

**CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA - UNIALFA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**AILMA MARIA DE OLIVEIRA**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A PARTICIPAÇÃO DA  
COMUNIDADE ESCOLAR EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE  
TEMPO INTEGRAL**

.

**GOIÂNIA – GO**

**2021**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA - UNIALFA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**AILMA MARIA DE OLIVEIRA**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A PARTICIPAÇÃO DA  
COMUNIDADE ESCOLAR EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE  
TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Alves Faria – UNIALFA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Hérica Landi de Brito

**GOIÂNIA – GO**

**Março, 2021**

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

O48p

Oliveira, Ailma Maria de

Projeto político pedagógico: a participação da comunidade escolar em uma escola de ensino médio de tempo integral / Ailma Maria de Oliveira. – 2021.

136 f. : il.

Orientador: Profa. Dr. Hérica Landi de Brito.

Dissertação (mestrado) – Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Mestrado em Desenvolvimento Regional – Goiânia, 2021.

1. Participação. 2. Projeto político pedagógico. 3. Ensino médio. I. Oliveira, Ailma Maria de. II. UNIALFA – Centro Universitário Alves Faria. III. Título.

**CDU:** 37.014.5

FACULDADE ALVES FARIA - UNIALFA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

AILMA MARIA DE OLIVEIRA

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A PARTICIPAÇÃO DA  
COMUNIDADE ESCOLAR EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE  
TEMPO INTEGRAL**

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Hérica Landi de Brito - UNIALFA

(Profa. Orientadora)

---

Dra. Cláudia Borges Costa - UNIALFA

(Profa. Leitora)

---

Dr. Orley Olavo Filemon - UEG

(Prof. Leitor)

*Dedico este trabalho aos estudantes e a todos aqueles e aquelas que sonham e lutam pela educação libertadora, democrática e facilitadora da aprendizagem.*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço aos meus pais, Sr. Ananias e Dona Rita, que me ensinaram as primeiras palavras, a ler, escrever...; mas, principalmente, com suas ações de solidariedade cotidiana, amor e respeito ao próximo, me educaram para ser humana. Agradeço às minhas filhas, Suzanne e Amanda, por terem crescido vendo uma mãe cuidando de outros filhos nas salas de aula em três turnos trabalhados por décadas, e/ou na luta em defesa da educação e na defesa da classe trabalhadora, mas que sempre corresponderam com amor, carinho, respeito e apoio integral.*

*Agradeço a todos os meus irmãos, em especial ao Ivanilton José de Oliveira, a quem ajudei a aprender a ler, mas que, na pós-graduação, foi meu professor e me incentivou a escrever. Além dele, todos tiveram paciência e me apoiaram em minhas escolhas.*

*Agradeço pelas oportunidades que tive na vida, de tantos amigos, de trabalho, de direção sindical, de convívio na luta estudantil, de conselho estadual de educação, momentos nos quais pude enxergar melhor a importância do Projeto Político Pedagógico. Agradeço aos amores que tive e trago na vida, que aqui não posso citar.*

*Agradeço à professora Dra. Hérica Landi, que no momento certo soube me acolher como orientanda, pois foi muito dura a perda da orientadora Dra. Leila Salles, a quem, em memória, também registro meus sinceros agradecimentos, ao prof. Orley Filemon, a prof.<sup>a</sup> Cláudia Costa e a Unialfa, por sabiamente colaborar com minha formação. Foram momentos difíceis, mas concluímos mais uma etapa na realização de um sonho que não se sonha só, de um voo que se voa junto, pois:*

*“Mais bonito que o canto dos pássaros, são os seus voos. Nem todo canto é de alegria, mas todo voo é de LIBERDADE”.*

*Mario Quintana*

# **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL**

## **RESUMO**

Este estudo analisa a participação da comunidade escolar na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Ensino Médio de Período Integral. A pesquisa, de caráter qualitativo, baseou-se em uma análise documental, além da aplicação de instrumentos de coleta de dados (questionários, entrevista semiestruturada) e observação junto à comunidade escolar (gestores, professores e estudantes). Os resultados nos permitem afirmar que o PPP não foi elaborado com a devida participação da comunidade escolar, pois o modelo pedagógico não foi uma escolha da comunidade e sim uma imposição da Secretaria Estadual de Educação, que tinha metas a cumprir para a implantação das escolas de período integral advindas da legislação e de uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Conclui-se que a Secretaria Estadual de Educação deva considerar os atores da comunidade escolar para garantir as finalidades da educação integral e os princípios norteadores do PPP e da legislação educacional.

**Palavras-chave:** Participação; Projeto Político Pedagógico; Ensino Médio; Educação Integral

# **PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT: THE PARTICIPATION OF THE SCHOOL COMMUNITY OF THE HIGH SCHOOL THE SCHOOL THE OF FULL TIME**

## **ABSTRACT**

This study analyzes the participation of the school community in the elaboration and implementation of the Pedagogical Political Project (PPP) of the High School of Full Time. The qualitative research was based on an analysis of documents, in addition to the application of questionnaires, semi-structured interviews and the observation technique with the school community (managers, teachers and students). The results allow us to affirm that the PPP was not elaborated with the due participation of the school community, because the pedagogical model was not a choice of the community, but an imposition of the State Department of Education that had a goal for the implantation of full-time schools, in virtue of legislation and a partnership with the *Instituto de Corresponsabilidade pela Educação* (ICE). It is concluded that the State Department of Education must consider the actors of the school community to guarantee the purposes of integral education and the guiding principles of the PPP and of the educational legislation.

**Keyword:** Participation, Political Pedagogical Project, High School -Integral Education

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                       |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....</b>                                                                                                            | <b>10</b>  |
| <b>LISTA DE ANEXOS.....</b>                                                                                                                           | <b>11</b>  |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                | <b>12</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA<br/>POLÍTICA EDUCACIONAL.....</b>                                                       | <b>17</b>  |
| 1.1 Por que a educação precisa de um projeto político com a participação da<br>comunidade escolar?.....                                               | 18         |
| 1.2. Projeto de educação e desenvolvimento regional.....                                                                                              | 29         |
| <b>CAPÍTULO 2: O ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DO SÉCULO XXI.....</b>                                                                                   | <b>34</b>  |
| 2.1 Evasão escolar ou exclusão?.....                                                                                                                  | 34         |
| 2.2 Aspectos legais, históricos e políticos acerca do ensino médio<br>brasileiro.....                                                                 | 40         |
| 2.3 A educação integral e a implantação dos CEPs no ensino médio em<br>Goiânia.....                                                                   | 53         |
| <b>CAPÍTULO 3: CONHECENDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA<br/>IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE PERÍODO<br/>INTEGRAL EM GOIÂNIA.....</b> | <b>60</b>  |
| 3.1. Metodologia da pesquisa.....                                                                                                                     | 60         |
| 3.2 Caracterização da escola.....                                                                                                                     | 64         |
| 3.3 Apresentação do PPP – Projeto Político Pedagógico da Unidade<br>Escolar.....                                                                      | 66         |
| 3.4 Resultados.....                                                                                                                                   | 76         |
| 3.5 Discussão.....                                                                                                                                    | 86         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                      | <b>97</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                              | <b>100</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                                                                                                    | <b>109</b> |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACP - Ação Civil Pública

BIRD- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC –Base Nacional Comum Curricular

CEE- Conselho Estadual de Educação

CF – Constituição Federal

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CEPI – Centro de Educação em Período Integral

DEA – Dea Envelopment Analysis

FUMDEC – Fundo Municipal de Desenvolvimento Comunitário

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

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP –Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IVJ –Índice de Vulnerabilidade Juvenil

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE –Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

PV – Projeto de Vida

PUC- Pontifícia Universidade Católica

SEDUC- Secretaria de Educação do Estado de Goiás

UFG- Universidade Federal de Goiás

## **LISTA DE ANEXOS**

Documento 1: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Documento 2: QUESTIONÁRIO

Documento 3: ENTREVISTAS ESTUDANTES

Documento 4: ENTREVISTA PROFESSORES

Documento 5: ENTREVISTA GESTOR 1

Documento 6: ENTREVISTA GESTOR 2

Documento 7: COMPETÊNCIAS - PROJETO DE VIDA - PV

Documento 8: CÓDIGO DE ÉTICA EDUCADORES

Documento 9: CAMPANHA DE MATRÍCULAS NO CEPI

Documento 10: RESOLUÇÃO PANDEMIA

## INTRODUÇÃO

Apresentamos nosso trabalho com o intuito de responder aos questionamentos feitos durante grande parte do percurso desta pesquisa: o que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola da rede pública de ensino médio tem a ver com o Desenvolvimento Regional? O desenvolvimento de uma região, de uma nação, exige planejamento e execução de políticas públicas, em especial, exige políticas educacionais. Exige comprometimento dos atores sociais em ações locais, regionais e globais, articuladas com o presente e o futuro da sociedade. Exige conhecimento e valorização da vida. E a vida de muitos jovens estudantes depende, em muito, do PPP voltado para a qualidade da educação e os objetivos que se pretende alcançar.

Não só na educação brasileira, assim como em toda a América Latina, muito se tem falado sobre novas metodologias, novos currículos, programas e os grandes desafios impostos aos professores. A aprendizagem significativa e a formação integral são objetivos a serem alcançados nos espaços educativos, sobretudo nos processos de formação de professores. Vários planos, projetos e leis foram aprovados, ampliando-se os investimentos, mas os resultados ainda não são os esperados, talvez porque ainda hoje se discuta sobre as finalidades do ensino médio.

No Brasil, há grandes diversidades regionais que ampliam as desigualdades sociais e educacionais. O estado de Goiás, segundo dados do IBGE (2019), conta com uma população estimada de 7.018.354 (sete milhões, dezoito mil e trezentas e cinquenta e quatro) pessoas que moram em 246 municípios. Grande parte são jovens em busca de formação, dos quais estavam matriculados no ensino médio em 2018, 225.463 (duzentos e vinte e cinco mil e quatrocentos e sessenta e três) estudantes (BRASIL, 2018).

Em 26 de junho de 2014, após quatros anos de tramitação no congresso nacional, foi sancionado o Plano Nacional de Educação-(PNE) Lei 13.005/2014, sendo aprovados diretrizes, metas e objetivos, como a universalização do atendimento escolar e de educação integral para o ensino médio. Em 2016, o Ministério da Educação- MEC, regulamenta as Escolas de Tempo Integral por meio da Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, instituindo o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Em Goiás, o Plano Estadual de Educação (PEE), na forma da Lei n.º 18.969, de 22 de julho de 2015, para o decênio 2015/2025, prevê pela meta 3, a ampliação da oferta da educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas da rede pública, atendendo, de forma gradativa, a 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas até o final da vigência do Plano, sendo que uma das estratégias seria a de ampliar de forma gradativa a educação em tempo integral nas unidades escolares de EM, “provendo essas escolas de toda infraestrutura necessária”. (GOIÁS, 2015).

A capital, Goiânia, conta com 159 escolas de ensino médio (IBGE, 2018) e uma diversificação de propostas pedagógicas da rede pública e privada que, por vezes, confundem pais, estudantes e até educadores. Apesar desse número de escolas, milhares de jovens abandonam o ensino médio, fato observado na implantação das Escolas de Período Integral no Ensino Médio, quando houve uma grande redução no número de matrículas, além das transferências que ocorrem durante o curso. Isso interfere nas políticas educacionais e no desenvolvimento regional.

Pensando nesta realidade, faz-se pertinente conhecer o PPP da Escola de Ensino Médio de Período Integral, saber como se dão os objetivos e as finalidades planejadas e executadas pela escola, saber se existe participação da comunidade escolar, saber se existe as condições para sua implementação.

A apresentação do PPP é uma exigência legal para a estrutura e organização do funcionamento de todas as escolas em nosso país. É por meio dos princípios democráticos apontados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que podemos encontrar o aporte jurídico da autonomia da escola para a elaboração da sua proposta pedagógica. Os artigos 12, 13 e 14 da LDBEN/1996 resguardam que a escola tem direito e o dever de elaborar e executar sua proposta pedagógica. E, de acordo com a Resolução n.º 3, de 2018, do Conselho Estadual de Educação de Goiás, CEE-GO, o PPP, deve contar com a participação dos diversos membros da escola, professores, estudantes, pais, gestores: atores imprescindíveis na sua elaboração e implementação.

Segundo o Art. 9º da LDB estadual, LEI COMPLEMENTAR Nº 26, DE 28 DE dezembro de 1998, compete a Secretaria Estadual de Educação, dar cumprimento e execução às decisões do Conselho Estadual de Educação. Ainda, de acordo com o artigo 14, inciso X, compete ao Conselho Estadual de Educação: baixar normas para renovação periódica do reconhecimento concedido aos estabelecimentos de ensino de educação básica.

O envolvimento dos diversos segmentos da comunidade escolar na elaboração e participação do PPP pode contribuir como ferramentas articuladoras do conhecimento que se deseja ensinar e aprender. No ensino médio mais ainda, pois essa modalidade de ensino é composta, em sua maioria, por jovens, adolescentes, etapa da vida em que os estudantes almejam a escolha de uma profissão, momento em que surgem conflitos com a família, dificuldades de compreensão sobre qual formação adequada. É um momento de descobertas, de relacionamentos afetivos, de gravidez precoce. É um número significativo de jovens acaba por abandonar a escola, ou são abandonados com a ausência de identidade dessa etapa de ensino, ocasionando sérios prejuízos à vida pessoal e profissional.

Segundo Dowbor (2020), é fundamental buscarmos o protagonismo dos estudantes, pois

Continuamos a ver a educação essencialmente como aquisição de conhecimentos básicos na fase inicial da vida, com professor, lousa e sala de aula. Precisamos mudar essa visão. Vivemos numa era em que o conhecimento se tornou o principal fator de produção, e está na linha de frente das transformações econômicas, necessariamente articulado com as transformações tecnológicas e culturais do planeta. Não é mais uma “fase”, mas uma dimensão cada vez mais presente nas nossas vidas. E a conectividade geral nos permite avançar para um sistema planetário de construção participativa e colaborativa do conhecimento (DOWBOR, 2020 s.p.).

Ainda segundo o economista, como o conhecimento está se multiplicando de maneira exponencial, muito mais do que absorver conhecimentos é essencial saber articular de forma criativa os conhecimentos que estão sendo produzidos no planeta. O momento exige mais do que ensinar, pois é urgente e necessário dar as ferramentas, orientar, construir coletivamente, usufruir de forma intencional os conhecimentos produzidos.

Precisamos refletir sobre as conquistas desta possibilidade de contribuir com o desenvolvimento de Projetos Políticos Pedagógicos voltados ao ensino médio brasileiro, com a organização dos que estão na escola. Frigotto (2004, p. 53), ao falar sobre os sentidos do ensino médio, nos diz que “somos uma sociedade de pouca experiência democrática, e de uma democracia formal e fraca”. De acordo com o autor, “somos estigmatizados por uma formação social colonizada e de marca escravocrata”.

O autor analisa os períodos históricos vivenciados pelo povo brasileiro, da dominância do projeto de sociedade firmado nas teses do liberalismo econômico, que, segundo ele, está centrado no ajuste fiscal, no nacionalismo conservador e no populismo

que resultaram em uma sociedade de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional. Isso resulta em ausência de um Plano Nacional de Educação (PNE) sistematizado de forma democrática. “Somente agora, depois de mais de quinhentos anos, é que se inicia a possibilidade de uma nova política educacional, pensando as políticas públicas e sociais, a partir dos que vêm debaixo” (FRIGOTTO, 2004, p. 61).

Ainda de acordo com o autor, a juventude oriunda das classes populares “é que pagam um preço maior com a banalização do processo de construção do conhecimento”. E isso tem consequências na forma de concepção, organização curricular, formação de professores, enfim, afeta diretamente o PPP (Idem).

Se a nova política educacional (Planos, Leis, Resoluções) garante a participação da comunidade escolar na elaboração e implementação do PPP, definindo a sua intencionalidade, é importante conhecermos como se dá essa operacionalização. As escolas de ensino médio de tempo integral elaboram e implementam o PPP de forma participativa? Quem participa da elaboração e implementação do PPP?

Quanto ao objetivo, a presente pesquisa buscou investigar a participação da comunidade escolar na elaboração e execução do PPP de uma escola de ensino médio em período integral no município de Goiânia. Um dos pressupostos é que as ações desenvolvidas por meio da gestão participativa contribuem para um maior desempenho e sucesso do projeto político pedagógico.

Sendo assim, como objetivos específicos, este estudo buscou:

- Caracterizar a participação dos professores, estudantes e gestores na elaboração e execução do PPP em uma unidade de ensino médio de tempo integral na rede pública estadual na cidade de Goiânia;
- Mapear e caracterizar as principais metas e ações previstas no PPP;
- Investigar se o PPP desenvolvido pela escola contempla aspectos sociais e regionais.

Optamos como campo principal da pesquisa uma escola de ensino médio de período integral, por ser nesta modalidade de ensino que professores e estudantes passam maior tempo na escola. E esta é a idade (de acordo com a gestão democrática) em que os estudantes já participam do processo da gestão, podendo eleger diretores, participar de conselhos, grêmios estudantis e contribuir para a escolha de currículo, definindo prosseguimento dos estudos e formação profissional.

Sobre a metodologia, este estudo é uma pesquisa de cunho qualitativo e realiza a análise dos documentos e instrumentos organizacionais da instituição de ensino, em

especial o Projeto Político Pedagógico, além da observação em campo e da realização de questionário e entrevistas semiestruturadas aos membros da comunidade escolar.

Quanto à fundamentação teórica desta pesquisa, essa é oriunda de outras pesquisas e vivências realizadas junto aos Fóruns de Educação, aos Programas de Pós-Graduação em Educação, que têm como perspectiva as lutas educacionais que se intensificaram na década de 1980, resultando na aprovação do princípio de gestão democrática do ensino público, consignado no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 na LDBEN 9.394/1996 cujo artigo 35 trata do ensino médio. Das conquistas advindas dos debates e aprovação das diretrizes do ensino médio; em 2007, da criação do Fundo Nacional da Educação Básica – FUNDEB com a promessa de garantir a universalização desta etapa de ensino (Lei n.º 11.494); em 2007, do lançamento do Plano de Ações Articuladas pelo MEC; Em 2009 a instauração do Novo Enem e a Emenda Constitucional n.º 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica para estudantes de 4 a 17 anos; em 2010 a criação do Ensino Médio Inovador; em 2012, aprovação das Diretrizes Curriculares n.º 6840/2013; e, em 2014, a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) Lei 13005/2014, cuja Meta 3.1 visa institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados (BRASIL, 2014). É também resultado da participação desta pesquisadora enquanto conselheira, na elaboração da Resolução N.03/2018 do Conselho Estadual de Educação de Goiás, que regulamenta e normatiza a educação básica no estado de Goiás.

O objetivo a que nos propusemos foi de identificar a participação dos membros da comunidade escolar, construído por uma visão crítica a partir de Moacir Gadotti, Gaudêncio Frigotto, Ilma Passos Veiga, Miguel Arroyo, Bortolozzi e Silva. Essa definição nos impôs uma série de problemas, os quais não serão expostos neste momento, mas que foram importantes para perceber alguns aspectos relacionados à amplitude das produções existentes sobre educação e ensino médio, e às fragilidades na questão específica sobre a temática da participação dos membros da escola na elaboração do PPP.

Ao final, esperamos que a realização deste estudo possa contribuir para o desenvolvimento regional, uma vez que os estudos do PPP podem colaborar para a elaboração de novos projetos e planos, com envolvimento da comunidade escolar e dos

diversos atores no processo educativo. Assim, por meio da apropriação da realidade local, possa interferir em sua transformação.

A escolha desta pesquisa também possui uma justificativa de caráter pessoal, pelo fato de ser professora do ensino médio na rede pública de ensino e lutar pela necessária participação da comunidade escolar nos projetos de educação e democracia. Após décadas de atuação em várias etapas da educação básica (iniciada em 1983), ainda com quinze anos de idade, sendo monitora da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário – Fumdec (1984); em 1985, trabalhei no antigo MOBREAL supervisionando a EJA. Em 1990 aprovada no processo seletivos da rede estadual. Em 1992, na rede municipal. Formada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), especialista em Educação Ambiental e Projetos Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com experiência docente no ensino fundamental e médio, e na coordenação pedagógica do ensino médio regular e em escola de tempo integral. Eleita em 2009 para o cargo de conselheira no Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO), representando no primeiro mandato o Fórum Estadual de Educação e, em segundo mandato 2014 -2018, as entidades estudantis. Militante em defesa da classe trabalhadora e da luta pela escola pública de qualidade e democrática para todos. Além da docência no ensino médio da EJA – ensino especial, atualmente professora da educação infantil pela rede municipal de educação, onde também luto pela participação da comunidade escolar na elaboração e implementação do PPP.

Quanto à estrutura textual, este trabalho apresenta-se em três capítulos. O primeiro capítulo traz uma reflexão fundamentada na literatura sobre PPP, suas interfaces com o desenvolvimento, evidenciando sua importância para as políticas da educação pública.

O segundo capítulo apresenta contextualizações a respeito do Ensino Médio no Brasil e as Perspectivas no século XXI.

No terceiro capítulo, são apresentados: a metodologia, os procedimentos, a caracterização da instituição pesquisada; a análise do PPP, evidenciando principais metas e ações implementadas, a visão dos participantes, a discussão, configurando ou não a participação dos membros na elaboração e implementação do PPP.

Ao final desta dissertação, apresentamos as reflexões que puderam ser alcançadas e as proposições a respeito do objeto em estudo. Considerando que a investigação empreendida, demonstra que a participação efetiva da comunidade escolar para elaborar o PPP na escola de Ensino Médio de Tempo Integral é algo ainda a ser conquistado, o

que nos leva a assertiva de prosseguir nos estudos, na práxis cotidiana pela democracia, pela educação integral e pelo processo de humanização na educação escolar.

## **CAPÍTULO 1**

### **O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

Neste capítulo, buscamos analisar o que é o Projeto Político Pedagógico e sua importância para os objetivos da educação. Apresentamos a legislação federal, estadual e as que regulamentam e normatizam o PPP no estado de Goiás, mais especificamente o que determina a LDBEN/1996 e a Resolução n.º 3, de 2018, do Conselho Estadual de Educação (CEE), que normatiza a educação básica.

Registramos também as contribuições de Anísio Teixeira (1967), Saviani (1983), Libânio (1994), Silva (2003), Bordignon (2004), Veiga (1998, 2010, 2011, 2012), Vianna (2006), Dourado e Oliveira (2009), Arroyo (2010), Lopes (2010), Cavalcanti (2012) e Filemon (2019), além das legislações que tratam do tema, pois são consideradas fontes de grande relevância.

O PPP é a norma maior de uma instituição escolar. É o documento que caracteriza a identidade da escola, estabelecendo as políticas educacionais e administrativas. É por meio do PPP que se definem e se constroem a missão, os objetivos e as políticas norteadoras dos procedimentos assumidos com os estudantes, famílias e a comunidade, “na busca da qualidade em todas as ações pedagógicas planejadas e executadas pela unidade escolar, visando ao acolhimento, permanência e sucesso no processo de ensino-aprendizagem” (GOIÁS, 2018, p.8).

A elaboração democrática do PPP pelas unidades escolares é uma conquista constitucional balizadas pelo Artigo 206, regulamentada pela LDBEN/1996, que a define em seu artigo 12. Mas é por meio da Resolução de n.º 03/2018, do CEE-GO, que encontramos a ratificação sobre a participação da comunidade escolar:

**Art. 14.** A elaboração do PPP é construção coletiva, resultado da participação solidária, direta ou indireta, de todos os agentes do processo de escolarização: mantenedora, direção, corpo docente, discente e administrativo, pais e comunidade local.

Segundo a referida Resolução, o PPP, após aprovado, deve ser objeto de ampla e pública divulgação na instituição, nas redes sociais da escola, favorecendo seu

conhecimento por todos os membros da comunidade escolar, sua discussão, compreensão, aceitação e cumprimento.

### 1.1 Por que a educação precisa de um Projeto Político Pedagógico com participação da comunidade escolar?

A educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades (VIANNA, 2006). Considerando que o papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado, suas atividades devem ser planejadas tendo clareza de qual projeto político pedagógico irá implementar.

A educação brasileira, ao longo da sua história e do ordenamento jurídico, tem sofrido inúmeras modificações. A Constituição Federal brasileira – CF/1988, em seu artigo 205, diz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. A educação, amparada por princípios que buscam uma sociedade mais justa, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O povo brasileiro luta pelo desenvolvimento da nação e pela democracia. Não podemos negar o significado dos avanços conquistados pela promulgação da CF/1988, sobretudo no que se refere à democratização do acesso à educação, particularmente a educação básica. Entretanto, investigações sobre o tema apontam que a democratização do acesso por si só não garante a permanência, a qualidade do ensino, o sucesso educacional e a necessária formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos. É importante pensar sobre o planejamento da educação.

Para Libâneo (1994), o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, que deve articular a atividade escolar e a problemática do contexto social. Segundo o autor:

O que acontece no meio escolar é influenciado por políticas econômicas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Ou seja, é predominantemente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 222)

Dessa forma, é evidenciada a necessidade do envolvimento da comunidade escolar, dos atores, em volta da escola na elaboração do PPP, pois, de acordo com Gadotti (2014, p. 12), a participação é “um pressuposto da própria aprendizagem”. No entanto, realizar a tarefa educacional de forma participativa ainda é um grande desafio, visto que implica práticas pedagógicas com amplas perspectivas para além do ensinar conteúdo. É necessário pensar nos objetivos, nas metas, nas finalidades.

Segundo a LDB/96 e as resoluções do CEE (Resolução n.º 03/2018), é o PPP quem define as metas, as diretrizes, os objetivos gerais e específicos da unidade escolar. Em nossa interpretação, o PPP é a “alma” e o “coração” da escola, mas, para muitos, ainda é necessário compreender o que é o planejar a ação educativa, em especial, fazê-lo de forma coletiva. Segundo Silva (2013, p. 24), “é uma ação política que envolve posicionamentos e escolhas articulados aos modos de compreender e agir no mundo”. A Resolução n.º 3, de 16 de fevereiro de 2018, do CEE-GO, é um importante instrumento legal que rege a educação no estado e, em seu artigo 1º, diz que:

A educação é o processo de construção e de aquisição de conhecimentos, de habilidades, de atitudes e de valores que a pessoa humana vai construindo intencionalmente, durante toda a existência e que norteia seu comportamento pessoal, político, ético, estético e social na busca dos mais elevados valores da humanidade (GOIÁS, 2018)

Em seu parágrafo único do artigo primeiro, a Resolução esclarece que o processo educacional é mediado pela ação dos sujeitos do conhecimento: o aprendiz, a família, os profissionais da educação, os gestores, os órgãos, as entidades e as instituições credenciadas e autorizadas pelo Poder Público, em que se assegura e garante o direito público e subjetivo à educação com qualidade social, inclusivo, democrático, com pluralidade e que garante a aprendizagem de todos e de todas (GOIÁS, 2018). Ou seja, aqui temos, na regulamentação, a determinação do envolvimento de todos os segmentos para a garantia do objetivo educacional.

Segundo Veiga (2010, p. 1), “Para nortear a organização do trabalho da escola, a primeira ação fundamental é a construção do projeto político pedagógico”. O PPP da instituição escolar apresenta a análise da realidade e deve, a partir dessa análise, construir a proposta de ação que irá desenvolver para atingir os objetivos pretendidos. O autor afirma, ainda, que ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, assumindo sua função de coordenar a ação educativa.

Os estudos de Veiga (1998) apontam que o PPP tem sido objeto de investigação para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político. Contudo, são poucas as experiências que dão conta da elaboração do PPP com a participação dos membros da comunidade escolar.

A Lei n.º 9.394/96, em seu artigo 12, define-o como proposta pedagógica e dá a incumbência da sua elaboração às instituições de ensino. Entretanto, a atual Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010, define o PPP com ênfase no aspecto central da educação relacionado à formação de cidadãos constituídos em uma escola democrática para todos e de qualidade social.

De acordo com Dourado e Oliveira (2009, p. 1), “indicadores de qualidade da educação e da escola têm ganhado importância, mesmo que, em alguns casos, como mera retórica na agenda de governos, movimentos sociais, pais, estudantes e pesquisadores do campo da educação”. Para os autores, debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interfere nesse processo no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, a análise de sistemas e unidades escolares, bem como o processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente.

É necessário pensar o projeto de nação e de sociedade que se pretende com o PPP, considerando a análise concreta da realidade brasileira, em que as políticas públicas de escolarização se efetivam por meio dos entes federados (União, estados e municípios). E isso com base na estruturação de sistemas educativos próprios (locais, regionais), pois o quadro que se apresenta é fortemente marcado pelas desigualdades nacionais refletidas nos estados, municípios e bairros que permitem a existência/configuração das redes públicas e privadas de ensino sem uma ação articulada pelo sistema nacional. Sabemos que o financiamento é o elemento estruturante para essa organização e durante muito tempo o nosso país viveu de ajuda externa e, agora, volta a viver.

De acordo com Silva (2003), ao buscar ajuda externa, o Brasil sofre a interferência do Banco Mundial nas decisões de projetos de educação e de sociedade que executa, estando na conta os custos e benefícios desses investimentos. O BIRD, por exemplo,

recomenda investir prioritariamente no aumento do tempo de instrução, mas, segundo Altmann (2002, p. 7), promove a defesa explícita da vinculação entre educação e produtividade, “a partir de uma visão economicista”. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, para que os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo.

Os acordos financeiros deixam pública essa interferência, a exemplo da parceria recente com o Banco Mundial, para implantação da Lei nº. 13.415/2017 (Lei do “Novo Ensino Médio”), aprovada em fevereiro de 2017, e publicado no Diário Oficial da União no dia 17 de julho de 2017, com o valor estimado dos investimentos de US\$ 1,577 bilhão, sendo que US\$ 250 milhões poderão ser financiados em cinco anos pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, persistem os questionamentos acerca da definição de qual PPP está sendo implantado, em especial sobre o PPP de uma escola pública de Ensino Médio de Período Integral. Qual a finalidade dessa formação? Por que Projeto Político Pedagógico? Segundo Lopes:

É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem (2010, p. 1).

Para Veiga (2011), todo projeto pedagógico é político, pois se articula com o compromisso sociopolítico, com interesses reais e coletivos da população escolar. Ele tem um compromisso com a formação do ser humano para a sociedade.

A implementação do Projeto de Ensino Médio de Tempo Integral é uma ação pedagógica de dimensão política, que difere do ensino médio regular. No Brasil, persiste a dualidade acerca do ensino médio. A educação integral defendida ao longo da história de luta dos educadores, conquistada com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), não é a educação de Período Integral, ou a simples expansão do tempo na escola. Como diz Silva e Rosa:

É preciso esclarecer o conceito de educação integral e escola de tempo integral que sustentam as políticas e projetos em andamento em nosso país, e muito

embora a educação integral exija a ampliação do tempo escolar, a ampliação do tempo escolar nem sempre promove a educação integral (2016, p. 3).

Sendo assim, é importante que as finalidades educacionais propostas no PPP sejam claras e resultem da ação dos professores articulada aos demais membros da instituição, com seus reais objetivos, desejos e necessidades.

Ensinar, segundo Veiga (2006), é um ato intencional, porém, organizar o trabalho pedagógico além da intencionalidade exige a participação coletiva, o respeito aos acordos discutidos e estabelecidos democraticamente, a gestão democrática. Dessa forma, o papel dos diversos segmentos da comunidade escolar é valorizado e reconhecido, formando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas determinantes ao PPP que se quer, fundamentado na autonomia do fazer pedagógico, na riqueza da diversidade, no respeito às especificidades locais e regionais, na construção do saber necessário.

