	80
SUBTOTAL DO NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR			14	560	14	560	14	560
TOTAL GERAL			45	1800	45	1800	45	1800

Fonte: Programa de Educação Plena e Integral.

Em 2022 entrou em vigor o Novo Ensino Médio no Estado de Goiás, o qual é uma proposta de reforma na estrutura curricular do ensino médio brasileiro, que foi aprovada em 2017 pela Lei nº 13415. Essa reforma tem como objetivo principal oferecer uma formação

mais flexível e personalizada aos estudantes, de forma a tornar o ensino médio mais atrativo e adequado às necessidades e interesses dos jovens.

Entre as principais mudanças previstas pelo Novo Ensino Médio estão a flexibilização da carga horária; a criação de itinerários formativos, que permitirão aos estudantes escolher entre áreas de conhecimento como linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática; e a ênfase em habilidades e competências como o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e a colaboração.

Além disso, a reforma prevê a ampliação do ensino em tempo integral, a integração entre o ensino médio e a educação profissional e a valorização dos professores e da formação continuada dos mesmos. O Novo Ensino Médio está em processo de implementação em todo o país e é considerado uma das principais iniciativas do governo brasileiro na área da educação.

Os pontos de destaque nessa alteração para os CEPs com carga horária diária de 9 horas e 30 minutos, são: redução na carga horária semanal de língua portuguesa e matemática de 6 para 4 aulas para o 1º, 2º e 3º anos; redução de 2 para 1 aula semanal de educação física e inglês para o 2º e 3º anos; redução de 2 aulas semanais para 1 nas disciplinas de física, química, biologia, história e geografia para o 1º, 2º e 3º anos; retirada da única aula semanal de filosofia no 3º ano; retirada da única aula semanal de sociologia no 2º ano; retirada das 2 aulas semanais de espanhol de todo Ensino Médio; retirado as 2 aulas semanais de Estudo Orientado II para o 3º ano. Em contrapartida as reduções e exclusões de disciplinas, é adicionado à nova matriz curricular: trilha integradora – práticas experimentais – 6 aulas semanais para o 1º e 2º anos, e 4 aulas semanais para o 3º ano; 7 aulas semanais para o 1º, 2º e 3º anos de trilha integradora – preparação pós-médio; trilha de ciências da natureza, de ciências humanas, de matemática e de linguagens com carga horária semanal de 4 e 7 aulas, respectivamente, para o 2º e 3º anos; carga horária de Estudo Orientado I para o 3º ano passa de 2 para 4 aulas semanais.

O Novo Ensino Médio prevê a flexibilização do currículo, possibilitando que os estudantes escolham itinerários formativos de acordo com suas áreas de interesse e projetos de vida. Dessa forma, as disciplinas de filosofia, sociologia e espanhol foram impactadas com essa nova política de ensino, podendo ser ofertadas como optativas em um dos itinerários formativos.

No entanto, a retirada dessas disciplinas do currículo obrigatório pode trazer algumas consequências negativas, tais como: (i) prejuízo na formação crítica e reflexiva dos estudantes: as disciplinas de filosofia e sociologia são importantes para a formação crítica e

reflexiva dos estudantes, permitindo que eles compreendam a realidade social, cultural e política do mundo em que vivem. Sem elas, os estudantes podem ter dificuldades para desenvolver habilidades de análise crítica, interpretação de textos, argumentação e reflexão; (ii) restrição do acesso à cultura e ao conhecimento: a língua espanhola é falada por milhões de pessoas em todo o mundo e seu conhecimento pode ser importante para ampliar as possibilidades de acesso à cultura e ao conhecimento. Sem a oferta obrigatória da disciplina de espanhol, os estudantes podem ter menos oportunidades de desenvolver essa habilidade; (iii) prejuízo na formação humanística: as disciplinas de filosofia, sociologia e espanhol são importantes para a formação humanística dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a reflexão e a compreensão da diversidade cultural. A retirada dessas disciplinas do currículo obrigatório pode limitar a formação humanística dos estudantes; (iv) desvalorização de profissionais da área: a retirada dessas disciplinas do currículo obrigatório pode levar a uma desvalorização dos profissionais que atuam nessas áreas, como professores de filosofia, sociologia e espanhol, que podem perder postos de trabalho e oportunidades de formação continuada.

Portanto, embora a flexibilização do currículo possa trazer benefícios aos estudantes, a retirada das disciplinas de filosofia, sociologia e espanhol do currículo obrigatório pode trazer consequências negativas para a formação dos estudantes e para a valorização dos profissionais da área. É importante que as escolas busquem oferecer essas disciplinas como optativas em um dos itinerários formativos, garantindo assim que os estudantes tenham acesso a uma formação ampla e diversificada. Ou seja, essas retiradas podem comprometer a formação dos estudantes, limitando o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para sua vida acadêmica, profissional e pessoal. Como educador, essa restrição de acesso ao conhecimento é preocupante, pois sabemos que a educação deve ter como um dos seus objetivos principais a formação integral dos estudantes, ou seja, formá-los como cidadãos críticos, reflexivos e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

Por isso, é importante que os educadores sejam críticos e busquem formas de garantir que os estudantes tenham acesso a uma formação ampla e diversificada, mesmo diante das mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio. Isso pode envolver a oferta de disciplinas como filosofia, sociologia e espanhol como optativas em um dos itinerários formativos, a articulação entre as diversas áreas do conhecimento para abordar temas interdisciplinares, entre outras estratégias pedagógicas.

Com isso, a operacionalização do conceito educacional se dá por meio da utilização de currículos que articulam a Base Nacional Comum Curricular e sua Parte Diversificada,

levando em conta as diretrizes e parâmetros nacionais e locais, e por meio de inovações baseadas na expansão, diversificação e enriquecimento dos conhecimentos e experiências necessários para apoiar o aluno que beneficiará das condições fundamentais ao longo da Educação Básica.

O Novo Ensino Médio não afeta somente as escolas de tempo integral, mas também as de tempo parcial, onde prevê uma maior flexibilidade na organização do currículo, com a possibilidade de escolha de itinerários formativos pelos estudantes. Essa mudança pode impactar o ensino parcial, que muitas vezes é oferecido por escolas técnicas ou profissionalizantes, e que agora poderá ser integrado ao ensino médio regular, por meio dos itinerários formativos.

Assim, a integração do ensino parcial ao novo modelo do ensino médio pode ser uma possibilidade, permitindo que os estudantes tenham acesso a uma formação mais completa, que contemple tanto a formação geral quanto a profissional. Isso pode beneficiar os estudantes que desejam ingressar no mercado de trabalho ou em cursos de ensino superior, já que o novo modelo busca oferecer uma formação mais alinhada às demandas do mundo atual.

No entanto, é importante destacar que a implementação do Novo Ensino Médio e a integração do ensino parcial dependerão da realidade de cada escola e de cada sistema de ensino, e que essas mudanças podem ocorrer gradualmente, ao longo dos próximos anos.

A reforma do Novo Ensino Médio no Brasil tem sido alvo de muitas críticas e discussões desde a sua implementação, e uma das questões levantadas é justamente a origem dessa proposta.

De fato, é verdade que a reforma do Novo Ensino Médio não surgiu a partir de uma ampla discussão envolvendo professores, estudantes e demais membros da comunidade educacional. Na verdade, a proposta foi elaborada em grande parte por empresários da educação e grupos de interesse que defendem uma visão mais voltada para o mercado no campo da educação.

Esses empresários da educação defendem uma educação mais voltada para a formação de mão de obra qualificada e especializada, em detrimento de uma formação mais ampla e humanística. Além disso, há uma tendência de se buscar a inserção de tecnologias educacionais de ponta, muitas vezes sem um diálogo adequado com professores e especialistas em educação.

Isso tem gerado uma grande insatisfação por parte de muitos professores, estudantes e pais de alunos, que veem a reforma do Novo Ensino Médio como um processo autoritário e

pouco democrático, que não leva em conta as necessidades e demandas reais da comunidade educacional.

É importante destacar, no entanto, que essa insatisfação não significa que a reforma do Novo Ensino Médio seja completamente desprovida de méritos. De fato, a proposta pode trazer benefícios para a educação brasileira, como uma maior flexibilidade curricular e a possibilidade de os estudantes escolherem as disciplinas que mais lhes interessam.

No entanto, para que a reforma do Novo Ensino Médio seja realmente eficaz e bem-sucedida, é fundamental que haja um amplo diálogo e participação da comunidade educacional na sua implementação e elaboração. Somente assim será possível construir uma proposta que seja realmente voltada para as necessidades e demandas dos estudantes e que promova uma educação de qualidade e acessível a todos.

Esse está sendo um tópico bastante polêmico e discutido na pauta da educação atualmente. Alguns dos principais argumentos utilizados por aqueles que defendem a revogação do Novo Ensino Médio são: (i) falta de discussão e participação democrática na elaboração da reforma: críticos afirmam que o processo de elaboração da reforma foi realizado de forma pouco democrática, sem a devida participação de professores, estudantes, pais e demais atores envolvidos na educação; (ii) dificuldade de implementação: alguns argumentam que as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio são difíceis de serem implementadas na prática, especialmente em relação à oferta de diferentes itinerários formativos e à integração da teoria com a prática; (iii) prejuízo à formação integral dos estudantes: há quem argumente que a reforma do Ensino Médio, ao priorizar a formação técnica e profissionalizante em detrimento das disciplinas tradicionais, como filosofia, sociologia e artes, pode prejudicar a formação integral dos estudantes e reduzir suas possibilidades de desenvolvimento humano e cidadania; (iv) desigualdade social: críticos apontam que as mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio podem acentuar a desigualdade social, já que as escolas com menos recursos podem ter dificuldades em oferecer diferentes itinerários formativos e atividades práticas; (v) ideologização do ensino: há quem argumente que a reforma do Ensino Médio tem como objetivo ideologizar o ensino, ao priorizar determinados conhecimentos e valores em detrimento de outros, o que pode ser considerado uma interferência indevida na liberdade de pensamento dos estudantes.

É importante ressaltar que esses argumentos não são consenso entre os diversos atores envolvidos na educação e que há também quem defenda a reforma do Ensino Médio como uma maneira de tornar o ensino mais atual, dinâmico e adaptado às necessidades do mercado de trabalho.

O posicionamento dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) em relação ao Novo Ensino Médio pode variar de acordo com as particularidades de cada estado. No entanto, de maneira geral, é possível dizer que a maioria dos CEEs tem se manifestado favorável à implementação da reforma.

Em muitos casos, os CEEs têm trabalhado em conjunto com as Secretarias Estaduais de Educação para definir os currículos e as diretrizes pedagógicas que serão adotados nos diferentes itinerários formativos. Além disso, muitos CEEs têm promovido debates e audiências públicas para discutir a reforma e ouvir a opinião de diferentes atores envolvidos na educação.

No entanto, é importante ressaltar que alguns CEEs têm se posicionado de maneira crítica em relação à reforma, principalmente no que diz respeito à falta de recursos e à dificuldade de implementação. Em alguns estados, os CEEs também têm defendido a manutenção de disciplinas como filosofia e sociologia, que foram excluídas dos itinerários formativos obrigatórios pelo Novo Ensino Médio.

Em geral, é possível dizer que os CEEs têm um papel importante na definição das políticas educacionais em nível estadual e na garantia da qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Como modelo educacional, o Novo Ensino Médio no Brasil apresenta algumas questões que merecem ser consideradas e debatidas.

Uma das principais preocupações que tenho em relação ao Novo Ensino Médio é a sua origem e seu foco. Isso pode levar a uma desvalorização da formação humanística e crítica dos estudantes em detrimento de uma formação mais técnica e utilitarista, focada na inserção dos jovens no mercado de trabalho. Gadotti (2009) critica e dialoga com autores como Frigotto, Libânio e Saviani, que a educação integral no Brasil no seu percurso histórico foi sempre uma questão relacionada a profissionalização do indivíduo voltada para o mercado de trabalho, para executar funções que não necessitariam de uma formação intelectual.

Outra questão é a falta de investimentos adequados na educação brasileira, o que pode tornar difícil a implementação de uma reforma tão ampla e complexa. Além disso, a falta de infraestrutura e recursos materiais e humanos pode prejudicar a qualidade da educação oferecida, independentemente do modelo adotado. Pelo fato de não haver uma participação efetiva com professores, estudantes e demais membros da comunidade educacional, é difícil garantir que as mudanças propostas atendam às reais necessidades e demandas dos estudantes e da sociedade como um todo. Por isso vai de encontro ao que coloco quando analiso o Novo

Ensino Médio e o esvaziamento crítico de disciplinas como filosofia e sociologia, além da redução da carga horária de história e geografia.

Sendo assim, em minha opinião, é importante que a reforma do Novo Ensino Médio seja revista e reavaliada com maior participação e diálogo da comunidade educacional, a fim de garantir que seja uma proposta eficaz, democrática e voltada para uma educação de qualidade para todos os estudantes.

→ **Articulação entre núcleo básico comum e núcleo de integração curricular**

É crucial que os componentes do Núcleo Básico Comum e do Núcleo de Integração Curricular (NIC) trabalhem juntos para garantir que cada aluno receba uma educação integrada que promova o desenvolvimento dos 3 Eixos Formativos – Formação Acadêmica de Excelência, Formação de Competências para o Século XXI e Formação para a Vida. Como resultado, os elementos do NIC devem auxiliar o conhecimento dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

4.1.4 METODOLOGIAS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

A riqueza e a diversidade de oportunidades que possibilitam a interação, o convívio e o compartilhamento de experiências com vistas a promover a apropriação de diversos saberes para o seu desenvolvimento pela adolescência e juventude – elementos fundamentais para sua formação integral – é o que define a dinâmica educacional dos CEPIS.

Como resultado, é preciso levar em conta o fato de que todos os tempos e lugares devem ter uma intenção educativa clara e que todas as oportunidades devem promover uma aprendizagem significativa. A agenda diária de um estudante no CEPI inclui componentes acadêmicos e métodos que estimulam o desenvolvimento de habilidades e competências para que se tornem aprendizes autônomos, cooperativos e competentes. Essas metodologias devem ser usadas para realizar eventos periódicos e não esporádicos, mas sim, normais e que se fazem presentes no cotidiano escolar dos alunos.

Entre as metodologias da escola em tempo integral que possuem destaque são: tutoria; ambientes de aprendizagem; conselho de classe participativo; nivelamento.

4.1.5 CONCEPÇÃO DE GESTÃO

Um dos maiores desafios das escolas atuais é promover um estilo de gestão eficaz que assegure a gestão de todos os processos administrativos e pedagógicos da escola, a fim de garantir uma educação de qualidade e facilitar o pleno desenvolvimento dos alunos.

Segundo o ICE (2020), a tarefa mais complexa da Gestão Escolar é assegurar que a escola cumpra a sua missão. Esta complexidade se reflete na atuação do Gestor e na forma que este conduz a participação de todos, no cotidiano escolar: professores, coordenadores, estudantes, pais e responsáveis, comunidade, parceiros e os diversos setores da Secretaria de Educação, assim é essencial que o seu papel na escola esteja claro para toda a equipe escolar e para a comunidade e que desenvolva sua liderança enquanto Gestor.

Assim, para cumprir os objetivos de um sistema de gestão educacional que assegure a gestão eficiente e eficaz de todos os processos administrativos, educacionais e de gestão dentro dos CEPs baseia-se na Concepção do Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional, que se integra aos Princípios Educativos e Eixos Formativos com o intuito de coordenar todos os processos pedagógicos e de gestão dentro do CEPI, de modo eficiente e produtivo através de instrumentos específicos que podem ser facilmente executados na rotina escolar, permitindo alcançar a formação integral dos estudantes e a excelência acadêmica.

Assim como a Concepção Pedagógica dos CEPs, a Concepção de Gestão também se constituiu de princípios e conceitos, os quais devem ser compreendidos e empregados com o objetivo de intensificar a velocidade nas tomadas de decisões dentro da escola, melhorando a qualidade das informações e medindo de forma mais assertiva os impactos do desenvolvimento dos processos pedagógicos.

Os 3 Princípios que compõem a Concepção de Gestão são: Ciclo Virtuoso; Comunicação; Educação pelo Trabalho.

Já os 5 conceitos que compõem a Concepção de Gestão são os seguintes: Descentralização; Delegação Planejada; Ciclo de Melhoria Contínua; Níveis de Resultado; Parceria.

4.2 MODELO DE ESTUDO UTILIZADO

A teoria da metodologia seguida nesse projeto de pesquisa foi o da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), baseada na ideia de que a análise de conteúdo é um processo sistemático e objetivo que permite a identificação de padrões, temas e significados em dados

qualitativos. Essa metodologia de análise envolve três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na fase de pré-análise, foi definido o objetivo da análise, selecionado as fontes de dados e preparado os dados para análise. Na fase de exploração do material, os dados foram codificados em categorias e temas relevantes. Na fase de tratamento dos resultados, houve a interpretação dos dados codificados e identificados os principais fatores e padrões emergentes.

Quando aplicada em conjunto com o processo de triangulação de dados, a metodologia de análise de conteúdo de Bardin auxilia a garantir a validade e confiabilidade dos resultados da análise. A triangulação de dados envolve a utilização de múltiplas fontes de dados e técnicas de análise para confirmar ou refutar os resultados. Sendo possível aplicar essa metodologia a entrevistas realizadas com participantes do estudo, bem como a dados obtidos por meio de observações e análise de documentos relacionados ao tema em questão.