Nesse cenário, o projeto desenvolvido, os programas e as ações de estudo das matrizes curriculares, a depender da opção metodológica, dos conteúdos a serem trabalhados, da corrente de pensamento, da preocupação com o espaço social, podem ser um instrumento que altere a realidade vivenciada, contribuindo para novas práticas dos professores e melhor participação dos estudantes. Conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete:

Ao realizar a leitura do espaço geográfico, o professor pode permitir-se também fazer a leitura do espaço social da escola, para entender de onde se originaram os conhecimentos e as representações sociais que dominaram o trabalho pedagógico, assim como as relações de poder ali estabelecidas internamente entre os próprios atores e entre a escola e os órgãos superiores (2007, p. 26).

Se o ensino, de acordo com a perspectiva histórico-cultural é um a intervenção intencional que busca uma relação consciente e ativa com os objetos do conhecimento, a construção do conhecimento deve valorizar o sujeito. E este, segundo Cavalcanti, “[...] deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, como uma espécie de desafio que o leve ao desejo de conhecê-lo” (2012, p. 42). À gestão escolar, juntamente ao o coletivo escolar, cabe criar as condições necessárias para o desenvolvimento da formação necessária.

No Brasil, apesar da conquista da implantação da gestão democrática em vários estados com eleição para diretor de escola, e da LDBEN/1996, que determina como papel primordial dos professores a elaboração do PPP, ainda há muitos educadores e gestores

que desconhecem a importância da elaboração coletiva desse instrumento, atuando de forma centralizadora na organização da escola. O PPP coletivo constitui-se uma das formas de descentralização e democratização das tomadas de decisão e das definições e finalidades da escola, possibilitando uma maior participação de todos. Entretanto, para que isso ocorra, faz-se necessário problematizar a intencionalidade do Projeto envolvendo todos os segmentos da comunidade.

Pensar sobre o papel do professor e demais membros da comunidade escolar na elaboração do PPP, na perspectiva de Saviani (1983), pressupõe uma formação de professores que viabilize, para além dos conhecimentos técnicos, uma leitura de realidade que contextualiza esses conhecimentos e que dê significado social à ciência que se deseja ensinar.

Na análise de Veiga (1998), na elaboração do PPP democrático em substituição aos instrumentos meramente burocráticos, é fundamental repensar as práticas e avaliar a estrutura organizacional de forma a priorizar o projeto para a mudança necessária.

De acordo com a autora:

Avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou a modificar a realidade social. Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico - pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam, que conduz à fragmentação e ao consequente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina (VEIGA, 1998, p.11).

Nesse sentido, a Resolução de n.º 03/2018 destina um capítulo exclusivo à definição e organização do PPP – o capítulo VII, que, por meio de seis artigos, norteiam o processo de elaboração do mesmo.

O artigo 11 determina que “a escola defina e construa sua identidade, missão, objetivos e políticas norteadoras dos procedimentos pedagógico-administrativos a serem adotados no Projeto Político Pedagógico, **norma maior interna da instituição e documento identificador da escola**” (GOIÁS, 2018, grifo nosso).

Com essa definição, de acordo com Veiga (2012), a construção do PPP exige reflexão sobre as finalidades da escola, assim como explicitação de seu papel social, definição dos caminhos a serem percorridos e das ações a serem desencadeadas por todos os envolvidos no processo educativo. É, portanto, produto da reflexão sobre a realidade interna da instituição, referenciada a um contexto social mais amplo.

Destacamos da legislação o parágrafo único – ainda do Artigo 11, com a intenção de deixar claro o papel do Conselho como órgão fiscalizador das instituições: Caberá ao Conselho Estadual de Educação exercer o controle de legalidade educacional do PPP, cabendo à mantenedora da escola exercer o mesmo controle internamente (GOIÁS, 2018).

Conforme a legislação apresentada pelo CEE, o PPP define o caminho norteando onde se deseja chegar com o trabalho escolar. Como esse objetivo deve ser priorizado, para isso, a escola assume a responsabilidade de conduzir o compromisso político definido dentro da legalidade educacional.

Diversos autores do campo progressista, entre eles, Arroyo (2008), Gadotti (2014) e Libâneo (1994), apontam que toda proposta pedagógica está associada à orientação política, ideológica e metodológica das pessoas que participam da sua formulação. Portanto, toda e qualquer proposta jamais será neutra, mas orientada por um projeto político cultural. Nascerá dotada, influenciada e marcada pela forma de conceber o ser humano e orientada pelos projetos de sociedade daqueles que participam de sua elaboração.

Por isso, o projeto pedagógico é político. Em seu Artigo 12, a Resolução n.º 03, de 2018, do CEE-GO, diz que o PPP se constitui como o documento-base que caracteriza a identidade institucional, distingue sua maneira de ser e agir, estabelece as políticas educacionais e administrativas, assumindo a função de compromisso institucional que a mantenedora e a escola assumem com os alunos, as famílias e a comunidade. Ele busca a qualidade em todas as ações pedagógicas planejadas e executadas pela unidade escolar, visando ao acolhimento, permanência e sucesso do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a Resolução, o PPP, após aprovado, deve ser publicado em sítios eletrônicos, ou redes sociais da escola, devendo ser garantido seu acesso público aos educandos, aos docentes, e profissionais da escola e aos pais e/ou responsáveis (GOIÁS, 2018).

O artigo 13 determina que a elaboração do projeto deva garantir os princípios cognitivos, éticos, políticos, sociais, estéticos, identificando, nas ações pedagógicas das diversas áreas do conhecimento, metodologias comprometidas com a justiça, os direitos humanos, a solidariedade na promoção da cultura da paz e no combate a todas as formas de violência (GOIÁS, 2018).

Em toda a Resolução, observamos a determinação da elaboração do PPP de forma democrática, mas o artigo 14 reforça a exigência de que o Projeto deve ser construído

coletivamente (com a participação de todos os membros da comunidade escolar): “O Projeto Político Pedagógico - PPP é de construção coletiva, resultado da participação ativa, consciente, intencional, solidária, direta ou indireta, de todos os agentes do processo de escolarização: mantenedora, direção, corpo docente, educandos, profissionais da educação, pais e comunidade local”. E, em seu parágrafo único, explicita que o PPP deve ser objeto de ampla e pública divulgação na instituição, favorecendo sua discussão, compreensão, aceitação e cumprimento (GOIÁS, 2018).

Já no Art. 15 são apresentados os itens essenciais para elaboração do PPP:

a) Identificação:

[...] diagnóstico da instituição, identidade, missão, objetivos e estratégias; b) Proposta pedagógica e administrativa, conceito de ensino e processos de avaliação discente assumidos; c) Organização da vida escolar; d) Etapas e modalidades de ensino a serem trabalhadas; e) Metodologias adotadas; f) Modalidade de gestão; g) Diretrizes operacionais, didático-pedagógicas e administrativas da unidade escolar; h) Política de convivência, estabelecendo as normas comportamentais e disciplinares, consensualmente assumidas, norteadas pelo bom senso e pautadas nos princípios da razoabilidade, proporcionalidade e diversidade; i) Avaliação anual do PPP. (GOIÁS, 2018).

Por último, no Art. 16, é definida a autonomia da unidade escolar para a elaboração, implementação e constante atualização do PPP:

[...] § 1º O PPP da unidade escolar é autônomo, devendo obedecer aos princípios fundamentais constitucionais soberanos da República Brasileira, a legislação educacional, as normas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação e as orientações e procedimentos legais das mantenedoras. Já o parágrafo 2º trata das normas dos processos escolares, indica a necessidade do Regimento escolar. (GOIÁS, 2018).

Apresentamos esses pontos da legislação de forma literal, por compreendê-la como um avanço conquistado para a organização democrática do espaço escolar. E, com a intenção de divulgá-la e reforçar a necessária responsabilização dos agentes públicos, no cumprimento da lei, publicizando-a e realizando a sua devida execução.

Conforme explicita Dourado (2007), é fundamental não perder de vista que o processo educativo é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetiva o ensino-aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica.

Podemos observar que as resoluções do Conselho são determinações legais de muita relevância e de necessário conhecimento social, que podem contribuir para a qualidade do ensino e superar as esferas burocráticas de poder. Isso porque

A estrutura de poder da escola, para cumprir a missão e exercitar cidadania (não apenas preparar para ou consolidar), precisa superar a tradicional concepção hierarquizada, de mão única que cultiva relações verticais, do sujeito (quem manda e ensina) para o objeto (quem obedece e aprende) (BORDIGNON, 2004, p. 301)

Portanto, o PPP não pode ser meramente um instrumento burocrático, algo que se sonha, planeja, escreve, guarda e esquece. Sendo ele um compromisso de profunda relevância para a qualidade da educação, deve estar em sintonia com a teoria e a prática das unidades escolares. A escola pode ser esse lugar de encontro, de busca da aprendizagem significativa que passa, necessariamente, pela construção do conhecimento e, nesse caso, pelos estudantes, pela comunidade escolar, pelo coletivo. Assim, a escola deveria adotar, cotidianamente, práticas de inclusão, participação, avaliação coletiva.

Para Veiga (2010), ao dar uma nova identidade à escola, o PPP deve contemplar a questão da qualidade do ensino, o que significa enfrentar o desafio da inovação, tanto na organização do trabalho pedagógico quanto na gestão exercida pelos interessados, o que implica repensar a estrutura de poder da escola.

Nesse caminhar, precisamos recorrer a novas análises, às fontes bibliográficas: documentos legais, publicações, diretrizes, relatos de experiências e prováveis ações eficazes da implementação do PPP.

Na produção de Anísio Teixeira, a função socializadora da escola pode ser apreendida a partir do entendimento segundo o qual educação e vida não podem ser concebidas como polos opostos. Nesse sentido, ele colocou na escola toda a esperança de mudar a vida e a sociedade. Visando à concretização deste ideal, buscou alternativas com a intenção de “desraigar a escola do passado para dar lugar à escola moderna, prática e eficiente” (TEIXEIRA, 1967, p. 13).

De acordo com Anísio,

A organização da educação no Brasil está a exigir uma revisão corajosa dos meios até agora ensaiados para sua implantação. Nenhuma sistematização rígida lhe pode ser aplicada, em virtude das proporções da tarefa e das condições profundamente desiguais a que necessariamente está sujeita sua execução, para ser realidade e ter eficiência, com progressividade tanto quanto possível assegurada.

Cumprir criar um mecanismo simples e dinâmico, capaz de se adaptar às contingências mais diversas e de trabalhar com os recursos mais desiguais; por isto e para isto, dotado de força própria, de autonomia e de responsabilidade, a fim de se desenvolver indefinidamente. E é o que se conseguirá e só se conseguirá entregando às comunidades a responsabilidade pela educação. Em vez das centralizações, sejam federais ou estaduais, a educação passa a ser, primordialmente, de responsabilidade local (TEIXEIRA, 1967, p. 167)

É sobre essa entrega às comunidades que compreendemos a importância do PPP ao desenvolvimento local e global. Os membros da comunidade escolar precisam contribuir com a sua elaboração, pois, por meio da participação, será possível análise concreta da realidade, identificando problemas educacionais individuais e coletivos, possibilitando intervenções imediatas e futuras. Facilita-se assim aos gestores implementar os programas e ações específicas necessárias. Conforme afirma Dowbor:

A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a essa compreensão e à necessidade de se formarem pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas (DOWBOR, 2007, p. 2).

Nas contribuições de Veiga (2010, p. 1), “O debate em torno do Projeto Político Pedagógico da escola de Ensino Médio e de suas articulações com as ações da Secretaria de Educação emerge quando se acredita na possibilidade de solucionar problemas no decorrer do complexo processo educativo”. E os problemas podem ser de uma escola, ou da região onde a escola se encontrar.

Portanto, as dificuldades de uma instituição escolar precisam ser enfrentadas como problemas da sociedade. Assim, de forma coletiva, os problemas debatidos podem ser solucionados.

Para Robaert (2012), passados vários anos da proposição deste novo formato na organização da educação brasileira, sob o viés da democratização da escola pública, permanecem muitos equívocos e dúvidas quanto à elaboração e à implementação do PPP. Pela pesquisa desenvolvida, o autor constatou que, no dia a dia da escola, o foco das preocupações dos gestores acaba sendo resolver situações conforme vão surgindo; já para os professores, a preocupação é essencialmente cumprir a carga horária e desenvolver o conteúdo; os alunos preocupam-se com avaliações e passar de ano; pais não se preocupam necessariamente com o que e como os filhos estão aprendendo, mas que os filhos aprovem no final do ano.

Assim, o PPP acaba sendo um documento necessário e determinado pela legislação, mas não necessariamente um documento norteador dos pressupostos e ações

na escola, faltando, efetivamente, o espaço de compartilhamento, de reflexão, de revisão das posições, de planejamento e de (co)responsabilidade de ações coletivas a curto, médio e longo prazo.

Sem dúvida, existe a necessidade de ações concretas na busca do envolvimento dos professores e estudantes de ensino médio e da comunidade escolar na elaboração e na construção do conhecimento. Assim, deve-se conhecer bem as propostas oficiais, comparar com a realidade, desenvolver novas propostas, construir o PPP coletivamente.

Nesse cenário, o projeto desenvolvido, o estudo das matrizes curriculares, a depender da opção metodológica, dos conteúdos a serem trabalhados, da corrente de pensamento, da preocupação com o espaço social, pode ser um instrumento que altere a realidade vivenciada, contribuindo com novas práticas dos professores e melhor participação dos estudantes.

Se o ensino, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, é uma intervenção intencional que busca uma relação consciente e ativa com os objetos do conhecimento, a construção do conhecimento deve valorizar o sujeito. E este, segundo Cavalcanti (2012, p. 42), “[...] deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, como uma espécie de desafio que o leve ao desejo de conhecê-lo”.

A educação escolar e a interação dos professores com a comunidade, avaliando a realidade local, as políticas educacionais, a legislação, planejando o ensino de forma estratégica, permitem que o sujeito jovem construa uma relação significativa com a escola, domine conteúdos e desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumento para desvendar e compreender a realidade do mundo. Desse modo, poderá dar sentido e significado à aprendizagem e quem sabe, assim, cumprir seus objetivos.

Ainda existem graves problemas na realidade do cotidiano escolar. Além das deficiências na formação de professores, há uma descontinuidade nos projetos e nas políticas educacionais. Inexiste um sistema de educação articulado. Como programas e projetos se alteram com mudanças de governos e gestores, muitos deles sequer chegam a todas as escolas, muito menos é do conhecimento de todos. Seria o caso do PPP?

Hoje, mais do que nunca, percebemos que não pode haver espaço escolar desconectado da luta pela efetiva democratização do país, seja no debate das mais amplas lutas por políticas públicas, seja na luta pela democratização do acesso ao conhecimento, seja na gestão democrática do planejar o currículo escolar. Mas o que a elaboração do PPP tem a ver com isso? Muito! Isso porque depende do projeto de educação que a escola deseja construir; o que deseja aprender e ensinar e como ensinar e aprender. Nesse

sentido, é fundamental que as propostas e trabalhos desenvolvidos tenham o envolvimento do coletivo, pois o desenvolvimento do projeto pode alterar competências e habilidades, configurando novas perspectivas, transformando o fazer pedagógico, construindo processos educacionais emancipatórios, cumprindo objetivos e finalidades.

## 1.2 Projeto de Educação e o Desenvolvimento Regional

O Brasil é uma nação cujos princípios constitucionais têm a educação como direito de todos, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A conquista da Constituição de 1988 trouxe abertura para grandes embates em defesa de uma educação democrática, de qualidade, para o povo brasileiro, na perspectiva do sentido amplo, citada por Vianna (2006). Nesse cenário, um projeto de desenvolvimento nacional e/ou regional deve priorizar a educação pública e de qualidade para todos, pois, de acordo com Rosano-Peña, Albuquerque e Márcio (2012), uma educação elitizada favorece as classes sociais privilegiadas, de modo que a escola se consolide como um sistema que reproduz o anacronismo, a concentração de renda e a exclusão social. No entanto, se desenvolvida de forma universal e com qualidade, ela pode reverter o círculo vicioso de pobreza, tornando-se crucial para o desenvolvimento econômico do país, para o aprimoramento do exercício da democracia e da cidadania, para a redução da criminalidade, bem como para a queda da mortalidade infantil e o aumento da expectativa de vida.

Para refletirmos sobre a problemática da educação e do PPP na perspectiva do interesse do desenvolvimento regional, consideramos, em nosso trabalho, as políticas públicas desenvolvidas e afirmações de estudiosos da política educacional e de outras áreas do conhecimento, como os pesquisadores sobre economia, a exemplo de Porter (1947). Esse autor diz que o governo deve ser criador de condições para o crescimento, que deve melhorar a educação e infraestrutura para impulsionar o país, e as empresas e instituições educacionais têm de responder a esses investimentos como principais impulsionadoras.

Também consideramos análises do economista Schultz (1967) adotadas pelo Banco Mundial, as quais defendem que, ao investir em capital humano, tem-se uma maior capacidade de produtividade da massa trabalhadora. Essa teoria apresentada pelo

ganhador do prêmio Nobel em 1979, Theodore Schultz, analisou os efeitos da educação na capacidade de produção agrícola e, conseqüentemente, em toda a economia, trazendo a resposta para a seguinte questão: investir em educação aumenta a riqueza de um país? Esse trabalho levou Schultz à conclusão de que os países que investem mais em educação tendem a ser mais ricos. Segundo ele, mesmo que isso tenha um custo elevado, quanto mais se investe na capacitação das pessoas mais produtiva e rica será a nação (SAMY DANA, s.p.).

Para Cardoso (2006), a compreensão de que a educação seria comparável a um investimento produtivo ganhou grande espaço na área econômica, a ponto de estimular um campo específico de pesquisa e de reflexão chamado de Economia da Educação. De acordo com a autora, que concorda com Schultz, a teoria do capital humano e a qualidade da mão de obra obtida por meio da formação escolar e profissional potencializam a capacidade de trabalho e de produção.

Ocorre que as mudanças no mundo do trabalho exigem cada vez mais qualificação da mão de obra, e o processo de reestruturação produtiva e de globalização da economia demanda uma educação de acordo com essa nova realidade. Portanto, há de se considerar políticas de financiamento e regulação da educação que, segundo Silva (2003), em países subdesenvolvidos como o Brasil, são ou foram socorridas pelo Banco Mundial, influenciando de forma significativa os projetos pedagógicos.

De acordo com Silva (2003), nesta política de poder e de edificação de uma outra ordem geopolítica, econômica e social, não há espaço para neutralidades, mas, sim, para os interesses. Para a pesquisadora, “não é um jogo para amigos e entre amigos”. É um jogo de política de poder em que países ricos subjagam países em desenvolvimento. É um jogo em que há o predomínio concreto das nações avançadas, decididas a apropriar-se das riquezas sociais e ambientais dos países devedores. O crescimento é do capital e não do desenvolvimento humano e social.

Dados do IBGE (2012) revelaram que cerca de 20% da juventude brasileira não frequentava a escola e não estava no mercado de trabalho. Os dados de 2014 mostram que o principal problema está na faixa etária de 15 a 17 anos, na qual, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), havia 1,7 milhão de jovens fora da escola, o que representa 16% dessa faixa etária (IBGE, 2014). E, apesar da evolução com a implementação de programas e ações, ainda em 2019 segundo o PNAD, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos brasileiros, não concluíram essa etapa educacional. (IBGE, 2019). Esses dados interferem no desenvolvimento.

Garcia (2013), ao avaliar e comparar a eficiência educacional dos municípios e capitais do Brasil, por meio da metodologia *Data Envelopment Analysis* (DEA), calculou os índices de eficiência gerando um ranking dos municípios, o que permitiu a identificação dos determinantes da eficiência e dos potenciais de melhoria, evidenciando a importância dos projetos e investimentos educacionais.

Segundo a autora, os resultados sugerem que, em geral, mantendo-se os atuais níveis de recurso, existe a oportunidade de melhoria na nota do Ideb e na taxa líquida de escolarização, mas que o maior potencial para o aumento da eficiência está no desenvolvimento de projetos que visem à redução das taxas de abandono. E essa é uma preocupação que trataremos adiante.

Cardoso (2006) afirma que investimentos em educação interferem, sim, o desenvolvimento socioeconômico de um país, pois influenciam a capacidade produtiva, a empregabilidade, o acesso à renda, a expectativa de vida, a fertilidade, a diminuição da marginalidade, melhorando a qualidade de vida e a redução da pobreza. Por outro lado, Silva (2017, s.p.), no Blog Samy Dana, pondera que, mesmo se houvesse um aumento colossal nos investimentos do setor educacional, não necessariamente a produtividade dos profissionais da área aumentaria. Para o autor, enquanto não houver uma melhora de professores, diretores e coordenadores, de modo a propor aulas mais eficazes e prover infraestrutura cujos recursos devam ser alocados eficientemente, não haverá melhora na educação brasileira. Para ele, o problema local não é a pura falta de dinheiro, mas sim a falta de uma estrutura coesa e bem definida no setor.

As experiências de bons projetos, de cooperação e das políticas intersetoriais praticadas por gestores e professores em diversos países, na defesa da educação de qualidade, interferem na economia. Sobre isso, Caleiro (2008) nos afirma que os fundamentos teóricos para a existência de um círculo virtuoso entre educação e desenvolvimento têm tido reflexo ao nível das políticas preconizadas pelas principais instituições mundiais com interesse na área da educação, e mesmo ao nível das relações de cooperação entre os diversos países, como é o caso de Portugal e Angola.

Em termos da competitividade econômica, isso significa que as vantagens de um determinado país passam a não ser tanto em função da quantidade de recursos naturais e do trabalho barato, mas do fator trabalho que, sendo melhor educado/formado, pode aproveitar ao máximo, ou melhor, a tecnologia existente. Assim, um aumento na produtividade poderá levar a um maior crescimento econômico, em resultado de aumentos no nível de educação (CALEIRO, 2008).

A gestão educacional deve considerar as características próprias da educação como prática social, que, segundo Dourado, é “constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade” (2007, p. 3).

Nessa perspectiva, a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura historicamente produzida pelo homem, tendo a escola como *locus* privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino.

É por meio da compreensão das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como da implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, referendados pelo resgate do direito social à educação e à escola, que o autor afirma que a gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial. Portanto, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. Isso tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola.

Para Dourado e Oliveira (2007), outra questão fundamental consiste em identificar, no âmbito das políticas internacionais, quais são os compromissos assumidos pelos diferentes países na área da educação, como tais compromissos se configuram em políticas, programas e ações educacionais e como eles se materializam no cotidiano escolar. Por outro lado, é fundamental apreender quais são as políticas indutoras advindas dos referidos organismos multilaterais e que concepções balizam tais políticas. Para tanto, problematiza-se a ênfase dada à teoria do capital humano, sobretudo pelo Banco Mundial, identificando o papel reservado à educação, bem como as diferentes feições assumidas por ela no que concerne à escola de qualidade.

Silva (1999) evidencia que as ações do Banco Mundial modificam as ações pedagógicas no interior da escola. E, de acordo com sua pesquisa, no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, o movimento dos educadores em defesa da escola pública, sindicatos e associações de professores não só discutiam como também exerciam uma postura ativa, exigindo que o PPP da escola fosse constituinte do centro das discussões.

Houve um momento em que, na esteira das lutas do movimento docente, a construção do PPP estava no fazer das lutas da escola. Esse momento se desvaneceu e coincide com aproximação do governo federal das agências multilaterais de empréstimos e com a retomada das negociações que geraram novos empréstimos para a educação brasileira (SILVA, 2003).

Isso nos parece bastante preocupante. É necessário conhecer esses compromissos, saber como eles se concretizam, se de fato interferem no ensino médio brasileiro, se o desenvolvimento local sofre alterações e quais são as interferências por parte do PPP da escola. É preciso que o Projeto Político Pedagógico volte a ser debate de quem luta pela educação.

Portanto, estudar a política educacional, conhecer a legislação, as práticas educativas voltadas ao que se refere à elaboração do PPP, bem como sua execução, é um elemento importante ao desenvolvimento local e regional.

## **CAPÍTULO 2 – O ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DO SÉCULO XXI**

Neste capítulo, apresentamos os desafios do Ensino Médio, as conquistas e as perspectivas oriundas da luta e das novas legislações. De acordo com Rodrigues (2016, p. 12), pela importância e pelas várias interfaces, o Ensino Médio constitui-se um desafio “tornando-se um problema investigativo interessante para estudos e pesquisas de natureza acadêmico científica – sobretudo daquelas que versam sobre sentidos e/ou significados histórico sociais.

### **2.1 Evasão Escolar ou Exclusão?**

Os projetos e planos de educação desenvolvidos no Brasil apesar da evolução, não deram conta, ainda, de incluir com sucesso grande parte da juventude, causando um prejuízo social, político e econômico ao estado e ao país, sendo que em 2019, 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos e, quase 75% dos jovens de 18 a 24 anos estão atrasados ou abandonaram os estudos, de acordo com os dados publicados pelo PNAD (IBGE, 2019).

Sobre existir relação significativa entre o desenvolvimento de determinada região ou município com seus respectivos índices de deserção escolar, Pacheco et al. (2016) avaliam que, de maneira geral, os municípios com menor IDH são os que mais apresentam evasão escolar, e que a descontinuidade dos estudos dos jovens na faixa de 14 ou 15 anos de idade pode trazer prejuízos irreversíveis para o futuro do sujeito e da sociedade.

Para Arroyo (2010), os sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, de norte a sul. Avaliações das desigualdades educacionais, medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostram a vergonha das diversidades de qualidade da nossa educação. Mostram, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade do nosso sistema educacional público.

Segundo o autor, os resultados das avaliações provam a causa do subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico. A cada divulgação enfática dos resultados das avaliações, o próprio Estado reconhece que nossos sonhos de reduzir as desigualdades estão distantes. Mas é possível e necessário corrigir as desigualdades educacionais, planejar novas estratégias de democracia, de justiça e equidade.

Um projeto nacional de desenvolvimento deve priorizar um plano nacional de educação que garanta educação pública de qualidade na perspectiva da formação humana, profissional, tecnológica, de valorização da ciência e do saber, com vistas à redução da desigualdade social e na busca de oportunidades de vida digna para todos. Os planos estaduais, municipais e os projetos pedagógicos devem estar articulados com os anseios da juventude e da sociedade.

Segundo o Instituto Mauro Borges (IMB), o estado de Goiás apresenta-se no cenário nacional entre as economias que mais crescem no país, com desenvolvimento industrial e tecnológico, atraindo olhares e investimentos do Brasil e do mundo (IMB, 2018). Entretanto, este cenário econômico positivo contrasta com a situação de vulnerabilidade vivenciada pelos jovens em grande parte do estado, pois nem sempre o desenvolvimento econômico ocorre de forma homogênea, em especial para os jovens. De acordo com os estudos desenvolvidos pela Secretaria de Gestão e Planejamento do Estado de Goiás, por meio do Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB), para o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ), uma das questões consideradas mais relevantes foi a baixa escolaridade da juventude goiana.

Em levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observa-se que o investimento de recursos públicos na área educacional compreende os valores financeiros brutos aplicados pelo setor público no atendimento de demandas educacionais, como no custo de bens e serviços, bens de capital e transferência (BRASIL, 2020). E ainda a média do gasto com a educação de um aluno no ensino médio é de aproximadamente R\$6 mil por série (ano) e, portanto, da ordem de R\$18 mil para as três séries, independente se o estudante dê sequência ou não. Essas estimativas são do Investimento Público Direto em Educação por estudante (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, é preciso pensar em políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens. Isso porque a sociedade brasileira investe cerca de R\$ 6 mil com um aluno matriculado no ensino médio, havendo a necessidade de investir em cada jovem que estiver fora da escola, pois, desengajado das atividades escolares, o custo será bem maior, na medida em que outros custos bem mais elevados podem ocorrer, como, por exemplo, gastos com saúde, segurança e desemprego.

De acordo com Krawczyk:

Para pensar o ensino médio é necessário ousar. Não há que ser econômico em ideias, nem em ações, mudanças, formação e orçamento. A escola tem que estar comprometida com a comunidade na qual está inserida, mas também com os desafios apresentados pela realidade, complexa e controversa. Há que deixar o mundo e suas contradições entrarem na escola por meio do cinema, teatro, Internet, da arte de todo tipo, do conhecimento de política internacional, do conhecimento das diversidades culturais etc. (2011, p. 16).

Sendo assim, os estudos desenvolvidos nos estimulam para a defesa do PPP em análise, e importa o sentido, o significado das relações estabelecidas no contexto educativo. Pensar políticas públicas educacionais e organizar um planejamento são condições *sine qua non* para um desenvolvimento organizado e sistemático na direção de uma sociedade melhor. O planejamento estatal é um dever legal e não uma faculdade aos governantes e administradores do serviço público (ADRI, 2010).

A melhoria nos índices educacionais pressupõe amplo compromisso de gestores, educadores e da comunidade escolar na implementação de ações que possam garantir a qualidade do ensino. Não podemos conceber a educação, conforme cita Ferrão (2010), com práticas que se assemelham à fábrica, onde o professor está na escola apenas cumprindo programas e projetos na medida em que não participa da elaboração do currículo, do projeto, não opina como intelectual.

Na compreensão de Ferrão, “Como em uma fábrica, a expropriação da atividade intelectual do professor o torna tão repetidor quanto o operário. O professor torna-se um executor, um cumpridor de currículos, de programas, concebidos e pensados por outros” (2010, p. 24).

O Brasil é uma grande nação e sua maior riqueza está em sua população que necessita de melhores experiências governamentais e educacionais. Há excelentes educadores em Goiás, no Brasil e no mundo, mas poucos, particularmente da educação básica, são conhecidos. Muitos são desvalorizados por práticas políticas governamentais excludentes e pela ausência de incentivos. Intriga-nos a pouca divulgação das práticas educativas exitosas, em especial os projetos coletivos. Também existe a necessidade de projetos mais duradouros, uma vez que escola é um importante espaço de planejamento e execução de projetos que colaboram para o desenvolvimento social, econômico e político.

A juventude brasileira é a parcela da população que mais sofre com a falta de bons projetos educacionais. Segundo diversos autores, um dos maiores índices de abandono escolar está no ensino médio. Estudiosos como Patto (1987), Arroyo (1991), Ferreira (2000), Duarte (2007), Elias (2009), Cappi (2009), Veiga (2010), Krawczyk (2011),

Borges (2013), Barros (2017), Guimarães e Lima (2018) afirmam a necessidade da ressignificação dessa etapa de ensino, bem como a importância da participação popular no planejamento e na organização da educação. Contraditoriamente, os jovens se afastam da escola, perdendo o espaço de construção da sua cidadania.

Guimarães e Lima (2018), ao pesquisarem a evasão escolar, apontam que em Goiás, no ano de 2016, aproximadamente 87,6% das pessoas com idade entre 15 e 17 anos estavam matriculadas na educação básica. Esse percentual, apesar de ser o maior já registrado no estado, ainda está distante do objetivo de universalização das matrículas de jovens nessa faixa etária proposto pelo atual PEE-GO.

Para os autores, o que preocupa, no atendimento desta meta, são os altos índices de evasão e abandono dos estudantes de ensino médio, que, na análise acerca dos aspectos educacionais, muito se discute sobre a qualidade e a adequação do ensino atual com os interesses dos alunos em uma sociedade globalizada. Entre os fatores pessoais, são mencionados *bullying*, dificuldade de aprendizado, diferenças culturais e de valores entre escola e estudantes. Questões como renda familiar, necessidade de trabalho e falta de perspectiva de ingresso na educação superior também aparecem como possíveis causadores do abandono escolar.