Ao combinar a metodologia de análise de conteúdo de Bardin com o processo de triangulação de dados, é possível obter uma compreensão mais completa e abrangente dos dados qualitativos, o que ajuda a aumentar a validade e confiabilidade dos resultados, bem como fornecer uma análise mais rica e detalhada dos dados.

Foi desenvolvido um modelo analítico, definido como descritivo-exploratório, do típico empírico. Por descrever as “percepções, expectativas e sugestões” do pesquisador e dos sujeitos no momento da entrevista, trata-se de uma pesquisa descritiva, segundo Vergara (2016, p. 49); exploratória, pois inicialmente percorre caminhos desconhecidos no universo das escolas de tempo integral de Ensino Médio, com possibilidade de mudança de rumo em determinados momentos da investigação como mudanças durante o processo de escolha do universo a investigar. A pesquisa também teve uma abordagem qualitativa, pois o método utilizado foi a observação direta nos CEPs e nas escolas de controle, e envolveu o uso de instrumentos que exigiam que o pesquisador interpretasse os fenômenos observáveis. Um exemplo de tal instrumento são as entrevistas realizadas de forma oral e por questionários, cujos depoimentos fornecem dados qualitativos. De acordo com Flick (2009, p. 16), “os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem”. Concordando com esse autor, Vergara (2016) afirma que na pesquisa qualitativa deve-se levar em conta a perspectiva acurada do pesquisador sobre o objeto de estudo. Essa perspectiva deve ser levada em conta na análise dos resultados, pois de acordo com a experiência de Vergara, o pesquisador se torna qualificado para interpretar os dados, uma vez que adquiriu

familiaridade com os resultados ao realizar pesquisas exploratórias. Por fim, esse tipo de abordagem “se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO *et al.*, 2011, p. 21).

Foi consultado fontes primárias e secundárias, seguindo os procedimentos de seleção dos sujeitos da entrevista e elaboração de um roteiro de entrevistas com questões semiabertas, primeiramente foi realizado uma pesquisa bibliográfica e documental em sites da SEDUC/GO, diálogo informal com gestores/diretores, leitura de artigos, dissertações, teses, livros digitais etc., materiais esses disponíveis na Scielo, Google Acadêmico e outros sites especializados em materiais acadêmicos e científicos, antes de realizar a pesquisa de campo.

A pesquisa de campo está prevista para ocorrer entre o período de 21 de novembro de 2022 a 21 de fevereiro de 2023, abrangendo os 3 meses completos da pesquisa empírica. De acordo com Vergara (2016), os critérios de escolha das escolas do estudo foram acessibilidade e especialização por estarem situadas em duas cidades representativas do Estado de Goiás: a capital Goiânia e Aparecida de Goiânia, que faz parte da Região Metropolitana de Goiânia (RMG). As escolas participantes e os entrevistados não serão identificados no projeto.

Para compreender o universo de escolas de Ensino Médio, na Tabela 1 está representado a quantidade de escolas de tempo integral *versus* escolas de tempo parcial na Rede Pública Estadual de cada município que compõe este estudo e em relação a todo o Estado de Goiás com dados obtidos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022). Foram escolhidas 5 escolas de tempo integral como referência, localizadas em Goiânia e Aparecida de Goiânia, e designadas neste estudo como ETI1, ETI2, ETI3, ETI4 e ETI5, sendo a ETI5 escolhida por ser a unidade escolar onde trabalho como professor efetivo de física. Portanto, essas escolas ampararam como modelo ideal e base para uma análise comparativa com 5 escolas de tempo parcial de Ensino Médio com a finalidade de servirem como grupo de controle para comparar os resultados no processo de análise, as quais estão classificadas como ETP1, ETP2, ETP3, ETP4 e ETP5.

No momento da pesquisa, as instituições de ensino estudadas contabilizavam 50 turmas, totalizando 1.588 matrículas de alunos regulares. Os critérios de inclusão foram todas as escolas estaduais de ensino médio integral de Goiânia em que o gestor/diretor da unidade escolar aceitasse a participar do estudo, uma vez que houve uma enorme barreira por parte dos gestores/diretores em autorizar a pesquisa e a aplicação dos questionários na unidade escolar.

Tabela 1 – Representativo da quantidade de escolas de tempo integral *versus* escolas de tempo parcial na Rede Pública Estadual de cada município e em relação a todo o Estado de Goiás.

COMPARATIVO COM A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DE APARECIDA DE GOIÂNIA E GOIÂNIA			
Aparecida de Goiânia Goiânia	42 escolas de EM 72 escolas de EM	7 escolas são CEPis 18 escolas são CEPis	16,67% das escolas são CEPis 25% das escolas são CEPis
COMPARATIVO COM A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO 710 ESCOLAS NO TOTAL			
Aparecida de Goiânia Goiânia	42 escolas de EM 72 escolas de EM	5,92% das escolas da Rede 10,14% das escolas da Rede	-
COMPARATIVO COM A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE ENSINO MÉDIO – 89 ESCOLAS NO TOTAL			
Aparecida de Goiânia Goiânia	42 escolas de EM 72 escolas de EM	7,86% dos CEPis da Rede 20,22% dos CEPis da Rede	-

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Elaboração: Elaborado pelo autor – 2022.

Em relação ao foco do trabalho, 5 escolas de tempo integral (ETI) foram escolhidas como objeto de estudo: ETI1, ETI2, ETI3, ETI4 e ETI5, que serviram de fontes primárias do estudo e todos localizados na RMG. No primeiro trimestre de 2023, existiam 254 escolas integradas na Rede Pública Estadual em Goiás que compõem todo o universo, sendo 188 escolas de Ensino Médio.

A fim de contextualização, será analisado os resultados do IDEB, proficiência em português e matemática, indicador de aprendizado, indicador de fluxo e Nível Socioeconômico (NSE) das escolas escolhidas como objeto de estudo.

4.2.1 OBJETOS DE PESQUISA, FERRAMENTAS E PROCESSO PARA A COLETA DE DADOS

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram professores e gestores/diretores, assim distribuídos: 5 gestores/diretores (ETI1, ETI3, ETI5, ETP2 e ETP5) e 71 professores (12 professores da ETI1; 15 professores da ETI3; 10 professores da ETI5, 18 professores da ETP2; 16 professores da ETP5). Utilizou-se um questionário investigativo, auto preenchível e sem identificação, composto por questões objetivas e discursivas, elaborado com base no instrumento usado por Faleiro e Puentes (2017). Por meio do questionário os gestores/diretores puderam responder perguntas diversas quanto ao seu perfil sociodemográfico, formação profissional, bem como informações abrangentes sobre ações

pedagógicas para alcance da melhoria dos resultados do IDEB. A coleta de dados foi realizada em novembro de 2022 por meio de um formulário eletrônico on-line, criado a partir da plataforma *Microsoft Forms*. A participação ocorreu de forma livre e espontânea.

Abordou-se em quatro fases os seguintes métodos de coleta de dados: (i) pesquisa bibliográfica; (ii) análise de PPP para cada unidade escolar; (iii) visitas sistemáticas às escolas com observação direta; (iv) execução de entrevistas. Essas fases foram utilizadas para analisar os fatores que contribuíram para a qualidade da educação e foram oriundas do Programa de Educação Plena e Integral do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Goiás.

Para análise exploratória dos dados, as informações coletadas foram organizadas em planilhas eletrônicas específicas e posteriormente analisadas por meio de estatística descritiva. Considerando que este estudo envolveu diretamente seres humanos, foram tomados todos os cuidados éticos apropriados ao tipo de população investigada, conforme prevê as orientações éticas para pesquisas com seres humanos (resolução nº 196 de 1996 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde) (BRASIL, 1996).

Na pesquisa de campo foram utilizados instrumentos de coleta de dados de fontes primárias e secundárias. Como fonte secundária foram os seguintes documentos: Programa de Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas (SEDUC, 2021); Lei nº 19687, de 22 de junho de 2017 (GOIÁS, 2017); Lei nº 20917, de 21 de dezembro de 2020, art. 22 (GOIÁS, 2020); Projetos Político Pedagógicos dos CEPIs definidos como objeto de estudo.

A primeira fase deste estudo começou com a análise detalhada do documento que diz respeito sobre o Programa de Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas (SEDUC, 2021).

A Lei nº 19687, de 22 de julho de 2017, que instituiu o Programa de Educação Integral, também foi minuciosamente lida para destacar seus componentes originais de qualidade, sendo que é necessário complementar o estudo com a Lei nº 20917, de 21 de dezembro de 2020, art. 22, a qual revogou a Lei anterior. Das categorias de qualidade educacional, duas foram escolhidas para serem examinadas neste estudo: Inovações e Mudanças no Modelo de Gestão. Estes dois permitem a identificação de uma educação de alta qualidade. Em consonância com a definição de Inovação Pedagógica proposta por Fino (2007), que preconiza mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e reconhece que estamos diante de um novo modelo de gestão denominado Gestão por Resultados.

Por fim, foi lido e analisado de forma acurada os Projetos Político Pedagógicos dos CEPIs que compõem o grupo de estudo. Os indicadores que podem ser vistos no Quadro 3 foram selecionados dessas categorias.

Quadro 3 – Quadro Analítico de Categorias, Indicadores e Instrumentos de Coleta.

Categorias	Indicadores	Instrumentos de Coleta
Inovações Pedagógicas Formação Docente	- Qualificação de professores; - Utilização de TICs (recursos tecnológicos); - Currículos diversificados utilizando recursos pedagógicos e tecnologias educacionais; - Planejamento das Aulas/Projetos; - Monitoramento e Avaliação.	- Entrevista com gestores/diretores e professores; - Observação direta; - Análise do PPP.
Mudanças no Modelo de Gestão Monitoramento das Ações Inovação Gerencial Parcerias com instituições de ensino e pesquisa (organizações públicas ou privadas)	- Metas de melhoria do desempenho escolar; - Uso dos resultados de desempenho escolar; - Visão compartilhada a respeito do projeto pedagógico: rede, escola, secretarias, MEC etc.; - Formação de redes de Avaliação participativa: colegiados, conselhos etc.; - Capacitação dos gestores/diretores das escolas; - Parcerias institucionais; - Projeto de extensão; - Participação em feiras de ciências.	- Entrevista com gestores/diretores e professores; - Observação direta; - Análise de documentos.

Elaboração: Elaborado pelo autor – 2022.

Primeiramente, foi realizado uma investigação dos dados de forma secundária, para evitar que nos questionários tenha perguntas desnecessárias e para auxiliar para que se tenha mais informações à entrevista. Posteriormente, foi escolhido entrevistas semiestruturadas e o diário de campo do pesquisador como fonte primária. A entrevista mostrou-se uma excelente ferramenta para eliciar as impressões e posicionamentos dos entrevistados, pois, conforme observado em Silveira (2007), fornece as informações básicas necessárias para permitir a observação direta das informações contextuais fornecidas durante a interação entrevistado-entrevistador.

O diário de campo foi uma ferramenta utilizada em todo o processo de coleta, desde a visita inicial às escolas até a execução das entrevistas.

O processo de seleção de professores nas escolas foi aberto, pois qualquer professor poderia caracterizar a classe docente.

Por fim, foi realizada uma descrição e interpretação dos dados obtidos da pesquisa com vistas a apresentar as inovações educacionais contidas no PPP das escolas escolhidas para o estudo, bem como sua efetiva implementação. Para melhor visualização, foram

desenvolvidos os Quadros 5 e 6 que tratam a respeito da Inovação Pedagógica e Mudanças no Modelo de Gestão.

5 RESULTADOS

A seguir serão apresentados os resultados desse estudo, os quais são informações obtidas a partir da coleta e análise de dados, e que permitem responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos propostos.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Tem-se por objetivo: (i) analisar os Projetos Educacionais de cada unidade educacional estudada; (ii) observar os ambientes das escolas em estudo durante as saídas de campo; (iii) realização de entrevistas com gestores/diretores e professores das escolas estudadas; (iv) analisar os resultados das escolas do Programa de Educação Plena e Integral das escolas públicas de Ensino Médio em Goiás, em comparação as não participantes do programa, identificando os efeitos da intervenção pública.

Uma visão abrangente das características físicas e da infraestrutura das escolas em estudo, bem como das relações entre professores e alunos, entre alunos e alunos, e entre gestor e professores, foi obtida por meio das visitas sistemáticas aos CEPs, e para melhor explorar o ambiente foi utilizado o auxílio de técnicas de observação direta, com as devidas anotações feitas no diário de campo. Tornando possível tirar conclusões sobre Práticas Pedagógicas Inovadoras e mudanças na estrutura de gestão das escolas analisadas.

Essas observações forneceram evidências para nossas inferências e foram devidamente registradas no diário de campo, instrumento de coleta de dados utilizado durante o processo de coleta de dados.

A estrutura escolar, tais como o estado de conservação dos prédios, situação dos espaços e recursos pedagógicos para ensino, acesso a serviços públicos e acessibilidade para pessoas com deficiência, são fatores importantes nos resultados do IDEB como aponta os estudos realizados por Catelan *et al.* (2016) e Lima *et al.* (2017). O que se percebe, em geral, é que os CEPs, que compõem o grupo de estudo, dispõem de instalações em bom estado de conservação. As salas são amplas, arejadas e claras; com quadro, mesa para o professor, carteiras e cadeiras apropriadas e algumas dispõem de ar-condicionado e televisão.

Os CEPs possuem sanitários para alunos e funcionários, bibliotecas equipadas com equipamentos audiovisuais e bibliográficos atualizados, cozinha, laboratórios para realização de aulas práticas das disciplinas de biologia, química e física, sala específica para a direção e para os docentes, além de quadra poliesportiva para o desenvolvimento de atividades físicas (Quadro 4). Ademais, os CEPs dispõem de serviços básicos de energia, esgoto e coleta de lixo; e oferecem alimentação aos estudantes, água filtrada, espaço para os alunos interagirem no horário do intervalo e almoço e mostram-se acessíveis aos portadores de deficiência, já que as mesmas possuem rampas e banheiros adaptados para cadeirantes.

Quadro 4 – Descrição dos espaços e instalações físicas e equipamentos de apoio pedagógico dos CEPs.

Espaços/instalações/equipamentos	Unidade Escolar				
	ETI1	ETI2	ETI3	ETI4	ETI5
Edifício	25 salas de aula; 3 banheiros masculinos; 3 banheiros femininos; 1 cozinha; 1 sala para a coordenação e reuniões; 1 sala para os professores; 1 biblioteca.	15 salas de aula; 3 banheiros masculinos; 3 banheiros femininos; 1 cozinha; 1 sala para a coordenação e reuniões; 1 salas para os professores; 1 biblioteca; 1 sala de recursos multifuncionais para atendimento especializado.	17 salas de aula; 1 laboratório de informática; 3 banheiros masculinos; 3 banheiros femininos; 1 cozinha; 1 sala para a coordenação e reuniões; 1 sala para os professores; 1 biblioteca.	25 salas de aula; 3 banheiros masculinos; 3 banheiros femininos; 1 cozinha; 1 sala para a coordenação e reuniões; 1 sala para os professores e 1 biblioteca.	12 salas de aula; 3 banheiros masculinos; 3 banheiros femininos; 1 cozinha; 1 sala para a coordenação e reuniões; 1 sala para os professores; 1 biblioteca.
Recursos multimídias	30 Chromebooks conectados à internet; 1 lousa digital; 7 televisões, 3 data show e 1 Kit de robótica.	30 Chromebooks conectados à internet; 1 lousa digital; 6 televisões e 3 data show e 1 kit de robótica.	30 Chromebooks conectados à internet; 1 lousa digital; 7 televisões, 3 data show e 1 kit robótica.	30 Chromebooks conectados à internet; 1 lousa digital; 7 televisões, 3 data show e 1 kit de robótica.	30 Chromebooks conectados à internet; 1 lousa digital; 7 televisões, 3 data show e 1 kit de robótica.
Área de lazer e esporte	2 quadra de esportes aberta e 1 quadra de esporte coberta.	1 quadra de esporte aberta e 1 quadra de esporte coberta.	1 quadra de esporte aberta.	1 quadra de esporte coberta.	1 quadra de esporte coberta.
Laboratórios	1 laboratório de física; 1 laboratório multidisciplinar de biologia e química.	1 laboratório de física; 1 laboratório de biologia; 1 laboratório de química.	1 laboratório multidisciplinar de biologia, química e física.	1 laboratório de física; 1 laboratório multidisciplinar de biologia e química.	1 laboratório de física; 1 laboratório multidisciplinar de biologia e química.

Fonte: Pesquisa com gestores/diretores / QEdu. Disponível em: <https://qedu.org.br/> / Escol.as. Disponível: <https://www.escol.as/>.

Elaboração: Elaborado pelo autor – 2023.

Foram coletadas informações a respeito das instalações físicas, se houve reformas, acessibilidade, qualidade da alimentação, aparato tecnológico, se possuem laboratórios, disponibilidade de recursos tecnológicos para os professores, conexão Wi-Fi etc.

Os temas escolhidos para esta grade de análise também devem ser levados em consideração por serem de natureza elementar, cumprindo os requisitos mínimos para refletir sobre o ideal de escola integral.