Na análise de Patto, a reprovação e a evasão escolar são

[...] um fracasso produzido no dia-a-dia, da vida na escola e na produção desse fracasso está envolvido aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e trabalho e preconceitos e estereótipos sobre a sua clientela pobre. Estes preconceitos, no entanto, longe de serem umas características apenas dos educadores que se encontram nas escolas, estão disseminados na leitura educacional há muitas décadas, enquanto discurso ideológico (PATTO, 1987, p. 59).

Para Arroyo (1991), é necessário redefinir a colocação do problema de evasão escolar ou exclusão da escola. Sendo assim, há essa preocupação nos projetos desenvolvidos? O PPP da Escola de Período Integral prioriza essa problemática? Para o autor, falar em evasão sugere que o aluno se evade, deixando um espaço que lhe era ofertado, por motivos pessoais e familiares. Ele, o estudante, torna-se assim o responsável pela evasão e, conseqüentemente, pela ignorância e pelos efeitos sociais que acarretarão essa sua ignorância ao longo da luta pela sua sobrevivência. “A luta pela escola possível passa pelo equacionamento correto da escola fracassada e do estado falido em seu suposto dever de garantir a escola para o povo. Falar em aluno evadido é uma forma de inocentar o Estado e a ordem social” (ARROYO, 1991, p. 65).

Krawczyk (2011) nos afirma que a expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada como um processo de universalização, nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. Segundo a autora, reconhecer o aumento das matrículas não deixa despercebida a manutenção da desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidade de oferta: ensino médio de formação geral e ensino técnico de nível médio. Ainda permanecem grandes desafios em relação aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar.

Prosseguindo com Krawczyk:

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando (2008, p. 9).

Há uma necessária capacidade de encontrar o vínculo escolar dos estudantes e sua identificação com os professores. O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles.

Segundo o IBGE (2019), a renda é um dos fatores que determinam os percentuais de abandono e atraso escolar dos jovens de 15 a 17 anos. Na evasão escolar, 11,8% dos jovens mais pobres tinham abandonado a escola sem concluir o ensino médio em 2018. Esse percentual é oito vezes maior que o dos jovens mais ricos (1,4%). No país, cerca de 737 mil pessoas nessa faixa de idade estavam nessa situação no ano passado.

A questão de gênero também é fator analisado quando tratamos de evasão de estudantes adolescentes, pois, de acordo com o IBGE (2012), uma característica marcante do grupo de jovens que parou de estudar precocemente é a elevada taxa de gravidez entre adolescentes. Do total de 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos fora da escola sem ensino médio concluído, 610 mil são mulheres. Entre essas mulheres que abandonaram a escola precocemente, mais de um terço delas (o equivalente a 212 mil) já eram mães. Entre as 4,2 milhões de mulheres que ainda estavam estudando, apenas 95 mil já eram mães (ou 2% do total das que ainda estudavam).

Sobre o abandono escolar ocasionado pelo fator gravidez, o CEE-GO elaborou o Parecer n.º 1403/2016, que avalia os aspectos legais sobre frequência e determina que a unidade escolar deve prever, em seu PPP, programas de atendimento especial às estudantes gestantes, com cursos aos professores, funcionários e estudantes sobre os direitos da mulher, no combate a qualquer forma de violência e discriminação, na orientação sobre os direitos reprodutivos, no direito à saúde, no acompanhamento na gravidez, sobre o parto, o aleitamento materno, a alimentação complementar saudável e crescimento e desenvolvimento infantil, visando formas de favorecer a criação de vínculos afetivos e de estimular o desenvolvimento integral da criança. A unidade deve, também, desenvolver assistência educacional domiciliar e elaborar programas que favoreçam o estímulo à continuidade, à permanência e ao sucesso nos estudos, favorecendo a formação e o exercício da cidadania da mulher, garantindo os direitos humanos.

O parecer do CEE destaca que, somente em 2013, o Brasil teve 309 mil meninas de 15 a 17 anos fora da escola por gravidez, de acordo com o levantamento do movimento Todos pela Educação, baseado na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios -PNAD 2013 (GOIÁS, 2016).

Contudo, além da vida do estudante, também as condições de vida e de trabalho dos profissionais da educação são fatores contributivos ao abandono, fracasso ou sucesso dos estudantes. De acordo com dados pesquisados e publicados na Agência de Notícias do IBGE (2019), "A desigualdade no desempenho dos alunos é afetada principalmente em função de sua origem socioeconômica, mas também devido às diferentes condições de funcionamento das escolas, do tipo de gestão escolar e da qualidade dos profissionais da educação básica". Segundo informado, consta do relatório *Education at a Glance* que o Brasil é o país com o menor salário inicial anual pago aos docentes do ensino fundamental e médio em comparação com todos os demais países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Segundo o relatório, o Brasil pagava, em 2017, um salário inicial de US\$13.971 por ano aos seus professores do ensino fundamental e médio, enquanto no Chile, por exemplo, os educadores recebiam um piso de US\$23.429 no ensino fundamental. Como os países da OCDE pagam em média um salário básico maior para o ensino médio e no Brasil o salário é o mesmo para todas as etapas da educação básica, a distância entre a remuneração dos professores brasileiros e a média da OCDE (US\$34.534) fica ainda maior para esse nível.

Estamos cientes de que a falta das condições estruturais vivenciadas nas instituições de educação traz prejuízos ao planejamento e execução da tarefa educativa. A ausência de significado dos conteúdos, a desesperança frente ao futuro, aliadas à fragilidade das políticas para a juventude e para a educação, aumentam a desescolarização no ensino médio. Daí a necessidade de um bom PPP, pensado e articulado pelos diversos segmentos representativos da educação. Um projeto que possa ressignificar os conteúdos, adotando metodologias ativas e buscando a intersetorialidade como forma de articular as políticas sociais e, entre estas, a formação de professores, garantindo a real contribuição dos estudantes e da comunidade escolar. Este projeto é, desse modo, um cenário a se construir que pode contribuir favoravelmente para melhores índices de desempenho e rendimento escolar.

Cappi (2009) compreende que a forma de conceber o espaço escolar pressupõe a construção de uma convivência diária, fruto do esforço permanente de alunos, professores, gestores e funcionários administrativos. Segundo o autor, “São os atores que escolhem, no projeto pedagógico, e no dia a dia da escola, as estratégias por meio das quais possam conhecer e avaliar o contexto pessoal, familiar e social, em que se situam os alunos, com seus problemas, desejos, necessidades, angústias e sonhos” (idem, p. 243).

Então, tais questões devem, assim pressupomos, ser incorporadas aos PPP das escolas, inclusive porque podem influir nos programas desenvolvidos, reduzindo os índices de evasão escolar, o fracasso e possibilitando o sucesso do estudante. Mesmo considerando que uma análise circunscrita ao PPP nos parece ser insuficiente quando a referência for a evasão de estudantes de ensino médio de escolas regulares e de tempo integral, sem dúvida, a participação dos principais interessados é essencial.

## 2.2 Aspectos legais, históricos e políticos acerca do ensino médio brasileiro

É grande o percurso da luta pelo ensino médio brasileiro. Citamos aqui algumas importantes considerações históricas e alterações da legislação a partir da Constituição Federal de 1988, que levou à organização e favoreceu a aprovação da LDBEN 9.394/96, cujo artigo 35 trata do ensino médio. Em 1998, houve o debate e aprovação das diretrizes do ensino médio; em 2007, a criação do Fundeb com a promessa de garantir a universalização do ensino médio (Lei n.º 11.494); em 2007, o lançamento do Plano de Ações Articuladas pelo MEC; 2009: Instauração do Novo Enem e Emenda Constitucional n.º 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica para 4 a 17 anos; 2010:

Criação do Ensino Médio Inovador; 2010: Criação do Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino Médio pelo CONSED; 2012: Aprovação das Diretrizes Curriculares n.º 6840/2013); 2014: Aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) cuja Meta 3.1 visa institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados. (BRASIL,2014).

Posteriormente, com a mudança de governo pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff, veio a reforma do ensino médio, de início conhecida como Medida Provisória n.º 746 (MP 746/2016), transformando-se na Lei n.º 13.415/2017 e impondo alterações significativas, compreendidas em vários aspectos como retrocessos e prejuízos a essa modalidade de ensino.

Em Goiás, o ensino médio também foi alvo de lutas e disputas em diversas conferências, audiências públicas e ações para a provação do PEE, Lei n.º 18.969, de 22 de julho de 2015, para o decênio 2015/2025. Nesse meio tempo, a Educação Integral foi sendo implantada por Programas, depois ampliada e regulamentada pela Lei n.º 19.687, de 22 de junho de 2017.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC/EM/2018) estabelece mudanças significativas nessa etapa da educação básica e, com isso, há necessidade de reestruturação dos sistemas educativos, dos projetos, programas. No chão da escola, necessita-se da reelaboração e implementação dos PPP, que, em nossa opinião, devem respeitar o necessário cumprimento das exigências constitucionais duramente conquistadas, regulamentadas pela LDBEN/1996, reafirmadas pelos movimentos em defesa da escola pública e pelas Resoluções dos Conselhos de Educação.

Aqui, destacamos a Resolução n.º 03, de 2018, do Conselho Estadual de Educação de Goiás cujo artigo 10 trata dos objetivos gerais do ensino médio:

- I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando a construção de novos conhecimentos e o prosseguimento nos estudos;
- II - A consolidação da organização mental do aluno, conciliando a unidade do mundo com a pluralidade de visões que dele transmitem os olhares das diversas ciências, saberes e culturas, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- III - A preparação básica do educando para o trabalho e para a cidadania, continuando a construir seu projeto de vida e ser capaz de se adaptar e interagir com flexibilidade a novas concepções de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

- IV - A compreensão e reflexões críticas a respeito dos processos produtivos e das inovações tecnológicas, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares que a compõem;
- V - O incentivo à investigação, à pesquisa e à busca de soluções para os problemas cotidianos;
- VI - A conscientização sobre as questões ambientais e suas implicações para o nosso planeta;
- VII - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e da consolidação de valores que orientam atitudes de solidariedade, de paz e de comprometimento social;
- VIII - A oportunidade de adquirir competências profissionais em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (GOIÁS, 2018).

Esses objetivos não podem ser perdidos. Para Krawczyk (2011), o ensino médio representa apenas os três ou quatro últimos anos da educação básica, mas talvez os mais controversos, o que traz dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização. Fala-se da perda da identidade, quando, na verdade, o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional.

Ao apresentar as investigações sobre a legislação do ensino médio, vários autores, como Figueiredo (2009), Saviani (2011), Santos e Limonta (2014), tratam a força da dualidade existente ao longo de sua existência, mas se faz necessário compreender também o que nos afirma Araújo (2019), de que as políticas expressaram para além do forte dualismo existente. Isso porque o conceito de dualidade educacional é insuficiente para explicar o ensino médio brasileiro, requerendo, segundo ele, também o conceito de desigualdade educacional. Essa tendência consolida as redes públicas estaduais de ensino médio como o ensino médio dos pobres, reposicionando homens e mulheres a partir da separação entre as funções intelectuais e manuais, de acordo com origem e classe, escolas, currículos e conteúdos. Para o autor:

O Ensino Médio, por ser etapa de conclusão da Educação Básica, por ter uma legislação única que define finalidades e regras comuns para a sua organização e por ter diretrizes também únicas que disciplinam a sua organização curricular, deveria assegurar condições adequadas para uma formação básica comum a todos os brasileiros, como consta na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que define como um dos princípios da Educação Nacional a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Mas a realidade mostra-se diferente e revela uma grande diversidade de formas de oferta do Ensino Médio, com repercussões formativas diferentes para os públicos atendidos. Somente na rede pública estadual do Pará é possível identificar pelo menos 12 formas de oferta de Ensino Médio, considerando os diferentes desenhos curriculares existentes e/ou as diferentes formas de distribuição da carga horária (ARAÚJO, 2019, p. 14)

Essa grande diversidade de formas de oferta do ensino médio corrobora as importantes mudanças sofridas pela educação brasileira ao longo dos séculos. De acordo com Saviani (2008), o processo de escolarização inicia-se com a chegada dos jesuítas em 1549, quando a economia se caracterizava pelo regime de produção escravagista, pelo poder de uma minoria de indivíduos com direito à propriedade e em caráter essencialmente agroexportador.

A escolarização e o trabalho eram considerados atividades de pouca importância, dado o caráter colonial de exploração. O trabalho manual não era valorizado, pois era atribuído aos escravos e às pessoas desconsideradas do ponto de vista social. A elite, quando buscava educação escolar, buscava as matrizes europeias. Uma educação voltada para o trabalho praticamente não existia no período colonial e imperial, sofrendo a mesma valoração discriminatória dos trabalhos manuais. Ao mesmo tempo, o que por aqui começou a ser desenhado como início de uma possível educação escolar genuinamente brasileira tinha suas finalidades atreladas à formação de uma pequena parcela da elite social considerada pensante que se voltava para um ensino humanístico que atendessem diretamente ao exercício das atividades políticas e burocráticas das profissões liberais.

Segundo Santos (2015), nossas primeiras escolas surgem sob o domínio da igreja católica, administração e gestão dos padres jesuítas, com o propósito de formar cristãos dóceis, disciplinados, obedientes e úteis à Coroa Portuguesa e à Igreja. Esses métodos pedagógicos mantêm-se até 1759, quando o Marquês de Pombal expulsa do Brasil a Companhia de Jesus.

Para a autora, o objetivo era eliminar o cunho religioso da educação, mas daí surge um sistema educacional fragmentado e disperso, que tenta se reorganizar com a chegada da família real portuguesa em 1808, período em que D. João VI criou uma série de instituições educacionais como as escolas de Direito e de Medicina, além das Academias Militares. Mas somente em 1889 surgiu o ensino regular para jovens por meio da criação do primeiro Colégio Militar da Corte, no Rio de Janeiro, com o propósito de formar soldados de guerra.

Ainda de acordo com Santos (2015), os colégios militares surgem com o propósito de aculturar os alunos, fazê-los soldados de guerra, e não soldados de Cristo, como pretendia a educação jesuíta.

Segundo Filemon (2019), a sociedade brasileira viveu importantes transformações econômicas e políticas na busca da consolidação do sistema capitalista, e as escolas tiveram de passar por grandes reformas, especialmente o ensino médio. Entre as reformas,

de acordo com o autor, estão a Reforma Benjamin Constant (1890-1892); a Reforma Francisco Campos (1931); a Reforma Capanema (1942), “que consolidou o dualismo educacional ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, enquanto o ensino profissionalizante era dirigido às classes populares” (FILEMON, 2019, p. 282).

O caráter seletivo excludente da realidade educacional do país acompanhou o modelo de desenvolvimento da economia brasileira, marcada pela desigualdade ao longo dos séculos. Na Reforma Capanema não foi diferente. Menezes (2001), Filemon (2019), Lopes, Bortoloto e Almeida (2016), Nosella (2016), entre outros autores, criticam-na, alegando que foi uma reforma elitista e conservadora, consolidando a dualidade existente na educação.

Foi com a reforma de Gustavo Capanema que se estabeleceu um sistema paralelo de ensino, com formação profissional para os trabalhadores. Através da implementação das leis orgânicas, como do ensino secundário de 1942 promulgada pelo Estado Novo, o então ministro Gustavo Capanema acentuou a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Simultaneamente a essa lei, existiam outras legislações que regulamentavam o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. Havia, portanto, duas estruturas educacionais, paralelas e independentes. (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016, p. 4)

Há diversos estudos sobre essa Reforma e, segundo Menezes (2001), a marca definidora proposta pelo governo para a educação escancara a divisão socioeconômica e de classes vigente no Brasil, propondo, além disso, a divisão de gênero.

De todas as áreas do plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura. Segundo os autores de Tempos de Capanema, o sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída (MENEZES, 2001, s.p.).

Antes da Reforma Capanema, em 1932, um grupo de educadores, preocupados com a modernidade do Brasil, denominados “pioneiros”, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha e defendia a bandeira da escola integral. Eles lutavam pela escola pública, gratuita e obrigatória. O Manifesto, segundo Fernandes

(2014), chamou atenção para as desigualdades e para a desarticulação de esforços nacionais, no sentido de garantir o direito à educação de qualidade no Brasil.

Com base nos fundamentos, princípios e diretrizes apresentados, o Manifesto passa a cuidar do “planejamento do sistema educacional”, traçando as linhas gerais do “plano de reconstrução educacional” (SAVIANI, 2014, p. 18).

Mas o Manifesto não foi considerado pelo poder dominante. Passados quase cem anos, o Brasil ainda postula a necessidade de um Sistema Nacional, que, segundo o autor, representa a união intencional dos vários serviços educacionais que se desenvolvem no âmbito territorial dos diversos entes federativos. O sistema educativo mantém sua dualidade e, de acordo com Nosella (2011), o ensino médio brasileiro só não foi dual quando, antes do processo de industrialização, simplesmente excluía da escola os jovens destinados ao trabalho:

Como desdobramento da Constituição de 1937, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, estabeleceu a dualidade do **sistema, explicitando que a escolarização, depois do primário** obrigatório de quatro anos, teria duas vertentes: o ensino secundário regular – em dois ciclos, perfazendo sete anos – destinado às elites condutoras” e o ensino profissionalizante – também em dois ciclos em sete anos – para as classes populares (NOSELLA, 2011, p. 4).

Ainda nesse sentido, os estudos

[...] apontam que muitos educadores, por defenderem a igualdade social, teciam críticas à existência de dois projetos pedagógicos distintos altamente prejudiciais à sociedade brasileira. A instituição formal da dualidade do sistema escolar, por contraste, mobilizou muitos educadores idealistas que, por defenderem a igualdade social, levantaram a bandeira da escola única. Por exemplo, a proposta de escola única de Anísio Teixeira que propunha uma escola igual para todas as crianças e jovens a despeito de suas diferenças sociais (NOSELLA, 2011, p. 4)

Contudo, em Araújo (2019), compreendemos que, apesar de Marx não ter escrito nenhuma obra ou texto específico sobre educação, contesta a ideia de uma educação escolar única numa sociedade de classes. Para ele, propor uma educação igual para todos seria desconhecer a divisão de classes existente na sociedade. Enquanto houver classes, segundo esse pensador alemão, não será possível uma educação igual para burgueses, operários e camponeses. Para o autor, segundo Marx, no capitalismo, desenvolvem-se a pobreza e a degradação, do lado do trabalhador, a riqueza e a cultura, do lado do não trabalhador.

Segundo os estudos de Araújo:

Esse pensamento serve como premissa para que os diferentes teóricos da educação de perspectiva marxista reconheçam a educação no contexto da luta de classes e o caráter dual dos sistemas educacionais dos diferentes países capitalistas (MARX, 1996 *apud* ARAÚJO, 2019, p. 4).

Sobre Marx, encontramos em *O Capital* a informação de que a lei fabril inglesa exigia que aos menores de 14 anos fosse obrigatório o ensino, sendo essa “uma das condições para o trabalho”. De acordo com Marx, “A obliteração intelectual dos adolescentes, artificialmente produzida com a transformação deles em simples máquinas de fabricar mais valias, é bem diversa daquela ignorância natural em que o espírito, embora sem cultura, não perde sua capacidade de desenvolvimento, sua fertilidade natural” (MARX, 1996, p. 456).

Segundo o crítico do capitalismo, essa obliteração forçou o parlamento inglês a fazer da instrução condição compulsória para o emprego de menores de 14 anos, o que não significa assegurar condições adequadas à educação e ao trabalho de crianças e adolescentes. Para Marx, antes da lei fabril de 1844, não eram raros os certificados de frequência à escola, “subscritos com uma cruz por professores e/ou professoras que não sabiam escrever” (Idem).

Ainda de acordo com Marx, a contradição entre a divisão manufatureira do trabalho e a natureza da indústria moderna se impõe de maneira poderosa, patenteando a exploração de meninos que são condenados, desde cedo, a repetir as operações, sem aprender qualquer trabalho que os torne úteis mais tarde. Como nas indústrias tipográficas, “[...] quando se tornam demasiadamente velhos para esse trabalho infantil, o mais tardar aos 17 anos, são despedidos da tipografia. Vão então aumentar as fileiras do crime” (MARX, 1996, p. 556).

Com análise desse filósofo, observamos a luta histórica entre educação e trabalho e suas contradições na perspectiva do desenvolvimento. E, de acordo com Saviani (2009), o problema das relações entre educação e trabalho tem sido abordado de diferentes maneiras. Com isso, damos impulso a continuar nossos estudos na perspectiva de compreender os avanços e as perspectivas educacionais para essa modalidade de ensino.

No Brasil, a LDB de 1961, Lei n.º 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961,

[...] foi um passo importante dado na área educacional, apesar da defasagem em relação às reais necessidades dos trabalhadores por melhores condições de acesso à escola. O desenvolvimento econômico, aliado ao crescimento industrial, exigia cada vez mais do trabalhador níveis mais altos de

escolaridade, contudo, para tanto, os brasileiros necessitavam de que o setor público arcasse com a obrigatoriedade do ensino, em decorrência de condições sociais da maioria da população. Mas a LDB de 1961 isentava quase completamente o poder público da responsabilidade de oferecer condições aos trabalhadores para frequentarem a escola (ARAÚJO, 2010, p. 59).

Pelos registros do autor, a escola possibilitou aos diplomados das Escolas Técnicas o ingresso no ensino superior. Porém, ela não superou a dualidade estrutural existente, mas foi avaliada como um grande avanço para o processo da democratização do ensino (ARAÚJO, 2010).

Os diferentes ramos profissionais foram resultantes do desenvolvimento crescente do setor secundário e com significativa alteração com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - Lei n.º 4.024/1961, quando se deu a equivalência completa entre os ramos secundários de segundo ciclo e a educação profissional para fins de acesso ao ensino superior. Ou seja, os dois cursos permitiam, naquela época, o acesso ao ensino superior.

Em 1971, com a Lei n.º 5.692/71, foi estabelecida, pela primeira vez, a educação para o trabalho como intenção implícita da política educacional. A equivalência, então, é substituída pela obrigatoriedade e a habilitação profissional para todos que cursaram esse nível de ensino passou a ser chamada de ensino de segundo grau. Dessa forma, a legislação educacional determinou que todos poderiam ter uma única trajetória escolar (BRASIL, 1971).

Esse modelo de escola única de educação voltada para o trabalho em uma visão meramente mercadológica ocorreu num momento em que o Brasil desejava participar mais ativamente da economia internacional. Conforme nos aponta Leite (2016), durante o período chamado de “milagre econômico”, o desenvolvimento do país apontava a necessidade de antever uma maior demanda de força de trabalho qualificada, ao nível técnico e, por isso, a formação profissional foi priorizada na lei, no sentido de responder adequadamente às demandas de desenvolvimento econômico do país. “Foi nesse período que surgiram as empresas de grande e médio portes, com o modelo de produção taylorista ou fordista” (LEITE, 2016, p. 1).

Para Araújo (2019), foi identificado também o uso do conceito de dualidade para explicar o ensino médio brasileiro que tem origem nos anos 1970. Nas análises que criticavam abordagens liberais apoiadas na Teoria do Capital Humano, essas apontavam a escola como espaço de reprodução da dualidade estrutural própria da sociedade de classes (Idem).

Frigotto afirma que “a dualidade da educação escolar é inerente ao caráter de classe do sistema capitalista da produção da existência dentro do qual a desigualdade lhe é estrutural e imanente. O grau desta dualidade, nas diferentes sociedades, depende da correlação de forças na luta de classe” (2019, p. 3).

Mediante essa assertiva, podemos pensar em um país cuja educação sempre esteve voltada aos interesses imediatos dos governantes e/ou do poder dominante, sem a preocupação com um projeto de nação que buscava alterar a desigualdade social. Longe disso, ela a aprofundou.

Antes mesmo da efetividade da Lei n.º 5.692/71, a dualidade curricular ressurgiu no âmbito legislativo, reafirmando a oferta, então chamada de educação básica, para o ingresso ao ensino superior, porém, agora mantendo a equivalência. Ou seja, manteve-se o antigo projeto da escola de segundo grau: escola propedêutica para a elite e a escola profissionalizante para os trabalhadores. Assim, volta com força a dualidade estrutural, mesmo porque foi originada na estrutura de classes sociais que não pode ser resolvida apenas no âmbito do projeto político-pedagógico escolar.

Segundo Leite (2016, p. 8), “a década de 1980 fora marcada pelo duelo entre os progressistas e conservadores, os defensores da escola pública e os defensores da escola privada, em especial, pela elaboração de proposta pedagógica da CF de 1988 e, ainda, a proposta da nova LDB (1996)”. Confirmando as pesquisas,

[...] o cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988. (BRZEZINSKI, 2010, p.7).

De acordo com a pesquisadora, as disputas instigaram o uso de diferentes estratégias pelos líderes partidários em sessões na Câmara dos Deputados. Os momentos de conflito, agravados pela “tensão entre princípios, concepções de sociedade, de cidadania, de educação, de escola e de ensino eram superados somente por meio de acordos partidários, construídos em um processo de longas interlocuções entre os líderes que encontravam certo equacionamento por meio de conciliações” (BRZEZINSKI, 2010, p. 7). Essa é mais uma prova das questões políticas definidoras do projeto de escola que se pratica.

A partir dos anos de 1990, passa a vigorar, no Brasil, amplo programa de reformas educativas, resultando em mudanças para todo o sistema educacional brasileiro, pois se pode afirmar que uma das formas mais efetivas de intervenção do Estado sobre a educação é por meio da implementação do sistema educacional.

Especialmente quanto ao ensino médio, houve recomendações do Banco Mundial no modelo latino-americano de formação profissional, que indica a separação entre o ensino médio e a educação profissional, reforçando novamente a dualidade estrutural e colocando o setor privado como principal protagonista para a oferta da educação profissional.

### Compreender a Reforma do Ensino Médio

[...] exige, portanto, que se elucidem as concepções, preenchendo o discurso lacunar, para que as intencionalidades decorrentes de interesses e visões particulares de mundo, próprias das diferentes posições de classe, venham à tona, e assim se possa exercer o direito de escolha por possíveis históricos que são necessariamente contraditórios, dentro dos limites da democracia possível (KUENZER, 2000, p. 4).

Está presente na discussão da Reforma a ampliação da obrigatoriedade. A necessidade de competir no mercado laboral trouxe maior atendimento à escolarização, como nos aponta Krawczyk:

Desde meados da década de 1990, o ensino médio público brasileiro tem se expandido de maneira mais significativa. No entanto, a premissa da sua obrigatoriedade foi colocada recentemente pelo governo federal, por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009, que amplia a obrigatoriedade escolar para a faixa dos 6 aos 17 anos de idade, acompanhando uma tendência regional e respondendo a pressões como as do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. No debate, ainda incipiente, se reconhece a importância de responder a essa dívida social para com a população, mas se alerta para a necessidade de ampliação dos recursos disponíveis a fim de criar condições de atendimento a toda a população de 15 a 17 anos. As políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Elas decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, e são também informadas pelas maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste (2009, p. 4).

Krawczyk (2009) alerta para a compreensão acerca da expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, que não pode ser caracterizada como um processo de universalização nem de democratização, “devido às altas porcentagens de

jovens que permanecem fora da escola”. Segundo a autora, devido também “à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação”. Além disso, o processo de expansão seguiu na reprodução da desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidade de oferta, persistindo na dualidade: ensino médio de formação geral e ensino técnico de nível médio.

Nessa perspectiva, não é possível compreender a intencionalidade expressa na legislação de forma fragmentada e estanque. São finalidades que se entrecruzam, que fornecem à escola o horizonte da ação pedagógica, quando vislumbramos também as finalidades do ensino médio explícitas no artigo 35 da LDB. Conforme este artigo, o ensino médio, etapa final da educação básica, abarca as seguintes finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Essas finalidades legais do ensino médio definem a identidade da escola no âmbito de quatro grandes funções: consolidar os conhecimentos anteriormente adquiridos; preparar o cidadão produtivo; implementar a autonomia intelectual e a formação ética (BRASIL, 1996).

As considerações de Krawczyk (2009) na defesa da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais demonstram que se faz necessário, ainda, vencer os desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, além dos investimentos públicos.

Nesse viés, de acordo com a pesquisa desenvolvida pela autora,

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando (KRAWCZYK, 2009, p. 6)

Para Krawczyk (2009), é necessário registrar que o currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido; e entre distintos grupos profissionais, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho. Nessa

perspectiva, a defesa da escola de Educação Integral para o Ensino Médio aos estudantes da rede pública de ensino é ainda um desafio maior.

Em síntese, Silva afirma:

O Ensino Médio no Brasil possui pelo menos três marcas que o definem ao longo da história: considerado um ensino para poucos, somente muito recentemente surgem iniciativas que sinalizam na direção de torná-lo obrigatório; como segunda característica, as controvérsias em torno de suas finalidades, ora tidas como propedêuticas, ora como profissionalizantes, e por vezes as duas coisas ao mesmo tempo. Seja pela primeira ou pela segunda razão, a educação escolar dos jovens foi se instituindo ainda com a marca da desigualdade – de acesso, de permanência, de conclusão e de qualidade (2006, p. 1).

Entretanto, é importante ressaltar as conquistas no campo da luta em defesa da educação, como a Emenda de número 59 de 11 de novembro de 2009, que amplia a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, prevendo a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, entre outras que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB, a Resolução nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012.

De acordo com análise apresentada por Silva (2016, p.9): “na esteira da formulação dos rumos para o Ensino Médio adquire centralidade a formulação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais. O Ensino Médio passaria a ter uma organização pedagógico-curricular estruturada de modo a considerar o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana”.

No entanto, no campo da disputa do ensino médio, o parecer é ignorado com a aprovação do PL n.º 6.840/2013, que na opinião de educadores é um grande retrocesso. Entre outras questões, esse Projeto de Lei desconsidera a necessidade de uma sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais da educação ao propor uma formação inicial já dividida em áreas do conhecimento e também a compulsoriedade do tempo integral que poderia induzir ao abandono escolar por parte dos jovens que estudam e trabalham. Propostas essas, de acordo com a autora, “originadas por entidades ligadas ao empresariado e às suas concepções economicistas e pragmáticas” (SILVA, 2016, p.10).

Mas as lutas não pararam, sendo criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que, entre várias lutas e conquistas, aprovou um manifesto em defesa da educação e do ensino médio brasileiro, conseguindo estar presente no congresso nacional, se articular e apresentar emendas substitutivas ao PL n.º 840/2013, retomando definições e impedindo maiores retrocessos.

Com o golpe político em 2016, iniciam-se no país várias reformas e a retirada dos direitos sociais, passa a ser uma imposição. Em fevereiro de 2017, aprovada a Lei n.º 13.415/2017, nova lei da reforma do ensino médio que entre outras medidas, deveria instituir o fomento e a criação das escolas de tempo integral de ensino médio. Entretanto, em 13 de junho de 2017, o Ministério da Educação publicou a Portaria n. 727, estabelecendo “novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e para a CNTE, a Portaria é um grande retrocesso, pois:

É a prova cabal da propaganda enganosa que permeou o processo de aprovação da Lei 13.415, levando grande parte dos jovens brasileiros a acreditar que teria um ensino médio inovador, para todos/as. A proposta do MEC, traduzida no EMTI, embora vise priorizar áreas de vulnerabilidade socioeconômica, restringe as matrículas, deixando a maioria dos estudantes desamparada ou à mercê dos contratos que os estados passarão a firmar com a iniciativa privada para a oferta das áreas específicas do currículo (CNTE, 2017, p. 341).