5.2 QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS

No geral, houve um número crescente de matrículas nos últimos anos nos CEPs de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Goiás e nas unidades escolares dos municípios de Aparecida de Goiânia e Goiânia, e uma queda nas escolas de tempo parcial, conforme é apresentado nas Tabela 2 e Tabela 3 a seguir:

Tabela 2 – Representação do quantitativo de matrículas do Ensino Médio regular do Estado de Goiás em tempo integral *versus* tempo parcial.

Ano	Número de matrículas do Ensino Médio regular do Estado de Goiás em tempo integral ¹⁴ e tempo parcial ¹⁵	
	Tempo Integral	Tempo Parcial
2022	IND ¹⁶	IND
2021	23.153	195.520
2020	18.938	194.777
2019	16.038	180.650
2018	14.151	178.505
2017	9.613	174.404
2016	5.008	199.451

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) | Sinopse Estatística da Educação Básica – 2016 a 2022.

Elaboração: Elaborado pelo autor – 2022.

¹⁴ Consideram-se, em tempo integral, os alunos que estão em turmas presenciais com 7 ou mais horas de duração e os que estão em turmas presenciais com carga horária menor, mas que somada com o tempo de Atividade Complementar atinja as 7 horas ou mais.

¹⁵ Consideram-se, em tempo parcial, os alunos que não estão em turmas presenciais com 7 ou mais horas de duração e/ou os alunos de turmas à distância (EAD).

¹⁶ IND: Indicador Não Disponível.

Tabela 3 – Representação do quantitativo de matrículas do Ensino Médio regular em tempo integral *versus* tempo parcial das cidades de Aparecida de Goiânia e Goiânia.

Número de matrículas ¹⁷ do Ensino Médio regular em tempo integral e tempo parcial das cidades de Aparecida de Goiânia e Goiânia			
Ano	Cidades	Tempo Integral	Tempo Parcial
2022	Aparecida de Goiânia	IND	IND
	Goiânia	IND	IND
2021	Aparecida de Goiânia	2.312	16.109
	Goiânia	4.998	29.074
2020	Aparecida de Goiânia	2.155	17.076
	Goiânia	3.550	29.674
2019	Aparecida de Goiânia	1.539	15.508
	Goiânia	3.209	29.573
2018	Aparecida de Goiânia	1.325	15.052
	Goiânia	3.035	30.065
2017	Aparecida de Goiânia	1.042	14.638
	Goiânia	2.544	29.841
2016	Aparecida de Goiânia	705	16.909
	Goiânia	1.715	35.695

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) | Sinopse Estatística da Educação Básica – 2016 a 2022.

Elaboração: Elaborado pelo autor – 2022.

O aumento de matrículas em escolas de tempo integral e a queda em escolas de tempo parcial são fenômenos que podem ser interpretados de várias maneiras, sendo um tema complexo e multifacetado, que pode ser interpretado de diferentes maneiras, dependendo do contexto educacional específico.

5.3 PRINCIPAIS INDICADORES DAS ESCOLAS ANALISADAS

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma avaliação que foi criada pelo Ministério da Educação do Brasil em 2007. O seu objetivo é medir a qualidade da educação básica no país, desde o ensino infantil até o ensino médio.

O IDEB é calculado¹⁸ com base em dois indicadores: a taxa de aprovação dos alunos e as médias de desempenho nas provas de português e matemática aplicadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O IDEB varia de 0 a 10.

¹⁷ Dados que constam na Sinopse Estatística da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>.

¹⁸ Nota Técnica de cálculo do IDEB/INEP: Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf.

Esse índice serve para diversos propósitos. Em primeiro lugar, ele é uma forma de avaliar a qualidade da educação básica no país e identificar as regiões que precisam de mais investimentos. Também serve para avaliar o desempenho das escolas e dos sistemas de ensino, o que permite que sejam feitas comparações entre eles. Além disso, é usado como um indicador para a definição de Políticas Públicas, que visam melhorar a qualidade da educação básica.

As Políticas Públicas que são definidas a partir do IDEB podem variar bastante, mas geralmente envolvem investimentos em infraestrutura, contratação de professores, criação de programas de capacitação para os profissionais da educação, entre outras medidas. A ideia é que, com essas políticas, seja possível melhorar a qualidade da educação básica e, conseqüentemente, aumentar o IDEB.

Os resultados desse índice das escolas de tempo integral (ETI) e das escolas de tempo parcial (ETP) que compõem o grupo de estudo e, das escolas estaduais de Goiás e do Brasil, referentes às metas traçadas e resultados de aprendizagem dos estudantes, juntamente com as médias das notas de proficiência em português e matemática são apresentadas na Tabela 4. Dados anteriores a 2017 não estão disponíveis¹⁹.

Tabela 4 – Resultados do IDEB, referentes às metas traçadas e os resultados obtidos, juntamente com as médias das notas de proficiência em português e matemática, durante o período de 2017 a 2021, em âmbito nacional e do Estado de Goiás.

UE	2017				2019				2021			
	IDEB R M		PP	PM	IDEB R M		PP	PM	IDEB R M		PP	PM
ETI1	5,2	-	301,57 ^a	295,86 ^e	4,8	5,4	294,30 ^a	294,30 ^e	5,2	5,6	294,04 ^a	289,12 ^e
ETI2	IND	IND	IND	IND	5,3	-	299,64 ^a	296,88 ^e	5,1	5,5	294,65 ^a	281,27 ^e
ETI3	5,5	-	308,84 ^b	305,64 ^e	5,3	5,7	307,11 ^b	292,34 ^e	5,0	5,9	296,69 ^a	287,22 ^e
ETI4	5,7	-	305,99 ^b	314,5 ^e	5,3	5,8	304,73 ^b	296,84 ^e	IND	IND	IND	IND
ETI5	IND	IND	IND	IND	5,2	-	303,46 ^b	294,93 ^e	4,5	5,5	276,77 ^a	263,94 ^d
ETP1	4,1	-	280,04 ^a	277,53 ^e	4,7 *	4,4	292,57 ^a	284,54 ^e	4,5	4,6	280,99 ^a	259,14 ^d
ETP2	4,7	-	278,77 ^a	271,41 ^d	5,1 *	4,9	294,46 ^a	285,89 ^e	4,9	5,1	289,47 ^a	276,78 ^e
ETP3	5,3	-	300,46 ^b	302,66 ^e	5,3	5,5	307,80 ^b	305,76 ^e	5,0	5,7	287,83 ^a	287,06 ^e
ETP4	4,4	-	283,07 ^a	280,78 ^e	4,8 *	4,6	295,89 ^a	288,30 ^e	4,2	4,8	282,69 ^a	270,80 ^d
ETP5	4,5	-	282,14 ^a	279,34 ^e	3,9	4,7	265,76 ^a	264,38 ^d	4,5	4,9	277,01 ^a	264,37 ^d
Goiás	4,3 *	4,2	270,87 ^a	271,70 ^d	4,7 *	4,4	285,35 ^a	282,93 ^e	4,5	4,7	276,32 ^a	271,59 ^d
Brasil	3,5	4,4	260,12 ^a	259,92 ^d	3,9	4,6	272,02 ^a	268,61 ^d	3,9	4,9	269,54 ^a	262,37 ^d

Legenda: UE = Unidade Escolar, R = Resultado obtido, M = Meta traçada, PP = médias de Proficiência de Português, PM = médias de Proficiência de Matemática, - = sem meta estipulada, IND = Indicador Não Disponível (não atingiu o mínimo de 80% de alunos na avaliação). * IDEB que alcançaram a meta estipulada. a aprendizado básico em língua portuguesa, b aprendizado proficiente em língua portuguesa, c aprendizado

¹⁹ O fator que ocasionou a não disponibilização dos dados é devido a um dos critérios para a inclusão de uma escola na avaliação do IDEB que é de que 80% dos estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio estejam em sala de aula.

avанçado em língua portuguesa, d aprendizagem insuficiente em matemática, e aprendizado básico em matemática. Escala SAEB: língua portuguesa, nível 0 (equivalente ao intervalo de 0 a 224 pontos) e nível 1 (225 a 249 pontos) são considerados insuficientes; 2 (250 a 274 pontos) e 3 (275 a 299 pontos) mostram que os alunos têm nível de conhecimento básico; entre 4 (300 a 324 pontos), 5 (325 a 349) e 6 (350 a 374) são considerados proficiente; 6 (375 a 399 pontos) e 7 ($\geq$ a 400 pontos), demonstram conhecimento avançado. Já na escala de proficiência em matemática, nível 0 (equivalente ao intervalo de 0 a 224 pontos), 1 (225 a 249 pontos) e 2 (250 a 274 pontos) são considerados insuficientes; 3 (275 a 299 pontos), 4 (300 a 324 pontos) e 5 (325 a 349 pontos) mostram que os alunos têm nível de conhecimento básico; entre 6 (350 a 374 pontos) e 7 (375 a 399) são considerados proficiente; 8 (400 a 424 pontos), 9 (425 a 449 pontos) e 10 ($\geq$ a 450 pontos), demonstram conhecimento avançado.

Fonte: IDEB/INEP, 2021.

Elaboração: Elaborado pelo autor – 2023.

Tabela 5 – Resultados de proficiência em português e matemática das escola de tempo integral (ETI) e escola de tempo parcial (ETP) analisadas na pesquisa, durante o período de 2017 a 2021.

	Português						Matemática						
Níveis	0 e 1	2	3	4	5 e 6	7 e 8	0 e 1	2	3	4	5	6 e 7	8, 9 e 10
ETI													
2017	SC ²⁰	SC	IND	100%	SC	SC	SC	SC	33%	67%	SC	SC	SC
2019	SC	SC	33% ²¹	60%	SC	SC	SC	SC	80%	20%	SC	SC	SC
2021	SC	SC	100%	IND	SC	SC	SC	SC	75%	IND	SC	SC	SC
ETP													
2017	SC	IND	100% ²²	20%	SC	SC	SC	20%	60%	SC	SC	SC	SC
2019	SC	20%	60%	20%	SC	SC	SC	20%	60%	SC	SC	SC	SC
2021	SC	IND	100%	IND	SC	SC	SC	60%	40%	SC	SC	SC	SC

Fonte: IDEB/INEP, 2021.

Elaboração: Elaborado pelo autor – 2023.

Tabela 6 – Resultados de proficiência em português e matemática na educação pública no Estado de Goiás, durante o período de 2017 a 2021.

	Português						Matemática						
Níveis	0 e 1	2	3	4	5 e 6	7 e 8	0 e 1	2	3	4	5	6 e 7	8, 9 e 10
2017	SC	IND	50% ²¹	50%	SC	SC	SC	12,5%	50%	37,5%	SC	SC	SC
2019	SC	10%	40%	40%	SC	SC	SC	20%	80%	10%	SC	SC	SC
2021	SC	IND	100% ²²	IND	SC	SC	SC	30%	50%	IND	SC	SC	SC

Fonte: IDEB/INEP, 2021.

Elaboração: Elaborado pelo autor – 2023.

Percebe-se que com relação à proficiência em português ao comparar as ETIs com as ETPs que compõem o grupo de estudo, houve uma redução de 100% nas notas de 2017 para 2021 nas ETIs enquanto nas ETPs a queda foi de 60%, já na proficiência em matemática, a

²⁰ SC: Sem Classificação.

²¹ Não foram incluídos no cálculo o resultado da ETI2 e ETI5, pois não há dados informados para os anos de 2017 e 2019.

²² Não foi incluído no cálculo o resultado da ETI4, pois não há dados informados para o ano de 2021.

redução foi de 100% para as ETIs e de 60% para as ETPs. Um dos fatores que justificam essa queda nos resultados de proficiência é o déficit de aprendizagem gerado pela pandemia do coronavírus (COVID-19), o qual fez com que as escolas públicas no Estado de Goiás permanecessem fechadas e com ensino remoto no período de 2020 a 2021.

Durante os primeiros anos após o início da implantação dos CEPs, percebe-se que as escolas observadas contaram com a ausência de alunos frequentes do 3º ano do Ensino Médio, pois, um dos critérios para a inclusão de uma escola na avaliação do IDEB que é de que 80% dos estudantes matriculados estejam em sala de aula.

Ao analisar as escolas de tempo integral, temos que: no IDEB 2017 (excluindo as escolas que estão sem nota – ETI2 e ETI5) a média das escolas que fazem parte do grupo de pesquisa foi de 5,47 e a média estadual para o mesmo período foi de 4,3, ou seja, 27,21% acima da média estadual. No IDEB 2019 a média das escolas observadas foi de 5,2 e a média estadual foi de 4,7, cerca de 10,64% acima. Já no IDEB 2021 (excluindo a escola que está sem nota – ETI4) a média das escolas analisadas foi de 4,95 e a média estadual foi de 4,7, ficando cerca de 5,32% acima da média estadual.

Verifica-se que a média da nota do IDEB 2017 para as escolas de tempo parcial analisadas foi de 4,6, enquanto a média estadual para o Ensino Médio foi de 4,3, ficando cerca de 6,98% acima da média estadual. Já no IDEB 2019, a média das ETPs observadas foi de 4,76 e média estadual em 4,7, ou seja, cerca de 1,28% acima da média estadual. Por fim, no IDEB 2021 a média das escolas que compõem o grupo de estudo foi de 4,62, enquanto a média estadual foi de 4,7, ficando 1,7% a menos da média estadual.

Portanto, constata-se que a média no IDEB 2017 a 2021 das escolas de tempo integral analisadas são superiores à média das escolas de tempo parcial. Segundo Cury (2010), um dos motivos para o melhor desempenho das escolas de tempo integral pode ser o fato de que elas oferecem uma maior carga horária de estudo, o que possibilita um maior aprofundamento nos conteúdos trabalhados. Além disso, a presença de atividades extracurriculares pode contribuir para uma formação mais completa dos alunos, com desenvolvimento de habilidades socioemocionais e culturais.

Outro autor que tem abordado essa temática é Cunha (2015), que aponta para a importância da organização do tempo escolar como fator determinante para o sucesso educacional. De acordo com Cunha, escolas de tempo integral oferecem um ambiente mais propício ao aprendizado, com maior interação entre alunos e professores, além de permitir a realização de atividades diversificadas e com maior profundidade.

Todos esses fatores que levam os resultados do IDEB a serem superiores nas escolas de tempo integral, vão ao encontro dos estudos realizados por Catelan *et al.* (2016), Lima (2014) e Lima *et al.* (2017).

Nesse período entre 2017 a 2021, houve uma queda nos resultados em ambos os modelos de ensino, porém já era esperado devido a pandemia de COVID-19, onde ocorreu aulas de forma remota e muitos estudantes não possuíam meios tecnológicos para acompanhar as aulas, além do aumento de evasão escolar para ingressarem no mercado de trabalho.

Os resultados obtidos com relação ao desempenho no IDEB no período analisado para as escolas integrais possuem relação única e direta ao Programa de Educação Plena e Integral e não ao recente modelo de ensino proposto pelo Novo Ensino Médio que entrou em vigor em 2022 no Estado de Goiás, cujo projeto foi aprovado em lei em 2017, pela Lei nº 13415, e suas diretrizes foram definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018. A partir de então, as escolas tiveram um prazo de cinco anos para se adaptarem às mudanças propostas.

Como professor em escola de tempo integral, o modelo de escola em tempo integral pode ser muito benéfico para os estudantes e favorecer um melhor desempenho no IDEB. Essas escolas tendem a oferecer um currículo mais amplo e diversificado, o que pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências nos estudantes. Também costumam contar com uma equipe pedagógica mais especializada e dedicada e maiores investimento em tecnologia e infraestrutura, o que pode contribuir para a qualidade do ensino e o melhor desempenho dos estudantes.

Outro indicador relevante é o indicador de aprendizado e que varia de 0 a 10, e quanto maior, melhor. Porém, o 10 é praticamente inatingível, significa que todos os alunos obtiveram rendimento esperado.

Os resultados do IDEB de 2017 a 2019 mostram que os CEPs alcançaram boas notas, apesar de nenhuma ETI objeto de estudo ter alcançado a meta estipulada pela Secretaria de Estado da Educação, mas conseguiram garantir uma posição superior à do cenário estadual e nacional. Os resultados mostram, o estado em uma posição superior à do cenário nacional. Vale destacar que os resultados do IDEB, referentes às metas oficialmente traçadas e resultados obtidos de 2017 a 2021, se configuram como um desafio para se cumprir a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), pois, os resultados ainda não são os desejados. O que se busca com a Meta 7 é elevar a qualidade da educação básica com a melhoria continua dos resultados do IDEB, de modo que atingissem no ano de 2021 médias nacionais de 5,2 no Ensino Médio (Rocha *et al.*, 2020).

Vale ressaltar que, para facilitar a compreensão do desempenho dos alunos por parte de educadores, o INEP classificou os níveis de proficiência em uma escala de 0 a 10, distribuindo o aprendizado dos alunos do Ensino Médio em níveis “insuficiente”, “básico”, “proficiente” e “avançado”. Observa-se, neste estudo, que não foi observado o nível de aprendizado insuficiente para língua portuguesa e, proficiente e avançado para matemática. Notou-se também que, os melhores resultados de proficiência foram apresentados em língua portuguesa, por ETI3 com 308,84 (2017), 307,11 (2019) e 296,69 (2021) pontos (Tabela 4).