Entre outras medidas, a implantação da educação em tempo integral no ensino médio, de acordo com avaliação da CNTE pode significar a exclusão de outros jovens e adultos matriculados, estudantes do turno noturno, e na EJA, pois as escolas que ofertam essa modalidade de educação terão que ofertar exclusivamente o ensino médio durante o dia.

Por fim, e não por último, a Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), sofreu várias tentativas de retiradas de direitos, pois revoga dispositivos da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Com a criação do Fundeb, em 2007, o ensino médio brasileiro passou a ser contemplado pelo financiamento federal, e entre várias ações estratégicas instituídas, uma delas foi o Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI) pela Portaria n.º 971/2009. O Fundeb foi e é uma grande conquista da sociedade.

Em Goiás, em consonância com o crescente cenário nacional de reformas políticas e educacionais, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUCE) implantou e implementou diversas ações, uma delas determinadas pela Lei n.º 17.920/2012, criando os Centros de Ensino Médio de Período Integral (CEPIs), posteriormente, a Lei n.º 19687, de 22 de junho de 2017, regulamenta os Centros de Ensino em Período Integral, no âmbito da Secretaria de Educação.

### 2.3 A Educação Integral e a implantação dos CEPs no ensino médio em Goiânia

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, garante que todo cidadão brasileiro tem direito à educação gratuita e de qualidade e que esta deve ser ofertada pelo Estado. Com a promulgação da LDBEN – Lei n.º 9.394/1996, é apontada a necessidade da efetivação da Educação Integral, vislumbrando a ampliação da permanência do aluno na escola.

À luz dos pressupostos teóricos expostos por Saviani (2003), Veiga (2006), Ferrão (2010), Krawczyk (2008, 2011), Duarte (2007), Cavaliere (2009, 2010, 2012), Santos (2018), Filemon (2019) Pereira e Seemann (2018), entre outros, emergem o conhecimento, as concepções e a história da educação no ensino médio, a educação integral e a escola de tempo integral. A reflexão das reformulações curriculares do ensino médio e educação integral em Goiás sustenta-se na análise de documentos oficiais, como a Constituição Federal, a legislação nacional, as resoluções do Conselho Nacional de Educação, do Conselho Estadual de Educação, as conferências municipais, as portarias, decretos e a legislação estadual. Com a Lei n.º 19.687, de 22 de julho de 2017, são criados os Centros de Ensino em Período Integral no âmbito da Secretaria de Estado da Educação em Goiás, e reforça a importância do PPP que deve ser elaborado coletivamente nesses centros de educação.

De acordo com documentos publicados na III Conferência Nacional de Educação – III CONAE, com a promulgação da Lei n.º 9394/1996, produz-se um novo ordenamento institucional e jurídico, “configurando-se uma complexa reforma educacional”. Segundo esses, a progressiva ampliação da jornada escolar da educação básica, com a finalidade de promover a formação integral para estudantes pertencentes às diferentes categorias geracionais, é um indicativo dessa complexidade, delineando-se desafios aos gestores educacionais, aos pesquisadores do campo da educação e aos professores (PEREIRA; SEEMANN, 2018, p. 60).

Destacamos que um dos grandes problemas também da implantação das escolas de tempo integral, principalmente as de ensino médio, embora se assemelhando às de ensino regular, é o agravamento da evasão dos estudantes. Estudos sobre a implantação de Tempo Integral em Goiás desenvolvidos por Filemon (2019) ressaltam que as escolas que passaram a atender em período integral tiveram, imediatamente, uma redução drástica no número de alunos matriculados. A unidade tinha 1.200 alunos de ensino fundamental

e médio antes de se tornar de tempo integral e passou a ter 280 alunos matriculados, mas só de ensino médio, isso em 2013.

Segundo a pesquisa, isso aconteceu por dois motivos principais: primeiro, um número significativo de alunos estuda e trabalha; segundo, a própria organização da escola exige número reduzido de estudantes.

Como esses alunos não podem apenas estudar, porque ajudam nas despesas de casa, não se matricularam nessas escolas; o segundo motivo é que, pela própria organização dos CEPs, que devem comportar menos alunos, eles devem ficar o dia todo. Desse modo, muitos alunos não se adaptaram a essa nova rotina e saíram dessas escolas e não se matricularam no ano seguinte (FILEMON, 2019, p. 120).

Pelas análises desenvolvidas, apoiadas em Krawczyk (2011), podemos afirmar que as deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX. Essas mudanças transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública.

O que nos apresenta Duarte (2007) é que a Constituição Federal define o Estado Democrático de Direito como fundamento da organização social, política e econômica do Brasil. Isso confere ao Estado a obrigação da elaboração e implementação de políticas públicas para a garantia dos direitos civis, políticos e sociais nos termos constitucionais. A educação, como direito social (Art. 6º), deve ser promovida visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205).

Compreendemos, assim, a educação integral como sendo aquela que promove a pessoa em sua dimensão física, intelectual e psicológica, que proporciona a formação para o exercício da cidadania e garante o preparo do indivíduo para seu ingresso no mundo do trabalho. A gestão democrática do ensino público, como princípio constitucional (Art. 206), deve orientar a organização dos sistemas, das redes e unidades educacionais em todo o território nacional. A ausência de um desses determinantes constitucionais inviabiliza o processo de educação em sua totalidade, ou seja, impede a existência da educação integral. Para a construção da educação integral, torna-se necessário um projeto político pedagógico que atenda aos preceitos constitucionais.

De acordo com Saviani (2003), a educação escolar deve ser integral e levar em consideração as singularidades do sujeito e o seu desenvolvimento como pessoa humana e para a cidadania plena. A educação, nessa perspectiva, não se caracteriza apenas pela ampliação do tempo, nem se reduz ao ensino ou à transmissão de conhecimentos. Ela parte de um trabalho educativo criativo, crítico e comprometido com a compreensão e transformação da realidade social dos envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Essa concepção emancipadora de educação escolar instigou o desenvolvimento desta pesquisa em uma escola pública de ensino médio em tempo integral. Pensamos, assim, em atuar na defesa da ampla participação dos estudantes e professores, combatendo as exclusões, garantindo a educação verdadeiramente integral. O PPP deve constar como relevante esta questão, mesmo considerando sua limitação no que diz respeito aos motivos que extrapolam o âmbito escolar.

Se a Secretaria de Estado da Educação, no tocante à legislação educacional, aponta a possibilidade da efetiva gestão democrática nas instituições de ensino, cumprindo o dever legal constituído pela LDB/96, o direito da comunidade escolar do ensino médio de tempo integral de elaborar o PPP pode e deve ser exercido. Para Veiga (2010), o debate em torno do PPP da escola de ensino médio e de suas articulações com as ações da Secretaria de Educação emerge quando se acredita na possibilidade de solucionar problemas no decorrer do complexo processo educativo.

Há necessidade de ações concretas na busca do envolvimento dos professores, pais, estudantes e membros da comunidade escolar na elaboração de bons projetos voltados à aprendizagem significativa. Portanto, deve-se conhecer as propostas oficiais, comparar com a realidade, desenvolver novas propostas e executar o projeto político pedagógico coletivamente nos parece um grande desafio.

A CF/1988 aponta a gestão democrática como um dos princípios para a educação brasileira, regulamentada pela LDB 9394/96, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional por meio de 92 artigos sancionados pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996. A lei define normas para a gestão democrática e aponta a “progressividade de autonomia” das unidades escolares públicas, e determina como tarefa primordial do professor a elaboração do PPP na unidade escolar. Conforme a referida Lei, em seu artigo 13, aos docentes compete: I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II- elaborar e cumprir plano de trabalho.

Então, a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino precisa conhecer conteúdos, dominar metodologias, percorrer caminhos, relacionar teoria e prática, buscar parcerias e desenvolver projetos. O PPP elaborado de forma coletiva e a ação dos professores e da comunidade escolar, contribuindo para que os conceitos básicos e relevantes sejam o centro da aprendizagem, podem convergir para uma proposta de ensino voltada para a formação de cidadãos críticos, participativos, autônomos, o que permite ao estudante novas posições diante dos problemas na escola, na família, no trabalho, na sociedade (BRASIL, 1996).

A escola de tempo integral é uma meta a ser cumprida, de acordo com o PNE, cuja meta 6 define que se deve oferecer educação integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de Educação Básica, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014). Também, as resoluções deliberadas pelo Conselho Nacional da Educação, conselhos estaduais e demais legislações, com perspectivas a melhorar a qualidade da educação, buscam a formação humana e emancipatória.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é referência para o projeto educacional do País. O Sistema Nacional de Educação, o Custo Aluno Qualidade, o Piso Salarial e as Diretrizes Nacionais de Carreira para os profissionais da educação são políticas prioritárias definidas no PNE. A meta 20 do Plano Decenal prevê atingir o investimento equivalente a 10% do PIB, que são essenciais para que se cumpra os objetivos educacionais. Todavia, há um projeto em curso de não cumprimento do Plano Nacional, por meio do atual governo que promove cortes e ajustes e com a Reforma do Ensino Médio Lei n.º 13.415/2017 está, mais uma vez, previsto estímulo à visão utilitarista do conhecimento, intensificando o contexto dual do ensino propedêutico versus ensino profissional, sobrepondo as demais finalidades elencadas para o ensino médio propostas na Lei nº 9.394/1996. Além disso, de acordo com a CNTE:

A lei permite que os sistemas públicos firmem parcerias, inclusive na modalidade a distância, com a iniciativa privada para a oferta da parte diversificada do currículo, em especial na modalidade de educação técnica-profissional. Diante dessa perspectiva, o Estado concentrará sua obrigatoriedade de oferta escolar aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podendo delegar aos empresários o restante da formação, também por meio de repasses de verbas públicas para as escolas privadas, subordinando novamente a educação brasileira aos ditames das agências multilaterais, como o FMI e o Banco Mundial (CNTE, 2017, p. 339).

Em síntese, a lei segue a lógica do mercado, além de fragmentar o conceito de educação básica, pois os conteúdos curriculares não serão os mesmos para todos, estando, inclusive, os estudantes das redes públicas em situação de desvantagem em relação aos das escolas privadas, que poderão manter outras disciplinas em seus currículos. Ainda de acordo com Filemon:

Verificamos, então, que essa lei apresenta uma proposta de implantação de Escolas de Tempo Integral no Ensino Médio que não define a concepção e o entendimento de Educação Integral, mas apenas estabelece critérios para o repasse de recursos para implantação dessas escolas e normas técnico-administrativas que devem ser adotadas para receberem o fomento para sua implantação nos estados (2019, p. 92).

Em Goiás, a Secretaria de Estado da Educação implantou o chamado “Programa Novo Futuro”, com vistas à ampliação do tempo escolar com qualidade para atender estudantes do ensino médio e objetivando a formação de um cidadão livre, solidário e qualificado, em acordo com o art. 2 da LDB 9.394/96. (GOIÁS, 2020). Em 2013, 15 unidades de Ensino Médio se “adequaram” ao Programa Novo Futuro, segundo a Seduc é uma proposta pedagógica de educação integral. Entre 2017 e 2018, conforme a Política de Fomento à Escola em Tempo Integral do Ministério da Educação, o número de escolas em período integral foi mais uma vez ampliado.

Atualmente, Goiás tem 203 Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs), sendo que 142 ofertam o Ensino Fundamental, 48 ofertam o Ensino Médio e 13 ofertam Ensino Fundamental e Ensino Médio, regulamentados pela Lei n.º 19687, de 22 de junho de 2017, substituída pela lei nº 20.917, em dezembro de 2020, que institui o Programa de Educação Plena e Integral na rede estadual de ensino. Uma dessas escolas, é a unidade escolar Meu Brasil, que aqui, apresentaremos o seu Projeto Político Pedagógico e buscaremos analisar a forma como se deu a sua implementação, seu currículo e sua vivência pedagógica.

É sabido que a escola vem sendo desafiada diária e paulatinamente em processos de grande envergadura que a sociedade vivencia, sobretudo nos últimos trinta anos, alterando profundamente os modos de aprender. Em função dessas mudanças, não podemos mais pensar nem praticar o currículo escolar como antes (TONINI, 2011, p. 191).

A escola é lugar de aprendizagem significativa, onde os conteúdos escolares devem ser trabalhados de forma crítica, participativa, envolvendo o aluno, a família, contribuindo para a interação entre os saberes constituídos e os saberes construídos.

Podemos fazer um amplo trabalho interdisciplinar. A escola é, nessa linha de pensamento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos.

A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e “a geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem” (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

Seguindo esse raciocínio, os CEPs deveriam ser escolas com um espaço privilegiado na construção e efetivação de cultura e aprendizagem, pois, além de terem uma jornada ampliada, apresentam um currículo diversificado e amplo, com a possibilidade de efetiva participação da comunidade e de ter educação integral de fato.

Nesse sentido, há necessidade de pensarmos programas, projetos e o currículo a ser desenvolvido. De acordo com Veiga (2010, p.4), “é importante que os professores tenham clareza das finalidades propostas pela legislação e que reflitam sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nessas finalidades.” E, ao buscar a participação dos estudantes e da família, é necessário articular os interesses individuais e coletivos, garantindo os princípios que norteiam a elaboração do PPP:

Liberdade, Solidariedade; Pluralismo de ideias; Igualdade de condições para acesso e permanência na escola de ensino médio; Qualidade; Transparência e Participação, que implica criação e ampliação de canais e espaços públicos para o diálogo, a discussão e o debate a serviço de um projeto político-pedagógico de qualidade que, assentado no pilar da educação emancipatória, considere os determinantes sociais e as possibilidades concretas da escola (VEIGA, 2010, p. 5).

Ao estudar a legislação, os professores, gestores e demais membros da comunidade escolar, no cumprimento da gestão democrática, e no exercício da cidadania coletiva, podem questionar os currículos oficiais, elaborar novas propostas, contribuir para que as diretrizes e metas sejam adequadas à realidade local e alcancem os objetivos propostos. E ainda segundo a autora, a escola deve reconhecer a escola como um espaço sociocultural. Para desenvolver aprendizagem significativa, “pode-se pensar como os diferentes saberes interagem para produzir outro saber representado pelo escolar, que não se confunde com o saber acadêmico, mas não prescinde deste na construção do saber a ser ensinado” (PONTUSCHKA, 2007, p. 114).

Sendo a escola esse lugar de encontro, a busca pela aprendizagem significativa perpassa, necessariamente, a construção do conhecimento e, nesse caso, pelos estudantes. Assim, a escola deveria adotar, cotidianamente, ferramentas altamente atrativas, que

despertassem neles (nos estudantes) o real sentido dos conteúdos e sua utilização. As informações e imagens a que temos acesso nos provam as perversas desigualdades existentes no mundo, mas, também, as possibilidades de melhorarmos a sociedade. Os estudantes acessam esses meios. Essas informações podem ser transformadas em conhecimento e ação.

Concordando com Rodrigues e Rosa (2019), que afirmam que, antes mesmo de tentar colocar um projeto político em ação, é preciso o enfrentamento das condições materiais de formação e de trabalho dos professores e demais profissionais da educação, visando garantir verdadeira educação integral, unilateral e politécnica para a juventude. Não nos parece ter sido essa a prioridade da Secretaria de Estado da Educação ao implantar e implementar as escolas de Tempo Integral da forma como tem sido.

### **CAPÍTULO 3**

## **CONHECENDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE PERÍODO INTEGRAL EM GOIÂNIA**

Neste capítulo, no primeiro momento, apresentamos a metodologia e os procedimentos utilizados para desenvolvermos a pesquisa, em segundo momento, apresentamos o PPP da unidade escolar de ensino médio de período integral Meu Brasil, caracterizando metas e ações previstas, identificando os objetivos e finalidades. Em seguida, descrevemos as percepções acerca da participação dos membros da comunidade escolar no projeto desenvolvido, por último as conclusões.

### **3.1 Metodologia da pesquisa**

A presente pesquisa teve o propósito de analisar a participação dos membros da comunidade escolar na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico de uma Escola de Ensino Médio de Período Integral. Optamos por uma investigação de natureza qualitativa baseada na interpretação histórico crítica, por considerar que em se tratando de experiência na educação os métodos qualitativos são os mais apropriados, e por termos consciência do problema a enfrentar, no entendimento de que esta experiência submetida à crítica tenha suas potencialidades reveladas, quem sabe atualizadas e evoluídas.

Pensando na investigação conforme afirmamos, houve a preocupação com o processo e não simplesmente com o resultado (TRIVIÑOS, 1987). Nessa perspectiva, além de considerarmos a importância de instrumentos como o questionário e entrevistas, dentro dos objetivos pretendidos, conhecer o espaço educacional e observar os procedimentos do cotidiano da escola, a escuta, a prosa, nos permitiu analisar com mais profundidade o espaço investigado e as ações desenvolvidas, possibilitando construir categorias para análise dos dados obtidos.

Nesse sentido, da subjetividade, buscamos inicialmente participar também, para compreender a realidade nas relações entre os processos de participação utilizados pelos membros, partindo do princípio de que esse tipo de pesquisa possibilitaria uma proximidade com os sujeitos para que esses, retratassem suas perspectivas e abordassem

os diversos significados da participação na elaboração e implementação da Proposta Política Pedagógica. Então, fomos a unidade escolar, participar com os atores, vivenciar o desenvolvimento do PPP.

### 3.1.1 Participantes

Participaram de forma direta e declarada neste estudo trinta pessoas integrantes da comunidade escolar, sendo elas vinte e três estudantes, maiores de dezoito anos, concluintes do ensino médio, cinco professores com no mínimo dois anos de atuação na escola campo de Período Integral, duas gestoras sendo que uma, atuando na gestão há dez anos e outra gestora atuando na Secretaria de Estado da Educação há 20 anos.

Essa participação aconteceu de duas formas. A primeira contando com 20 atores, entre eles 18 estudantes e 2 professores, responderam o primeiro questionário os quais chamamos de Professor 1 Questionário (P1Q) e Estudante 1 Questionário (E1.Q). A segunda participação contou com 10 atores, sendo estes 5 estudantes, 3 professores e 2 gestores que participaram da entrevista semiestruturada, do qual os apresentamos como Estudante 1 Entrevista (E1E); Professor 1 Entrevista (P1E), Gestor 1 Entrevista (G1E).

A escolha desses atores não se deu de forma aleatória. Os estudantes e professores que responderam ao questionário faziam parte da primeira turma concluinte do terceiro ano do Ensino Médio, todos maiores de dezoito anos. Os professores e os gestores, foram os que conheciam a proposta, pois estavam na unidade escolar e ou na Seduc, há mais de dois anos e aceitaram participar da entrevista. Não entrevistamos outros estudantes por se tratarem de menores de dezoito anos, e também pelo fato, de não estarem na unidade escolar há mais de dois anos.

### 3.1.2 Instrumentos

Para a coleta de dados, utilizou-se a análise documental, a observação participante; o questionário misto, e a entrevista semiestruturada.

A partir da revisão bibliográfica foram delimitados dois eixos analíticos para a pesquisa: a participação dos membros na elaboração do PPP na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral, e a participação dos membros na implementação das ações desenvolvidas na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral, que podem ampliar a

possibilidade da efetiva participação e o desenvolvimento da educação integral. Por fim, vale destacar que os eixos analíticos ressignificam as perguntas que fundamentam os questionários e as entrevistas, assim como contemplam a análise dos documentos e as observações.

Para a análise documental, além das atas e registros escolares, dedicamos a realização de estudos sobre o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar e sobre a legislação educacional;

Para o questionário foram elaboradas dez perguntas, abertas e fechadas com objetivo de extrair dos participantes a opinião sobre o projeto da escola e, se haviam participado da elaboração do PPP, quantas reuniões participaram; qual a finalidade do Projeto e qual a participação nas ações implementadas, pontos positivos, pontos negativos.

Da entrevista-semiestruturada buscou-se considerar as realidades vividas pelos entrevistados considerando os diversos pontos de vista dos sujeitos sobre o PPP, e sobre as metas e ações desenvolvidas. Nesse sentido, foram elaboradas dezesseis questões aos estudantes e 17 questões aos professores e gestores onde priorizamos investigar se houve a participação na elaboração do PPP e qual a ação pedagógica relacionada ao PPP que contempla melhor participação, bem como quais as condições estruturais para o desenvolvimento do PPP (Ver Anexos 3, 4 e 5);

A observação, nos auxiliou profundamente como forma de enriquecer a pesquisa, pois buscamos por meio do contato direto entre o pesquisador e o objeto pesquisado realizar escutas individuais e coletivas contribuindo com as categorias definidoras da participação. Registramos inúmeras atividades desenvolvidas, dando prioridade a Reuniões pedagógicas, Pré-Conselho de Classe e Semana da Consciência Negra por se tratar de prática de projetos com participação individual e coletiva descritas e não descritas no PPP.

### 3.1.3 Procedimentos para a coleta de dados

Após a autorização para a condução da pesquisa por parte da gestora da unidade escolar, e após procedimento de solicitação junto a Secretaria de Estado da Educação onde, onde protocolamos pedido oficial na Coordenação Regional de Ensino – CRE na data de 29 de novembro de 2019, mediante o Requerimento de n.º 20190000 606 7467 (Anexo 1); Solicitamos na unidade escolar cópias dos documentos PPP e demais

procedimentos desenvolvidos que foram prontamente encaminhados pela coordenação da escola para o endereço eletrônico da pesquisadora (por se tratar de documentos extensos e não ter cópia física na unidade escolar), este documento norteou a grande maior parte da pesquisa; Assinado o Termo de Aceite e Consentimento por todos os membros participantes.

Para o questionário foram selecionados inicialmente, na turma de terceiro ano, os estudantes maiores de dezoito anos concluintes do Ensino Médio, e dois professores desta primeira turma, pois eram os únicos que estavam na unidade escolar desde o início da implementação da proposta de tempo integral. Dos 27 estudantes da turma, dezoito participaram da pesquisa, os demais não tinham dezoito anos, e ou, não quiseram responder o questionário;

Posteriormente, passamos aos registros das observações das atividades escolares desenvolvidas, onde foi possível acompanhar três reuniões pedagógicas, duas rodas de conversas, três apresentações de trabalhos e duas atividades de avaliação, todas com objetivo de acompanhar e apreender a compreensão dos membros e sua participação nas ações pedagógicas; destas atividades, destacamos a Semana da Consciência Negra; as atividades de Pré-Conselho e Conselho de Classe e Atividades de Recuperação Paralela.

Para realização das entrevistas semiestruturadas, elaboramos um conjunto de perguntas abertas e fechadas, sendo um total de dezesseis perguntas aos estudantes e dezessete aos professores e gestores. O objetivo geral consistiu em investigar a participação e a percepção dos membros da comunidade escolar, bem como suas contribuições na implantação e implementação do PPP da escola, identificando e caracterizando as principais metas e ações desenvolvidas.

Estas entrevistas foram realizadas por correio eletrônico, por conta da Pandemia.

#### 3.1.4 A Análise dos dados

Na investigação devido ao fenômeno estudado, obtivemos um grande volume de dados, sendo necessário para a análise, questionamentos mais amplos, buscando uma visão multidimensional dos fenômenos, pois conforme André, é importante, “encontrar maneira de poder detectar essas informações singulares, mas relevantes e poder distingui-las de outras também singulares, mas irrelevantes” (1983, p.68).

Muitas informações foram apresentadas de forma espontânea no cotidiano do trabalho de campo. Embora, respeitando nossa opção pelo método qualitativo, foi preciso

considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, levando em conta, o contexto dos dados, e o quadro teórico em que se situa. Pois sem relação a algum referencial teórico, não há um grande significado. E segundo Gatti, 2001, ao transitarmos entre realidade e teoria, impõe-se uma lógica para a análise dos dados, de forma enriquecedora.

Neste rumo, buscamos a triangulação, combinando os vários métodos de coleta, as várias fontes dos dados e as diferentes perspectivas da investigação, organizando os resultados com a definição de categoria de participação na elaboração do PPP e participação na implementação do PPP.

### 3.1.5 Dos acontecimentos

A princípio, tivemos acesso a toda estrutura física e os recursos humanos da unidade escolar, onde realizamos conversas, observamos, registramos reuniões, eventos e aplicamos o primeiro questionário que foi fundamental para termos uma noção inicial da participação dos pesquisados na elaboração do PPP. Mas, em segundo momento, com a Pandemia<sup>1</sup>, (por meio da Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação, cumpre determinações da Secretaria Estadual de Saúde e determina o ensino remoto a todo o sistema educativo sob sua jurisdição) foram suspensas as aulas presenciais e foi necessário continuar a coleta por meio da realização das entrevistas semiestruturadas, de forma eletrônica, por correio e Whatzapp, o que dificultou significativamente nossa pesquisa e o entusiasmo inicial dos participantes, prejudicando todo o processo educacional no Brasil e no mundo. Para agravar a crise, veio a morte da nossa orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Leila F. Sales, o que provocou profunda consternação e demora para retorno ao trabalho de pesquisa. Mesmo conhecendo o campo a ser pesquisado, era necessário considerar uma nova orientação. Além disso, a aceitação da nova orientação por parte da Professora Dr<sup>a</sup>. Hérica, veio como bálsamo, contribuindo para que continuássemos com o direito de estudar e ser orientada.

Na unidade escolar, sem atendimento presencial, o acolhimento, a confiança e a contribuição por parte dos membros da comunidade escolar, da gestão, de professores e estudantes foram essenciais para finalizarmos a coleta de dados e acreditarmos em nossos objetivos. Com essa confiança, obtivemos disponibilização dos documentos e dados importantes para conclusão do trabalho.

### 3.2 Caracterização da escola

A unidade escolar selecionada, que aqui denominamos de Meu Brasil, é uma das instituições onde é desenvolvido o Ensino Médio de Tempo Integral desde 2017. Essa unidade educacional contou, em 2019, com 130 estudantes que estudavam no 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. A unidade tem 27 servidores efetivos e contratados, sendo 11 professores.

Situada na região sudoeste de Goiânia, o prédio edificado dispõe de instalações físicas antigas, utilizadas tanto para os serviços administrativos quanto para os objetivos pedagógicos, uma sala de laboratório de informática interditada e uma biblioteca que também funciona como sala de vídeo. Há 4 banheiros, 1 masculino com 5 boxes e 1 feminino com 5 boxes, 1 feminino e 1 masculino para atender aos alunos com necessidades especiais. Os banheiros masculino e feminino para uso dos professores estão interditados com problemas na estrutura. Há 11 salas de aula, 1 secretaria, 1 coordenação, cozinha, espaço para recreação e 1 quadra de esporte coberta.

A escolha desta unidade é de grande importância para a realização dos estudos devido, primeiramente, ser essa uma das instituições importantes da região e que perdeu um número relevante de estudantes com a implantação do projeto. A escola anteriormente atendia ensino fundamental e médio com mais de mil estudantes matriculados. Com a mudança do modelo pedagógico e oferta do tempo integral para atendimento somente ao ensino médio, a escola passou a não alcançar mais que 135 estudantes matriculados a partir de 2017 (período de início da investigação), o que aponta a problemática de evasão dos estudantes, um dado relevante ao desenvolvimento local e regional, além da problemática de sabermos se houve ou não a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP que foi implementado.

Esta caracterização é melhor detalhada ao apresentarmos o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Em síntese, o percurso metodológico adotado revelou a importância de compreensão do pesquisador sobre as contradições internas do objeto em estudo, com a realidade objetiva, no intuito de interpretar e apresentar com criticidade os resultados obtidos. Neste caso, o documento elaborado (PPP) e as atividades desenvolvidas, bem como, a participação dos atores (fonte direta dos dados) na elaboração e implementação,

permeando a análise interpretativa, qualitativa, evidenciada por meio da compreensão do mundo, que nos move a empreender tamanho esforço.

### 3.3 Apresentação do PPP – Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar

O PPP da unidade escolar Meu Brasil (assim chamada para preservar a instituição) é um documento com 81 páginas e contempla os principais aspectos determinados pela Resolução n.º 03 do CEE-GO. Nas considerações iniciais, informam que suas ações estão em consonância com o PNE e com as Diretrizes da Secretaria de Estado da Educação. Apresenta relato descritivo da estrutura física e pedagógica da instituição, além dos dados legais e históricos da sua construção. Segundo o PPP, a unidade escolar iniciou seu funcionamento em 1971, mas somente em 1978 obteve o primeiro Ato Autorizativo (observem aqui o lapso temporal de sete anos, funcionando sem autorização por parte do poder público).

Na sua fundação era considerado “Grupo Escolar”, o qual foi construído em um terreno de 6.316 m<sup>2</sup> e uma área edificada de 498 m<sup>2</sup>, doado por uma cooperativa cuja finalidade era atender às necessidades dos moradores do conjunto habitacional pertencente a uma cooperativa. Inicialmente, o grupo contava com o ensino primário (1ª a 4ª série) durante o dia, e alfabetização (antigo Mobral e o Supletivo) no período noturno. No ano de 1974, o Grupo Escolar passou a ser chamado de Escola de 1º Grau.

Em 1982, a escola passou a contar também com o supletivo ginásial para atender à demanda da população que a procurava. Nesse período, foi criada a primeira biblioteca. Só em 1990, com autorização de funcionamento, a escola passou a ser chamada de Colégio Estadual, ofertando também o ensino médio regular.

Em 2017, o colégio passou a oferecer educação em período integral, autorizado a funcionar pela Resolução do CEE-GO de 14/06/2018, que também autorizou outras instituições de ensino, passando a se denominar Centro de Educação de Período Integral – CEPI, ofertando o ensino médio. Nessa informação, também observamos o período de 18 meses em que a instituição iniciou o Projeto de Escola de Tempo Integral sem obter o devido Ato Autorizativo por parte do CEE. Ressaltamos que essa não é uma problemática somente desta instituição. Constantemente, o CEE-GO publica em seu *site* lista de escolas sem atos autorizativos, chamando a necessidade deste acompanhamento por parte da

sociedade: “Alertamos a população goiana de que há escolas com matrículas abertas, mas que não foram credenciadas e autorizadas a funcionar pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás” (GOIÁS, 2018).

Percebemos que ainda há educadores que desconhecem esses procedimentos, desrespeitando as normas. Desse modo, permanecem escolas funcionando sem a devida legalidade por muitos períodos, inclusive escolas criadas pelo poder público. Isso significa que, por vezes, não cumprem os procedimentos legais, estando à margem da orientação e supervisão do sistema de ensino, o que pode ter todo o trabalho pedagógico invalidado. Daí a importância de o Projeto ser coletivo, as responsabilidades pedagógicas e administrativas serem assumidas pelos membros da comunidade escolar, a publicidade do PPP.

### 3.3.1 Dos recursos humanos descritos no PPP

#### 3.3.1.1 Corpo discente

Segundo o PPP da unidade escolar, a escola atende aos dispositivos legais e organizacionais contidos no Regimento Escolar<sup>2</sup>, atendendo assim estudantes a partir de 14 anos de idade de ambos os sexos, tendo um total de 133 matriculados. Esse quantitativo é pequeno para uma escola que já atendeu mais de mil deles por ano. É um número representativo de pessoas, estudantes e famílias que optou, de uma forma ou de outra, participar desse projeto de escola de tempo integral. Foram formadas cinco turmas do ensino médio. E, em 2019, concluíram o terceiro ano 27 estudantes.