Tabela 7 – Resultado das notas padronizadas em português e matemática de acordo com a Prova SAEB por escola de tempo integral (ETI) e escola de tempo parcial (ETP) analisadas na pesquisa.

UE	2017	2019	2021
ETI1	5,36	5,21	5,15
ETI2	IND	5,34	5,05
ETI3	5,61	5,39	5,17
ETI4	5,69	5,42	IND
ETI5	IND	5,37	4,54
ETP1	4,78	5,07	4,54
ETP2	4,67	5,11	4,91
ETP3	5,44	5,59	5,03
ETP4	4,87	5,17	4,72
ETP5	4,84	4,38	4,55

Fonte: IDEB/INEP, 2021.

Elaboração: Elaborado pelo autor – 2023.

A leitura do dado do indicador de aprendizado é definida a partir de interpretações da nota padronizada²³ do IDEB. Por exemplo, considera-se 6,7 (valor correspondente a 1 desvio-padrão acima do resultado de 1997) um patamar relevante no Ensino Médio.

Portanto, ao analisar o indicador de aprendizagem das ETIs que compõem o grupo de estudo, constata-se que no período de 2017 para 2021 houve 100% de queda nos resultados. No índice de 2021 tem-se que 75% das escolas possuem alunos que estão acima da média de 1997, cujo valor foi estipulado a partir do resultado desse mesmo ano, e estão bem-posicionados com relação aos demais municípios, e em 25% os alunos estão abaixo da média de 1997 ou próximo dela.

Nas ETPs analisadas, verifica-se que em 80% houve uma redução do indicador de aprendizagem de 2017 para 2021, sendo que em 2021, 80% das unidades escolares observadas os estudantes estão abaixo da média de 1997 ou perto dela, enquanto 20%

²³ A nota padronizada é obtida a partir da nota bruta, considerando-se a média, o desvio padrão e o escore padrão das notas em uma dada matéria.

possuem alunos que estão acima da média de 1997 e estão bem-posicionados com relação aos demais municípios.

Logo, conclui-se que, com relação ao indicador de aprendizagem das escolas analisadas, as escolas de tempo integral obtiveram êxito ao comparar os dados com as escolas de tempo parcial, o índice para 2021 foi superior e, inclusive, 75% possuiu resultado acima de todas as ETPs estudadas. Apesar da queda constante no período de 2017 a 2021, as ETIs mantiveram resultados superiores e, assim, verifica-se a qualidade do modelo de ensino nesse indicador, convergindo com os estudos de Araújo *et al.* (2021) e Rosa *et al.* (2020).

Na Tabela 6, que representa a distribuição percentual dos alunos nos níveis qualitativos de proficiência, nota-se que o percentual de alunos com aprendizado adequado (que engloba os níveis proficiente e avançado) é maior em língua portuguesa. Em matemática, o cenário é preocupante, menos de 10% têm conhecimento adequado nesta disciplina, sendo que mais de 50% (excetuando, o ano de 2019 na esfera estadual), estão no nível insuficiente, o mais baixo nível de aprendizagem. No geral, é possível notar a estagnação nos níveis qualitativos de proficiência em língua portuguesa e matemática desde 2017.

Tabela 8 – Distribuição percentual dos alunos segundo níveis qualitativos de proficiência no âmbito nacional e estadual (2017 a 2021).

Ano	Goiás							
	Português (%)				Matemática (%)			
	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente
2017	1	29	38	32	1	6	40	53
2019	1	41	36	22	1	9	50	41
2021	1	34	36	29	0	5	44	51
Ano	Brasil							
	Português (%)				Matemática(%)			
	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente
2017	1	23	35	42	0	4	33	63
2019	1	31	35	33	0	5	41	53
2021	1	29	35	35	0	4	38	58

Os alunos avaliados no IDEB são classificados em quatro níveis de proficiência: **avançado**: aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras; **proficiente**: os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento; **básico**: os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço; **insuficiente**: os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdo.

Fonte: IDEB/INEP, 2023.

Elaboração: Elaborado pelo autor – 2023.

Portanto, a média em 2017 e 2019 de proficiência em português e matemática para as ETIs analisadas nesta pesquisa são superiores que a média estadual e nacional. Entre os fatores que beneficiaram esse modelo de ensino, pode-se citar o Programa de Educação Plena e Integral desenvolvido na Rede Pública do Estado de Goiás que acarretou num efeito positivo no índice de aprendizagem dessas unidades escolares.

O Programa de Educação Plena e Integral desenvolvido na Rede Pública do Estado de Goiás de forma bastante positiva, pois é possível perceber nos dados acima que o Programa obteve êxito, em oferecer uma educação de qualidade e integral aos alunos da rede pública estadual, apesar dos resultados terem sido afetados pela pandemia, foram medianos e estagnados, sendo uma iniciativa importante e inovadora, que pode contribuir significativamente para a formação integral dos alunos e para a melhoria da qualidade da educação pública no estado a longo prazo.

5.4 TAXAS DE RENDIMENTO

Outro aspecto que merece atenção diz respeito aos indicadores de fluxo, envolvendo às taxas de aprovação, reprovação e evasão/abandono do sistema escolar, pois são indispensáveis para mensurar a qualidade do ensino, e conforme argumentam Belo e Amaral (2013), a avaliação desses dados, podem impactar Políticas Públicas para correção de fluxo, diminuição da repetência, evasão e melhoria da eficiência do sistema educacional. Observando os dados de indicadores de fluxo, indicado na Tabela 7, pode-se constatar, que a taxa de aprovação dos CEPs é mais elevada do que a apresentada pelas escolas estaduais de Goiás e de esfera nacional. A taxa de abandono, por sua vez, também é melhor nos CEPs durante o período analisado.

No que diz respeito à redução da reprovação, Cury (1981) destaca a necessidade de uma avaliação que leve em conta não apenas o desempenho do aluno, mas também a relação entre o ensino e o aprendizado. Segundo ele, “a reprovação escolar é muitas vezes consequência da avaliação, que não tem o objetivo de orientar o aluno, mas sim de aferir resultados”. Desse modo, a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo de acompanhamento do aprendizado do aluno, de forma que ele possa ser orientado e auxiliado na construção do conhecimento.

Já no que diz respeito à evasão escolar, Libâneo (1994) destaca a importância de uma escola que seja significativa e que leve em conta as necessidades do aluno. Segundo ele, “a evasão escolar é muitas vezes consequência da falta de sentido da escola para o aluno, que

não encontra ali um ambiente de aprendizado significativo e que faça sentido para a sua vida”. Desse modo, é fundamental que a escola busque formas de tornar o ensino mais atrativo e significativo, levando em conta a realidade e as necessidades dos estudantes.

A seguir são apresentadas as taxas de rendimento com relação à proporção de alunos com reprovação, abandono e aprovação de acordo com os indicadores do INEP para as escolas objeto de estudo.

Tabela 9 – Taxas de rendimento escolar dos estudantes do ensino médio dos CEPs e das escolas estaduais de Goiás e do Brasil (2017 a 2021).

UE	2017			2019			2021		
	Reprovado	Abandono	Aprovado	Reprovado	Abandono	Aprovado	Reprovado	Abandono	Aprovado
ETI1	3,2	0,0	96,8	7,4	0,0	92,6	0,0	0,0	100,0
ETI2	4,4	0,0	95,6	1,0	0,0	99,0	0,0	0,0	100,0
ETI3	1,3	0,0	98,7	2,1	0,0	97,9	1,8	0,7	97,5
ETI4	0,5	0,0	99,5	0,8	1,3	97,9	0,3	0,7	99,0
ETI5	0,0	0,0	100,0	0,9	0,0	99,1	0,0	0,0	100,0
ETP1	5,5	7,3	87,2	7,4	0,8	91,8	0,0	0,0	100,0
ETP2	0,0	0,0	100,0	0,3	0,0	99,7	0,0	0,0	100,0
ETP3	2,4	0,0	97,6	4,9	0,5	94,6	0,0	0,0	100,0
ETP4	5,9	5,3	88,8	4,5	1,8	93,7	4,8	5,2	90,0
ETP5	4,0	3,6	92,4	6,3	5,7	88,0	0,2	1,4	98,4
Goiás	5,3	2,8	91,9	5,4	2,3	92,3	1,7	1,3	97,0
Brasil	11,9	7,0	81,1	10,0	5,5	84,5	4,4	5,8	89,8

Fonte: IDEB/INEP, 2021.

Elaboração: Elaborado pelo autor – 2023.

As taxas de reprovação e abandono para cada ano escolar geram um efeito acumulado grande de alunos com percurso escolar não adequado ao final das etapas, portanto os índices foram estabelecidos considerando parâmetros internacionais visando a diminuição desses percentuais.

Percebe-se que nos últimos anos os índices de reprovação e abandono no 3º ano do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Estado de Goiás reduziram drasticamente, tanto para as escolas de tempo integral, quanto para as escolas de tempo parcial, consequentemente o índice de aprovação subiu, sendo que em 100% das escolas analisadas obtiveram pelo menos 90% de aprovação em 2021, das quais atingiram 100% de aprovação em 60% dessas unidades escolares, onde 50% compõe o grupo das ETIs e 50% refere-se às ETPs.

Ao observar o período de 2017 a 2021, nas ETIs a média de aprovação foi de 98,24%, enquanto as ETPs obtiveram 94,81%, ou seja, as ETIs alcançaram um índice de aprovação cerca de 3,62% superior. Observa-se que nesse período houve um grande avanço nas Políticas Públicas voltadas para a educação no Estado de Goiás, reduzindo o quantitativo de reprovação

e evasão escolar, assim, o estudante mantém o fluxo escolar, portanto, conclui-se que no quesito aprovação, as ETIs assistidas nesta pesquisa obtiveram melhores resultados, portanto, valida o modelo de Ensino Integral.

A redução da reprovação e evasão escolar é um tema muito importante na educação, uma vez que o sucesso escolar dos estudantes é um dos principais indicadores da efetividade do sistema educacional. Nesse sentido, autores como Paulo Freire, Vygotsky e Piaget têm destacado a importância da construção do conhecimento pelo aluno, bem como a necessidade de um ensino significativo que leve em conta a realidade do estudante.

Portanto, a redução da reprovação e evasão escolar passa necessariamente por uma mudança de paradigma na forma como o ensino é concebido e aplicado. É preciso que a escola leve em conta as necessidades e realidades dos estudantes, buscando formas de tornar o ensino mais significativo e orientado para a construção do conhecimento.

5.5 NÍVEL SOCIOECONÔMICO DAS ESCOLAS OBSERVADAS

O Nível Socioeconômico (NSE) concentra características pessoais em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, permitindo comparações entre grupos de indivíduos que compartilham essas características.

Em relação ao NSE, encontrou-se escolas no nível 4 e 5, conforme indicado na Tabela 8. É importante destacar que o NSE é um indicador numérico elaborado pelo INEP que categoriza as escolas de acordo com o nível socioeconômico dos alunos, sendo determinado a partir do nível de escolaridade e rendimento da família.

O NSE é um valor numérico, inicialmente variando de -3 até 3. Em seguida, para facilitar a compreensão, ele foi convertido para uma escala de 0 até 10 e posteriormente, discriminado em sete níveis qualitativos: “Mais Baixo”, “Baixo”, “Médio Baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto” (QEDU, 2022).

O debate sobre classes e estratos sociais é um tema central na pesquisa educacional, não apenas porque a educação é uma das dimensões fundamentais nos estudos de estratificação e mobilidade social, mas também porque existe uma forte correlação entre o desempenho dos alunos com a situação socioeconômica e cultural das famílias, que tem sido apoiada por extensas evidências empíricas em vários países do mundo desde meados da década de 1960, incluindo o Brasil.

Como resultado, em avaliações educacionais, o desenvolvimento de conjuntos de perguntas contextuais que contenham informações pertinentes e sejam confiáveis constitui um passo crítico no processo de avaliação.

O atual NSE das escolas avaliadas nesta pesquisa sintetiza a relação entre educação, emprego e renda familiar. Foi desenvolvido por José Francisco Soares e Maria Tereza Gonzaga Alves do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais em colaboração com o Instituto Unibanco.

Tabela 10 – Nível Socioeconômico dos CEPIS considerados na amostra.

UE	NSE	Nível *
ETI1	5	Médio Alto
ETI2	5	Médio Alto
ETI3	5	Médio Alto
ETI4	5	Médio Alto
ETI5	4	Médio

* Categorias de Nível Socioeconômico: (1) muito baixo; (2) baixo; (3) médio baixo; (4) médio; (5) médio alto; (6) alto; e (7) muito alto.

Fonte: Censo Escolar/INEP, 2021.

Elaboração: Elaborado pelo autor – 2023.

De acordo com a classificação NSE4 (classificado como Médio Baixo), neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE). Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, internet Wi-Fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões.

Já na classificação NSE5 (classificado como Médio Alto), neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do INSE. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, internet Wi-Fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros.

Vale salientar que o padrão socioeconômico baixo em escolas públicas tem efeito negativo bastante considerável no IDEB (DUARTE, 2013). Com diferentes enfoques, Freitas

(2007), Guimarães-Iosif (2009), Barbosa (2009) e Alves e Soares (2013) afirmam que as condições de pobreza comprometem os resultados de proficiência e aprendizado dos alunos, enquanto as escolas com melhores desempenho possuem padrão socioeconômico elevado. Neste aspecto, é necessário pensar políticas sociais de educação que apoiem as instituições que atendem população em situação de pobreza.

De acordo com as escolas examinadas, 80% das ETIs possuem alunos com NSE Médio Alto, enquanto esse índice nas ETPs corresponde a 40%, ou seja, indica que a maioria dos alunos que frequentam a escola de tempo integral pertencem a famílias com um status socioeconômico relativamente alto, uma vez que por ter dedicação exclusiva nesse modelo de ensino, o estudante fica impossibilitado de trabalhar durante o dia, portanto, aqueles menos favorecidos economicamente acabam migrando para as escolas de tempo parcial.

Um NSE mais alto geralmente implica que os estudantes têm acesso a recursos e oportunidades adicionais fora da escola, como educação complementar, apoio familiar, atividades extracurriculares e acesso a materiais e tecnologia. Além disso, as famílias com maior NSE costumam ter maior estabilidade financeira, acesso a cuidados de saúde e outras vantagens socioeconômicas.

Uma escola de tempo integral com um NSE médio alto pode oferecer uma série de benefícios aos alunos, como um ambiente mais enriquecido, mais recursos educacionais, oportunidades de aprendizado mais amplas e uma rede social com colegas que também têm acesso a essas vantagens.

A relação do NSE com o rendimento superior das escolas de tempo integral pode ser explicada por diversos fatores. É sabido que as escolas de tempo integral tendem a oferecer uma gama mais ampla de atividades extracurriculares e a ter uma equipe pedagógica mais qualificada, o que pode contribuir para um maior engajamento dos alunos e, conseqüentemente, para um melhor desempenho acadêmico. Além disso, a escola em tempo integral pode ajudar a minimizar desigualdades sociais, pois oferece um ambiente mais propício ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, o que pode ajudar a compensar as dificuldades enfrentadas por aqueles que vivem em ambientes familiares mais desfavorecidos, indo em consonância com os estudos de Lima (2014). No entanto, é importante destacar que a relação entre Nível Socioeconômico e rendimento escolar é complexa e não pode ser atribuída apenas ao modelo de escola em tempo integral. É necessário que Políticas Públicas voltadas para a educação considerem as desigualdades sociais e econômicas existentes na sociedade brasileira e adotem medidas que possam promover uma educação de qualidade para todos os estudantes.

No entanto, é importante ressaltar que o NSE médio alto não é um indicador absoluto do desempenho acadêmico ou do potencial dos alunos. Existem muitos outros fatores que influenciam o sucesso educacional, como o envolvimento dos pais, a qualidade do ensino e o apoio emocional aos estudantes.

5.6 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS E PERFIL DO GESTOR ESCOLAR

Para analisar os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) dos Centros de Ensino em Período Integral, é importante notar que a concepção de escola integral deste estudo é aquela que enfatiza a formação cívica e não apenas uma formação teórica. Entendemos que uma Educação Integral deve conectar a aprendizagem à pesquisa, pois isso dá aos alunos maior autonomia e os torna mais responsáveis por seu próprio desenvolvimento. O tempo que os alunos têm a oportunidade de passar mais próximos de seus professores é usado por uma escola integrada para fomentar o desenvolvimento de competências dentro e fora da sala de aula. Nesse entendimento, a missão de uma escola integrada é preparar os alunos para a faculdade, o mercado de trabalho e a vida.

De acordo com PPP, as práticas pedagógicas dos CEPs, que compõem o grupo de estudo, possuem perspectiva de formar cidadãos que integrem e contribuam para sua comunidade como verdadeiro cidadão crítico e participativo. Pode-se dizer que os CEPs são instituições democráticas, competentes e comprometidas com os aspectos emocionais, afetivos, cognitivos e sociais dos seus discentes, contribuindo assim de forma real para a formação da pessoa humana e para mudança da sociedade.

Como toda proposta em educação, os PPPs são elaborados de forma participativa, pelos membros da comunidade escolar, constituindo um documento passível de constante revisão, reflexão e atualização. Em linhas gerais, de acordo com os PPPs, as ações pedagógicas, com o intuito de melhorar o aprendizado e o desempenho dos alunos no IDEB, se referem a acompanhar as frequências, combater as repetências, conselho escolar, reuniões com os pais e diálogo com toda a comunidade escolar, estímulo ao protagonismo dos alunos, desenvolvimento das habilidades socioemocionais do alunado por meio de tutorias e projetos extracurriculares, inserção de tecnologia nas aulas, uso de material didático contextualizado, incentivo à leitura e aulas de reforço e acompanhamento de alunos.

Cinco gestores/diretores aceitaram participar da pesquisa, desses a maioria foi do sexo masculino (60%, n=3), brancos(as) (80%, n=4), casados(as) (80%, n=4) e com faixa etária

entre 30 a 50 anos. Todos os gestores/diretores consultados, são efetivos e apresentam nível de escolaridade superior na área da educação, além de experiência profissional frente à gestão na Educação Integral, variando de 3 a 7 anos. 80% (n=4) fizeram pós-graduação *lato-sensu* e 20% (n=1) realizou pós-graduação *stricto-sensu*.

Todos os gestores/diretores disseram, sentir-se atuantes, capacitados e compromissados para exercerem o papel de liderança frente à gestão escolar do CEPI, bem como se sentem responsáveis pelo desempenho dos alunos no IDEB. No entanto, 60% dos gestores/diretores acreditam que o IDEB tem potencial como indicador da qualidade na educação, enquanto os outros, acreditam que ele ignora dados importantes relacionados ao desempenho escolar, como o contexto educacional (ambiente educativo, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola entre outros) e as condições socioeconômicas das famílias. Ademais, os gestores/diretores ressaltaram que as avaliações que embasam o IDEB não revelam a absorção do conhecimento de modo pleno e confiável nas áreas de leitura e matemática.

No presente estudo, 100% dos gestores/diretores afirmaram que mobilizam os professores para a preparação dos estudantes para as provas do SAEB. De acordo com os gestores/diretores os estudantes são conscientizados da importância da prova e os professores otimizaram os estudos com aulas focadas em temas atuais e relevantes e a realização de testes simulados semanais com questões, contendo raciocínio lógico e interpretação de textos.

De modo geral, os gestores/diretores responderam que oferecem condições didático-pedagógicas aos seus docentes, por meio de suas coordenações pedagógicas e de área, para atingir as metas estabelecidas do IDEB, oferecendo: (i) orientação, acompanhamento e apoio no planejamento das aulas, especialmente, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática; (ii) apoio na elaboração e aquisição de materiais didático; (iii) planejamento e orientações na organização de atividades interdisciplinares e extracurriculares; (iv) diagnóstico de aprendizagem de cada aluno e/ou turma nas disciplinas; (v) incentivo aos docentes para participarem de cursos de formação oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação.

Procurou-se saber quais são as estratégias utilizadas para a preparação dos alunos para a prova SAEB. Os gestores/diretores afirmaram que os professores proporcionam aos estudantes listas de atividades específicas de matemática e língua portuguesa onde são trabalhados os descritos que os alunos apresentam mais dificuldades. Para isso, também são utilizadas reforço nas disciplinas da base diversificada, como as disciplinas de Estudo Orientado II e Eletiva. Os gestores/diretores também ressaltaram que o corpo docente realiza

trabalhos interdisciplinares e contextualizam os conteúdos com foco em língua portuguesa e matemática.

Como modelo de educação que visa a formação integral dos estudantes, os PPPs dos CEPs devem ser bem elaborados e abrangentes, contemplando desde a infraestrutura e recursos didáticos até a formação dos professores e a participação da comunidade escolar. A meu ver, é fundamental que os PPPs tenham como base uma visão clara e atualizada da educação, que priorize o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a promoção de uma cultura de paz e a formação crítica e cidadã dos estudantes e, todas essas características foram constatadas nos PPPs analisados.

Além disso, é importante que os PPPs sejam flexíveis e adaptáveis às necessidades e desafios de cada escola e comunidade, e que contemplem a diversidade de saberes e culturas presentes no ambiente escolar. Por fim, a participação dos estudantes, professores, pais e demais membros da comunidade escolar na construção e revisão do PPP seja fundamental para garantir a sua efetividade e o sucesso do ensino em tempo integral.

Como resultado, é possível que a Educação Integral seja a melhor forma de colocar em exercício as inovações pedagógicas pretendidas. Por isso, é muito importante olhar de perto os Projetos Político Pedagógicos dos Centros de Ensino em Período Integral em estudo.

O foco do novo paradigma educacional está na preparação dos alunos para a faculdade, orientação profissional e vida em geral.

5.7 ENTREVISTAS A RESPEITO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DA NOVA FORMA DE GESTÃO

Nesta seção é descrito e analisado os resultados das entrevistas semiestruturadas com 5 gestores/diretores e 37 professores das escolas de tempo integral, ETI1, ETI3 e ETI5.

Foi resumido as transcrições das entrevistas nos quadros a seguir: Quadro 5, Análise de Inovações Pedagógicas e Quadro 6, Análise de Modificações no Modelo de Gestão. Os indicadores de inovação educacional estão listados inicialmente e incluem seleção e treinamento de professores, abordagem curricular, práticas instrucionais, infraestrutura, TICs, monitoramento e avaliação e, finalmente, reconhecimento profissional. Posteriormente, mudanças são examinadas no modelo de gestão das ETIs. Essas mudanças incluem as que afetam os colegiados, a utilização dos resultados, a capacidade, as visões compartilhadas, as parcerias institucionais e os projetos.

Quadro 5 – Resumo da Análise da Categoria Inovação Pedagógica.

INDICADORES	RESULTADOS
Seleção e formação docente	- Somente para professores da Rede Pública de ensino do estado; - Análise de currículo e entrevista; - Todo o processo é realizado pelo Programa de Educação Integral.
Abordagens curriculares diversificadas	- Matriz curricular comum e diversificada (empreendedorismo, educação financeira, direitos humanos e língua espanhola); - Planejamento para o ENEM e vestibular.
Práticas pedagógicas inovadoras	- Oficinas pedagógicas interdisciplinares; - Presença pedagógica; - Aulas multidisciplinares; - Criatividade nas aulas; - Utilização de livros didáticos atualizados; - Utilização das tecnologias; - Utilização dos laboratórios: física, matemática, química e biologia; - Aulas de robótica; - Trabalhar linguagem digital.
Incremento de infraestrutura	- Alta investimento por parte do Estado de Goiás na infraestrutura das escolas de tempo integral (mais de R\$ 180 milhões desde 2019).
Utilização de tecnologias da informação e comunicação	- Alunos e professores utilizam recursos tecnológicos em sala de aula; - Aquisição de Chromebook para as escolas, Chromebook para os alunos do 3º ano do Ensino Médio, lousas digitais, televisões smart e notebook para os professores.
Monitoramento e avaliação	- Monitoramento e a avaliação do desempenho bimestralmente; - Monitoramento das notas pelo SIAP²⁴. - Gestores/diretores, professores e alunos são avaliados; - Todo o monitoramento é controlado pelo SIGAE²⁵.
Valorização profissional	- Por participarem de horário integral, recebem a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI); - Progressão horizontal e vertical; - Vale alimentação; - Auxílio aprimoramento;

²⁴ O Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP) da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), é um sistema que contribui para a organização e registros do cotidiano escolar dos professores, funcionários administrativos e gestores/diretores.

²⁵ O Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) é uma plataforma para monitoramento das etapas do Circuito de Gestão, metodologia do programa Jovem de Futuro. A ferramenta permite o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da gestão da educação pública em tempo real, de maneira simples e rápida.

	- Ponto negativo: não há incorporação dos ganhos aos salários.
--	--

Fonte: Entrevistas ETI1, ETI3 e ETI5.

Elaboração: Elaborado pelo autor – 2023.

Durante as entrevistas com os professores das escolas selecionadas, ficou evidente que, em relação às inovações pedagógicas, há uma forte ênfase na busca pela qualidade, que não se limita apenas à infraestrutura e às TICs, mas também inclui aspectos profissionais como o suporte curricular e a qualificação. De acordo com Catelan *et al.* (2016) e Lima *et al.* (2017), esses fatores refletem em resultados pedagógicos positivos, o que, por sua vez, se traduz em melhores rendimentos no IDEB.

A presença pedagógica é uma das inovações mais nítidas na categoria Inovação Pedagógica (Quadro 5), como é possível observar através das falas dos entrevistados a seguir:

Devido a escola possuir um horário estendido, o professor convive mais com o aluno, entende melhor a vida dele em questões sociais e familiares. E isso beneficia para criar um laço afetivo (ETI3 – P2).

Os professores possuem a preocupação de estar próximo do estudante. A escola deseja estar próxima do aluno e vivenciar como o aluno está sentindo. A escola ansia acompanhar o estudante de perto (ETI5 – G5).

Conforme evidenciado nos comentários acima, o horário integral propicia uma presença pedagógica mais efetiva, permitindo uma relação mais próxima entre professores e alunos e eliminando barreiras durante suas interações diárias na sala de aula. Essa maior interação beneficia o aprendizado, pois as interações diárias fomentam a confiança mútua, o que aprimora a qualidade das relações entre eles. Nesse sentido, tais pressupostos se alinham com aqueles estabelecidos por Lima (2014).

Embora foi observado inovações no currículo, como a inclusão do empreendedorismo e educação financeira, também foi notado a preocupação em preparar os alunos para o mundo real e para o mercado de trabalho, ensino de idiomas, direitos humanos, ensino de robótica etc.

Como resultado de seu compromisso social, o modelo de escola integral é de qualidade e simboliza um compromisso com a educação do aluno e uma preocupação em integrá-lo à sociedade como cidadão no mercado de trabalho e possibilitar que eles continuem seus estudos no Ensino Superior (ETI1 – G1).

Temos um plano curricular comum e um currículo integrado baseado em escolas de referência, como os programas UPE e ENEM. Portanto, o nível deve ser alto, pois espera-se que os alunos tenham o mesmo entendimento do material (ETI3 – P4).

Percebe-se nos depoimentos acima que é notória a preocupação dos gestores/diretores e educadores com a preparação para o mercado de trabalho e para o Ensino Superior, mas não é a única razão; a qualidade da educação está intimamente ligada à preparação para a cidadania e para a vida.

Um dos principais diferenciais das escolas de tempo integral é o sistema de avaliação, que avalia cada atividade da qual o aluno participa. Em vez de esperar por uma mudança futura, faz-se a mudança de forma contínua. As dissonâncias vão sendo gradualmente assimiladas na vida diária.

A avaliação dos alunos é dividida em etapas: realização de 6 provas de bloco ao longo de cada bimestre; realização de um simulado no final de cada bimestre; realização de um Simula ENEM com questões do ENEM; além das notas referentes à participação em projeto que integra todas as áreas (teatro, dança, produção de texto etc.); apresentação do caderno etc. O nível de aprendizagem num CEPI é muito maior do que em uma sala de aula. É um projeto interdisciplinar (ETI3 – P3).

Este sistema de avaliação faz parte de um processo educacional inovador que avalia os alunos continuamente, e não apenas em trabalhos escritos. A avaliação do aluno pode assumir diversas formas, tais como: uma nota sobre as atividades (trabalho em grupo, trabalho individual, pesquisa, prova oral etc.). Segundo orientação da Secretaria Estadual de Educação, a segunda nota seria uma avaliação formal.

São estabelecidas metas educacionais que devam ser alcançadas por todos – inclusive os professores –, há incentivo para participar de programas de treinamento que a instituição educacional tenha determinado como viáveis. Esse avanço acadêmico para o professor vai além de apenas melhorar sua qualificação profissional; também o equipa para lidar com as demandas do mundo moderno, que são de natureza fundamentalmente interdisciplinar. Os docentes se prepararam para ensinar os alunos a construir conceitos conectados e aplicáveis ao mundo moderno. Isso estimulará a motivação do aluno e seu posterior aperfeiçoamento, entendendo que um aluno motivado produz mais, incorporando em sua prática educativa atividades que exijam que o aluno participe ativamente do processo de construção do conhecimento.

A princípio, a tecnologia em sala de aula possibilita o acesso à informação e novas dinâmicas nas salas de aula. Como resultado, é uma ferramenta que permite a inovação pedagógica, dando liberdade a professores e alunos para serem criativos e alcançar um número ilimitado de mecanismos que tornam a aula uma prática motivadora. Outro benefício trazido pela tecnologia é a oportunidade de pesquisa, disciplina tão negligenciada pelas

escolas convencionais. “O aluno não ficará satisfeito com uma sala de aula interdimensional, dinâmica, diferente ou multimodal, então as pessoas precisam acompanhar esse ritmo” (P5).

Projetos de pesquisa, atividades lúdicas de apresentação de trabalhos, oficinas pedagógicas interdisciplinares, trabalhos com artes visuais, música, dança teatral, entre outras atividades, são práticas que têm sido revividas por esse novo olhar de educação. Por outro lado, deve-se refletir sobre a questão da motivação do professor. É importante observar que a estrutura do ambiente geral também afeta negativamente as salas de aula individuais, como aponta um professor da ETI3 em resposta a uma pergunta sobre o tamanho do laboratório de biologia, que impossibilita a acomodação de mais de 20 alunos em uma única sala de aula. Essa situação particular se justifica pelo fato de algumas escolas ainda não terem concluído o processo de reforma, dentro dos parâmetros estabelecidos para a escola de tempo integral, como se depreende das falas do entrevistado a seguir:

Existe infraestrutura. Não segue os padrões fundamentais das escolas integrais e carece de sala de aula, laboratório e auditório (...). Chegou o equipamento do laboratório, porém não está no local adequado (...). Tem um grupo que organiza os locais das escolas (...) As pessoas esperam que a infraestrutura da escola mude (ETI1 – G1).

Quando indagado sobre o reconhecimento profissional, algumas respostas indicaram certa insatisfação, como mostra a fala do professor, que é a seguinte:

Não acredito na exaltação do professor porque tem que ocorrer como um todo. O docente deve passar por um rigoroso processo seletivo para ingressar na escola de tempo integral. Ele é obrigado a exibir uma qualidade acima do padrão dos professores da rede e, mesmo assim, a gratificação que recebe pode ser cortada em qualquer situação, inclusive médica. (...) Imagine o professor recebendo essa gratificação por décadas enquanto lecionava em um CEPI, e perdê-la depois de deixar o cargo para aposentar. Pereceremos na sala de aula como resultado de nossa incapacidade de prosperar devido à condição financeira que será reduzida a cerca de 50% (ETI5 – P6).

Como o professor tão eloquentemente coloca nesse depoimento, as demandas não se alinham com a motivação sentida pelos professores, uma vez que o bônus não são incorporados aos salários, o que causa resistência a essa aposentadoria. É marcante a fala do professor quando diz: “vamos morrer na sala de aula”, é notável sua atitude negativa em relação ao valor da categoria. E essa sensação de impotência e desvalorização profissional que sentimos pode ter um impacto muito negativo na carreira. Quando um profissional se sente desmotivado e subvalorizado, é natural que seu rendimento e qualidade de trabalho sejam afetados, o que pode refletir diretamente no desempenho dos alunos.

É importante lembrar que a carreira docente é uma das mais importantes e desafiadoras que existem, já que é responsável por formar e educar as novas gerações. No entanto, muitas vezes, nós professores enfrentamos condições precárias de trabalho, salários baixos e defasados, falta de reconhecimento e desvalorização social.

Essas condições adversas podem levar à sensação de impotência e desvalorização, que por sua vez podem gerar desmotivação, desânimo, baixa autoestima e até mesmo depressão. Tudo isso pode afetar diretamente o desempenho profissional do professor, já que a qualidade do trabalho depende diretamente do estado emocional e psicológico do profissional.

Por isso, é fundamental que os professores sejam valorizados e respeitados profissionalmente, com condições de trabalho adequadas, salários justos e reconhecimento social. Além disso, é importante que haja investimento em formação continuada e em recursos pedagógicos para que o professor possa aprimorar seus conhecimentos e habilidades, o que contribui para sua autoconfiança e motivação. O Estado de Goiás está investindo extensamente no melhorando da infraestrutura das escolas integrais e na oferta de cursos de aperfeiçoamento para servidores, mas deixa a desejar com relação a valorização profissional e ao pagamento do piso salarial.

Em termos de contribuições para a qualidade da educação, a análise centrou-se nas duas categorias anunciadas: Inovação Pedagógica (Quadro 5) e Mudanças no Modelo de Gestão (Quadro 6). Algumas considerações pertinentes devem ser mencionadas. Já os projetos e programas conjuntos fora da sala de aula são resultado da articulação entre a direção e os professores, e de parcerias.

A categoria Mudança no Modelo de Gestão é apresentada abaixo no Quadro 6, com as subcategorias: monitoramento das ações; relação interinstitucional; inovação gerencial.

Quadro 6 – Resumo da Análise da Categoria Mudança no Modelo de Gestão.