#### 3.3.1.2 Dos profissionais

De acordo com os dados apresentados no PPP, o quadro de servidores conta com 27 funcionários, sendo 10 professores e 17 agentes administrativos. A instituição é administrada por um gestor, eleito pelo voto direto e mandato de três anos, com direito a escolha do Secretário Geral, Coordenador de Assuntos Financeiros e Coordenador Pedagógico. O trabalho pedagógico é orientado e coordenado por um pedagogo e por uma equipe de coordenadores formada por professores, graduados em áreas afins que em parte, de sua carga horária assumem sala de aula e outra parte, assumem coordenação.

### 3.3.2 Da formação e qualificação dos profissionais

Sobre a formação dos profissionais que atuam na instituição, são 27 servidores, sendo 10 professores e 17 funcionários administrativos. Os professores são formados em educação física, letras, biologia, história, matemática, física, química e atuam todos recebendo por jornada de 40 horas semanais. Quanto aos funcionários administrativos, a diretora é formada em letras; a secretária geral, em matemática; a coordenadora pedagógica, em pedagogia; o coordenador financeiro é técnico em magistério; a auxiliar de secretaria é tecnóloga em gestão pública; a dinamizadora de biblioteca é formada em geografia; a higienizadora tem ensino médio; a merendeira e a auxiliar possuem o ensino médio; os dois guardas-noturnos têm ensino fundamental; os funcionários de serviços gerais, um tem ensino fundamental e outras duas têm ensino médio; duas professoras de apoio são formadas em pedagogia e uma em psicologia.

Os relatos apreendidos por meio do trabalho de campo e por dados apresentados na entrevista dão conta de que esse perfil dos profissionais passa por grande alteração. Muitos servidores e professores já não estão mais na escola, visto que alguns pediram remoção ou foram removidos por serem contratos, tiveram de mudar de escola com a chegada de efetivos e/ou por questões de tempo. Outros não identificaram com a proposta, problemas com a rescisão contratual, ou licenças concedidas pelo Estado. Esse dado interfere diretamente no trabalho desenvolvido e na implementação do PPP.

### 3.3.3 Dos espaços físicos da unidade escolar

Sobre os espaços físicos, as instalações da instituição declaradas no PPP definem estar da seguinte forma:

[...] bom estado de conservação no que se refere à estrutura geral do prédio. A edificação dispõe de instalações físicas para os serviços essenciais administrativos, pedagógicos, uma sala de laboratório de informática (interditado), biblioteca e sala de aula. Há 04 banheiros, 01 masculino com 5 boxes e 01 feminino com 5 boxes 01 feminino e 01 masculino para atender ao aluno com necessidades especiais, os banheiros masculino e feminino para uso dos professores (estão interditados, com problemas na estrutura). Há (11) salas de aulas, (01) secretaria, (01) coordenação, cozinha, espaço para recreação, uma quadra de esporte coberta. As demais estruturas da unidade escolar estão assim distribuídas: 11 salas de aula necessitando de reparos urgentes no telhado. 01 Banheiro dos professores interditado. 01 Laboratório de informática e sala dos professores interditados por danos estruturais. (PPP, 2018, p.14).

As informações apresentadas no documento indicam o bom estado de conservação do prédio, mas logo em seguida atestam que há banheiros e salas interditados. O edifício, inaugurado em 1971, não teve nenhuma grande reforma, a não ser ampliação de salas. Sobre os recursos didáticos, a escola informa que conta com um considerável conjunto de recursos didáticos para o bom desempenho dos professores e, conseqüentemente, melhoria da aprendizagem. Esses recursos descritos no PPP são TV, jogos pedagógicos, teclado, violão, livros literários disponíveis na biblioteca, retroprojetor, data show, caixa de som amplificada, lousa digital, microfone e outros. Há, na secretaria, três computadores ligados à internet e três impressoras. Para as aulas de educação física, existe quadra coberta. Na biblioteca, há um volume considerável de livros didáticos, provenientes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que são emprestados aos estudantes. O controle de entrega e devolução dos livros é realizado em conjunto pela coordenadora pedagógica e professora dinamizadora de biblioteca.

Identificamos que a unidade escolar recebeu quantitativo bem superior ao número de livros didáticos em relação ao número de estudantes matriculados nos anos de 2017 e 2018. Isso porque a conta é feita em relação ao ano anterior. Ou seja, uma escola que tinha mil estudantes recebe quantitativo para essa demanda.

#### 3.3.4 Dos recursos financeiros

A escola pública estadual é mantida majoritariamente pelos recursos do Fundeb, mas as escolas de período integral agregam outros recursos. Assim, de acordo com o descrito no PPP:

A Unidade Escolar é mantida pelos recursos: PDDE; PROESCOLA; PDE; FNDE e segundo o descrito, estes recursos são empregados de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Escola, sendo previamente planejado e executado sob gerenciamento do Conselho Escolar e Fiscal. (PPP, 2018, p.15).

Sobre os recursos que chegam diretamente na escola, não obtivemos informações. Mas, das escutas aos professores e relatos da gestora, dão conta de que são insuficientes e por vezes, são obrigados a utilizar recursos próprios para uma ou outra atividade pedagógica emergencial.

#### 3.3.5 Dos aspectos locais, regionais e legais apresentados no PPP

A unidade escolar situa-se em parte da região central da capital de Goiás, Goiânia, sendo um dos loteamentos aprovados ainda nas primeiras décadas. O bairro começou a ser ocupado a partir dos anos 1960, principalmente por migrantes vindos do interior do estado. Mas se desenvolveu com maior velocidade a partir de 1990 com a chegada dos serviços básicos e de equipamentos, tornando-se um corredor que liga várias outras regiões da cidade. Conta hoje com importantes espaços de setor de serviços, empresas públicas, privadas, hospitais, clínicas, restaurantes, feiras, comércio em geral. E, apesar do desenvolvimento, registra ainda aspectos rurais mantidos por antigos moradores, o que marca a característica histórico-cultural goianiense.

De acordo com as descrições no PPP, fatores externos e internos influenciam a comunidade estudantil atendida pela Escola Meu Brasil, que abrange uma faixa etária de 14 a 19 anos, cursando do 1º ao 3º ano do ensino médio. Tal comunidade discente é oriunda, em maior parte, dos setores vizinhos vindos de família de classe média e baixa com nível de instrução, em sua maioria, do nível de ensino básico, e boa parte das famílias enfrenta grandes dificuldades. Muitos apresentam carência afetiva e alguns, nutricional, o que reflete no desenvolvimento emocional, cognitivo e físico. Segundo o documento, é perceptível que alguns desses estudantes não dispõem de orientação familiar em relação a regras e valores de conduta, que são necessários em todo e qualquer ambiente.

A alimentação é um dos pontos fortes da unidade escolar, onde são servidas, ao menos, três refeições por dia, um lanche no período da manhã, almoço e lanche na parte da tarde. O almoço é considerado, de acordo com as entrevistas, o grande ponto positivo da escola.

Sobre as regras de conduta, a escola trabalha com a Pedagogia do Acolhimento, Pedagogia da Presença e Protagonismo Juvenil. Não havia regimento interno na unidade escolar no período da observação.

É justificado no PPP que o “PNE (Lei n.º 10.172/01 e PL n.º 8.035/10) indicou a ampliação da jornada como um possível instrumento para **diminuir as desigualdades sociais e ampliação efetiva das possibilidades dos estudantes no que tange às oportunidades de aprendizagem, estipulando um período 9h30 para funcionamento do Ensino Médio.**” (PPP, 2018, p.8) Grifo nosso.

Nesse propósito, o atendimento da escola em período integral contribui de forma significativa para a formação desse sujeito, embora o PPP ressalte que “não é papel da escola assumir o papel da família”. O trabalho com o educando visa principalmente à

construção do conhecimento científico e ao fortalecimento das relações de valores exigidos no convívio social.

Na apresentação do PPP, a escola declara que o Projeto Estadual de Tempo Integral de Goiás teve início em 2006. E, após intenso estudo, a Secretaria de Educação, em 2013, resolveu unir as experiências de Educação Integral do Estado - Projeto Estadual de Tempo Integral/Seduc mediante parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) de Pernambuco para implementar em Goiás a proposta de ensino médio em tempo integral. O projeto recebeu o nome de “Novo Futuro” e inicialmente abrangeu quinze escolas, sendo oito na capital e sete no interior. Em 2014, o projeto foi ampliado para outras sete escolas do interior.

Nessa perspectiva, informa o documento que a Educação em Tempo Integral do Estado de Goiás, além de ampliar o tempo de permanência dos estudantes e dos professores na escola, visa à formação de crianças, adolescentes e jovens em sua inteireza, ou seja, considera o sujeito em sua condição multidimensional. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências socioemocionais torna-se tão relevante quanto a dimensão cognitiva.

A escola encontra-se, segundo o texto, “num patamar de referência como exemplo de ensino de qualidade e organização.” (PPP, 2018, p. 11). A unidade escolar informa que “também atende educandos com deficiência”, sendo esse um importante trabalho, que pôde ser observado na pesquisa de campo. Estudantes com necessidades especiais são bem acolhidos e há um trabalho de acompanhamento individual que promove a participação deles, o qual foi avaliado de forma positiva pelos pares e pelos familiares responsáveis pelos estudantes da inclusão.

O PPP ainda descreve que atende à Resolução CEE/CP n.º 3, de 16 de fevereiro de 2018, no Art. 58, e explicita que:

A escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos e espaços em sintonia com a ampliação das ações educativas de qualidade, de equidade e das oportunidades educativas, da intensificação da convivência e de maior compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola, das famílias e dos outros atores sociais, sob a coordenação da escola, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem, da convivência social e a diminuir as diferenças de acesso aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis. Além da ampliação do tempo, o alargamento de horas nesses sistemas de ensino tem como objetivo criar novos espaços e oportunidades de aprendizagem, fomentando maior envolvimento de outros profissionais da escola, dos familiares e demais setores sociais. (PPP, 2018, p.7).

Com essa afirmação, a unidade escolar assume a compreensão da necessidade da Educação Integral para a comunidade escolar na perspectiva do desenvolvimento humano, social, cultural e regional.

### 3.3.6 Dos objetivos

Para cumprir seus objetivos, a instituição declara no PPP que depende da interação da família, da comunidade e do compromisso do poder público.

Sendo assim, o PPP desta unidade escolar afirma que representa um conjunto de decisões refletindo o compromisso assumido de “fazer da educação uma práxis transformadora capaz de oferecer um ensino democrático que proporcione o desenvolvimento de pleno acesso ao conhecimento e o desenvolvimento da cidadania”. Propõe a reflexão da realidade e, dessa forma, estabelece objetivos, metas, ações e sugestões de parcerias que podem nortear uma transformação na prática educacional desta unidade escolar.

Como objetivo geral, a unidade escolar destaca que “busca oferecer um ensino de qualidade que garanta o acesso e a permanência dos estudantes na escola, tornando-os capazes de pensar e agir com consciência crítica, contribuindo com a transformação do seu meio, inclusive da sociedade em geral”. (PPP, 2018, p. 8).

A unidade escolar é categórica em afirmar que “desenvolve, ainda, um trabalho voltado para a formação integral do educando, promovendo seu pensamento crítico, reflexivo, sua capacidade criativa, respeito às diversidades, independência e conquista da cidadania, conforme a Resolução CEE/CP n.º 03, de 16 de fevereiro de 2018”. (PPP, 2018). Esse trabalho pode ser avaliado.

### 3.3.7 Da gestão

No PPP, afirma-se que a unidade escolar atende o que preconiza a Constituição de 1988 e a LDBEN 9394/1996. Visando fundamentar a prática político-pedagógica, prioriza a dimensão democrática. Também incentiva a participação e a responsabilidade social pelas ações desenvolvidas na instituição de ensino. Desse modo, descreve:

A gestão democrática prima pela transparência da administração e a participação coletiva dos entes que compõem a comunidade educacional. Então, torna-se imprescindível o envolvimento de todos, sendo

corresponsáveis pelas conquistas e também pelas falhas que possam ocorrer ao longo do ano letivo. As ações pedagógicas e aplicação dos recursos financeiros serão compartilhadas com todos os envolvidos (professores, funcionários, estudantes) e comunidade (Conselho Escolar) acatando integralmente o que for decidido com os envolvidos. O processo de gestão democrática se constrói no interior da escola, na correlação de forças entre o instituído politicamente e o construído democraticamente. Uma cultura democrática cria-se com a prática democrática. Acreditamos que a escola se torna realmente democrática quando as ações administrativas e pedagógicas estão interligadas, tornando-se educativas, interferindo na adoção de novas atitudes perante a sociedade (PPP, 2018, p.20).

A gestora foi eleita e está na unidade escolar desde o ano de 2003, assumindo a gestão há 10 anos, existe um conselho da escola formado de acordo com orientação da Secretaria de Educação, segundo o que informações da gestora, há funcionários da escola que participam, representando também os pais. Durante nossas observações, não aconteceram reuniões deste conselho, também não obtivemos respostas sobre como se dá a organização do trabalho deste conselho. O PPP informa que a unidade educacional adota os fundamentos da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) e de acordo com o PPP:

A TGE prima pela qualidade na realização das ações de ensino, de aprendizagem e de administração. O foco é gerenciar o cumprimento do Plano de Ação da Escola, a fim de oferecer uma educação de excelência para a sociedade, buscando contemplar a Missão e a Visão da Proposta da Escola de Tempo Integral da Secretaria de Estado de Educação (PPP, 2018, p.21).

Segundo o PPP, a TGE é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o movimento e respectivo trabalho que transformará o que ele traz enquanto “intenção”, efetiva e concretamente em “ação”. Registramos que neste modelo, existem dois grupos gestores, um grupo composto pela gestora, pela secretária geral, pela coordenadora pedagógica e pelo coordenador financeiro e um outro grupo ampliado que além destes primeiros, inclui um professor coordenador do Núcleo Diversificado, um professor coordenador da área de matemática e suas tecnologias, um coordenador de ciências humanas e suas tecnologias, um coordenador de ciências da natureza e suas tecnologias e um coordenador da área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Verificamos que esse gerenciamento impõe uma rotina de trabalho aos gestores, coordenadores e professores que se reúnem semanalmente, de acordo com a proposta do ICE, favorecendo a implantação da escola de Período Integral, determinadas pelas Diretrizes Operacionais da Seduce/GO, apresentando as seguintes exigências:

- As aulas deverão iniciar, obrigatoriamente, às 7h30 e encerrar às 17h.

- O intervalo matutino e vespertino será de 15 minutos; o horário do almoço será 1h30.
- O ano letivo é de no mínimo 200 dias letivos, com 9h por dia, perfazendo um total de 1.800 h/a anuais.
- Essa carga horária é distribuída em 9 aulas diárias – 45 tempos semanais.
- Essa modalidade é integral para o estudante e para a equipe docente, cabendo aos professores cumprir a Gratificação de Dedicção Plena Integral - GDPI.
- A duração de cada aula dos componentes curriculares que compõem o Núcleo Diversificado do currículo deverá ser, impreterivelmente, de 50 minutos.
- Os professores ministrarão 28 aulas em sala e as demais atividades docentes serão gerenciadas pelo Mapa de Atividades que devem ser acompanhados pela equipe gestora. Ressalta-se que todas as atividades previstas nesse instrumento de gerenciamento devem ser realizadas impreterivelmente na unidade escolar.
- Todos os docentes devem ministrar componente curricular do Núcleo Comum e do Núcleo Diversificado.
- Os componentes curriculares da Base Comum e do Núcleo Diversificado devem ser ministrados tanto no turno matutino quanto no vespertino, não havendo separação nem distinção de turnos para desenvolver a Base Nacional e o turno de ampliação (GOIÁS, 2016, p. 52).

Observamos que este é o padrão geral de funcionamento de todas as escolas de Período Integral em Goiás. Esses 45 tempos semanais distribuídos em 9 aulas diárias são determinantes ao gerenciamento empresarial estipulados pelo ICE e verificados no Mapa de Atividades de cada funcionário da escola (ver Anexo 6).

### 3.3.8 Sobre a avaliação educacional

Encontramos, no PPP, a descrição de que as ações de avaliação dos estudantes e da escola são norteadas visando à aplicabilidade da sua filosofia em consonância com o PNE e Diretrizes da Seduc.

Dessa maneira, buscamos fortalecer na unidade de ensino condições favoráveis a garantir o melhor desempenho do alunado nas propostas curriculares baseadas nas matrizes fomentadas pelo Ministério da Educação (MEC), nas avaliações internas e externas (Diagnósticas, SAEGO, SAEB e ENEM) e, consequentemente, no melhor rendimento dos estudantes no que se refere aos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (PPP, 2018, p. 56).

Sobre avaliação PPP afirma ainda que:

Além de seguir as orientações do ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), o CEPI também cumpre as diretrizes do Conselho Estadual de Educação em relação ao processo de avaliação. A Resolução CEE/CP Nº 03 de 18 de fevereiro de 2018, em seus artigos 48 a 53 orienta que a avaliação da

aprendizagem escolar, nos termos desta Resolução e da LDB, é um processo diagnosticador, formativo e emancipador, devendo realizar-se contínua e cumulativamente, e com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos formativos sobre os informativos, visando a busca de subsídios para o aprimoramento do processo educacional e para a avaliação institucional (PPP, 2018 p. 55).

São muitas as formas de avaliações dos estudantes propostas no PPP da unidade escolar, mas outras, foram registradas no trabalho de campo, e estão presentes na agenda da escola e previstas no Mapa de Atividades dos professores.

De acordo com o PPP as avaliações objetivas são semanais e devem:

- pautar-se nas Competências e Habilidades constantes no Currículo Referência da Rede Estadual;
- ser elaboradas contendo itens de V ou F, distribuindo as questões por disciplina, conforme cronograma enviado pela SEDUC;
- ser aplicadas em dois ciclos, sendo que cada um contemple três blocos de maneira a abranger todas as disciplinas da Base Nacional Comum, agrupadas por áreas de conhecimento;
- ser aplicados simulado e produção de texto no final de cada ciclo (PPP 2018, p.57).

As avaliações subjetivas são compostas de: atividades (de classe, casa, listas de exercícios); Pesquisas; Seminários; Simulados; Produção de texto; Prova diagnóstica (SEDUC), além de outras, advindas de documentos determinados à gestão escolar por parte da Secretaria de Educação. Percebemos muitas críticas por parte dos estudantes e professores em relação ao excesso de avaliações externas.

De acordo com o PPP “o educando será promovido ou retido com base na análise do seu desempenho global, através de pontuação de 0,0 a 10,0. Garantindo-se a preponderância desta análise global sobre a visão específica de cada componente curricular”. O PPP segue em sua descrição:

É avaliando que se constrói a Proposta Político Pedagógica da instituição, ao mesmo tempo em que ela é referência como identidade desta, e contribui para a reflexão e construção dessa identidade. Diante disso, a Avaliação Institucional se dará pela elaboração de questionário em que todos os serviços prestados serão avaliados por todos os segmentos da comunidade escolar. Os estudantes participam dessa avaliação ao discutirem e preencherem, bimestralmente, as fichas do pré-conselho (PPP, 2018, p.60).

Em sua descrição o Projeto, apresenta que existe a Avaliação da Instituição por todos os membros da comunidade escolar, o Projeto impõe constante avaliação e reafirma que: **“avaliar o projeto Pedagógico, que foi elaborado com a participação de todos os segmentos dessa unidade de ensino, pressupõe assegurar uma melhoria contínua**

**da qualidade do ensino e atendimento da comunidade do CEPI**". (PPP, 2018, p.60). Grifo nosso.

Nas observações do Conselho de Classe realizado em 18 de dezembro de 2019, percebemos que este, pautou-se em grande parte, na discussão sobre o desinteresse dos estudantes às atividades propostas e em não permanecerem na sala de aula. Não entregar atividades, e ou não participarem das propostas desenvolvidas. Em especial, a crítica dos professores se voltou para os estudantes do 3º ano, considerada uma turma "apática", "chata" e "arrogante" que boicotava as avaliações, em especial, as avaliações externas. Dos 130 estudantes matriculados na escola, apenas um estudante do primeiro ano do ensino médio foi reprovado. Os demais foram aprovados e alguns pediram transferência para outra unidade escolar.

### 3.4 Resultados:

Ao serem perguntados se participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico, todos os professores responderam que sim. Ao perguntarmos qual a opinião sobre o Projeto Político Pedagógico, uma professora respondeu que "Algumas ações não foram executadas, estão apenas no papel". (P1 Q.). De acordo com a professora, esse modelo não está cumprindo com os objetivos, embora o considere muito importante. E conforme outra professora, "é um documento importante, mas não está de acordo com a realidade". (P2Q). A professora 3 considera que o fato de o projeto além de oferecer o núcleo comum com disciplinas do currículo "oferecer também o núcleo diversificado que quando bem executado fortalece o currículo de forma mais prazerosa para os alunos". (P3 E.). Em relação à implantação do modelo do Projeto de Tempo Integral, na opinião de uma das professoras entrevistadas, com a implantação da escola de período integral houve melhora na participação dos professores, pois, segundo ela, antes era muito incipiente a contribuição dos professores. De acordo com a professora, agora é possível adequar a proposta à realidade escolar: "por muito tempo pegávamos apenas uma estrutura enviada pela SEDUC e acrescentávamos os dados da escola. Atualmente possuímos um momento para analisar a base enviada e adequar à realidade da unidade escolar. (P3.E)

Ao questionarmos como se dá a participação, poucos dos professores participantes, responderam, sendo que um professor informou que há participação dos professores na elaboração da proposta, porém, não observou se há a participação dos estudantes. Outro professor diz que a escola tem a obrigação de fazer a participação, mas

não disse se essa participação ocorre: “Professores sim, mas não observei a participação de alunos” (P1 E). Já o segundo professor pesquisado compreende que há uma obrigatoriedade da participação: “Sim, a escola tem a obrigação fazer todas essas partes participarem, pois não há escola sem professor e também não há escola sem alunos, sendo que esses alunos tem que estar cientes do que acontecerá na escola e participar ativamente” (P2. E). Ao entrevistarmos o terceiro professor, ele foi categórico ao afirmar que existe a participação de professores, mas ainda é restrita a participação dos estudantes: “Sim. Os estudantes e professores tem participação principalmente na parte da elaboração e revisão de projetos a serem executados na escola. Mas acaba sendo bem restrita a quantidade de alunos que participam e que tem interesse em ter conhecimento”. (P3.E)

Ao indagarmos as gestoras, se estudantes e professores participam da elaboração e implementação do PPP todas responderam que há participação. A gestora 2 entrevistada, diz que há uma colaboração: todos colaboram, mesmo que de forma indireta. Segundo a gestora: “Os estudantes participam através das rodas de conversa e quando a unidade escolar pensa em ações voltadas para o perfil do aluno da instituição”. (G2E) A gestora 1 respondeu que: “todos colaboram” (G1 E).

Quando questionamos aos estudantes se participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico, a maioria (treze) estudantes disse que não participaram e oito estudantes responderam que não se recordam, dois disseram que participaram da elaboração. Perguntamos se conhece o PPP, seis estudantes pesquisados disseram que sim, quinze estudantes disseram que não conhece e dois estudantes não responderam à pergunta. Perguntado qual a opinião sobre o PPP, a maioria não respondeu, um disse que: “É muito lindo no papel” (E1Q), e outro disse que: “é bom, mas, ineficaz” (E2Q). E outro estudante respondeu: “Eu achei muito falho o projeto porque ninguém consegue estudar 9 horas por dia” (E.3Q). Ao perguntarmos sobre o que mais gosta na escola, a maioria dos estudantes responderam que gosta do almoço, em segundo lugar, responderam que gostam da hora de ir embora; e em terceiro lugar, responderam que gostam do clube e das eletivas. Sobre o que menos gostam, a maioria dos estudantes, doze responderam que não gostam do horário; a maioria deixou claro conforme o estudante: “o que menos gosto, a carga horária que é muito extensa” (E1E), “O cansaço com a sobrecarga de atividades, e a chance de o aluno ficar entediado” (E2E). Quatro estudantes responderam que não gostam das aulas do pós médio e da forma da escola. Sobre o que deve melhorar, dezoito,

ou seja, a maioria dos estudantes pesquisados responderam que deve melhorar o horário, a estrutura, o laboratório, a organização (regras para todos) e a didática.

Evidenciamos na análise do questionário, o total desconhecimento por parte dos estudantes sobre o Projeto Político Pedagógico.

No que se refere à participação dos estudantes na implementação do PPP, vários estudantes não responderam. Um deles afirma que os “conselhos estudantis estão presentes na elaboração de projetos” (E1E). Outro estudante explicita, que há inspiração e motivação para a participação e elaboração do PPP (E2E). O terceiro é mais enfático ao afirmar que “é evidente a participação dos estudantes, visto que a maioria dos projetos elaborados tem êxito no seu desenvolvimento; além de que cada vez mais alunos são inspirados e motivados à não só participar, mas também a elaborar os mesmos” (E3E). Já, a estudante 4, nos informa, que não há participação, e escreve de forma contundente: “NÃO, nunca vi”. (E4E). Diferente da opinião da estudante 4, o estudante 5 é categórico ao afirmar que: “Com certeza. Pelo menos uma vez por mês era realizado uma reunião com o corpo docente e os representantes de turma para a elaboração de projetos visando o bem estar”. (E5E).

Ao perguntarmos sobre o modelo de Escola Período Integral, a maioria dos estudantes pesquisados (doze), respondeu que considera desnecessário e menos da metade, em um total de sete, responderam que considera importante o modelo de Escola de Período Integral. A maioria dos estudantes afirma que não está cumprindo seus objetivos. Ao perguntarmos qual a finalidade do modelo da escola, a maioria dos estudantes disseram que a escola prepara para o Enem, dois estudantes consideram que prepara para a Vida e um estudante respondeu que prepara para o Mercado de Trabalho. O Estudante 2 informou que: “Ao meu ver apesar de ser um longo tempo na escola traz para o aluno uma forma de dialogar melhor com amigos e professores, além de ter o apoio para aprender a organizar um tempo de estudo”. Ele considera que a “ajuda direta do professor com as atividades, os meios de ensino diferenciados usados por cada professor e o ganho de responsabilidade para acompanhar o ritmo das atividades propostas no dia cotidiano.” (E2E).

Procuramos aos estudantes quem escolheu esse modelo de Ensino Médio e a maioria (quinze) estudantes responderam que foi a família, dois estudantes registraram que foi a “falta de opção” e cinco estudantes disseram que eles mesmos escolheram esse

modelo de ensino. Um estudante registrou: “Não fui eu que escolhi. Mas quando fui gostei, não sabia que era bom” (E1 E.).

Questionamos os professores se eles optaram em trabalhar nesse modelo de Escola de Período Integral, e a maioria afirmou que não. De acordo com a professora 1: “Não, na verdade sai de um integral de ensino fundamental correndo e vim para essa escola porque não era integral. Ai depois da secretaria transformar em período integral não quis sair, pois a escola é perto da minha casa” (P1 E).

Na percepção dos professores com a implantação da escola de período integral houve melhora na participação dos professores na discussão pedagógica, de acordo com eles, antes era muito incipiente a contribuição dos professores. Segundo a professora 3, com o novo modelo é possível adequar a proposta de acordo com a realidade escolar: “por muito tempo pegávamos apenas uma estrutura enviada pela SEDUC e acrescentávamos os dados da escola. Atualmente possuímos um momento para analisar a base enviada e adequar à realidade da unidade escolar. (P3E).

Ao perguntarmos aos professores o que considera positivo e o que considera negativo no Projeto desenvolvido, a maioria dos professores destacaram como positivo a importância de conhecer melhor os estudantes, e negativo a falta de estrutura para a escola funcionar. Segundo a professora 1: “Positivo: Mais contato com o aluno; fazer as atividades na escola; sanar as dúvidas com o professor. Negativo Falta mais comodidade para os alunos; Infraestrutura a desejar para professores e alunos”. (P1.E)

Para, ainda, averiguarmos em que medida, se dá a participação, perguntamos aos entrevistados, que atividade, entendem estar relacionada ao PPP. E, os participantes, professores, estudantes e gestores indicaram ao menos uma atividade que entendem estar relacionada à implantação do PPP. No entanto, compreendemos nas repostas, haver certa superficialidade com que os sujeitos abordam a dinâmica da participação. Entre as atividades descritas, é registrado por um dos professores, é que uma das ações é do PPP seria a de definir regras/normas “definir as normativas regentes da e para a escola em suas particularidades”. (P3E), mas, o professor, não especificou quais são essas normas. Procuramos saber se estas normativas estavam descritas no PPP e ou no Regimento, mas, não as encontramos no Projeto e o Regimento Interno estava inacessível na unidade escolar. Buscamos uma cópia junto a Seduc e ao Conselho Estadual de Educação, mas também não obtivemos resposta. Para o professor 2, o Núcleo Diversificado é o destaque do Projeto. Segundo ele, “o fato do projeto além de oferecer o núcleo comum com disciplinas do currículo, oferece também, o núcleo diversificado”. De acordo com este

professor entrevistado, o currículo passa a ser melhor desenvolvido, pois em sua avaliação “quando bem executado fortalece o currículo de forma mais dinâmica e prazerosa para os alunos” (P2E).

Identificamos nas entrevistas realizadas com os estudantes, que a ação pedagógica relacionada ao PPP é o Projeto de Vida. Pois na percepção destes, é “o projeto de iniciar o contato com as responsabilidades necessárias para a vida em sociedade” (E3E). Ou seja, o “O projeto de vida” (E5E). Esta afirmação foi considerada pela maioria dos entrevistados. E, esta ação, ou disciplina, está aprovada pela nova BNCC e vem sendo implementada no currículo das escolas brasileiras, e nas escolas de Período Integral é uma determinação da Escola da Escolha dirigida pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Vejamos aqui, o que diz o PPP da escola Meu Brasil, sobre o que vem a ser o Projeto de Vida enquanto disciplina:

É uma das Metodologias de Êxito da Escola da Escolha oferecidas aos estudantes e compõe a parte diversificada do currículo, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Ele é o caminho traçado entre aquele que “eu sou” e aquele que “eu quero ser (PPP, 2018).

De acordo com o PPP (2018), “as aulas de Projeto de Vida devem levar o estudante a construir um Projeto de Vida, consistindo em documentar os SONHOS, METAS, OBJETIVOS e AMBIÇÕES em relação ao FUTURO”:

É nele que o jovem escreverá tudo aquilo que precisa fazer para realizar os seus sonhos. É como escrever um planejamento do que se quer para o futuro e traçar os caminhos que deverá percorrer para atingir os seus objetivos. Transcrever sonhos, traçar metas e determinar prazos. É fazer sentido às ações, que são estruturadas com base na Tecnologia de Gestão Educacional- TGE: a) motivar o estudante a elaborar seu Projeto de Vida; b) dar sentido à criação do documento que dá perspectiva à vida futura do estudante. c) fazer crer no aproveitamento do seu potencial; d) alimentar o instrumento de registro do Projeto de Vida (PPP, 2018).

Para buscarmos conhecer como se dá a participação de professores e estudantes, nesta ação pedagógica, perguntamos aos entrevistados, o que é o Projeto de Vida, e como avaliam o desenvolvimento desta atividade e a grande maioria dos estudantes e professores entrevistados opinaram ser esta, uma atividade motivacional. Um estudante afirma que o Projeto de Vida instrui o aluno, segundo ele “Além de ser uma ajuda psicológica, todas as 2 aulas que participei sempre foram de extrema ajuda sempre tinham ótimos exemplos” (E1E); outros estudantes também destacam o Projeto de Vida: “O

projeto de vida é uma organização responsável por incentivar e aconselhar os alunos a focarem na realização de suas expectativas pós ensino médio” (E 3E). É um planejamento para realizar as suas metas e objetivos para o futuro (E4E). “Trabalha suas futuros e te lapida para quando terminar ensino médio já ter sua faculdade escolhida” (E 5E). Consta no Mapa de Atividades e cronograma das aulas da unidade escolar, que os estudantes têm duas aulas semanais sobre o Projeto de Vida.