INDICADORES	RESULTADOS
Metas de melhorias do desempenho escolar	- As escolas possuem metas.
Colegiados, conselhos	- Participação efetiva dos pais; - Existência de um conselho escolar.
Uso dos resultados	- Avaliações geram o SAEB.
Capacitação	- Candidatos a gestor participam de um processo seletivo; - Capacitações voltadas para tecnologia; - Cursos em plataformas virtuais do estado para

	gestores/diretores e professores.
Visão compartilhada do projeto pedagógico	- Participação efetiva de alunos, gestores/diretores, professores e pais; - Gestão democrática; - Constante mudança; - O PPP funciona como norteador da escola.
Parcerias institucionais	- Parcerias com instituições de Ensino Superior; - Convênios com empresas.
Projetos/programa	- Programa Bolsa Estudo, Programa Jovem do Futuro e o PDDE; - Projetos científicos: robótica.

Fonte: Entrevistas ETI1, ETI3 e ETI5.
Elaboração: Elaborado pelo autor – 2023.

Segundo o gestor da ETI1 (G1), a meta deve ser sempre superior ao resultado anterior para chegar ao IDEB estabelecido. Os gestores/diretores aprovam um acordo que especifica a meta que deve ser alcançada de acordo com a proposta da Gestão por Resultado.

As metas são destinadas as escolas, quando é feito um “monitoramento” imediato. Esse monitoramento permite que as atividades e programas sejam bem-sucedidos e bem aproveitados, além de garantir o sucesso dessas metas. Como resultado, são realizadas reuniões e outros encontros educacionais entre pais de alunos e professores, permitindo que as escolas superem a noção de que seu papel é apenas intelectual e, em vez disso, enfatizem o desenvolvimento social.

Esse método tem se mostrado bastante eficaz, pois, segundo os pesquisados, um dos resultados alcançados foi o notável aumento dos índices de aprovação nos processos de seleção para ingresso nas universidades públicas. E isso acontece não só pela estreita relação que a escola estabelece com a vida do aluno, mas também pelos programas de formação que os professores recebem. Além disso, o modelo novo paradigma educacional oferece incentivo e motivação significativos, justificando esse resultado positivo, pois reflete o esforço colaborativo de um governo democrático.

Todos os Conselheiros reconhecem que têm participação efetiva nos Conselhos, uma conquista da sociedade. Isso significa que há um apoio generalizado ao novo estilo de gestão exigido pelos novos paradigmas educacionais, o que também resulta em novas formas de a instituição de ensino interagir com seus alunos e seus pais. A principal função dos Conselhos é atuar como um elo entre a comunidade e a instituição de ensino, a fim de apoiar o bom

funcionamento da escola e o alto nível de ensino. Ele cumpre uma função extremamente política ao definir os objetivos para quaisquer mudanças que se pretendam fazer na prática educacional da escola.

Diante de tudo o que foi exposto acima, pode-se ver a governança democrática estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação como um avanço necessário na proposta de uma educação de qualidade. Essa dinâmica da nova cultura organizacional é baseada nas decisões coletivas e participativas dos alunos que competem na escola.

Essa governança democrática é fundamental para a garantia do direito à educação de qualidade e para o fortalecimento da democracia no país. Ao prever a participação dos diversos segmentos da sociedade, como professores, estudantes, pais e responsáveis, no processo de gestão e tomada de decisões nas escolas, a LDB reconhece a importância da diversidade e da pluralidade de vozes na construção de uma educação mais inclusiva e democrática. Além disso, a LDB também estabelece princípios como a gestão democrática do ensino público, a valorização dos profissionais da educação e a promoção de uma educação voltada para o desenvolvimento humano e social, o que contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade. Acredito que a governança democrática é essencial para garantir uma educação mais justa e igualitária, que atenda às necessidades e interesses da população brasileira.

Os resultados empíricos do estudo mostram o valor da prática do diálogo orientado pedagogicamente, onde os alunos e a comunidade local, na maior parte das unidades escolares, possuem acesso direto ao gestor. Professores e alunos estão envolvidos no processo educacional nesse tipo de administração. Observa-se o respeito ao ritmo de aprendizagem e desenvolvimento do processo educativo, o que evidencia o sistema de trocas significativas de saberes apreendidos.

O destaque da escola de tempo integral é a sua ênfase no Protagonismo Juvenil, na democracia e na cidadania, em que o aluno atua como transformador e escreve sua própria história.

Em relação ao Conselho Escolar, é importante destacar que existe um forte vínculo entre a comunidade e a escola, e esta primeira atua para auxiliar e participar das decisões tomadas pela segunda, tornando a escola mais democrática e voltada para a prática do engajamento cívico, apoiando nesse processo as ideias de Paulo Freire e Anísio Teixeira para uma educação de qualidade.

Por fim, a análise dos dados mostrou que o foco das escolas de tempo integral é, de fato, o desenvolvimento da educação a partir de um processo educacional desafiador e

instigante, dando aos jovens uma autonomia que vai despertando seus espíritos criativos. Segundo seus Projetos Político Pedagógicos, essa postura é própria do novo paradigma de aprendizagem. Como resultado, indica-se a complexidade do processo educativo da Educação Integral. Esta proposta alinha-se com a teoria da Educação Integral de Anísio Teixeira com vistas a defender os princípios de alto padrão educacional. De acordo com as observações feitas, esta proposta das escolas de Ensino Médio de tempo integral tem um impacto positivo porque possibilita a presença do professor durante a aula, o que permite uma melhor construção do conhecimento tanto do aluno quanto do professor, perspectivas favoráveis devido à proximidade das duas partes. Outro aspecto positivo deste programa de governo é a capacidade de fazer com que alunos de grupos sociais menos favorecidos se sintam incluídos na sociedade e de transformar a educação em um catalisador de engajamento cívico e afirmação de identidade.

Nessa perspectiva transformacional, as unidades educacionais do estudo desenvolveram seus PPPs visando o fortalecimento da gestão escolar para amenizar questões inerentes ao processo de aprendizagem dos alunos. Os PPPs basearam-se em princípios educacionais como, por exemplo, a reforma estratégica da escola, para melhor atender aos educandos em tempo integral e as parcerias com a comunidade, a partir de ações desenvolvidos em conjunto pensados para uma melhora da educação.

A observação direta e entrevistas com gestores/diretores e professores, bem como análises de suas atividades cotidianas, permite concluir que as inovações apontadas nos PPPs ocorreram. É visível o esforço coletivo para criar uma escola pública inovadora e cujo foco principal é a qualidade do ensino.

A partir de uma perspectiva educacional, a Inovação Pedagógica e as Mudanças no Modelo de Gestão podem trazer benefícios significativos para a educação. A adoção de novas metodologias de ensino e tecnologias educacionais pode tornar o aprendizado mais interessante e engajador para os alunos, estimulando sua participação e seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Além disso, a implementação de um modelo de gestão mais flexível e eficiente pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação de cidadãos mais preparados e críticos.

No entanto, é importante lembrar que a implementação de mudanças significativas na educação requer um planejamento cuidadoso, a capacitação dos profissionais envolvidos e a colaboração entre a comunidade escolar e demais atores sociais. As mudanças devem ser realizadas de forma gradual e sustentável, levando em consideração as características e necessidades específicas de cada contexto escolar. Além disso, é preciso garantir que a

educação continue a ser um direito universal e de qualidade, acessível a todos os estudantes, independentemente de sua origem social, cultural ou econômica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo tratou do Programa de Educação Plena e Integral relativo a cinco Centros de Ensino em Período Integral aqui denominadas como escolas de tempo integral de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Goiás.

A pesquisa empírica, no entanto, foi desenvolvida em cinco escolas de tempo integral e em cinco escolas de tempo parcial por meio de entrevistas *in loco* e via questionários através do *Microsoft Forms* com gestores/diretores e professores. O objetivo preestabelecido era identificar as formas como o Programa de Educação Plena e Integral contribui para a qualidade da educação e foi tomado como ponto de partida as propostas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Como resultado das análises efetuadas com base na documentação e na pesquisa empírica, pode-se fazer algumas considerações.

Em termos de qualidade, destaca-se o horário estendido, que facilita a presença em sala de aula e favorece a interação aluno-professor; o currículo, cujo conteúdo inclui empreendedorismo, ensino da língua espanhola e direitos humanos; práticas pedagógicas interdisciplinares; gestão democrática; avaliação contínua; protagonismo juvenil; engajamento da comunidade, entre outros.

Numa análise comparativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, encontra-se propostas incoerentes e truncamentos textuais que obscurecem o sentido do modelo de ensino integral. Foi verificado em alguns PPPs a existência de ideias redundantes e desnecessárias para a objetividade e clareza do documento, bem como outras que fossem inconsistentes com as metas e objetivos ou mesmo relacionadas à missão institucional. Para visualizar se as escolas de tempo integral analisadas possuem a cultura organizacional harmoniosa que se vislumbrava no PPP, foi observado *in loco* as práticas pedagógicas de cada CEPI estudado.

Para evitar discrepâncias nos resultados, foi necessário levar em consideração certo grau de uniformidade quanto aos critérios de desenvolvimento do PPP. Isso foi feito levando em conta a semelhança entre as metas e os objetivos necessários para alcançar um objetivo comum e aderir à LDB, aos Parâmetros Nacionais Curriculares e às Resoluções da Conferência de Jontien e no Relatório de Jacques Delors, que se refere aos Quatro Pilares da

Educação (Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver com os outros e Aprender a Ser).

A pesquisa sobre a escola de tempo integral levou à constatação de que elas compartilham práticas pedagógicas semelhantes, como projetos interdisciplinares e multidisciplinares, aprendizado direcionado pela internet, uso de robótica, entre outras atividades. Em todas as ETIs observadas, verificou-se a replicação do modelo definido pela Secretaria de Educação Estadual do Estado de Goiás no que diz respeito ao aparato tecnológico, às práticas educativas e ao objetivo comum de preparar os jovens para o Ensino Superior, para o ingresso no mercado de trabalho e para a vida. Todos possuem mobiliário moderno, ferramentas analíticas, número razoável de computadores e laboratórios temáticos, alguns dos quais com instalações suficientes, ou seja, salas amplas, climatizadas e arejadas.

Outro ponto levantado no estudo em resposta à hipótese da pesquisa é a relação entre as ideias propostas nos Projetos Político Pedagógicos e as práticas desenvolvidas nas escolas.

As atividades desenvolvidas nas escolas funcionam em conjunto com o Programa de Educação Plena e Integral, cujo principal objetivo é oferecer uma educação de qualidade, na qual todos os alunos, professores e demais funcionários da escola contribuem para um trabalho pedagógico de excelência.

No ambiente educacional atual, é importante desenvolver um projeto político educacional que busque envolver alunos, professores e comunidade para fortalecer a gestão escolar e, com isso, tentar amenizar questões relacionadas ao sucesso acadêmico dos alunos e permanência na escola. Considerou-se fundamental a participação de todos na criação do PPP, pois tal inclusão os responsabiliza pela viabilidade da proposta.

Observou-se que a cultura organizacional não proibia a participação ativa dos alunos que compõem a escola, bem como da vizinhança. Com isso, as ETIs geralmente extrapolam os limites da educação, cooperando com os princípios que sustentam a educação de qualidade e trabalhando em uma contínua reflexão e discussão de questões que têm como fundamento a construção da democracia na tomada de decisões, a fim de superar questões envolvendo competição, corporações e autoritarismo, rotina burocrática que ocorria dentro das instituições educacionais.

O gestor demonstrou seu papel como um dos protagonistas desse modelo de gestão participando de cada movimento feito pelos professores e alunos. Este programa assume um compromisso prévio com a Secretaria de Educação para elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em Goiás, tendo alcançado bons resultados e mostra que se encontra ainda em desenvolvimento. Com isso, o gestor é visto como peça fundamental para o

bom funcionamento da escola, servindo como o administrador principal. A ênfase em resultados visa atender às expectativas das avaliações externas em nível local e nacional, estabelecendo os indicadores com base nas metas definidas pela equipe que compõe a escola.

Conclui-se que existe um descompasso entre o plano de reorganização proposto pela escola e sua infraestrutura existente. Para que as deficiências não afetem a qualidade da instrução, é aceitável a condição de sucesso sob a qual a escola opera. Mas vale ressaltar que investimentos estão sendo realizados pelo Governo do Estado de Goiás no ensino integral, sendo investido cerca de R\$ 180 milhões de 2019 até final de 2022, do qual cerca de R\$ 112 milhões foram liberados no final de 2019 para investir na infraestrutura.

Verificou-se que, na ETI1, as metas são qualitativas e reforçam o alinhamento com a missão. Essa ETI destaca-se por apresentar maior preocupação com a atuação da comunidade que a envolve. Já a ETI2 apresenta uma expressão escrita que não atende por completo aos princípios da textualidade, os quais deveriam auxiliar a seus objetivos, indica ações importantes direcionadas para a capacitação do corpo-técnico-pedagógico; concedem destaque ao protagonismo juvenil, conscientizando os estudantes a agirem de forma autônoma, conscientizando-os do seu papel social. A ETI3 não explica suas metas e objetivos devido às mesmas questões de clareza e objetividade, onde foi possível constatar que as metas não garantem os objetivos por serem ideias inconsistentes, a exemplo de “preparar os alunos para a vida”. Já com relação às metas da ETI4, verifica-se a falta de consistência e que a impede de alcançar seus objetivos, portanto o PPP não destaca o potencial de uma cultura organizacional adequada à sua missão institucional, mas apenas enfatiza suas limitações. Por fim, a ETI5 dispõe de um PPP que retrata de forma clara suas metas para atingir seus objetivos. Essa ETI destaca-se por apresentar uma grande preocupação com a participação da comunidade que a envolve.

O estudo revelou diferenças nos resultados do IDEB entre as escolas de ensino médio integral da rede estadual em relação às escolas estaduais de Goiás e do Brasil, já que os alunos das escolas integrais obtiveram resultados melhores em língua portuguesa e em matemática nas provas do IDEB. Foi possível observar a importância e o impacto dos resultados do IDEB na gestão das escolas pesquisadas. Acredita-se que a gestão da Educação Integral aponta caminhos para a qualidade na educação pública.

Em suma, os resultados obtidos nesta pesquisa destacam a superioridade das escolas de tempo integral em relação às escolas de tempo parcial, com base na análise dos índices do IDEB nos anos de 2017, 2019 e 2021. Observou-se que as escolas de tempo integral

apresentaram médias significativamente mais altas do que a média estadual durante todo o período de estudo.

No IDEB 2017, a média das escolas de tempo integral analisadas foi de 5,47, representando um desempenho 27,21% acima da média estadual. No IDEB 2019, a média dessas escolas foi de 5,20, cerca de 10,64% acima da média estadual. Já no IDEB 2021, a média das escolas de tempo integral foi de 4,95, o que representa um percentual de 5,32% acima da média estadual.

Em contraste, as escolas de tempo parcial obtiveram uma média de 4,6 no IDEB 2017, excedendo em aproximadamente 6,98% a média estadual do Ensino Médio. No IDEB 2019, a média das escolas de tempo parcial foi de 4,76, cerca de 1,28% acima da média estadual. Por fim, no IDEB 2021, a média dessas escolas foi de 4,62, resultando em uma média 1,7% abaixo da média estadual.

Esses resultados ressaltam a importância da carga horária estendida oferecida pelas escolas de tempo integral, que proporciona um maior aprofundamento nos conteúdos, fazendo com que seja um dos fatores que contribuem para o melhor desempenho observado. Além disso, a presença de atividades extracurriculares enriquece a formação dos alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e culturais.

Diante disso, as evidências apontam para a eficácia das escolas de tempo integral no contexto educacional, justificando a importância de investimentos e políticas que promovam a expansão desse modelo, visando a obtenção de melhores resultados acadêmicos e uma formação mais completa dos estudantes.

Os resultados obtidos nesta pesquisa indicam que as escolas de tempo integral obtiveram um desempenho satisfatório em relação ao indicador de aprendizagem, quando comparadas às escolas de tempo parcial. No ano de 2021, o índice das escolas de tempo integral foi superior, sendo que 75% delas alcançaram resultados acima de todas as escolas de tempo parcial estudadas.

Apesar da queda gradual nos resultados ao longo do período de 2017 a 2021, as escolas de tempo integral mantiveram um desempenho superior em comparação com as escolas de tempo parcial. Esses achados confirmam a qualidade do modelo de ensino adotado pelas escolas de tempo integral.

Esses resultados demonstram a efetividade do Programa de Educação Plena e Integral na Rede Pública do Estado de Goiás na promoção da aprendizagem dos estudantes. Os dados obtidos nesta pesquisa reforçam a importância de investimentos e políticas educacionais que

favoreçam a expansão desse modelo, visando garantir uma educação de qualidade e oportunidades de desenvolvimento mais amplas para os alunos.

A partir da análise desses dados, podemos inferir que o investimento na educação em tempo integral e na promoção de uma abordagem educacional abrangente e integrada pode resultar em avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem. O engajamento dos estudantes em atividades extracurriculares, a ampliação das oportunidades educacionais e o apoio pedagógico adequado são elementos-chave para potencializar o desempenho e elevar os níveis de proficiência.

Dessa forma, é recomendado que gestores educacionais, professores e demais atores envolvidos no sistema educacional considerem os benefícios do modelo de ensino de tempo integral, bem como aprimorem estratégias e práticas pedagógicas que promovam a melhoria contínua do indicador de aprendizagem nas escolas. Além disso, é crucial promover a troca de experiências e conhecimentos entre as instituições de ensino, de forma a fortalecer o sistema educacional como um todo.