Na opinião dos professores, constataram-se distorções na compreensão e avaliação desta atividade pedagógica. É notório o envolvimento em maior ou menor grau, a depender do professor e da disciplina em que este atua, mas todos entendem ser esta uma atividade do Projeto Político Pedagógico que contribui com a perspectiva de futuro dos estudantes: o professor 1 se limitou a tratar o tema de forma genérica, informando que o desenvolvimento do Projeto de Vida significa: “Muita coisa, pois no projeto de vida podemos a todo o momento reformular nossa vida. E com isso ter foco no seu objetivo a seguir” (P1E).

Na opinião do professor 2: “É a menina dos meus olhos, é o CORAÇÃO da escola... são nos momentos do projeto de vida que você dá um norte aos seus alunos, empolgam eles com o futuro que os espera, se há algum problema, partimos daqui para solucionar, e o envolvimento com os alunos é sobrenatural, eles se doam e se preocupam com o professor” (P2E).

Percebe-se, na fala do professor 3, a importância da interação desta disciplina com o PPP e a participação da comunidade escolar, para ela, “O Projeto de Vida ajuda o aluno a se reconhecer, a pensar em seus anseios, a nortear o caminho para o alcance dos objetivos. A comunidade escolar deve participar da elaboração do PPP exatamente porque nele deve conter os projetos com os objetivos específicos daquela realidade. Os projetos devem ser elaborados, executados e avaliados para acompanhar o desenvolvimento, se os objetivos foram ou não alcançados, quais melhorias” (P3E).

Na avaliação das gestoras participantes da entrevista, o Projeto de Vida é a ação pedagógica mais importante do modelo desenvolvido, com fundamental priorização para sua implementação. A gestora 2 deixa claro que é essencial que os professores de tempo integral tenham perfil para incentivar os estudantes. De acordo com a gestora 2: “O Projeto de Vida é a sexta competência da BNCC. Ele desperta e direciona o engajamento do estudante para a própria vida e projetos pessoais, sempre lembrando de que ele é parte de uma sociedade. É importante que as crianças e adolescentes trabalhem essa visão para

no futuro, termos cidadãos com consciência do coletivo”. (G2E) E, de acordo com a gestora 1: “É apaixonante! O Projeto da escola da Escolha visa a transformação pessoal do educando, do ser humano. É o Projeto de Vida que vai instrumentalizar o estudante para a vida pessoal e acadêmica”.

Para compreendermos qual atividade relacionada ao PPP tem maior contribuição e participação dos estudantes e professores, perguntamos, qual a ação pedagógica é considerada mais interessante. De acordo com os entrevistados, pela maioria, estão, as chamadas de “Eletivas”.

No PPP da instituição a definição é que esta é uma proposta que deve ser elaborada por estudantes e professores, a partir dos eixos articuladores: Científico, Ético-político, Socioambiental, Estético-cultural e Esportivo e da realidade local na qual a unidade escolar está inserida.

Essas eletivas são apresentadas aos estudantes por meio de um “cardápio”:

São disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou pelos estudantes e objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum do currículo. A base curricular organizada por áreas de conhecimento exige um processo mais global de aprendizagem, articulado com várias dimensões do desenvolvimento pessoal do estudante. A unidade escolar incorpora ao seu currículo as disciplinas Eletivas. (PPP, 2018).

De acordo com o Projeto, “as aulas da Eletiva” devem possibilitar ao estudante: a construção do seu próprio currículo; a ampliação, diversificação e/ou aprofundamento de conceitos; o favorecimento da preparação para a futura aquisição de capacidades específicas e de gestão para o mundo do trabalho, dentre outras. É oferecida de forma compulsória para o estudante, porém de livre escolha. Ao final do semestre, as eletivas são finalizadas com a culminância, de caráter essencialmente prático e interdisciplinar.

Há um roteiro para a elaboração do projeto de cada Eletiva, que deve ser semestral, seguindo a estrutura com os seguintes elementos: Tema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Conteúdos, Metodologia, Recursos Didáticos, Avaliação, Culminância e Referências.

- Os projetos a serem apresentados “devem estar de acordo com a realidade da unidade escolar atentando-se para a viabilidade do mesmo”, como por exemplo, uma eletiva de dança ou canto requer professores com habilidades específicas.
- Projetos que requerem a compra de materiais específicos devem ser analisados junto à equipe gestora para que seja prevista a aquisição dos mesmos (PPP, 2018).

No trabalho de campo foi possível confirmar a participação dos professores e estudantes na elaboração e execução das eletivas que estavam sendo implementadas: Eletiva de Dança (um dos “carros-chefe” da unidade escolar), Eletiva de Fotografia, Eletiva sobre empreendedorismo/Origami e Eletiva sobre compreender a adolescência, ao final de cada semestre é apresentado o resultado dos trabalhos nas disciplinas eletivas. Esse momento recebe o nome de Culminância, que é o dia em que toda a escola se organiza para apresentar para a comunidade escolar o que foi trabalhado nestas eletivas.

Pelo que observamos, na Escola de Período Integral, a matriz curricular deveria garantir mais autonomia a unidade educacional, possibilitando organização de diversas outras atividades com projetos inovadores elaborados pela instituição, mas, ao contrário disso, tudo, é determinado pela Secretária de Educação, e ou pelo ICE. Os professores, por sua vez, alegam falta de condições e estrutura para desenvolver outros projetos.

Ao perguntarmos sobre os espaços físicos, se são adequados, a maioria dos entrevistados, afirmou que não. De acordo com a professora entrevistada: “Infelizmente, estamos bem longe disso. Maioria das escolas em período integral não possuem refeitórios, vestiários, quadra coberta, laboratório de informática (internet de qualidade para alunos e principalmente para os professores), laboratório de ciências e química e possuem disciplinas que necessitam diretamente desses ambientes.” (P 3E).

Quando questionamos se houve alteração na estrutura física da escola, desde o início do funcionamento do projeto de tempo integral, a professora respondeu: “Até onde sei não tiveram alterações e tudo que a escola tem são as salas de aulas comuns, com ar condicionado que a rede de energia não suporta se ligar vários ao mesmo tempo. O refeitório não cabe uma turma sequer. Não possuímos nenhum laboratório e temos como disciplina “Práticas de laboratório”, sendo que também não se tinha verbas específicas para a realização de possíveis experimentos ou pesquisas. Vejo como de extrema necessidade que a estrutura física precisa atender aos projetos elencados pela própria proposta da escola de tempo integral”. (P3E).

Para analisarmos se o PPP desenvolvido pela escola contempla aspectos sociais e regionais perguntamos aos professores e gestores se compreendem que o Projeto tem contribuição ao Desenvolvimento Regional, e todos afirmaram que sim. De acordo com a professora 1: “Por que, podemos compartilhar com outras escolas” (P1E). De acordo com a gestora 2: “Sim, interfere na vida do educando e da comunidade escolar, quando desenvolvem o Protagonismo Juvenil, se tornam protagonista da própria vida, consegue

ser um indivíduo positivo na família e na comunidade. Segundo a gestora, “a infraestrutura pedagógica ofertada, interfere de forma positiva no desenvolvimento local e regional, contribuindo até mesmo com a saúde dos educandos, por meio da alimentação e da expectativa de profissão e prosseguimento dos estudos”. (G2E). O fato de a unidade escolar estar inserida em um bairro em que transitam muitos trabalhadores, fez com esta, fosse uma opção de escolha dos pais para a matrícula. E, nas respostas dos estudantes, ficou evidenciada a importância da alimentação ofertada pela unidade escolar, em especial, o almoço, pois muitos, dependem dessa alimentação. Ou seja, o projeto implantado contribui com a saúde, e com a vida dos educandos.

#### 3.4.1 Das observações

A unidade escolar pratica diariamente a acolhida, uma recepção importante aos estudantes. Sempre há uma equipe para dar bom dia às 7 horas da manhã no portão da escola. Algumas vezes, essa acolhida é feita com música, uma lembrancinha, um recado, ou guloseima. O portão é fechado às 7 horas e 30 minutos. Depois desse horário não é mais permitido entrar, nem sair da unidade escolar sem um pedido dos pais e ou responsável.

Na escola, destacamos três importantes atividades pedagógicas observadas enquanto referência para a pesquisa: uma, a organização das apresentações da Semana da Consciência Negra, em que foi solicitado, aos estudantes e professores que sugerissem contribuições e participação ativa para realização da celebração desta semana. E, nos dias 18 a 20 de novembro, aconteceram as apresentações coletivas na quadra esportiva da unidade escolar, envolvendo todos os estudantes, equipe da escola e comunidade convidada, com: 1. Depoimentos de pessoas que trabalhavam a questão da Igualdade Racial, sendo estas, estudantes, professores e membros da comunidade escolar; 2. Oficina de turbantes, organizadas pela professora de matemática; 3. Desfiles, onde os estudantes representavam personalidades como Nelson Mandela; Benedita da Silva, Obama, entre outros vários líderes destaques da luta nacional e internacional pela igualdade racial. 4. Almoço Coletivo para toda a comunidade escolar, com Feijoada no cardápio e apresentação da Eletiva de Dança que protagonizaram Dança- Afro, finalizada com Roda de Capoeira. Percebemos nestas atividades, um grande envolvimento de toda a equipe escolar, bem como dos pais que compareceram a unidade.

A segunda atividade pedagógica observada, foi o “Pré Conselho de Classe”, atividade em que foi solicitado aos líderes de turma, o preenchimento da ficha para o Conselho. Realizada em 02 de dezembro de 2019, na segunda aula, observamos os informes sobre o preenchimento da Ficha de Participação dos Estudantes, sendo uma ficha por turma, devendo ser lida pelo líder da turma e preenchida com a opinião de todos, depois ser entregue a coordenação. A ficha, na primeira parte é composta por todas as disciplinas trabalhadas durante o ano letivo na escola e deveria ser preenchida com 1. SEMPRE; 2. ÀS VEZES, e 3. NUNCA. Transcrevo as primeiras questões:

1. O professor demonstra ter domínio do conteúdo? 2. As atividades de sala estão de acordo com o conteúdo aplicado? 3. A quantidade de atividades extrassala é suficiente para ser resolvida nos momentos de Estudo Orientado? 4. A turma participa ativamente nas atividades desta disciplina? 5. O professor propicia um ambiente agradável e participativo durante a aula? 6. Os professores iniciam as aulas com o material devidamente preparado e em mãos? 7. Os problemas de disciplinas são resolvidos na sala de aula sem a necessidade de recorrer à coordenação? 8. A turma participa ativamente nas atividades desta disciplina? 9. O professor dá atenção individualizada quando solicitado? 10. O professor avalia a aprendizagem dos alunos de forma variada? 11. O professor corrige, entrega e comenta as avaliações e atividades realizadas? 12. A partir do que foi estudado o professor considera as respostas pessoais dos alunos? 13. O professor é frequente? 14. O professor começa e termina a aula pontualmente? 15. A turma compreende o que o professor fala? Na segunda parte, 13 outras questões, que a turma deveria ler e marcar com um (X) a opinião que sinalizasse SEMPRE, ÀS VEZES, NUNCA sobre as seguintes questões: 1. A qualidade da merenda é satisfatória? 2. A refeição oferecida pela escola além de agradar o paladar dos estudantes oferece nutrientes necessários para a saúde deles? 3. O ambiente destinado para alimentação permite aos estudantes realizar as refeições de maneira adequada? 4. As salas ambientes, laboratórios e bibliotecas estão organizados e limpos? 5. A limpeza do CEPI está satisfatória (banheiros, pátios e outros)? 6. Os clubes Juvenis estão bem organizados, com projetos elaborados e rotina estruturada? 7. As salas de aula são tematizadas de acordo com a divisão bimestral do Currículo de Referência? 8. As aulas de Preparação do Pós-Médio se diferenciam em relação à abordagem dos conteúdos e metodologias de ensino das aulas ministradas em sala de aula (menos teoria e mais atividades)? 9. As aulas do Projeto de Vida possibilitam a construção dos objetivos dos estudantes enquanto jovem protagonista? 10. O atendimento na portaria e da secretaria do CEPI é adequada quando os estudantes precisam? 11. A entrada dos estudantes no CEPI ocorre de forma tranquila e sempre acompanhada de um funcionário? 12. Sempre que chamado à coordenação os estudantes são ouvidos e tratados com respeito? 13. Os estudantes estão satisfeitos com a supervisão e apoio do coordenador de pátio? (FICHA PRÉ CONSELHO CEPI, ver Anexo).

Pelos registros observados, nas cinco turmas da unidade escolar, essas questões obtiveram por parte dos estudantes, em sua maioria, a avaliação 3 (NUNCA), ou avaliação 2 (ÀS VEZES). E, no conselho de Classe ocorrido no dia 18 de dezembro de 2019, essas questões não foram discutidas, sendo sugeridas à coordenação que tratasse posteriormente com cada professor, de forma individual as análises apresentadas pelos

estudantes. Importante registrar que, alguns líderes de turma, já apresentavam no dia do Pré-conselho, opiniões de que: “não adianta nada preencher essa ficha”.

A terceira ação observada, trata-se da aplicação das avaliações de recuperação, ocorridas com todas as turmas no período de 11 a 13 de dezembro, onde registra-se, a preocupação dos professores com os estudantes que não haviam participado de atividades durante todo o bimestre, e se encontravam desmotivados para realizar as ações propostas. Muitos não tinham notas suficientes para serem aprovados, nem registros de atividades em cadernos, e não haviam entregues os trabalhos solicitados. Durante toda a semana, a equipe de coordenação e professores da escola, se esforçaram junto aos estudantes e familiares, para a participação dos mesmos e entrega das atividades avaliativas. Alguns pais foram chamados na unidade escolar, vários auxiliaram os filhos e no final do ano letivo, apenas um estudante foi reprovado, sendo que este, o pai, foi favorável a reprovação.

### 3.5 Discussão

O Projeto Político Pedagógico é uma construção coletiva necessária a qualquer modelo pedagógico a ser implantado, que tenha por base os preceitos da Constituição e da democracia conquistada em nosso país, sobretudo na escola de Ensino Médio de Tempo Integral. Segundo Silva e Rosa (2016):

A ampliação do tempo de escola tem sido entendida em nosso país como uma necessidade da atual conjuntura social e econômica em que vivemos, o que torna a escola, aos olhos da sociedade, uma instituição que precisa ampliar suas funções e tarefas, proporcionando às crianças e jovens da Educação Básica mais conhecimentos e outras atividades socioeducativas para além do ensino dos conteúdos escolares. Essa ampliação de funções e tarefas demanda mais tempo na escola e de escola, principalmente para as crianças e jovens das escolas públicas, que muitas vezes não têm acesso a outra instituição formativa que não seja a escola (SILVA; ROSA, 2016, p. 121).

É fundamental implementar a escola de Educação Integral (mas, não apenas uma escola que amplie o tempo das pessoas, professores e estudantes na escola), o que implica necessidade da clareza de suas intencionalidades, objetivos, metas e estratégias para uma formação integrada e coerente construída com a participação de todos os membros da comunidade escolar, devidamente explícitas em seu Projeto Político Pedagógico. Se a finalidade educacional for a aprendizagem, relembramos Gadotti (2014, p.12) ao afirmar

que a participação é “um pressuposto da própria aprendizagem”. E, na participação, aprendemos todos, estudantes, pais, professores, gestores.

Nossos estudos nos levam à afirmação de que o Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Médio de Período Integral Meu Brasil é um documento consistente que atende vários preceitos legais, porém, é um projeto contraditório, que não foi elaborado com a devida participação da comunidade escolar. Isso porque o modelo pedagógico não foi uma escolha da comunidade e sim uma imposição da Secretaria de Estado da Educação que tinha metas a cumprir para implantação das escolas de Período Integral advindas da legislação e de uma parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação:

Em 2013, o Governo do Estado estabeleceu parceria com o Instituto de corresponsabilidade pela Educação (ICE) de Pernambuco para implementar em Goiás a proposta de ensino médio em tempo integral. O projeto recebeu o nome de “Novo Futuro” e inicialmente abrangeu quinze escolas sendo oito na capital e sete no interior. Em 2014, o projeto foi ampliado para outras sete escolas do interior. Para o ICE efetivar a parceria com os estados são firmados convênios com as secretarias estaduais de educação. Goiás é o sétimo estado brasileiro a aderir ao Ensino Médio (OLIVEIRA, J.; OLIVEIRA, V., 2014, p. 1).

Na declaração de professores e da gestora, por meio da entrevista, ficou evidenciado a preocupação com o cumprimento das ordens advindas das instâncias superiores. A gestora, embora eleita pela comunidade escolar para o cargo de diretora e atuando na gestão há mais de dez anos, sempre fiel aos superiores, nos responde que, para o ano de 2017, **“houve comunicação para informar a respeito e adequação da nova modalidade de ensino”** (Grifo nosso). Afirma, ainda, que “com a implantação, muitos professores e estudantes saíram por não se identificarem com o programa” (G2E).

Nesse sentido, compreendemos que o PPP da unidade escolar Meu Brasil foi adaptado para esse modelo de projeto da escola, que utiliza cadernos de formação com bases teóricas e metodológicas, bem como as ferramentas administrativas empresariais determinadas e elaboradas pelo ICE.

Com a pesquisa empreendida, analisamos que há um descumprimento da legislação e das conquistas educacionais, no tocante à autonomia pedagógica das unidades escolares, por parte da gestão estadual, que não garantiu a discussão democrática para a elaboração do Projeto, e também dos atores locais que não compreenderam a importância da participação da comunidade escolar em construir seu Projeto Político Pedagógico, exigindo e cumprindo esse direito. Segundo Gadotti (2000), viabilizar a

participação de todos na elaboração do Projeto Político Pedagógico é uma condição necessária, pois

Mais do que uma atividade técnica, é um processo político que deve incluir o maior número possível de membros da comunidade escolar. A decisão sobre o futuro da escola deve ser tomada pela maioria. O planejamento se constitui num processo de formação social, política e pedagógica. Os problemas da escola são problemas comuns e as soluções devem surgir do coletivo, através do diagnóstico preciso, de objetivos a serem alcançados, da discussão, da tomada de decisão, da execução e da avaliação coletivas. O processo é tão ou mais importante do que o **plano** de ação e as **propostas** que resultam desse processo (GADOTTI, 2000, p. 1).

O que percebemos é que tanto os estudantes quanto os professores, em sua maioria, não almejavam estudar e ou trabalhar na escola de período integral, tampouco conheciam o modelo da Escola da Escolha, com Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), gerenciado pelo ICE, pois, estas questões sequer foram discutidas com a gestão e membros da unidade escolar. Desse modo, muitos professores e estudantes saíram da escola, evadiram, mudaram. Mas esses adjetivos (da gerência) estão contidos e impregnados no PPP, reafirmados nos cadernos e planos de ação utilizados pelos coordenadores e professores, fiscalizados pela tutoria pedagógica da Secretaria de Educação, os quais podem ser vistos em Orientações Mensais para os Centros de Ensino Médio em Período Integral e Acompanhamento *in loco* dos Centros de Ensino em Período Integral (Ver Anexos).

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação, o estado de Goiás tem 203 Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs), sendo que 142 ofertam o ensino fundamental, 48 ofertam o ensino médio e 13 ofertam ensino fundamental e ensino médio e quem seleciona as escolas para a implantação de Tempo Integral é o MEC:

A implantação de Centros de Ensino em Período Integral se dá por meio de uma pré-seleção feita pelo próprio MEC. A partir dessa indicação são realizadas algumas etapas por parte da Seduce com o objetivo de verificar e comprovar se as escolas indicadas atendem os critérios de elegibilidade apontados pelo MEC (GOIÁS, 2021).

Conforme apresentamos em nosso referencial teórico, o ensino médio brasileiro está em disputa, e no estado de Goiás, na rede estadual de educação, ele passa por um período de transição, com a inserção de novos “modelos” de escola implantados sem um amplo processo de discussão com a comunidade escolar, preparação e formação de professores. Há uma ausência de respeito ao projeto que já estava em andamento. A

implementação desse modelo pedagógico muda profundamente o perfil da comunidade escolar, com professores que passam a atuar praticamente com Dedicação Exclusiva, aos estudantes que devem permanecer por mais de 9 horas na unidade escolar, não oferecendo outra oportunidade de escolha aos estudantes que trabalham, a não ser mudar de escola e ou desistir dos estudos. E a extensão do tempo de permanência na escola, sem as devidas condições de permanência, é uma das maiores reclamações dos estudantes entrevistados.

Lutamos e defendemos pela escola de educação integral, não a complexa implantação da escola de período integral com aumento do tempo de pessoas na escola para fazer mais do mesmo. A implementação poderia ser em outros moldes, garantida as devidas condições estruturais e a efetiva participação da comunidade escolar em sua elaboração e execução. Garantindo uma transição com a conclusão do curso aos que já estavam na escola. O que foi feito desses estudantes? Será que concluíram o Ensino Médio? Para onde foram os professores e funcionários? Percebe-se que ainda devemos lutar pela efetivação do respeito ao direito de participar na Escolha da Escola, pois recordando o que nos disse Frigotto (2004), a pouca experiência de democracia em nosso país expõe que os conceitos de participação ainda se encontram no campo da formalidade, e na escola de ensino médio, quando acontece, ainda é fraca.

Analisamos como necessárias a maioria das metas e ações pedagógicas estabelecidas pelo PPP e apresentadas pelos estudantes e professores como propostas positivas desenvolvidas por eles nesta unidade escolar, como as Disciplinas Eletivas, o Projeto de Vida, o Protagonismo Juvenil. Porém, essas são uma exigência legal para os currículos do ensino médio de todo o sistema educativo, que deve ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, ou seja, devem fazer parte do currículo de todas as escolas, e poderiam ser elaboradas e desenvolvidas pela comunidade escolar, sem a interferência de um projeto empresarial.

Quanto às outras disciplinas, pouco lembradas pelos participantes, como o Estudo Orientado (EO), a Prática de Laboratório e o Pós-Médio, percebemos que inexistem as condições adequadas para seu desenvolvimento. Sem laboratórios, como desenvolver a Prática de Laboratório? Sem internet na escola, sem biblioteca adequada, sem acervo literário, sem computadores. Como desenvolver pesquisa? Sem a finalidade clara do que é o Ensino Médio, como pensar o Pós Médio? Como realizar a formação integral?

Para vários participantes da pesquisa, o entendimento é de que a escola tem o objetivo de preparar para o Enem, na interpretação de outros, o objetivo é a preparação

para o trabalho, para alguns, ela prepara para a vida. Nesse rumo, os professores desdobram-se na busca de criatividade, na compra de materiais, internet e equipamentos com seus próprios salários, na tentativa de cumprir a missão. Ou seja, o estado implanta uma proposta e não assume a garantia da estrutura necessária ao desenvolvimento desta.

É apresentado no PPP que as disciplinas eletivas devem estar alinhadas aos interesses dos estudantes, com a intenção e a capacidade de ampliar o repertório de conhecimento complementando a construção do Projeto de Vida. Então, questionamos aos participantes o que é o Projeto de Vida? E as respostas dos estudantes apontaram para esta ação como uma disciplina motivacional. Nem todos os professores demonstraram clareza sobre essa proposta pedagógica, mas, segundo as gestoras, é o destaque diferenciado do Projeto Político Pedagógico implementado.

Diagnosticamos o quanto é significativa a aproximação dos professores e estudantes nas ações desta escola. Tanto pelas observações, nas escutas cotidianas, quanto pelo relato das entrevistas, quando os estudantes afirmam que consideram positiva a “ajuda direta do professor com as atividades, os meios de ensino diferenciados usados por cada professor e o ganho de responsabilidade para acompanhar o ritmo das atividades”. Há professores que se entregam à práxis em busca da integralidade. Entretanto, não há as condições estruturais necessárias. Nesse sentido percebemos, que a escola tem possibilidade de otimizar melhor o tempo e pode cumprir com objetivos norteadores do Projeto de Vida e de Protagonismo Juvenil na perspectiva de alteração da realidade local e regional. Para isso, precisam potencializar a escuta da comunidade escolar, definir bem os rumos e as estratégias que necessitam implementar, e ir ao encontro de como fazer.

Compreendemos que a Escola de Tempo Integral da forma como está, e até pela ampliação da jornada e dedicação exclusiva dos professores, precisa e pode ser melhorada. Pelo que analisamos, é necessário criar as condições objetivas para a reelaboração de um novo PPP, desfazendo as contradições nele apresentadas, quando afirma que:

A nível Estratégico-Educacional, o ciclo de planejamento é anual e inclui a elaboração do Plano de Ação (macro) e dos Programas de ação (individuais), bem como o Regimento Escolar e o Projeto Pedagógico. Esse ciclo se inicia na semana de planejamento no mês de janeiro do qual participam todos os integrantes da equipe, momento em que são revistos os principais conceitos e princípios do Modelo de Gestão e as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação. No calendário escolar, no início do ano letivo, são disponibilizados dois dias de trabalho coletivo para replanejamento e finalização do PPP e Plano de Ação. **O regimento escolar, Projeto Pedagógico e Programas de Ação derivam do Plano de Ação.** (PPP, 2018).

Contudo, este Plano de Ação, pelo observado, está transcrito no PPP. Faz parte do macroplanejamento ou Ciclo de Planejamento desse modelo de escola, que é feito a partir do Plano de Ação da Secretaria de Educação, ou seja, ele segue orientações de instâncias superiores. Sendo assim, deve nortear toda a equipe escolar. Há um Modelo de Gestão, pronto, para todos os CEPIS de Goiás que seguem esse modelo padrão, determinado numa planilha do Excel, onde, há o mesmo texto, dos objetivos das Escolas de Tempo Integral, seguidos de uma noção de educação integral e justificativa da implantação desse modelo de escola, depois transcritos ao PPP.

Ocorre que o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar é a norma maior da instituição que deve ser elaborado pela comunidade escolar, que é quem define sua intencionalidade. O Plano de Ação pode até derivar do Projeto, o contrário é um desrespeito à autonomia pedagógica conquistada pelos lutadores em defesa da educação. E o tempo estabelecido para a realização da elaboração e reelaboração não, necessariamente, precisa ser em dois dias do mês de janeiro. Realizar tarefa tão complexa exige maior e melhor tempo com a participação de todos os membros da comunidade escolar. Também é fundamental ter clareza qual procedimento avaliativo vai seguir. Pois, conforme os descritos no PPP, fica a dúvida acerca do processo de avaliação, quando afirmam que:

[...] além de seguir as orientações do ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), o CEPI também cumpre as diretrizes do Conselho Estadual de Educação em relação ao processo de avaliação. A Resolução CEE/CP Nº 03 de 18 de fevereiro de 2018 em seus artigos 48 a 53 orienta que a avaliação da aprendizagem escolar, nos termos desta Resolução e da LDB, é um processo diagnosticador, formativo e emancipador, devendo realizar-se contínua e cumulativamente, e com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos formativos sobre os informativos, visando a busca de subsídios para o aprimoramento do processo educacional e para a avaliação institucional. (PPP, 2018, p.55)

Nos preocupa, conforme já dizia Marx, sobre a obliteração intelectual dos adolescentes, que já existia antes da lei fabril de 1844, quando não eram raros os certificados de frequência à escola, “subscritos com uma cruz por professores e/ou professoras que não sabiam escrever” (Idem).

É claro que muitos dos professores têm formação e experiência em educação na modalidade regular. Mas a educação integral, ainda é um desafio. Se faz necessário que a instituição escolar avalie as condições de trabalho, avalie a estrutura, o projeto e suas

finalidades. Avaliem o que é um processo de avaliação diagnosticador, formativo e emancipador, inclusive os princípios que estão descritos em seu PPP de realizar-se contínua e cumulativamente, e com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Essa é uma condição essencial para os princípios da educação integral e do Projeto de Vida a ser construído com os estudantes e com os demais membros da comunidade escolar.

Na escola de tempo integral, o enfrentamento do problema das condições de trabalho é mais urgente e mais intenso, pois o tempo escolar ampliado não pode ter como objetivo a contenção de conflitos e a resolução de graves problemas sociais oriundos da exploração do trabalho das famílias pobres e da desigualdade social. É preciso revelar esta realidade – não para imobilizar os trabalhadores da educação ou para que abandonemos o projeto da escola de tempo integral como política pública – mas para que, na percepção das contradições que constituem tal projeto, possamos construir um projeto contra hegemônico de educação integral e de escola de tempo integral, mesmo que num primeiro momento isso se caracterize como utopia (SILVA; ROSA, 2016, p. 128).

Ressaltamos o diagnóstico da estrutura física da escola, inicialmente apresentado no PPP, reafirmado por todos os participantes da pesquisa de que as condições estruturais da unidade escolar são insuficientes. Porém, em nossa análise, é pior que isso. São muito precárias, insalubres, e não atendem as necessidades pedagógicas, muito menos as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação para implantação das escolas de Período Integral, onde é definido, que deveriam seguir um programa de ampliação e reestruturação com a instalação de quadras poliesportivas, laboratórios de informática com internet, espaços para atividades culturais, espaços para repouso, armários, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, bem como a produção de material didático e a formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. Tudo isso já estava previsto no Plano Nacional de Educação – (PNE 2014-2024). E, de acordo com a Gestora 2, “há um projeto”, que, possivelmente, acontecerá uma reforma da escola. Enquanto isso, a escola funciona desde 2017, sem professores valorizados, sem laboratórios, sem internet, sem biblioteca adequada, sem armários para os estudantes, sem colchonetes, ou sala de repouso. Mas há um coletivo que espera.

Em nossa opinião, para mudar, é fundamental deixar de esperar e passar a agir, passar a participar, a exigir. Segundo Bortoluzzi e Silva:

Não se deve considerar o PPP como se estivesse diante de um marco teórico ou de uma lista de desejos para onde caminhar, e sim diante de um processo de tomada de decisões a partir da análise da prática e da realização de um

projeto para a escola. É um documento cuja realidade deve ser construída diariamente, num caminho percorrido a partir das reflexões do conhecimento que é gerado na prática, não se transformando em um documento técnico e teórico que deva ser deixado de lado, mas é uma parte da vivência da escola e uma proposta real de trabalho fruto de uma coletividade. (BORTOLUZZI; SILVA, 2009, p.14).

Pelos registros e análise dos dados identificados na pesquisa, verificamos que os problemas não estão somente na estrutura física da unidade escolar. Falta valorizar mais as competências e propostas dos membros da comunidade escolar. É essencial ter clareza das finalidades desejadas ao Ensino Médio que se quer implementar. É importante explorar as ações pedagógicas positivas, desenvolvidas, transformando-as em prioridade para produção do conhecimento. É notório o envolvimento dos estudantes nas Eletivas de Dança, de Fotografia, Origami e Adolescência. Entretanto, as ações extracurriculares, a exemplo da atividade da Semana da Consciência Negra, que foi elaborada e executada com a participação de todos os membros da comunidade escolar deixou evidente, que os estudantes e pais sentiram-se pertencentes à elaboração do conhecimento produzido, compartilhado. E os professores também se sentiram felizes com os resultados. Vimos no olhar, no sorriso, no compartilhar das experiências, de todos os participantes, o sucesso da ação desenvolvida e a efetiva aprendizagem.