Foi constatado que a redução da reprovação e evasão escolar requer uma mudança de paradigma na concepção e aplicação do ensino, levando em consideração as necessidades e realidades dos estudantes. Isso envolve a adoção de abordagens pedagógicas que estimulem a participação ativa dos alunos, a contextualização dos conteúdos e a valorização das experiências individuais, contribuindo para o aumento da motivação e do engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Após a análise dos dados, afirma-se que o Programa de Educação Plena e Integral do Estado de Goiás para a Rede Pública Estadual de Ensino Médio trouxe inovações que comprova uma educação de excelência. A democratização da educação, a inovação educacional, a avaliação e o acompanhamento da escola, nas ações internas e externas de melhoria, são evidentes.

Com base nos estudos, acredita-se que mais condições para a formação do professor devem ser viáveis para consolidar as inovações pedagógicas esperadas, servindo como guia do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, fica claro nos comentários dos professores que há insatisfação com a forma como a educação é valorizada. Uma constatação digna de nota em nossa análise é que, apesar das condições emocionais de trabalho serem piores do que as da grande maioria dos professores da Rede Estadual, os professores dos CEPs não se sentem valorizados na medida em que para investirem na formação, sofrem redução de salário. Essa situação incentiva um refinamento nas buscas de qualificação. Neste sentido, verifica-se uma discrepância no Programa que se identifica como um diferenciador na

formação dos estudantes e que ressalta neste contexto a qualificação dos docentes como um diferencial.

A pesquisa permitiu confirmar a hipótese inicial de que houve melhora significativa na estratégia educacional da Rede Pública de ensino. No entanto, infere-se que ainda há muito a ser feito em termos de melhorias de infraestrutura e valorização real dos professores, tanto os da ativa, quanto os aposentados.

Os resultados do estudo corroboraram a hipótese inicial de que os CEPs trouxeram contribuições significativas para a educação em termos de inovação na gestão, na prática pedagógica e no desempenho dos alunos, uma vez que estão voltadas para as necessidades do educando, com ambiente com infraestrutura melhorada, a qual apoia a motivação de aprendizagem, entre outras condições.

Aconselha-se que Políticas Públicas voltadas para as escolas integrais inicialmente idealizadas por Anísio Teixeira sejam criadas a partir das constatações feitas neste estudo.

Não se pode ignorar a ideia nestas considerações finais de que a educação de qualidade oferecida ao longo do tempo já estava no centro das atenções. As preocupações de Anísio Teixeira, na década de 1950, uma grande fonte de inspiração para o ensino integral, como os Ginásios Vocacionais em São Paulo e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, onde Darcy Ribeiro desempenhou um papel de destaque. Os CIEPs tornaram-se um ponto de discussão para as escolas de tempo integral. Ao longo deste estudo, ficou claro que o Brasil está voltando ao conceito de Escola Integrada, mas o projeto escolar inovador também é o que constitui uma educação de excelência. A grande questão é alcançar a meta de uma escola de qualidade para todos em todas as esferas públicas, onde um novo projeto educacional substitua o modelo ultrapassado de escola e ensino. Que seja interessante o suficiente para garantir uma educação de alta qualidade.

Continua a conversa em andamento com relação à educação brasileira com expansão da jornada escolar para o tempo integral. Isso se alinha positivamente em termos de qualidade educacional com a Meta 6 do PNE para os anos de 2011 a 2020, que prevê uma jornada ampliada da educação básica.

Apesar das evidências encontradas para apoiar a atual prática pedagógica realizada no Estado de Goiás, este estudo não é conclusivo, mas sugere melhorias para o processo educacional diante dos inúmeros obstáculos para uma educação de qualidade no Brasil. Nessa visão, o financiamento apenas para escolas de Ensino Médio ainda é insuficiente para enfrentar a crise educacional do país. É fundamental que haja um motivador para Políticas Públicas de Educação direcionadas para todos da Educação Fundamental.

No entanto, para que a educação de tempo integral seja realmente efetiva, é preciso que haja uma boa gestão escolar, que envolva a comunidade escolar, que haja formação continuada para os professores e que haja investimento adequado em recursos materiais e humanos. Além disso, é importante que a educação de tempo integral seja pensada de forma integrada com as Políticas Públicas de educação e com as necessidades locais de cada escola.

Em resumo, a educação de tempo integral em Goiás representa uma iniciativa muito importante e necessária, que deve ser valorizada e fortalecida para oferecer uma formação mais completa e de qualidade aos estudantes goianos.

REFERÊNCIAS

ALFARO, P; HOLLAND, P.; EVANS, D. K. **Extending the school day in Latin America and the Caribbean**. Working Paper, World Bank, junho de 2015. openknowledge.worldbank.org, <https://doi.org/10.1596/1813-9450-7309>.

ALMEIDA, R.; BRESOLIN, A.; BORGES, B.; MENDES, K.; MENEZES-FILHO, N. **Assessing the impacts of Mais Educação on educational outcomes: evidence between 2007 and 2011**. Working Paper, World Bank, abril de 2016. openknowledge.worldbank.org, <https://doi.org/10.1596/1813-9450-7644>.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. **Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional**. Educ. Pesquisa. v. 39, n. 1, 2013.

AQUINO, J. M. de. **Uma ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do estado de São Paulo**. Universidade de São Paulo, 4 de agosto de 2011. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.11606/T.11.2011.tde-12092011-165425>.

ARAÚJO, C. **A escola nova em Pernambuco: educação e modernidade**. Prefeitura do Recife, Secretaria de Cultura, Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2002.

ARAÚJO, D.; BAYAMA, G.; MELO, C.; MENDONÇA, M.; SAMPAIO, L. **Do extended school day programs affect performance in college admission tests?** Brazilian Review of Econometrics, v. 40, n. 2, abril de 2021, pp. 232–266. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.12660/bre.v40n22020.81749>.

BALL, S.. J. **Cidadania global, consumo e política educacional**. In: SILVA, L. H. (Org.). A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 121-137.

BARBOSA, M. L. de O. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte, MG: Argymentvm, 2009. Revista MovimentAção v. 3, n. 4, pp. 183-187, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Liber Livro, 2006.

BELO, F.; AMARAL, N. C. **IDEB da Escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re) pensar a educação municipal?** Revista Educação e Políticas em Debate, v. 2, n. 2, pp. 339-353, 2013.

BOMENY, H. M. B. **Os intelectuais da educação**. 2a edição, Zahar, 2003.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1971.

BRASIL. **Parecer 76/75**, de 23 de janeiro de 1975.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Diretrizes e bases da educação nacional, aprovada na Câmara Federal em 17/12/96 e sancionada pelo Presidente da República em 20/12/96. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 19**, de 15 de maio de 2008. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: manual passo a passo**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. **PNE – Lei nº 13.005**. Lei nº 13.005 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017.

BRUNO, L. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 19, n. 71, junho de 2011, pp. 259–282. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000300003>.

CATELAN, D. W.; MARTINS, R. S.; GOUVEIA, D. M. R.; NEGREIROS, L. F.; CARVALHO, S. C.; VIEIRA, S. F. A. (2016). **Custos, desempenho e estrutura educacional do ensino fundamental: uma análise no município de Rolândia/PR**. XX Congresso Brasileiro de Custos – Uberlândia, MG, Brasil, 18 a 20 de novembro de 2013.

CAVALIERE, A. M. V. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação & Sociedade, v. 23, n. 81, dezembro de 2002, pp. 247–270. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>.

CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, outubro de 2007, pp. 1015–1135. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>.

COELHO, L. M. C. C. **História(s) da educação integral**. Brasília: Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/3767533-Hist%C3%B3ria-s-da-educa%C3%A7%C3%A3o-integral-ligia-martha-c-da-costacoelho.html>. Acesso em: 05 jan. 2023.

COSTA, R. R. **Avaliação de impacto do projeto escola estadual de tempo integral em Goiás**. 61 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CUNHA, L. A. **Educação integral em tempo integral: análise de modelos em funcionamento**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6114/1/TD_2130.pdf. Acesso em: 07 mai. 2023.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1981.

CURY, C. R. J. **Escolas de tempo integral: limites e possibilidades na melhoria da qualidade da educação básica**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, pp. 405-426, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/a01240.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2023.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília (DF), v. 24, n. 22, pp. 5-34, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cadernos CEDES [online]. 2009, v. 29, n. 78, pp. 201-215. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>. Acesso em: 05 jan. 2023.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: Política de estado para a educação brasileira**. 2016, n. 1. Disponível em: <http://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/3754>. Acesso em: 03 mar. 2023.

DUARTE, N. S. **O impacto da pobreza no IDEB: um estudo multinível**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 94, n. 237, pp. 343-363, 2013.

DURAND, J. C. G. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Revista de Administração de Empresas [online]. 1973, v. 13, n. 4, pp. 137-139. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901973000400016>. ISSN 2178-938X. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901973000400016>. Acesso em: 04 jan. 2023.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro.** MEC/INEP/Bahia. 1969.

FALEIRO, W.; PUENTES, R. V. **Olhares sobre os gestores da rede estadual de ensino de Uberlândia/MG.** Olhar de Professor, v. 20, n. 2, pp. 216-227, 2017.

FELÍCIO, H. M. S. **Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 8, n. 1, pp. 1-18, abr., 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9035/6634>. Acesso em: 05 jan. 2023.

FINO, C. N. **Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação).** Texto apresentado no III Colóquio do DCE - UMa, Oficina B – Inovação e Supervisão, 2007.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43a edição, Paz e Terra, 2011.

FREITAS, C. R.; GALTER, M. I. **Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX.** Educere et Educare, [S. l.], v. 2, n. 3, pp. 123–138, 2007. DOI:10.17648/educare.v2i3.660. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/660>. Acesso em: 5 jan. 2023.

FREITAS, L. C. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.** Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 28, n. 100, pp. 965-987, 2007.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, junho de 2012, pp. 379–404. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

FRIGOTTO, G. C. M. **Trabalho como princípio educativo**. In: Salette, R.; Pereira, I. B.; Alentejano, P.; Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16a edição, Cortez Editora, 2012.

GENTILI, P. **O discurso da qualidade como retórica conservadora no campo educacional**. In: Gentili, Pablo; Silva, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 2a. edição. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOIÁS. [Planilha/SEDUC (2011)]. **Quadro de enturmação_2011**. Goiânia, GO: Disponível em: SEDUC – Pasta Z – SUPEI – EETI – 2011 – Planilhas 2010-2011.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 19.687**, de 22 de junho de 2017.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 20.917**, de 21 de dezembro de 2020.

GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec | Nova série, v. 1, n. 2, agosto de 2006. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.136>.

GUARÁ, I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec | Nova série, v. 1, n. 2, agosto de 2006. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.168>.

GUIMARÃES-IOSIF, R. M. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Liber Livro, 2009.

HENRY, R. **O ginásio pernambucano e o Procentro: os desafios para transformar um projeto piloto em política pública de rede**. 2011. v. 1. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ICE. **Concepção do modelo da escola da escolha**. Recife, PE. 4a edição, 2020.

ICE. **Adoção do estudo em tempo integral melhora resultados no Ensino Médio**. 2022. <https://icebrasil.org.br/adocao-do-estudo-em-tempo-integral-melhora-resultados-no-ensino-medio/>. Acesso em: 02 jan. 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados – Escolas | Ensino Médio**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 17 nov. 2022.

JENSEN, V. M. **Working longer makes students stronger? The effects of ninth grade classroom hours on ninth grade student performance**. Educational Research, v. 55, n. 2, junho de 2013, pp. 180–194. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.801244>.

KLEIN, R. **Como está a educação no Brasil? O que fazer?** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 14, n. 51, junho de 2006, pp. 139–171. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000200002>.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. Cortez Editora, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, U. C. W. **O Programa de Educação Integral das escolas de referência em ensino médio da Rede Pública estadual de Pernambuco (2008-2013)**. 2013.

LIMA, U. C. W. **O Programa de Educação Integral das escolas de referência em Pernambuco (2008-2013)**. Revista Gestão Pública: Práticas e Desafios. Pernambuco, v. 4, n. 2. 2014.

LIMA, M. Y. G.; RUIZ, B. A.; GIACHETI, G. G. S. VIEIRA, S. F. A.; BACCARO, T. A. **Uma análise da relação entre custos, desempenho e estrutura das unidades escolares da cidade de Cambé/PR**. Economia & Região, Londrina (PR), v. 5, n. 1, pp. 53-65, 2017.

LIMA, A. F. R. **Avaliação de eficiência das escolas estaduais do Estado de Goiás**. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, n. 72, dez. 2018.

MACEDO, M. **Educação holística**. 2008.

MAGALHÃES, M. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz: Loqui, 2008. 136p.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) E DOS EDUCADORES (1959). Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

MARTINS, A. F. **Escola-Parque: legado do educador Anísio Teixeira, patrimônio da educação**. In: Araújo, J. M. de; Brzezivsk, I. Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para reconstrução da Nação Brasileira. 2006. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BC52BF3D8-AB2C66D997B8DF2111A5D31%7D_MIOLOAnisio%20Teixeira%20na%20dire%C3%A7%C3%A3o%20do%20Inep.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade, desafios educacionais do terceiro milênio**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 92, p. 90, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/868>. Acesso em: 08 out. 2022.

MENEZES, J. S. S. **Educação em tempo integral: direito e financiamento**. Educar em Revista, n. 45, setembro de 2012, pp. 137–152. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300010>.

MEYER, E.; KLAVEREN, C. V. **The effectiveness of extended day programs: evidence from a randomized field experiment in the Netherlands**. Economics of Education Review, v. 36, outubro de 2013, pp. 1–11. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.04.002>.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Saiba mais - programa mais educação**. 2018. <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689#:~:text=O%20Programa%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20criado,jornada%20escolar%20nas%20escolas%20p%C3%ABlicas%2C>. Acesso em: 16 set. 2022.

MOLL, J. In: **Tendências para a educação integral**. ISBN 978-85-85786-95-3 – Vários autores. São Paulo: Fundação Itaú Social – UNICEF 115 CENPEC, 2011. Disponível em: http://www.fundacaoitausocial.com.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/ed-integral.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

MOLL, J. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública**. In: MOLL, Jaqueline *et al.* Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, C. S. V. **Marx, Engels e a educação**. In: BOTO, C., ed. Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 89-113. História, Pensamento, Educação collection. Novas Investigações series, vol. 9. ISBN: 978-65-5824-027-3. Available from: <http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto-9786558240273-06.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022. <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-472-8>.

MOTA, C. N.; CARARO, M. F.; COELHO, P. C. A. **Políticas de educação em tempo integral em tempos de parcerias público-privadas**. Comunicações, v. 19, n. 2, dezembro de 2012, pp. 75–88. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.15600/2238-121X/>.

NASCIMENTO, M. N. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas**. Ciências Sociais Aplicadas, v. 15, n. 1, 2007. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v15i1.594>.

OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Editora Vozes, 2005.

OLIVEIRA, D. A. **O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 228, pp. 269-290, maio/ago. 2010.

PARO, V. H.; FERRETI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez. 1988. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/escoladetempointegral.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

PENNA, C. **Desigualdades regionais no brasil: natureza, causas, origens e soluções**. In: BARROS, ALEXANDRE RANDS. *Análise Econômica*, v. 31, n. 59, abril de 2013. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.22456/2176-5456.25848>.

PINTO, R. M. F. **Política educacional e serviço social**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

PINTO, J. M. R. **O Ensino Médio**. In: OLIVEIRA, ROMUALDO PORTELA; ADRIÃO, THERESA. (Org.). *Organização do Ensino no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2002.

PINTO, J. M. de R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. **O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública.** Educação & Sociedade, v. 32, n. 116, setembro de 2011, pp. 639–665. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300003>.

POMPÉIA, R. **O ateneu.** 4a edição, Texto integral, Martin Claret, 2013.

QEDU. **QEDu.** <https://academia.qedu.org.br>. 2022. Acesso em: 14 nov. 2022.

QEDU. **Nível Socioeconômico (NSE).** <https://academia.qedu.org.br/glossario/nivel-socioeconomico-nse/?repeat=w3tc>. 2022. Acesso em: 16 nov. 2022.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIBEIRO, D. **Balanço crítico de uma experiência educacional.** Carta: Falas, reflexões, memórias, informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, 1995.

RIBEIRO, D. **Testemunho: Darcy Ribeiro por ele mesmo.** 1a edição, Editora Record, 2022.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 7a edição, Cortez, 2008.

ROCHA, C. N.; NOVAES, A. M. P.; AVELAR, K. E. S. **Análise do desempenho da educação brasileira baseada nos indicadores oficiais PISA e IDEB.** LexCult: revista eletrônica de direito e humanidades, [S.l.], v. 4, n. 3, pp. 71-92, nov. 2020. ISSN 2594-8261. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/472>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ROLLETT, W. **Escola em tempo integral na Alemanha: ampliação e consolidação, justificativa baseada em argumentos político-educacionais e fundamentos teóricos.** III Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação, I Encontro Internacional de Pesquisa Empírica em Educação, Tema: A escola em Tempo Integral. São Cristóvão/SE, 26 a 28 de março de 2014.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil.** 15a edição. Petrópolis, Vozes, 1993.

ROVAI, E. (Org.). **Ensino vocacional: uma pedagogia atual.** Cortez Editora, 2005.

SANTOS, B. de S, editor. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, F. R.; NETO, L. B. **Estado, educação e tecnocracia na ditadura civil-militar brasileira**. Revista HISTEDBR On-line, v. 10, n. 40, agosto de 2012, p. 113. 2010. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.20396/rho.v10i40.8639809>.

SAVIANI, D. **Entrevista: motor do desenvolvimento**. Educação São Paulo, v. 12, pp. 6-10, out., 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **Como funciona a escola de Tempo Integral da rede estadual de Goiás? Escolas de Tempo Integral** – educação. 2022. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/escolas-de-tempo-integral/>. Acesso em: 22 set. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Estado de SP anuncia 261 novas escolas de tempo integral e entrega ônibus escolares** – educação. 2023a. Disponível em: [https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/estado-de-sp-anuncia-261-novas-escolas-de-tempo-integral-e-entrega-onibus-escolares/#:~:text=de%20Enino%20Integrado,-by%20Governo%20do%20Estado%20de%20S%C3%A3o%20Paulo,\(44%25%20da%20rede\)](https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/estado-de-sp-anuncia-261-novas-escolas-de-tempo-integral-e-entrega-onibus-escolares/#:~:text=de%20Enino%20Integrado,-by%20Governo%20do%20Estado%20de%20S%C3%A3o%20Paulo,(44%25%20da%20rede).). Acesso em: 13 jan. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Programa Ensino Integral** – educação. 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pei>. Acesso em: 09 jan. 2023.

SEDUC. **Lista de escolas de tempo integral**. 2023. <https://site.educacao.go.gov.br/pedagogico/escolas-em-tempo-integral/lista-de-escolas-de-tempo-integral.html?highlight=WyJsaXN0YSIsImRlliwiJ2RlliwiZXNjb2xhcyIsImVzY29sYXMnLiIsImVzY29sYXMnliwiZXNjb2xhcycsIiwiJ2VzY29sYXMiLCJsaXN0YSBkZSIsImxpc3RhIGRlIGVzY29sYXMiLCJkZSBlc2NvbGFzIl0=>. Acesso em: 09 mar. 2023.

SEDUC. **Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas**. 1a edição. 2021. https://site.educacao.go.gov.br/files/CEPI_Programa-Educacao-Plena-e-Integral_1a-Edicao.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

SELLARO, L. R. A. **Educação e modernidade em Pernambuco: inovações no ensino público (1920/1937)**. Editora Universitária, UFPE, 2009.

SHIROMA, O. E., MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVEIRA, R. M. H. **A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados**. In: Carta, Marisa Vorraber (org). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar a fazer pesquisa em educação. São Paulo: Lamparna Editora, 2007.

SOUZA, S. M. Z. L. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional**. In: OLIVEIRA, DALILA ANDRADE. Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 3a edição. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 264-283.

TEIXEIRA, A. **Uma experiência de educação primária integral no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, jul./set. 1962. pp. 21-33.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ. 1997. (original publicado em 1936).

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Organizado por Clarice Nunes. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, A.; CASSIM, M. B. **Educação não é privilégio**. 5a edição. Organizada e comentada por Marisa Cassim, Editora UFRJ, 1994.

UNESCO, OREALC. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2a edição. Brasília, 2008.

VALENTE, W. **Ulisses Pernambucano, renovador do ensino em Pernambuco**. Recife. Secretaria de Educação e Cultura, 1959.

VALLE, I. R. D. N. **Ensino Médio em Santa Catarina: histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16a edição. Grupo Gen – Atlas, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES

Este questionário faz parte de uma pesquisa que compõe uma dissertação de mestrado em Desenvolvimento Regional na área de educação, cujo objetivo principais são: Descrever a intenção do Programa de Educação Plena e Integral nos Centros de Ensino em Período Integral do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Goiás; Analisar parâmetros de colaboração para a qualidade da educação, provenientes do Programa de Educação Plena e Integral nos Centros de Ensino em Período Integral do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Goiás; Analisar os resultados das escolas do Programa de Educação Plena e Integral das Escolas Públicas de Ensino Médio em Goiás, em comparação às não participantes do programa, identificando os efeitos da intervenção pública; Investigar se as inovações propostas nos Projetos Político Pedagógicos estão sendo executadas em determinadas unidades escolares; Identificar como essas inovações estão sendo vivenciadas no dia a dia dos Centros de Ensino em Período Integral que compõe o grupo de estudo; Analisar efeitos e resultados do Programa de Educação Plena e Integral nos Centros de Ensino em Período Integral do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Goiás por meio de análise quantitativa dos principais indicadores, advindo dos dados gerenciais do programa, IDEB, SAEB e outras informações da Secretaria Estadual de Educação.

Todas as respostas contidas nesse questionário serão utilizadas pelo pesquisador apenas para coletar dados e não será divulgado o nome do participante da pesquisa e nem o da unidade escolar.

O tempo estimado para responder este questionário é de 20 minutos.

CARACTERIZAÇÃO

1. Município:

☐ Aparecida de Goiânia

☐ Goiânia

2. Unidade escolar de:

☐ Tempo Parcial

☐ Tempo Regular

3. Nome da unidade escolar: _____
4. Quando se tornou gestor/diretor(a) nessa unidade escolar? ____/____/____
5. Graduado(a) em: _____
6. Nível de escolaridade máxima:
- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
7. Especialização em qual área? _____
8. Mestrado em qual área? _____
9. Doutorado em qual área? _____

PROCESSO HISTÓRICO

10. Quanto tempo faz que você ingressou nessa escola? (independente do cargo de ingresso)
11. Desde quando a escola se tornou Integral? ____/____/____
12. Existe algum critério específico para ter se tornado Integral?
- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder, pois não estava presente na escola durante a transição
13. Quais critérios podem ser citados?
14. Você participou do processo de transformação da escola para se tornar Integral?
- ☐ Sim
- ☐ Não
15. Como se deu essa mudança? O que mudou? Havia alguma diretriz a ser seguida? Onde ela se encontra? _____
16. Como classifica o seu papel no processo de transformação da escola para se tornar Integral?

☐ Participativo e democrático

☐ Firme

☐ Teve papel fundamental

☐ Papel de acordo com o esperado

17. Para você, o que faz o jovem escolher estudar numa escola integral? Houve saída ou chegada de estudantes relatadas por essa razão?

18. Quais os impactos esperados para eles ao ingressar numa escola integral?

GESTÃO E TRABALHO ESCOLAR

19. Como é feito o monitoramento das ações e avaliação dos resultados do desempenho escolar? _____

20. Existem metas para melhoria do desempenho escolar?

☐ Sim

☐ Não

21. Existe uma avaliação para os gestores (coordenador(a) pedagógico(a) e diretor(a))?

☐ Sim

☐ Não

22. Existe uma avaliação para os professores?

☐ Sim

☐ Não

23. Existe uma avaliação para o pessoal administrativo?

☐ Sim

☐ Não

24. Ocorre a avaliação do aluno?

☐ Sim

☐ Não

25. Como?

26. Qual a data da última atualização do Projeto Político Pedagógico da escola?
_____/_____/_____

27. Como se deu a construção do Projeto Político Pedagógico da escola?

28. Que atores estão envolvidos neste processo de elaboração?

29. A escola recebe recursos do Governo Federal e/ou Governo do Estado?

☐ Sim

☐ Não

30. Quais tipos de recursos? _____

31. O ambiente escolar é adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc.?

☐ Sim

☐ Não

32. Houve mudança na estrutura física desde sua transformação em Tempo Integral?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei responder, pois não estava presente na escola durante a transição

33. Quais alterações a unidade escolar teve? _____

34. Existe participação dos pais de alunos na escola?

☐ Sim

☐ Não

35. Em que aspecto? Como seria essa participação? _____

36. O ambiente da biblioteca é adequado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa on-line, entre outros, abrangendo, acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao quantitativo de alunos presentes na escola?

☐ Sim

☐ Não

37. Funcionam na escola: conselhos ou associação de pais e mestres, conselhos escolares, conselho de classe etc.?

☐ Sim

☐ Não

38. Mudou algo no conselho desde sua transformação em Tempo Integral?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei responder, pois não estava presente na escola durante a transição

39. O que mudou a partir da transformação em escola de Tempo Integral?

40. Na escola existe a promoção de reuniões periódicas, competições esportivas, festas, eventos culturais etc.?

☐ Sim

☐ Não

41. Mudou algo na promoção de reuniões periódicas, competições esportivas, festas, eventos culturais etc. desde sua transformação em Tempo Integral?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei responder, pois não estava presente na escola durante a transição

42. O que mudou a partir da transformação em escola de Tempo Integral?

GESTÃO DE PROJETOS, PROGRAMAS E ESTRUTURA

43. A escola atua com projetos e/ou programas?

☐ Sim

☐ Não

44. Quais projetos e/ou programas há na escola? _____

45. Como os projetos são realizados? _____

46. Mudou algo desde sua transformação em Tempo Integral?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei responder, pois não estava presente na escola durante a transição

47. O que alterou a partir da transformação em Tempo Integral?

48. A escola atua com parcerias?

☐ Sim

☐ Não

49. Mudou a forma de como a escola atua com parcerias após a transformação em Tempo Integral?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei responder, pois não estava presente na escola durante a transição

50. Como se deu essa transformação? _____

51. Quem são os parceiros? _____

52. Como as parcerias são efetuadas? _____

53. Quais os objetivos das parcerias? _____

54. Você sabe quando ocorreu a última reforma de médio ou grande porte na escola?

☐ Sim

☐ Não

55. Quanto tempo tem desde a última reforma de médio ou grande porte na escola?

56. O que foi reformado? _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES

Este questionário faz parte de uma pesquisa que compõe uma dissertação de mestrado em Desenvolvimento Regional na área de educação, cujo objetivo principais são: Descrever a intenção do Programa de Educação Plena e Integral nos Centros de Ensino em Período Integral do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Goiás; Analisar parâmetros de colaboração para a qualidade da educação, provenientes do Programa de Educação Plena e Integral nos Centros de Ensino em Período Integral do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Goiás; Analisar os resultados das escolas do Programa de Educação Plena e Integral das Escolas Públicas de Ensino Médio em Goiás, em comparação às não participantes do programa, identificando os efeitos da intervenção pública; Investigar se as inovações propostas nos Projetos Político Pedagógicos estão sendo executadas em determinadas unidades escolares; Identificar como essas inovações estão sendo vivenciadas no dia a dia dos Centros de Ensino em Período Integral que compõe o grupo de estudo; Analisar efeitos e resultados do Programa de Educação Plena e Integral nos Centros de Ensino em Período Integral do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Goiás por meio de análise quantitativa dos principais indicadores, advindo dos dados gerenciais do programa, IDEB, SAEB e outras informações da Secretaria Estadual de Educação.

Todas as respostas contidas nesse questionário serão utilizadas pelo pesquisador apenas para coletar dados e não será divulgado o nome do participante da pesquisa e nem o da unidade escolar.

O tempo estimado para responder este questionário é de 15 minutos.

CARACTERIZAÇÃO

1. Município:

() Aparecida de Goiânia

() Goiânia

2. Unidade escolar de:

() Tempo Parcial

() Tempo Regular

3. Nome da unidade escolar: _____

4. Tempo de atuação como docente: _____

5. Graduado(a) em: _____

6. Nível de escolaridade máxima:

☐ Graduação

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

7. Especialização em qual área? _____

8. Mestrado em qual área? _____

9. Doutorado em qual área? _____

PROCESSO HISTÓRICO

10. Como e quando você ingressou nessa escola? _____

11. Qual ou quais disciplina(s) você leciona?

☐ Língua Portuguesa

☐ Arte

☐ Educação Física

☐ Língua Estrangeira Moderna – Inglês

☐ Física

☐ Química

☐ Biologia

☐ Matemática

☐ História

☐ Geografia

☐ Filosofia

☐ Sociologia

☐ Espanhol

- ☐ Eletiva
- ☐ Estudo Orientado I
- ☐ Estudo Orientado II
- ☐ Projeto de Vida
- ☐ Trilhas de Ciências da Natureza – Biologia
- ☐ Trilhas de Ciências da Natureza – Física
- ☐ Trilhas de Ciências da Natureza – Química

12. Você participou do processo de transformação da escola para se tornar Integral?

- ☐ Sim
- ☐ Não

13. Como se deu essa mudança? O que mudou? _____

14. Para você, o que faz o jovem escolher estudar numa escola integral?

15. Você conhece como ocorreu o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

16. Como se deu a construção do Projeto Político Pedagógico da escola?

17. Você participou da elaboração desse Projeto?

- ☐ Sim
- ☐ Não

18. Existe uma avaliação para os docentes?

- ☐ Sim
- ☐ Não

19. Como ocorre essa avaliação e quais são os atores? _____

20. Qual a concepção de avaliação da escola e como é feita a avaliação do aluno?

21. Como é feito o monitoramento e avaliação dos resultados da escola?

22. Qual a sua visão a respeito da gestão adotada na escola em que trabalha?

☐ Organizada, segue as normas

☐ Participativa

☐ Compartilhada

☐ Trabalha de forma democrática

☐ Nada a declarar

23. Quais as necessidades da escola onde você trabalha que surgiram/surgem no decorrer do Projeto de Escola de Tempo Integral?

☐ Readaptação do currículo

☐ Investimento em infraestrutura

☐ Melhoria das condições de trabalho

☐ Educação de excelência

☐ Apoio da SEDUC

☐ Ajustar o tempo do período de trabalho em sala de aula

☐ Apoio da comunidade

☐ Comprometimento

☐ Verba e financiamento

☐ Equipe completa de servidores

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: FORMAÇÃO DOCENTE E AÇÃO PEDAGÓGICA

24. O que mudou na escola integral quando analisada a prática docente?

25. Quais inovações pedagógicas você já realizou ou realiza?

26. Você está envolvido(a) em algum Projeto ou Programa existente na escola?

27. Você se sente entusiasmado(a) e envolvido(a) no Projeto Pedagógico da escola e no seu próprio processo de desenvolvimento profissional?

28. Quais os mecanismos de participação do aluno na escola?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Aluno do Curso de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional

Centro Universitário Alves Faria (UniAlfa)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PLENA E INTEGRAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DE GOIÂNIA E APARECIDA DE GOIÂNIA – GOIÁS (2016-2022)” e a sua contribuição será o preenchimento do formulário/questionário do *Microsoft Forms*, não tratando-se de uma entrevista presencial ou online. Meu nome é Humberto Salvino Batista Torres, sou o pesquisador responsável, e minha área de atuação é Educação Básica, etapa do Ensino Médio. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail: [REDACTED] e, através do seguinte contato telefônico: [REDACTED], inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone +55 (62) 3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral: Analisar os efeitos do Programa de Educação Plena e Integral do Estado de Goiás. Você irá responder um questionário sobre o

assunto e para isso deverá reservar um período de 20 minutos. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Os riscos da presente pesquisa são mínimos, a não ser transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação a pesquisa será realizada via *Microsoft Forms* para que possa ser respondida nos dias de estudo e trabalho dos participantes para evitar os riscos, e caso ocorra, minimizá-los. Os benefícios deste estudo serão os seguintes: irão contribuir com a discussão acerca do modelo de Educação Integral, e promover uma educação de qualidade, no intuito de garantir a permanência dos alunos na escola, dando-lhes novas perspectivas para sua inserção no mundo do trabalho e o desenvolvimento pleno da cidadania. Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso ocorra desconforto por qualquer motivo, será interrompido a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo. Poderá ser solicitado a retirada dos dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Não haverá uso de gravador e nem da imagem na coleta de dados. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para análise dos dados das respostas. Assinale com um X entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a utilização dos dados para a pesquisa.

() Não permito a utilização de dados para a pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, assinale com um X entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
- () Não permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com um X entre os parênteses abaixo:

- () Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
- () Não permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ..., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PLENA E INTEGRAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DE GOIÂNIA E APARECIDA DE GOIÂNIA – GOIÁS (2016-2022)”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável, Humberto Salvino Batista Torres, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, _____ de _____ de _____

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, ..., responsável pelo, declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa intitulado “**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PLENA E INTEGRAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DE GOIÂNIA E APARECIDA DE GOIÂNIA – GOIÁS (2016-2022)**” de responsabilidade do pesquisador: Humberto Salvino Batista Torres e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as CNS 466/12 e CNS 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo de segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

Goiânia, _____ de _____ de _____

Responsável pela Instituição (deverá carimbar e assinar)

APÊNDICE E – CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Inclusão: participação da pesquisa:

- Profissionais da Escola: gestor/diretor(a) e professores do 3º ano do Ensino Médio que estejam em exercício da função no período letivo e que aceitem participar da pesquisa como voluntários por meio do TCLE, com idade acima de 18 anos sem distinção de sexo, raça ou cor.

Exclusão: não participarão da pesquisa:

- Profissionais da Escola: gestor/diretor(a) e professores que forem afastados de suas funções no período da aplicação dos questionários, e estejam em licença médica ou para aprimoramento, licença prêmio por mais de 30 dias e/ou atestado médico no período de realização da pesquisa;
- Alunos e alunas da instituição;
- Todos os profissionais que não se sentirem a vontade de participar da pesquisa.