É essa educação para a felicidade que precisamos. Essa e outras ações poderiam ser melhor exploradas, melhor avaliadas e, por meio do coletivo, analisando a realidade local, regional e internacional, conhecer os problemas comuns, as alternativas, os potenciais. A escola poderia, assim, se tornar articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes, buscando uma educação emancipadora, intervindo na sociedade, assegurando instrumentos de alteração da realidade. Esta é uma decisão da comunidade escolar que deve ser respeitada. Mas, para isso, é importante o debate dos problemas evidenciados. Não é possível ir adiante sem enfrentar a realidade.

A ficha avaliativa do pré-conselho realizada pelos estudantes é um importante documento de avaliação, que, a nosso ver, necessita ser valorizada e debatida pelo coletivo. Não é um problema individual de um ou outro professor a ser tratado com a coordenação pedagógica. Trata-se de avaliar a instituição e o Projeto Político Pedagógico em execução, as reais condições de trabalho. Pelo observado, muitos professores sequer a conheciam. Se os problemas apresentados fossem tratados anteriormente, talvez a recuperação final, desgastante, não fosse necessária. Até porque a legislação educacional que trata da avaliação exige recuperação paralela, contínua, individual e coletiva. E,

tratando-se de uma escola de Tempo Integral, o tempo na escola pode e deve ser melhor aproveitado. Se o Projeto Político Pedagógico fosse elaborado e executado de forma coletiva, a avaliação institucional estaria sendo desenvolvida. Muitos dos problemas pedagógicos poderiam ser sanados entre a própria comunidade.

Conforme nos apresenta Veiga (2010), “o projeto político pedagógico exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica”, o que exige uma dinâmica coletiva para verificar se as atividades pedagógicas estão coerentes com os objetivos propostos.

De acordo com a legislação, o Projeto Político Pedagógico é a norma maior de uma instituição escolar, não pode ser substituído por outro documento ou ser determinado por outros, pois caracteriza a identidade da escola, estabelecendo as políticas educacionais e administrativas. É por meio do PPP que se define e constrói a missão, os objetivos e as políticas norteadoras dos procedimentos assumidos com os estudantes, famílias e a comunidade. Como a escola é lugar de participação e transformação, compreender seu caráter técnico, político e social, em um processo humanizador, é tarefa de todos. Esse modelo de escola implantado pode ser discutido, melhorado, transformado, pois

Se, por um lado, a liderança do processo de construção do projeto pedagógico é tarefa do corpo diretivo e da equipe técnica, por outro, é corresponsabilidade dos professores, dos pais, dos alunos, do pessoal técnico-administrativo e de segmentos organizados da sociedade local (VEIGA, 2010, p. 6).

Concordamos com Ferrão (2010, p. 240), ao nos dizer que a escola por vezes, se torna “semelhante à fábrica”, onde o professor é um mero executor, cumpridor de tarefas, pois, é evidente que afora o arcabouço teórico do PPP da escola de período integral, há na unidade escolar, um esforço gigantesco dos atores para implementação das atividades que são designadas pela Secretaria de Estado da Educação, que toda semana se altera. Observamos e identificamos as condições concretas, em que concluímos que, não houve participação dos estudantes, professores e demais membros para a elaboração da proposta pedagógica da escola, pois esta, chegou em substituição a outra escola existente e não lhe foi oportunizado o debate, e nem tampouco permitido escolha. A Secretaria de Estado da Educação não respeitou o que diz a legislação, nem os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico. Por mais que seja notável a evolução da participação dos estudantes e professores na implementação de algumas ações definidas pelo PPP da Escola de Ensino Médio de Período Integral, o que consideramos positivo. Conclui-se, contudo, que ainda, são insuficientes as condições objetivas da participação da comunidade escolar, nesse

modelo da “escola da escolha”. Um discurso que nos parece bastante perigoso, pois, a exemplo da autonomia escolar, a participação e o direito de escolha, transformou-se em palavras vazias.

Em diversos momentos em nossa pesquisa, destacamos a importância da legislação educacional e das competências do Sistema Educativo, isso é fundamental para refletirmos sobre a assunção dos papéis de cada um dos componentes do sistema educativo. Compete aos membros da escola a elaboração e execução da sua proposta político pedagógica. Lembrando que compete ao Conselho Estadual de Educação por meio do Ato Autorizativo aprovar o funcionamento da escola. Uma vez, aprovada, ela deverá cumprir seu Projeto. Não cabe a secretaria de Educação a elaboração do PPP das unidades escolares e, sim cumprir o que determina o Conselho Estadual de Educação.

É preciso respeito a conquista da elaboração do PPP por parte da escola. É necessário fazer uma reflexão ao que nos alerta Gandin (2006, p. 1), ao analisar que: “Quem quer apenas manter a estrutura e a cultura escolares intactas não necessita de projeto e muito menos de um projeto político-pedagógico”. Daí, talvez, a imposição da implantação de um Plano de Ação sobrepondo o PPP da forma como se deu nesta unidade escolar.

É na compreensão de que tanto o professor quanto os demais membros da comunidade escolar são sujeitos historicamente situados, marcados pelas relações políticas, econômicas e culturais, produtos e produtores da realidade social, que buscamos a possibilidade de mudar tudo isso. Principalmente, entre os atores da escola de período integral. Pois, ao ampliarem sua jornada, passam juntos a maior parte do dia, precisam elaborar seu calendário escolar, valorizando e reorganizando o tempo da ação pedagógica. Otimizando a formação de professores, com mais tempo para estudos dentro do horário de trabalho do professor. A educação integral pode e precisa ocorrer, na escola de tempo integral, compreendendo os princípios e ações de procedimentos dentro de uma visão humanista e democrática, que como tal, deveria ser característica de todas as escolas. Desse modo, corresponde à educação integral um amplo conjunto de práticas pedagógicas e ações socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, que não precisa ser obrigatoriamente realizado numa escola de tempo integral, ainda que se acredite que a extensão de tempo possa ter alguma relevância para a melhoria das aprendizagens. (LÍBANELO, 2014).

Ao defenderem participação e a autonomia para implantação do Projeto Político Pedagógico, os membros da comunidade escolar podem provocar o engajamento dos

pares e oportunizar a elaboração de uma nova prática pedagógica, com aprendizagem significativa, com organização estudantil, com organização de pais e mestres, com assembleias, com luta por melhores políticas públicas educacionais. Com base e estrutura para avançar na democracia e no desenvolvimento do conhecimento emancipador, na efetiva educação integral, no desenvolvimento *omnilateral* dos indivíduos, e este é um processo que envolve a entrega ao projeto que se deseja enquanto educação para a totalidade da vida. Para Frigotto:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de 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. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Por meio do engajamento, da participação dos membros da comunidade escolar, é possível primeiro uma organização interna, criando associações, conselhos, grêmio estudantil, e com sua organização será capaz de ampliar o apoio ao Projeto. Provocar o sistema educativo, exigir dos governantes as condições adequadas de realização do trabalho na escola de tempo integral. Promovendo mudanças na unidade escolar, ampliando a capacidade pedagógica e administrativa, estimulando alterações qualitativas na vida intelectual e afetiva dos estudantes, professores e gestores. Isso é necessário, e compete a escola realizar, podendo expandir essa busca da aprendizagem significativa a uma busca da região, do estado, da nação. Mas, precisa nascer na escola, pois é na escola que se conhece de perto os estudantes, os pais, a comunidade e, somente ela, e seus projetos podem dar respostas concretas a problemas concretos; respeitando as peculiaridades éticas e culturais locais, desenvolvendo projetos, menos burocráticos, portanto, menos dispendiosos (GADOTTI, 1993). Ao avaliar os resultados, a comunidade escolar é capaz de apresentar novas ações, novos projetos, alcançando seus objetivos, cumprindo sua finalidade, promovendo educação integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as questões que nos levaram a empreender esta pesquisa são importantes. Conhecer como se dá a participação da comunidade escolar na elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Ensino Médio em Período Integral, após décadas de luta por esse direito e, em um momento em que a democracia está sob risco é necessário.

Embora tenhamos encontrado diversas contribuições teóricas sobre a importância do projeto pedagógico, parece-nos inédita a investigação acerca da participação da comunidade escolar na elaboração e implementação do PPP em uma escola de Ensino Médio de Período Integral.

Pelo exposto, consideramos que o PPP da unidade escolar Meu Brasil, em seu arcabouço teórico, traz inovações significativas, com a chamada “Escola da Escolha” como ampliação do tempo escolar, possibilidade da dedicação quase que exclusiva dos professores, as novas metodologias propostas, a alimentação na escola, as “aulas de laboratórios”, a indicação da gestão democrática, à construção do Projeto de Vida, o Protagonismo Juvenil, a definição da participação da comunidade escolar e o direito à autonomia da unidade escolar em construir seu Projeto Político Pedagógico. Mas, como disseram os participantes, muita coisa está no papel. E como já dizia minha avó, o papel aceita tudo! Em 1992, Azanha discursou:

Quem no Brasil de hoje, teria a ousadia de colocar-se contra a autonomia da escola ou de por em dúvida a convivência de sua gestão democrática? Quem teria a temeridade de afirmar que a insistência na participação comunitária na vida da escola pode ser, em alguns casos, uma insensatez pedagógica? No entanto, não é difícil mostrar que, muitas vezes, essas palavras “sagradas” transformaram-se em meros slogans e não numa indicação de soluções (AZANHA, 1992, s.p.).

Infelizmente, considerando as colocações de Azanha, poderíamos dizer que o nosso país retrocedeu. No Brasil de agora, trinta e três anos após a conquista de uma das mais avançadas constituições do mundo, a Constituição Cidadã de 1988, há quem no exercício do poder da nação, questione e busque destruir a carta magna. O direito legítimo

das liberdades democráticas e da organização social conquistada, está sendo vilipendiado. Há inclusive, quem peça a volta da ditadura. Há quem discorde da autonomia da escola, da liberdade de cátedra dos professores e do direito à organização social. O momento presente é de crise contra a democracia, contra a pesquisa, contra a educação. Daí também a importância de resistirmos aos retrocessos. De defendermos a mais ampla participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, e os compromissos democráticos, na definição da intencionalidade pedagógica que se queira implementar. Mas, para a participação acontecer não basta escrever um belo projeto, pois um belo projeto, a depender de quem o escreve, de suas intenções, pode até ser perigoso.

As informações dão conta de que o estado de Goiás, é o estado que mais implanta escolas militares no Brasil, tem vários projetos e há quem os defenda. É claro, que as escolas de Período Integral, são muito diferentes das escolas militares, mas até por isso, deve-se ter o cuidado ao implementá-las, não fazendo com que a implantação, seja uma imposição de governos. Não podemos permitir que a ampliação do tempo escolar, seja mais do mesmo. Mas, que seja uma conquista da comunidade, da sociedade. E o que mais precisamos no mundo, é de aproveitar melhor o tempo. Que o tempo na escola, seja para a educação de qualidade, seja voltado para a emancipação humana, para uma formação que fortaleçam valores e a liberdade democrática na defesa de uma sociedade melhor para todos.

É, por termos consciência de que a Educação Integral é condição ímpar ao projeto nacional de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, que afirmamos que não cabe aos governantes propor modelo pronto e acabado, implantando escolas sem consulta a quem está na escola, sem garantir estrutura física adequada, sem os profissionais devidamente qualificados, estimulados e valorizados, capazes de promoverem a ampla participação democrática e efetiva com todos os segmentos, para a concepção de um projeto com conteúdos, metodologias e atividades pedagógicas diversas, adequadas à realidade e às necessidades da comunidade escolar, potencializando assim, o sucesso dos estudantes e professores.

Por todo o estudo empreendido, fica a assertiva de que a participação efetiva da comunidade escolar para elaborar o PPP na escola de Ensino Médio de Tempo Integral é algo ainda a ser conquistado. Estamos convencidos de que a participação é princípio a ser assumido pela unidade escolar, pelos estudantes, pelos professores, gestores, pais e por toda a sociedade. Para isso, os entraves na consolidação da educação integral, a concepção

e as condições da escola de período integral e a construção do Projeto Político Pedagógico e suas contradições na implementação, precisam ser enfrentados.

Nesse sentido, nos propomos apresentar uma perspectiva de reorganização da unidade escolar, com base na legislação nacional e no artigo 11 da Resolução n. 03 do CEE-GO, ao determinar que “a escola defina e construa sua identidade, missão, objetivos e políticas norteadoras dos procedimentos pedagógico-administrativos a serem adotados no Projeto Político Pedagógico, que é a **norma maior interna da instituição e documento identificador da escola**” e nas declarações da escola, onde afirma que para cumprir seus objetivos, “depende da interação da família, da comunidade e do compromisso do poder público”, por meio da elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico, com a cara, o desejo e os sonhos da comunidade escolar (GOIÁS, 2018. Grifo nosso).

Com essa finalidade, a escola poderá realizar reuniões entre a equipe de professores, funcionários e estudantes, contar com quem e a partir de quem está na escola buscando desenvolver uma nova proposta. Realizar uma análise diagnóstica atual, real, das condições estruturais administrativas e pedagógicas e do perfil e interesse dos estudantes. Verificar os pontos fortes, as dificuldades. Convocar uma Assembleia Geral, visando a mais ampla participação da comunidade escolar, na definição do novo Projeto, propondo, debatendo e encaminhando objetivos, finalidades, direitos, deveres, legislações, possibilidades, soluções. Buscar a estrutura física e pedagógica necessária ao projeto, consubstanciadas pelas evidências e constatações, fundamentadas nas novas diretrizes, cumpridoras da Constituição, do Plano Nacional de Educação e da Resolução da educação básica. Definir o Plano específico da Ação Pedagógica desta instituição dentro do PPP. Organizar por meio da cultura coletiva o projeto de educação integral e, no lugar de “preparar uma aula pronta”, prepararem os projetos a partir da necessidade dos estudantes e, com eles, estabelecerem prioridades, metas, ações, cronograma, responsáveis, avaliação. Organizar um calendário escolar próprio, dentro dos duzentos dias letivos. Criar o Regimento Interno definindo como cumprir o Projeto, com regras para todos, debatidas, consensualizadas e aprovadas por todos. Estimular um Pacto da Comunidade em torno desse novo projeto. Potencializar os pontos fortes. Explorar ao máximo o tempo integral para a educação integral. Levar as definições aprovadas pela comunidade escolar ao Conselho Estadual de Educação. Exigir o cumprimento da legislação, resgatar o Art. 9º da LDB estadual, LEI COMPLEMENTAR Nº 26, DE 28 DE dezembro de 1998, onde determina que, compete a Secretaria Estadual de Educação,

dar cumprimento e execução às decisões do Conselho Estadual de Educação. Uma vez autorizada a funcionar, pelo Conselho Estadual de Educação, a unidade escolar, deve cumprir o seu Projeto Político Pedagógico. E, este, não pode ser interrompido, por mudanças de governos, lembrando que um estudante quando se matricula em uma escola, ele busca concluir a etapa de ensino. Por isso é importante, a gestão ser democrática, divulgar, dar publicidade ao trabalho desenvolvido, estabelecer autonomia pedagógica, envolver o estudante e pais ganhando respeito e apoio da sociedade. Conforme a aprovação da comunidade escolar, é possível tornar esse projeto de escola, o Projeto de Vida de Todos na Escola, e essa ideia se torna uma força material quando é apropriada. É necessário que a comunidade escolar se aproprie do que é dela. É possível melhorar o projeto, deixando de ser a Escola da Escolha para ser a Escolha da Escola, o sonho coletivo, a realização coletiva, pois sonho que não se sonha só, já é realidade.

## REFERÊNCIAS

ADRI, R. P. **O planejamento da atividade econômica como dever do Estado**. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ANDRÉ, M. E.D.A. Texto, contexto e significados: algumas sugestões na análise de dados qualitativos, *Cadernos de Pesquisa*, n. 45, p. 66-70, maio 1983. [ [Links](#) ]

ARAÚJO, R. M. L. ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, out./dez. 2019.

ARCO-VERDE. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 25, n. 88, p.83-97, jul./dez. 2012.

ARROYO, M. **Da escola carente à escola possível**: a escola possível é possível? São Paulo: Edições Loyola, 1991. (Coleção Educação Popular)

ARROYO, M. O direito aos tempos-espacos de um justo e digno viver: *In*: MOOL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2009. p. 30-55.

ARROYO, M. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

ARROYO, M. Da escola carente à escola possível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 jan. 2021.

AZANHA, J. M. P: **Autonomia da Escola, um Reexame**. Palestra realizada no Seminário A Autonomia da Escola Pública, promovido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 1992. Documento em pdf.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2004.

BORDIGNON, G. Gestão Democrática da Escola Cidadã. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 291- 213.

BORGES, L. **Um em cada seis jovens em Goiás, não estuda nem trabalha**. Goiânia: Jornal O Popular, 30 de novembro de 2013.

BORTOLUZZI, J. S. Projeto Político Pedagógico: um estudo de caso sobre desencontros entre teoria e prática. **Dia a Dia da Educação**, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2311-6.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. CONAE, 2014: Coletânea de Textos. GADOTTI, M. **Gestão Democrática com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**. Caderno distribuído aos delegados na Conferência Nacional de Educação.

BRASIL. **Lei n.º 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: DOU, 1961.

BRASIL. **Lei n.º 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: DOU, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Geografia**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2001.

BRASIL. **Portaria n.º 971**, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: DOU, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que 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 n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: DOU, 2017.

BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39691-novo-ensino-medio>. Acesso em: 8 jan. 2020.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p.185-206, 2010.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2014.

CALEIRO, A. B. **Educação e desenvolvimento: que tipo de relação existe?** Portugal: Universidade de Évora, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Caleiro/publication/308419711\\_Educacao\\_e\\_Desenvolvimento\\_Que\\_tipo\\_de\\_relacao\\_e\\_xiste/links/57e4223608ae25aa0208da3b/Educacao-e-Desenvolvimento-Que-tipo-de-relacao-existe.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Caleiro/publication/308419711_Educacao_e_Desenvolvimento_Que_tipo_de_relacao_e_xiste/links/57e4223608ae25aa0208da3b/Educacao-e-Desenvolvimento-Que-tipo-de-relacao-existe.pdf). Acesso em: 5 jan. 2021.

CALLAI, H. C. O lugar e o ensino-aprendizagem da Geografia. In: PEREIRA, M. G. **La Espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo**. Santiago, 2009. p. 38-46.

CARDOSO, F. R. **Educação superior e crescimento econômico**. 2006.76 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CNTE, **A reforma do ensino médio suprime direitos, privatiza a educação e terceiriza os/as trabalhadores/as escolares**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 337-343, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/772/743>

CHAVES, D. C. B. **Desempenho e evasão escolar**: uma análise do ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Goiânia, a partir das ações da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional) - Centro Universitário Alves Faria, Goiânia, 2018.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2000.

DOWBOR, L. **Rumos da Educação**, 2020. Disponível em: <https://dowbor.org/2020/01/ladislau-dowbor-rumos-da-educacao-23-min.html/>. Acesso em: 1 fev. 2020.

FERRÃO, L. V. **Os estudantes do arquivo morto**. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2010.

FILEMON, O. O. **Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) em Goiás**: o ensino médio de tempo integral em Goiânia. 2019. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 1-9, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

GANDIN, L. A. Projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. **Lucianoaferreira's Weblog**, 2006. Disponível em: <https://lucianoaferreira.wordpress.com/category/aulas/page/5/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

GARCIA, S. C. F. **Educação no Brasil: o desempenho dos municípios e das capitais**. 2013. 76 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Instituto de Ensino e Pesquisa-Insper, São Paulo, 2013.

GATTI, B. A: **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa n.113, p. 65-81, julho de 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>

GLOBO. Creches e pré-escolas mantidas pelo governo nem sempre oferecem vagas aos mais necessitados. **Jornal Nacional**, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em: 5 jan. 2021.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

GOIÁS. **Resolução n.º 5**, de 10 de junho de 2011. Dispõe sobre a Educação Básica, normatiza autorização de funcionamento das unidades de ensino. Goiânia: CEE, 2011.

GOIÁS. **Parecer n.º 1403**, de 29 de abril de 2016. Goiânia: CEE, 2016.

GOIÁS. **Resolução n.º 03/2018**, de 16 fevereiro de 2018. Estabelece as diretrizes curriculares para as etapas e modalidades da Educação Básica no Estado de Goiás e

procedimentos para credenciamento e credenciamento, autorização e renovação de autorização de cursos das instituições de ensino públicas e particulares jurisdicionadas, e dá outras providências. Goiânia: CEE, 2018. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/nova-resolucao-da-educacao-basica-2018/o>. Acesso em: 5 jan. 2020

GOIÁS. **Resolução n.º 5**, de 10 de junho de 2011. Dispõe sobre a Educação Básica, normatiza autorização de funcionamento das unidades de ensino. Goiânia: CEE, 2011.

GOIÁS. **Documento n.º 154**, de 2012, da Subsecretaria de Educação de Goiânia (Seduc), encaminha orientações sobre Projeto Político Pedagógico e dá providências. Goiânia: Subsecretaria Metropolitana de Educação, 2012.

GOIÁS. **Plano Estadual de Educação: 2015/2025**. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, Goiânia. Editora Aliança, 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IBGE. **Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres**. Rio de Janeiro: IBGE Agências Notícias, 2019.

ICE. **Uma nova escola para a juventude brasileira: escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. S.d. disponibilizado em Pdf.  
[http://www.icebrasil.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/01\\_secure.pdf](http://www.icebrasil.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/01_secure.pdf). Acesso em: 5 jan. 2021.

IMB-INSTITUTO MAURO BORGES. **Determinações de fatores associados ao abandono escolar: uma análise do Ensino Médio Goiano**. Goiânia: IMB, 2018. Disponível em: [www.imb.go.gov.br](http://www.imb.go.gov.br). Acesso em: 5 fev. 2020.

KHAOULE, A. M. K.; SOUZA, V. C. Desafios atuais em relação à formação do professor de Geografia. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (orgs.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: PUC-GO, 2013. p. 87-105.

LIBÂNEO, J. C. **Importância do Planejamento Escolar**. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem**. Goiânia, 2014.  
<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Valdeniza%20ESCOLA%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL%2023.8.docx>

LOPES, N. Como fazer o PPP da escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 1 dez. 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 8 jan. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

MENDES, E. P. S. Gestão democrática: a importância da participação de todos nas decisões escolares. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO-EPEPE, 4., 2012, Caruaru. **Anais...** Caruaru: UFPE, 2012.

MENEZES, E. T. Verbete Reforma Capanema. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira- Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema>. Acesso em: 3 mar. 2021.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1986.

OLIVEIRA, A. M. Eleição para diretor das escolas municipais de Goiânia: uma conquista da comunidade escolar. **Territorial**-Caderno Eletrônico de Textos, v.10, n.12, dez. 2020.

OLIVEIRA, E. Projeto Político-Pedagógico. **Info Escola**, s.d. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: 8 jan. 2021.

OLIVEIRA, J. S.; OLIVEIRA, V. A. Projeto Político Pedagógico na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral em Goiás: Qual perspectiva? *In*: SEMANA DE LETRAS DA FACULDADE SÃO LUÍS DE FRANÇA, 12. **Anais...** Aracaju: UFSE, 2014.

PACÍFICO, M. Materialismo histórico-dialético: gênese e sentidos do método. **Argumentos: Revista de Filosofia**, Fortaleza, ano11, n. 21, p. 220-231, jan./jun. 2019.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**, Botucatu, v. 1, n. 1, ago. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32831997000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200006). Acesso em: 5 dez. 2020.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROBAERT, S. **Um olhar nas concepções da comunidade escolar acerca do projeto político pedagógico e sua implementação em uma escola de educação básica**. 2012. 88 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Três Passos-RS, 2012.

RODRIGUES, R. R.; ROSA, S. V. L. **Ensino Médio Integral e Integrado: contradições e materialidade**: Ensaios da Educação Básica: conflitos, tensões e desafios. Curitiba: Appris, 2019.

ROSANO-PEÑA, C.; ALBUQUERQUE, P. H. M.; MÁRCIO, J. C. A eficiência dos gastos públicos em educação: evidências georreferenciadas nos municípios goianos.

**Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 3, p. 421-443, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413->. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTOS, J. O. **Planejamento Educacional**: o Plano de Ações Articuladas-PAR (2007-2011) e a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de escola do município de Acari/RN. 160 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: Hucitec, 1986.

SANTOS, R. **Genealogia dos Regimentos Internos do Colégio da Polícia Militar de Goiás**. Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SILVA, K. A. C. P. C.; ROSA, S.A escola de tempo integral e a formação de seus professores no Plano Nacional de Educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades. **Revista Brasileira de Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, 2016.

SILVA, L. V. **Blog do Samy Dana**: 05/11/2017: Investir em Educação aumenta a riqueza de um país? Nobel de Economia responde. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/blog/samy-dana/post/investir-em-educacao-aumenta-riqueza-de-um-pais-nobel-de-economia-responde.html>. Acesso em: 8 fev. 2021.

SILVA, M. R. Jovens, Ensino Médio e a qualidade da educação: perspectivas e desafios - Politecnia: Possibilidades diante das novas diretrizes curriculares nacionais. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (orgs.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: PUC-GO, 2013. p. 48-63.

SILVA, M. R. **O Ensino Médio como um campo de disputas**: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. In: REUNIÃO CIENTÍFICA ANUAL DA ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **AATR-BA**, Salvador, 2012. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf). Acesso em: 5 jul. 2020.

TONINI, I. M. Uma geografia escolar com demandas sociais e culturais contemporâneas. In: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C.; (orgs.). **A produção do conhecimento e a pesquisa no ensino da geografia**. Goiânia: Editora PUC-GO, 2011. p.191-201.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. *In*: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. (org.). **Escola fundamental: Currículo e ensino**. Campinas, Papirus, 1991. p. 34-55.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção coletiva. São Paulo: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/109/298>. Acesso em: 15 dez. 2020.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Médio e suas Articulações com as Ações da Secretaria de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>. Acesso em: 5 dez. 2020.

VIANNA, C. E. S. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**, Lorena - SP, ano 3, n. 4, jul./dez. 2006.

VISCAÍNO JÚNIOR, M. M. 2008. 266 f. **Repensando o desenvolvimento diante da globalização capitalista e das novas demandas para a educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VLACH, V. R. F. Ensino de geografia, pesquisa, referenciais teórico-metodológicos: a atuação dos jovens no mundo atual. *In*: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. (orgs.). **A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino da geografia**. Goiânia: Editora PUC-GO, 2011. p. 13-25.

## ANEXOS

### ANEXO 1. Solicitação de Autorização de Pesquisa

SEI  
2019 0000 606 7464

À  
PARA SABER ANDAMENTO - 3201-7015  
Prof.<sup>a</sup> Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira  
Secretaria de Estado da Educação - Goiás

Ref.: Requerimento para acesso as informações das Ações, Projetos e Programas, realizados pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, via Superintendência de Educação Integral.

Venho pelo presente, solicitar autorização (Carta de Anuência) da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, para acesso ao conteúdo e dados qualitativos e quantitativos dos Projetos e Programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação – SEDUC, especialmente aqueles vinculados a Superintendência de Educação Integral.

O presente requerimento justifica-se dada a necessidade dos estudos ora propostos subsidiar a elaboração da dissertação do curso de Mestrado, em Desenvolvimento Regional, do Centro Universitário Alves Faria, UNIALFA, no qual encontro-me matriculada sob o nº 20191806009, tendo como orientadora a Professora Dra. Leila Maria Ferreira Salles

Ademais, solicito autorização da Senhora Secretária para entrevistar alguns servidores, professores e membros da comunidade escolar, com a finalidade de conhecer o Projeto Político Pedagógico desenvolvido no Centro de Ensino em Período Integral. Por fim, faz-se necessário esclarecer que por se tratar de uma pesquisa científica, essa atende aos protocolos exigidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, portanto, será realizada respeitando a disponibilidade dos servidores envolvidos na coleta de dados e demais recursos, sempre a luz da legislação pertinente e as garantias constitucionais e individuais da comunidade, regras e dispositivos dos programas e projetos.

  
ALMA MARIA DE OLIVEIRA  
Mestranda  
Centro Universitário Alves Faria, UNIALFA.  
Contato: 62 984038109 – [professoraailma50@gmail.com](mailto:professoraailma50@gmail.com)

Goiânia -GO 29 de novembro de 2019.

## ANEXO 2. QUESTIONÁRIO



CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA – Mestrado em Desenvolvimento Regional - MDR

Instrumentos da Pesquisa – QUESTIONÁRIO - ESTUDANTES

Essa pesquisa visa conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma unidade escolar de Ensino Médio na implantação da Escola de Período Integral em Goiânia, conhecer os objetivos e as finalidades do PPP, a participação da comunidade escolar. É muito importante a sua participação.

1. Em que ano você começou a estudar nesta escola? \_\_\_\_\_
2. Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico?  
☐ Sim  
☐ Não  
☐ Não me recordo
3. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar?  
☐ Sim  
☐ Não
4. Qual a sua opinião sobre o Projeto Político Pedagógico:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Foi você ou sua família quem escolheu o modelo de Ensino Médio?  
☐ Eu  
☐ Minha família  
☐ Outros: \_\_\_\_\_
6. Sobre o modelo de escola de tempo integral você:  
☐ Considera importante  
☐ Considera desnecessário  
☐ Ignora

7. Na sua opinião esse modelo de escola de Tempo Integral:

- ( ) Prepara para a vida
- ( ) Prepara para o mercado de trabalho
- ( ) Prepara para o ENEM
- ( ) Não está cumprindo objetivos

8. O que você mais gosta na escola?

---

---

---

9. O que você menos gosta? \_\_\_\_\_

---

10. O que deve melhorar?

---

---



- Antes da realização, os participantes devem assinar um termo de consentimento onde atestam a sua livre vontade de participar do estudo. Os questionários, após permissão, serão registrados, mantendo em sigilo a identidade dos participantes.

Você está de acordo com TERMO DE CONSENTIMENTO?

Assinatura:

### ANEXO 3. ENTREVISTA ESTUDANTES

Desenvolvimento Regional - MDR

Instrumentos da Pesquisa – Entrevista semi-estruturada

Entrevista com estudantes

### APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa visa analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma unidade escolar de Ensino Médio na implantação da Escola de Período Integral em Goiânia, conhecer os objetivos e as finalidades do PPP, a participação da comunidade escolar nas atividades previstas e desenvolvidas, identificando, se a evasão/transferência escolar ocorre, e, se professores, estudantes, e a equipe escolar contribuem na elaboração e execução do PPP. Justificamos a pesquisa pela relevância social do Ensino Médio brasileiro. A etapa da pesquisa que você participará, será por meio da utilização de entrevista com perguntas semi-estruturadas, relacionadas a questões referentes ao funcionamento da escola e ao trabalho desenvolvido. E o tempo estimado para a entrevista é de vinte (20) minutos. A sua participação é muito importante nesse processo de pesquisa, pois você é sujeito ativo na implementação da Escola de Período Integral -

PROJETO DE PESQUISA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A Participação da Comunidade Escolar na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral – Pesquisadora: AILMA MARIA DE OLIVEIRA-

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Hérica Landi de Brito

Qual o seu nome e idade?

1. Há quanto tempo estuda nesta unidade escolar?
2. Qual a sua opinião sobre o funcionamento da escola de Ensino Médio em período integral? O que você considera positivo? O que você considera negativo?
3. Qual ação pedagógica você considera mais interessante?
4. Você considera os espaços escolares adequados para o desenvolvimento das atividades?
- 5- Como é a relação dos professores com os estudantes?
6. Houve mudança de professores durante o período em que você estuda? Se houve, sabe o motivo?
7. Houve alteração na estrutura física da escola desde o início do funcionamento do período integral, melhorou? Piorou? O que deve melhorar?

8. Na sua opinião existe participação dos estudantes na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola? Explique:
9. Quais principais atividades que você entende estar relacionada à implantação do Projeto Político Pedagógico da escola?
10. Você optou por estudar na escola de Período Integral? Porque?
11. Na sua opinião há estudantes do Ensino Médio que não permanecem na escola de Período Integral – Há evasão/transferências? Por que?
12. O que é feito para que os estudantes permaneçam na escola de Período Integral?
13. Sua família, pais ou responsáveis participam das reuniões pedagógicas  
Por qual motivo?
14. Você pode citar propostas que foram apresentadas pelos estudantes e ou pais que foram ou estão sendo desenvolvidas? Há motivo de sucesso ou dificuldades na implementação de propostas? Se sim, Quais?
15. Durante o período em que você está na escola, em quantas reuniões você participou para discutir o PPP? ( ) nenhuma ( ) várias ( ) não me recordo.
16. O que é o Projeto de Vida trabalhado na escola? Você avalia que foi bem desenvolvido?



- Antes da realização da entrevista, os entrevistados devem assinar um termo de consentimento onde atestam a sua livre vontade de participar do estudo. As entrevistas, após permissão, serão registradas, mantendo em sigilo a identidade dos entrevistados.

Você está de acordo com TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA?

Assinatura:

#### ANEXO 4. ENTREVISTA PROFESSORES



CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA – Mestrado em Desenvolvimento  
Regional - MDR

Instrumentos da Pesquisa – Entrevista semiestruturada

Entrevista com professores

APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa visa analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma unidade escolar de Ensino Médio na implantação da Escola de Período Integral em Goiânia, conhecer os objetivos e as finalidades do PPP, a participação da comunidade escolar nas atividades previstas e desenvolvidas, identificando, se se professores, estudantes, e a equipe escolar contribuem na elaboração e execução do PPP.

Justificamos a pesquisa pela relevância social do Ensino Médio brasileiro. A etapa da pesquisa que você participará, será por meio da utilização de entrevista com perguntas semiestruturadas, relacionadas a questões referentes ao funcionamento da escola e ao trabalho desenvolvido. E o tempo estimado para a entrevista é de vinte (20) minutos. A sua participação é muito importante nesse processo de pesquisa, pois você é sujeito ativo na implementação da Escola de Período Integral -

PROJETO DE PESQUISA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: Participação da Comunidade Escolar na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral – Pesquisadora: AILMA MARIA DE OLIVEIRA-

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Hérica Landi de Brito

Qual o seu nome?

1. Há quanto tempo trabalha nesta unidade escolar?
2. Qual a sua opinião sobre o funcionamento da escola de Ensino Médio em período integral? O que você considera positivo? O que você considera negativo?
3. Qual ação pedagógica você considera mais interessante?

4. Você considera os espaços escolares adequados para o desenvolvimento das atividades?

5- Como é a relação dos estudantes com os professores?

6. Houve mudança de professores durante o período em que você trabalha? Se houve, sabe o motivo?

Houve alteração na estrutura física da escola desde o início do funcionamento do período integral, melhorou? O que ainda é necessário para atender bem o pedagógico?

8. Na sua opinião existe participação dos estudantes e professores na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola? Explique:

9. Quais principais atividades que você entende estar relacionada à implantação do Projeto Político Pedagógico da escola?

10. Você optou por trabalhar na escola de Período Integral?

Porque?

11. Na sua opinião há estudantes do Ensino Médio que não permanecem na escola de Período Integral - Há evasão/transferências? Por que?

12. O que é feito para que os estudantes permaneçam na escola de Período Integral?

13.As famílias, pais ou responsáveis participam das reuniões pedagógicas? Por qual motivo?

14. Você pode citar propostas que foram apresentadas pelos estudantes e ou pais que foram ou estão sendo desenvolvidas? Há motivo de sucesso ou dificuldades na implementação de propostas? Se sim, Quais?

15. Durante o período em que você está na escola, em quantas reuniões você participou para discutir o PPP? ( ) nenhuma ( ) várias ( ) não me recordo

16. Você compreende que o Projeto tem contribuição ao Desenvolvimento Regional? Se sim, por que?

17. O que é o Projeto de Vida como ele colabora com as metas e objetivos do PPP desenvolvido na escola?



- Antes da realização da entrevista, os entrevistados devem assinar um termo de consentimento onde atestam a sua livre vontade de participar do estudo. As entrevistas, após permissão, serão registradas, mantendo em sigilo a identidade dos entrevistados.

Você está de acordo com TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA?

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO 5. ENTREVISTA GESTORA 1



CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA – Mestrado em Desenvolvimento Regional - MDR

Instrumentos da Pesquisa: Entrevista semiestruturada - GESTOR

### APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa visa analisar a participação da comunidade escolar na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma unidade escolar de Ensino Médio de Período Integral em Goiânia. A intenção é conhecer as atividades que estão previstas e foram ou são desenvolvidas, identificando, em especial como professores, estudantes, pais, gestor e a equipe escolar contribuem na elaboração e execução do PPP para o funcionamento da escola em Período integral; se existe evasão/transferência escolar, se há uma motivação para a evasão e o que colabora com o sucesso dos estudantes.

\* Justificamos a pesquisa pela relevância social da política educacional de ampliação do tempo escolar em escolas estaduais de Ensino Médio. A etapa da pesquisa que você participará, será por meio da utilização de entrevista com perguntas semiestruturadas, relacionadas às políticas educacionais desenvolvidas pela Coordenação Regional de Ensino que influenciam no funcionamento da escola. E o tempo estimado para a entrevista

é de vinte (20) minutos. A sua participação é muito importante nesse processo de pesquisa, pois você gestora é parte fundamental do processo da implementação da escola de período integral.

Projeto de Pesquisa: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: Percepções sobre a Participação da Comunidade Escolar na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral.

Pesquisadora: AILMA MARIA DE OLIVEIRA- Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hérica Landi de Brito

Entrevistado (a):

1. Há quanto tempo atua na educação?
2. Qual a sua compreensão sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP)?
3. Na sua opinião ocorre evasão e transferências de estudantes em unidades escolares de Ensino Médio em período Integral? Se SIM, quais os motivos para a evasão/transferências de estudantes?
4. Quais os Programas e Políticas são implementadas pela Secretaria de Educação para garantir o sucesso educacional do Projeto Político Pedagógico das escolas?
5. O que tem sido realizado para diminuir a evasão e transferência nas escolas de Ensino Médio?
6. Esse modelo de Tempo Integral é aprovado pela comunidade escolar? 7. Qual é a avaliação da comunidade escolar sobre o trabalho desenvolvido?
8. Na sua opinião, os estudantes participam da elaboração e implementação do PPP?
8. Na sua opinião os estudantes do Ensino Médio se sentem satisfeitos com a escola de Período Integral?
9. Há envolvimento dos pais na elaboração e execução do PPP?
10. Os professores têm tempo suficiente para planejar as aulas e participar dos momentos coletivos?
11. A infraestrutura das escolas, são adequadas para a educação de Período integral?
12. Há motivo de sucesso ou dificuldades na implementação de propostas ao PPP?

13. Durante o período em que está na gestão houve projeto específico para contribuir com a participação da comunidade escolar na discussão do PPP?
14. A qualificação dos professores é adequada?
15. Existe parceria com outras instituições para desenvolverem o PPP?
16. Qual a sua opinião sobre o Projeto de Vida trabalhado no Ensino Médio?



Antes da realização da entrevista, os entrevistados devem assinar um termo de consentimento onde atestam a sua livre vontade de participar do estudo. As entrevistas, após permissão, serão registradas, mantendo em sigilo a identidade dos entrevistados.

Você está de acordo com TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA?

Assinatura:

## ANEXO 6. ENTREVISTA GESTORA- 2



CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA – Mestrado em Desenvolvimento Regional - MDR

Instrumentos da Pesquisa – Entrevista semiestruturada

Entrevista com gestores

## APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa visa analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma unidade escolar de Ensino Médio de Período Integral em Goiânia, conhecer os objetivos e as finalidades do PPP, e a participação da comunidade escolar.

Justificamos a pesquisa pela relevância social do Ensino Médio brasileiro. A etapa da pesquisa que você participará, será por meio da utilização de entrevista com perguntas semiestruturadas, relacionadas a questões referentes ao funcionamento da escola e ao trabalho desenvolvido. E o tempo estimado para a entrevista é de vinte (20) minutos. A sua participação é muito importante nesse processo de pesquisa, pois você é sujeito ativo na implementação da Escola de Período Integral.

PROJETO DE PESQUISA: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A Participação da Comunidade Escolar na Escola de Ensino Médio de Tempo Integral - Pesquisadora: Ailma Maria de Oliveira

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Hérica Landi de Brito

Qual o seu nome?

1. Há quanto tempo trabalha nesta unidade escolar?
2. Há quanto tempo está na gestão?
3. Qual ação pedagógica você considera mais interessante?
4. Você considera a estrutura física do prédio e os espaços escolares adequados para o desenvolvimento das atividades?
- 5- Qual a sua opinião sobre o funcionamento da escola de Ensino Médio em período integral? O que você considera positivo? O que você considera negativo?
6. Houve mudança de professores durante o período em que você é gestora? sabe o motivo?
7. Houve alteração na estrutura física da escola desde o início do funcionamento do período integral, melhorou? O que ainda é necessário para atender bem o pedagógico?
8. Na sua opinião existe participação dos estudantes e professores na elaboração e na execução do Projeto Político Pedagógico da escola? Explique:
9. Quais principais atividades que você entende estar relacionada à implantação do Projeto Político Pedagógico da escola?
10. Você optou por trabalhar na escola de Período Integral? Porque?

11. Como foi a definição de mudança para Projeto de Tempo Integral? A Secretaria de Educação escolheu a escola?
12. Houve reuniões com a comunidade escolar, e a comunidade aceitou a Proposta de Tempo Integral?
13. Como foi a participação dos professores e estudantes?
14. Na sua opinião há estudantes do Ensino Médio que não permanecem na escola de Período Integral - Há evasão/transferências? Por que?
15. Na sua opinião, a comunidade escolar pode definir no PPP qual o modelo de ensino que ela quer?
16. As famílias, pais ou responsáveis participam das reuniões sobre o PPP? Por qual motivo?
17. Você considera que o PPP interfere no desenvolvimento local e ou regional?



### **TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA**

- Antes da realização da entrevista, os entrevistados devem assinar um termo de consentimento onde atestam a sua livre vontade de participar do estudo. As entrevistas, após permissão, serão registradas, mantendo em sigilo a identidade dos entrevistados.

Você está de acordo com TERMO DE CONSENTIMENTO DA ENTREVISTA?

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO 7. Competências trabalhadas no PROJETO DE VIDA:



**ANEXO 8. CÓDIGO DE ÉTICA PARA A EQUIPE DE EDUCADORES  
DO CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL/CEPI – ENSINO  
FUNDAMENTAL, DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO,  
CULTURA E ESPORTE DE GOIÁS**

A Proposta Pedagógica do Centro de Ensino em Período Integral visa formar estudantes nas suas diferentes dimensões e aspectos constitutivos, considerando-o na sua inteireza, na sua condição multidimensional, incluindo a formação ética e cultural e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico em consonância com suas necessidades e interesses.

Nessa perspectiva, o Centro de Ensino em Período Integral do Estado de Goiás, além de ampliar o tempo de permanência dos estudantes e dos educadores na escola, considera como premissas para o trabalho pedagógico de qualidade, a formação global do estudante e a excelência acadêmica, os quais nortearão toda a proposta que visa essencialmente formar um “pleno”.

Para o desenvolvimento desse novo modelo de formação, faz-se necessário uma equipe de educadores comprometida com um ambiente educacional onde todos, líder e liderados, sintam-se estimulados a aprender, pôr em prática seus conhecimentos e a operacionalizar simultaneamente os saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos. Diante disso, faz-se necessário o estabelecimento de um código de ética que contribua para o respeito aos direitos e cumprimento dos deveres de todos os profissionais, especialmente dos educadores que compõem o corpo docente dos Centros de Ensino em Período Integral, de maneira a desenvolver ações solidárias, democráticas, éticas e empreendedoras. Nesse sentido, esse documento é um instrumento de apoio à reflexão da equipe gestora a ser utilizado em favor de um ambiente democrático e que possibilite o “ensinar pelo exemplo”.

## **1. Finalidade da escola**

A finalidade da escola é proporcionar aos estudantes, oportunidades de aprendizagens de conteúdos produzidos pela humanidade, para que eles consigam

participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer a formação da pessoa de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à sua integração na sociedade. Isso implica em uma escola que atenda a finalidade proposta pelos documentos oficiais da educação, propiciando o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A partir dessa perspectiva, os Centros de Ensino em Período Integral se apresentam como referência para a garantia da formação acadêmica de excelência e formação para a vida.

## **2. Patrimônio do Centro de Ensino em Período Integral e de seus frequentadores**

A equipe gestora é corresponsável pela conservação e preservação do patrimônio do Centro de Ensino em Período Integral no que se refere à estrutura física, aos equipamentos, aos móveis e demais materiais que compõem o patrimônio interno. Do mesmo modo, o respeito aos pertences dos educadores, dos estudantes, da equipe gestora e de todos os servidores deve ser premissa fundamental de todos os frequentadores dessa unidade escolar.

Caso ocorram atitudes contrárias aos princípios éticos que norteiam a proposta pedagógica, o autor será responsabilizado e deverá ressarcir o “bem coletivo” pelas possíveis perdas.

## **3. Cumprimento do horário**

O cumprimento do horário da dedicação plena e integral é inegociável, devendo ser respeitado **conforme acordado no momento do ingresso do profissional no Centro de Ensino em Período Integral**, portanto,

não devem ser programadas atividades que interfiram no horário de trabalho dos educadores.

Vale ressaltar que no perfil do Educador destas escolas, além de outras exigências, está posto o compromisso com a assiduidade e a pontualidade.

#### **4. Supervisão das atividades dos educadores**

Ao se considerar a Pedagogia da Presença como referência, cabe ao educador do Centro de Ensino em Período Integral acompanhar e intermediar as diversas atividades relativas ao processo ensino-aprendizagem de forma a transformá-las em momentos constantes de reflexão e aprendizagem pautadas nos pilares do Aprender a Conviver, a Fazer, a Conhecer e a Ser que norteiam a proposta pedagógica do Centro de Ensino em Período Integral – Ensino Fundamental.

Faz-se necessário ressaltar a obrigatoriedade do cumprimento das atividades constantes no Mapa de Atividades, a participação nas Reuniões de Gerenciamento Pedagógico e de Formação, a utilização das Planilhas de Acompanhamento Estatístico e Pedagógico estabelecidos.

#### **5. Horário de estudo do educador**

De acordo com o modelo pedagógico dos Centros de Ensino em Período Integral – Ensino Fundamental, o educador será modulado com dedicação plena e integral para que o mesmo disponha de tempo para cumprir com as atividades relativas à prática pedagógica e possa manter todo o acervo documental atualizado (Plano Anual, Diário de Classe, planilhas de Acompanhamento Estatístico e Pedagógico e Avaliações Semanais), como também investir na sua constante formação, dispondo de todo o suporte técnico e operacional da biblioteca e dos laboratórios para pesquisa, estudo, construção de conhecimentos, elaboração de atividades, de projetos, de manuais e quaisquer outros documentos que sejam solicitados pela Equipe Gestora ou pela SEDUCE como parte do processo de Formação Continuada.

## **6. Da convivência e postura docente**

Os princípios de convivência social também devem ser vivenciados por meio da pedagogia da presença, pois devem contribuir para a formação integral do estudante por meio das relações estabelecidas no espaço da Unidade Escolar, pautadas na educação para valores, no desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e da cidadania. Considerando esses princípios, os educadores são referência para o estudante em contínua formação, assim é imprescindível que os educadores:

- I. Articulem todas as suas atividades de maneira a imperar o silêncio nos corredores e em outros locais comuns;
- II. Apresentem conduta exemplar para os estudantes de acordo com os princípios de convivência social, por isso devem portar-se adequadamente quando estiverem na sala dos Professores, trabalhando em grupos em outros ambientes ou em qualquer outra atividade relativa à Unidade Escolar;
- III. Não utilizem celular em sala de aula ou qualquer outro aparelho eletrônico que possa prejudicar o andamento das aulas;
- IV. Ser assíduo e pontual;
- V. Mantenham um relacionamento respeitoso com os estudantes sem, contudo, criar uma relação de intimidade;
- VI. Não compareçam ao trabalho e aos eventos da Unidade Escolar embriagado ou com sintomas de ingestão e/ou uso de substâncias químicas tóxicas, bem como fumar nas salas de aulas ou qualquer outro espaço do recinto escolar;
- VII. Promova atividades fora do ambiente escolar com estudantes somente de caráter pedagógico e previamente planejadas, acordadas com a família e autorizadas pela Coordenação Pedagógica e pela Gestão;
- VIII. Não se utilize do cargo ou função exercida para difundir ideologia político-partidária, bem como fazer propaganda ou proselitismo político-partidário no recinto da unidade;

- IX. Não use de meios imperiosos ou violentos no desempenho de suas atividades funcionais;
- X. Não tome decisões individuais que venham a prejudicar o processo pedagógico e o andamento geral da Unidade Escolar;
- XI. Não retire ou utilize qualquer documento ou material pertencente ao estabelecimento de ensino, sem a devida permissão do órgão competente;
- XII. Não discrimine, use de violência simbólica, agressão física e/ou verbal a qualquer membro da comunidade da unidade escolar;
- XIII. Não se ausente do estabelecimento de ensino no seu horário de trabalho sem a prévia autorização do setor competente;
- XIV. Não exponha estudantes, colegas de trabalho ou qualquer pessoa da Unidade Escolar a situações constrangedoras;
- XV. Não receba pessoas estranhas ao funcionamento do estabelecimento de ensino durante o período de trabalho, sem prévia autorização do órgão competente;
- XVI. Não se ocupe, durante o período de trabalho, de atividades estranhas à sua função ou transfira a outra pessoa o desempenho do encargo que lhe foi confiado;
- XVII. Não divulgue assuntos que envolvam direta ou indiretamente o nome da Unidade Escolar, por qualquer meio de publicidade, sem prévia autorização da direção e/ou do Conselho Escolar;
- XVIII. Não promova excursões, jogos, coletas, lista de pedidos, vendas ou campanhas de qualquer natureza, que envolvam o nome da Unidade Escolar, sem a prévia autorização da direção;

Os fatos ocorridos em desacordo como disposto nesse Código de Ética ou omissos serão apurados, ouvindo-se os envolvidos e registrando-se em Ata, com as respectivas assinaturas e a tomada das devidas medidas.

## **7. Compartilhamento de conhecimentos e informações**

Os educadores devem compartilhar com colegas os seus conhecimentos, contribuindo para melhores condições do processo de ensino e de aprendizagem. Essa partilha acontecerá em diversos momentos, tais como:

- I.Reuniões pedagógicas da Unidade Escolar;
- II.Reuniões de Áreas do Conhecimento/Devolutiva Individual dos Resultados das Planilhas de Blocos e Simulados;
- III.Reunião de Formação Geral;
- IV.Encontros de Formação continuada para educadores;
- V.Simpósios, Congressos ou Congêneres.

## **8. Uso do livro didático**

Os livros didáticos (providos pelo MEC) serão fornecidos por empréstimo aos estudantes, deve ser usado intensivamente durante as aulas. As várias atividades complementares devem ser executadas com auxílio desse material como apoio e referência. Os Educadores devem valorizar o livro didático, bem como outros recursos fundamentais para o processo de aprendizagem.

Os materiais complementares a serem impressos e distribuídos aos estudantes devem ser reduzidos ao mínimo indispensável para não comprometer o orçamento da unidade escolar. Além disso, depois de validados pela Coordenação de Área (onde houver), a reprodução de material deve ser acompanhada e autorizada pela Coordenação Pedagógica ou Gestor.

## **9. Internet**

A Internet será utilizada pelo educador para subsidiar o planejamento das aulas, a elaboração de projetos, realização de pesquisas entre outras, a fim de manter-se informado quanto às atividades e discussões científicas relacionadas aos componentes curriculares no qual é responsável. Esse recurso também deve ser utilizado para a obtenção de informações acerca de simpósios, feiras, palestras, congressos, concursos e olimpíadas de interesse tanto de educadores quanto de estudantes.

## **10. Refeições e lanches**

Nos momentos das refeições, os educadores (presentes) deverão ser também referências para os estudantes com postura e atitudes adequadas, observando e orientando quanto à higiene e ao cuidado com o ambiente, conforme a filosofia da Pedagogia da Presença aplicada dos Centros de Ensino em Período Integral.

## **11. Dos Clubes Juvenis**

Os Centros de Ensino em Período Integral – Ensino Fundamental, devem oportunizar os Clubes Juvenis para que o estudante possa viver o espírito protagonista em diversas ações. Nesse sentido, os Clubes Juvenis devem ser um momento privilegiado para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil voltado para o trabalho com atividades e vivências que atendam aos anseios e necessidades dos estudantes, tendo – os como sujeitos atuantes, dando “vez e voz” nas tomadas de decisões.

Tais clubes visam dar aos estudantes a oportunidade de atuar sobre o fazer pedagógico, permitindo aos mesmos desenvolverem suas potencialidades, demonstrando sua visão, pensamentos, sentimentos e habilidades. E ainda criar o senso de pertencimento, de modo que o mesmo zele pelo patrimônio físico e humano do ambiente escolar tendo comprometimento e responsabilidade com o espaço e com as pessoas. Dessa maneira a Unidade Escolar se torna um espaço cooperativo e propício ao processo ensino e a aprendizagem.

Os Clubes Juvenis fazem parte das atividades dos Centros de Ensino em Período Integral – Ensino Fundamental (Anos Finais), compondo a Matriz Curricular com carga horária semanal de 2h/a, os quais são acompanhados pelo professor desse componente curricular e supervisionados pelo Coordenador do Núcleo Diversificado.

## **12. Avaliações**

A avaliação da aprendizagem escolar, nos termos das Resoluções 05 do CEE/GO e da Lei nº 9.394/96, é um processo diagnosticador, formativo, emancipador, devendo realizar-se contínua e cumulativamente com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos formativos sobre os informativos, visando à busca de subsídios para o aprimoramento do processo educacional e para a avaliação institucional. Nesse sentido, a avaliação tem por objetivo contribuir para o pleno desenvolvimento do estudante, de sua cidadania e de sua qualificação para o trabalho, consoante legislação em vigor. Assim, a avaliação dos estudantes deve ser elaborada e aplicada pelos professores, como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo.

Tendo em vista que a avaliação é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, por meio da avaliação os educadores devem:

- I. Identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;
- II. Tomar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos estudantes;
- III. Criar condições de intervir de modo imediato e a longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;
- IV. Manter a família informada sobre o desempenho dos estudantes;
- V. Reconhecer o direito dos estudantes e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes;
- VI. Utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, avaliações objetivas e subjetivas, simulados, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do estudante;
- VII. Fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do estudante sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de

eventuais avaliações finais, tal como determina a alínea "a" do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96;

- VIII. Considerar, cotidianamente, a efetiva presença e a participação do estudante nas atividades escolares; a capacidade de se apropriar dos conteúdos dos componentes curriculares inerentes à sua idade e ano escolar, visando à aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e interpretar e criar, a aquisição de atitudes e de valores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania, a comunicação com os colegas, com os professores, com os agentes educativos e com a sociedade;
- IX. Considerar que o processo avaliativo é responsabilidade não somente do professor do componente curricular, mas de todos os docentes que ministram os componentes curriculares da área, reunidos em conselho de classe.

## **8. Prazos e participação nas atividades da Unidade Escolar**

Todos os prazos estabelecidos para as atividades acadêmicas são obrigatórios. As atividades extras, uma vez assumidas, também são obrigatórias, devendo ser planejadas com antecedência e compartilhadas com o Coordenador Pedagógico, Coordenadores de Área (onde houver) e Coordenador do Núcleo Diversificado.

Os educadores devem estar disponíveis a qualquer solicitação por parte da Equipe Gestora e/ou da SEDUCE, bem como para todas as atividades da Unidade Escolar ao qual está vinculado.

## **9. Sistematização das práticas docentes**

O Modelo Pedagógico dos Centros de Ensino em Período Integral – Ensino Fundamental, é pautado na TGE - Tecnologia de Gestão Educacional, a qual é definida como a “arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas” (ICE, 2012). Nesse contexto, educar pessoas significa criar um ambiente educacional voltado para a *excelência acadêmica e a formação para vida*, os quais devem ser

embasados nos princípios educativos do Protagonismo Juvenil, nos Quatro Pilares da Educação, na Formação Global e na Pedagogia da Presença.

Sendo assim, o papel do educador é fundamental para que esse modelo pedagógico alcance seus objetivos. Por meio da pedagogia da presença e do comprometimento com a docência, o educador se torna corresponsável pelo sucesso desse modelo. Assim deve estar comprometido em:

- I. Participar do processo de elaboração do Plano de Ação e da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar;
- II. Utilizar métodos, técnicas diversificadas e metodologias, de acordo com a orientação didático-pedagógica adotada pelos Centros de Ensino em Período Integral – Ensino Fundamental;
- III. Organizar sua sala ambiente de acordo com as especificidades de sua área de conhecimento de maneira a proporcionar aos estudantes uma maior oferta de recursos didáticos;
- IV. Discutir com os estudantes e com os pais ou responsáveis avanços e dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem;
- V. Identificar, em conjunto com a Coordenação Pedagógica, com os Coordenações de Área e Coordenação do Núcleo Diversificado, as situações de necessidades de atendimento diferenciado para o devido encaminhamento dos estudantes;
- VI. Manter atualizados os Diários de Classe, As Planilhas de Acompanhamento Estatístico e Pedagógico e registrar continuamente as ações pedagógicas, tendo em vista a avaliação contínua do processo educativo;
- VII. Participar das reuniões de Conselho de Classe;
- VIII. Encaminhar à Coordenação da Unidade Escolar as planilhas com as médias bimestrais, bem como os dados de apuração de assiduidade referentes aos estudantes de sua classe, conforme especificação e prazos fixados pelo cronograma;
- IX. Participar efetivamente das reuniões pedagógicas propostas pelo Modelo;

- X. Cumprir integralmente o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás e cargas horárias dos componentes curriculares ou práticas sob sua responsabilidade;
- XI. Propor, discutir, apreciar e coordenar projetos para sua ação pedagógica;
- XII. Elaborar material de apoio didático, avaliações, simulados e outros;
- XIII. Sugerir títulos de livros para acervo da biblioteca;
- XIV. Buscar, numa perspectiva de formação permanente, o aprimoramento do seu desempenho profissional e ampliação do seu conhecimento podendo propor e/ou coordenar ações e grupos de formação;
- XV. Respeitar e acatar as instruções da gestão e das coordenações que atuam na Unidade Escolar.

## **10. Corresponsabilidade**

A proposta pedagógica dos Centros de Ensino em Período Integral – Ensino Fundamental, é baseada na corresponsabilidade da equipe, por isso os educadores dessas Unidades Educacionais devem apoiar a equipe gestora por meio da participação e apoio efetivo nas diversas atividades e projetos desenvolvidos por esta, bem como sugerir e indicar soluções de forma ética, respeitosa e com profissionalismo para os problemas enfrentados na unidade. Para tal, esse educador deve alinhar-se com a proposta pedagógica, demonstrando compromisso com os princípios filosóficos, pedagógicos e éticos que norteiam o Modelo de Gestão e Pedagógico.

## ANEXO 9. CAMPANHA DE MATRÍCULAS NO CEPI

[illegible]

**ANEXO 10- RESOLUÇÃO 02/2020 – SOBRE O REGIME ESPECIAL DE  
AULAS NÃO PRESENCIAIS NO SISTEMA EDUCATIVO DO ESTADO  
DE GOIÁS, COMO MEDIDA PREVENTIVA À DISSEMINAÇÃO DO  
COVID-19**

ESTADO DE GOIÁS  
SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA

Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020

Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19.

O Conselho Estadual de Educação de Goiás no uso de suas atribuições legais e regimentais, com base na Lei Complementar N.26/98, tendo em vista o plano de contingência e adoção de medidas com o objetivo de reduzir os riscos de contágio e de disseminação do COVID-19.

Considerando que, no dia 11 de março do corrente ano, a Organização Mundial de Saúde declarou como pandemia a infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19); considerando a Portaria nº 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19);

Considerando o Decreto nº 9.633, de 13 março de 2020, que decreta situação de emergência na Saúde Pública do Estado de Goiás em razão da disseminação do novo Coronavírus;

Considerando o Decreto Nº 9634, de 13 de março de 2020, que estabelece os procedimentos preventivos de emergência a serem adotados pelo Poder Executivo do Estado de Goiás e seus servidores, em razão de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19);

Considerando que uma das principais medidas para conter a disseminação do novo Coronavírus é o isolamento e distanciamento social, conforme orientação das autoridades sanitárias;

Considerando que, no exercício da autonomia e responsabilidade na condução dos respectivos projetos pedagógicos e dos sistemas de ensino, compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distritais, em conformidade com a legislação vigente, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância;

Considerando que, ainda no exercício da autonomia e responsabilidade dos sistemas de ensino e respeitando-se os parâmetros e os limites legais, os estabelecimentos de educação, em todos os níveis, podem considerar a aplicação do previsto no Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, de modo a possibilitar aos estudantes que direta ou indiretamente corram riscos de contaminação, serem atendidos em seus domicílios;

RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer o regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema Educativo do Estado de Goiás, definido essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares, devendo se efetivar por meio de regime de colaboração entre os entes federados e autoridades do Sistema Educativo do Estado de Goiás.

Art. 2º O regime especial de aulas não presenciais será estabelecido até o dia 30 de março de 2020, podendo ser prorrogado de acordo com as orientações das autoridades sanitárias.

Art. 3º Para atender às demandas do atual cenário, que exige medidas severas de prevenção à disseminação do vírus, os gestores das unidades escolares terão as seguintes atribuições para execução do regime especial de aulas não presenciais:

- I – Planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período supracitado, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e/ou familiares.
- II – Divulgar o referido planejamento entre os membros da comunidade escolar.
- III – Preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico.
- IV – Zelar pelo registro da frequência dos alunos, por meio de relatórios e acompanhamento da evolução nas atividades propostas.
- V – Organizar avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não presenciais, para serem aplicadas na ocasião do retorno às aulas presenciais.

Art. 4º Todo o planejamento, bem como o material didático adotado, deve estar em conformidade com o Projeto Político Pedagógico da escola e deverá refletir, na medida do possível, os conteúdos já programados para o período.

Art. 5º Os gestores das unidades escolares que, por razões diversas, manifestarem impossibilidade de execução das atribuições supracitadas nos Artigo 3º, deverão apresentar ao Conselho Estadual de Educação ou ao respectivo Conselho Municipal de Educação, calendário com proposta de reposição das aulas referentes ao período de regime especial de aulas não presenciais.

Art. 6º Os Conselhos Municipais de Educação poderão adotar esta Resolução ou emitir Resolução própria de semelhante teor, em regime de colaboração e respeitada a autonomia dos sistemas.

Flávio Roberto de Castro – Presidente  
Marcos Elias Moreira – Vice-Presidente