

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

ORLEY OLAVO FILEMON

**CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL (CEPI) EM
GOIÁS: O ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÂNIA**

**GOIÂNIA
2019**

ORLEY OLAVO FILEMON

**CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL (CEPI) EM GOIÁS: O
ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÂNIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais

Orientadora: Prof^a Dr^a Lúcia Helena Rincón Afonso

**GOIÂNIA
2019**

F481c Filemon, Orley Olavo
Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) em
Goiás : o ensino médio de tempo integral em Goiânia /
Orley Olavo Filemon.-- 2019.
346 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Formação de Professores e
Humanidades, Goiânia, 2019
Inclui referências: f. 298-310

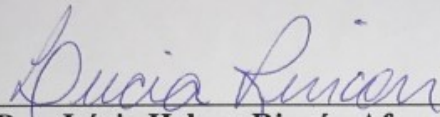
1. Ensino médio - Goiânia (GO). 2. Educação integral
- Goiânia (GO). I.Rincón Afonso, Lúcia Helena.
II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa
de Pós-Graduação em Educação - 2019. III. Título.

CDU: 373.5(043)

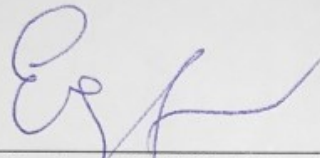
**CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL (CEPI) EM GOIÁS: O
ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÂNIA**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 27 de agosto de 2019.

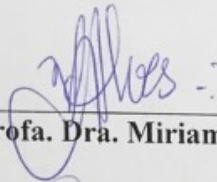
BANCA EXAMINADORA



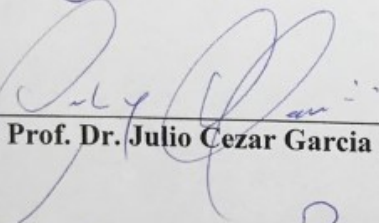
Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Presidente)



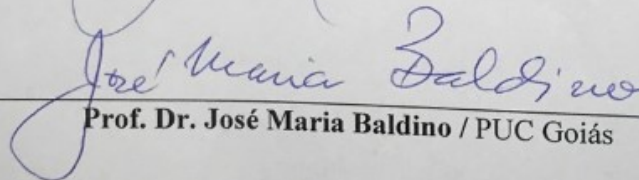
Prof. Dr. Eguimar Felício Chaveiro / UFG



Profa. Dra. Miriam Fábila Alves / UFG



Prof. Dr. Julio Cezar Garcia / IF Goiano



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura / UEG (Suplente)

AGRADECIMENTOS

A Flávia Osório da Silva, esposa, amiga, companheira, pelos pequenos gestos e palavras fundamentais para que eu acreditasse que era possível.

A Bruna Silva Filemon, minha querida e amada filha, que foi minha motivação maior em pesquisar e acreditar na Educação que pode proporcionar um futuro melhor a todos(as) brasileiros(as).

À minha família, pelo apoio incondicional. Aos meus pais, Benedita Glória da Silva e Dino João (*in memoriam*), incansáveis na luta por proporcionar a mim e aos meus irmãos uma boa educação.

À Professora Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso, minha orientadora, diretamente responsável pela realização deste trabalho, sem a qual nada do que aqui se apresenta poderia ter sido materializado. Agradeço imensamente pela oportunidade de ter sido seu orientando; pelo acolhimento, mediação e profissionalismo nos momentos de estudos e pesquisas; pelo entusiasmo, sabedoria e ousadia na condução do trabalho docente; pela sensibilidade, generosidade, paciência, persistência, respeito e compreensão acadêmica, pessoal e profissional. Mais uma vez, obrigado por existir como ser humano.

Aos companheiros(as) da turma de Doutorado de 2016, pelas discussões e contribuições dadas ao longo desses anos de convívio.

Aos amigos Alcio, Terita, Gislene, pelos momentos de conversa e trabalho fundamentais para a escrita desta Tese.

A amiga e colega de doutoramento Suely, que me ajudou muito na minha pesquisa de campo, a você minha sincera gratidão.

Às pessoas e professores do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação da PUC Goiás, pelo empenho e dedicação para nos proporcionar uma formação de qualidade.

Aos professores Eguimar Felício, José Maria Baldino, Miriam Fábria, pelas contribuições na qualificação e por aceitarem fazer parte da banca desta Tese.

Aos alunos, gestores, professores dos CEPIS que fizeram parte deste trabalho, pelos momentos de conversa, trabalho e disponibilidade de material e atenção com a nossa pesquisa, todos foram fundamentais para a escrita desta Tese.

À UEG e à Seduce/GO, por me proporcionar licença para aprimoramento e qualificação profissional, que são imprescindíveis para nossa atuação como docente, seja ela na educação básica ou superior.

CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL (CEPI) EM GOIÁS: O TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO EM GOIÂNIA

RESUMO

Esta tese analisa a implantação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) de ensino médio em Goiás, em especial na cidade de Goiânia. Como objetivo geral, analisou as políticas de implantação dos CEPIs em Goiás e o seu contexto de criação, destacando os aspectos administrativo, político e pedagógico. O problema que direcionou esta pesquisa está expresso nas seguintes questões: As escolas de tempo integral de ensino médio têm, nos documentos oficiais (federal e estadual), um fundamento normativo amparado pela concepção da Educação Integral? A proposta em curso tem se estabelecido como ampliação do tempo de permanência do aluno na escola ou responde a um entendimento de educação integral? Existe formação omnilateral nos CEPIs? Que políticas de Educação Integral são desenvolvidas nos CEPIs? A proposta pedagógica dos CEPIs se aproxima da formação integral do sujeito na perspectiva omnilateral? A metodologia adotada pelos professores nos CEPIs proporciona a materialização da proposta de formação humana omnilateral? Quanto a metodologia usada nesta pesquisa, utiliza-se a pesquisa qualitativa, pois apresenta características que colaboram para o desenvolvimento deste estudo, destacando-se, dentre elas, fonte direta dos dados, o ambiente natural, no caso desta pesquisa os CEPIs com todos os elementos constituintes. Ao longo desta pesquisa, a coleta de dados foi constituída com base em pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e observação direta não participante. Participaram desta pesquisa 116 alunos(as), 30 professores(as) e 20 gestores(as), todos pertencentes aos 07 CEPIs selecionados de Goiânia. A escolha dos sujeitos desta pesquisa se deu considerando a importância deles na efetivação da política de educação em tempo integral na escola. Foram selecionadas 07 escolas de Goiânia para a pesquisa de campo, os critérios de seleção foram: serem de Goiânia e iniciados seus trabalhos no período integral em 2013, ano que teve início em todo estado de Goiás o período integral. Quanto aos resultados, o estudo/investigação mostrou que as políticas de implantação dos CEPIs estão consubstanciadas numa parceria entre o público e o privado, confirmando a tendência do Estado na implementação de políticas neoliberais educacionais, que formulam novas formas de gestão pública tendo como referência a gestão privada. Considerando os resultados obtidos no trabalho de campo, afirmamos que os CEPIs apresentam-se como escolas de tempo integral com ampliação da jornada escolar, ou seja, com uma dinâmica curricular diferente, com maior número de disciplinas, mas com um ensino fragmentado entre teoria e prática, não se constituindo, portanto, como uma escola que desenvolve educação integral. Também os CEPIs não apresentam qualidade que seja referenciada, pois no desenvolvimento deste trabalho verificamos que a qualidade que se tem nos CEPIs está diretamente ligada à lógica das incorporações empresariais, ou seja, à busca por eficiência, produtividade, competitividade, redução de custos e à busca incessante por resultados. Acreditamos que a ampliação da jornada escolar, como acontece nos CEPIs, deve ser repensada para que essa ampliação possa não só aumentar o tempo de permanência no espaço escolar. Defendemos que essa ampliação seja uma concepção de educação, de formação humana, fundamentada na perspectiva omnilateral e na politecnicidade, constituindo-se assim educação integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino Médio. Omnilateralidade. Politecnicidade.

FULL SCHOOL CENTER (CEPI) IN GOIÁS: THE FULL TIME IN GOIÂNIA HIGH SCHOOL

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the policies for the implementation of the Secondary Education Center (CEPIs) in Goiás, especially in the city of Goiânia. The general objective is to analyze the implementation policies of the CEPIs in Goiás and its context of creation, highlighting the administrative, political and pedagogical aspects. The problem that led to this research is expressed in the following questions: the full-time high school schools have, in official documents (federal and state), a normative basis supported by the concept of Integral Education, the current proposal, has it been established as an extension of the student's stay in school or respond to an understanding of integral education? Is there all-round training in ECECs? What Integral Education policies are developed in CEPIs? Does the CEPI pedagogical proposal approach the integral formation of the subject in the omnilateral perspective? The methodology adopted by the teachers in the CEPIs provides the materialization of the proposal of omnilateral human formation? Regarding the methodology used in this research, I used the qualitative research, because it presents characteristics that contribute to the development of this study, highlighting, among them, the direct source of data, the natural environment, in the case of this research the CEPIs with all the constituent elements. . Throughout this research, data collection was based on bibliographic research, documentary research, questionnaires, semi-structured interviews and direct non-participant observation. Participated in this research 116 students, 30 teachers and 20 managers, all belonging to the 07 selected CEPIs of Goiânia. The choice of the subjects of this research was given considering their importance in the implementation of the full-time education policy at school. Seven schools from Goiânia were selected for our field research, the selection criteria were: to be from Goiânia and started their work full time in 2013, the year that started in the whole state of Goiás full time. The study / research showed that the implementation policies of the CEPIs are based on a partnership between the public and the private sector, confirming the tendency of the State to implement neoliberal educational policies, which are to formulate new forms of public management. as a reference to private management. Considering the results obtained in the fieldwork, we can say that the CEPIs present themselves with full-time schools with extended school hours, that is, with a different curricular dynamics, with a greater number of disciplines, but with a fragmented teaching between theory and practice, thus not being constituted as a school that develops integral education. Also the CEPIs do not present quality that is referenced, because in the development of this work, we verified that the quality that is had in the CEPIs, is directly linked to the logic of the business incorporations, that is, the search for efficiency, productivity, competitiveness, cost reduction and the incessant search for results. We believe that the expansion of the school day, as it happens in the CEPIs, must be rethought, we need that this extension can not only increase the time of permanence in the school space. We defend that this expansion is a conception of education, of human formation based on the omnilateral perspective and on the polytechnic, thus, being constituted as integral education.

Key words: Integral education; High school; Omnilaterality; Polytechnic

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução do número de alunos de 2013 – 2018	121
Figura 2 – Planilha estatística de um CEPI	122
Figura 3 – Organograma da Seduce/GO	133
Figura 4 – Organograma da Superintendência Executiva da Seduce/GO	135
Figura 5 – Organograma da Superintendência Executiva de Educação	136
Figura 6 – Organograma das Superintendências de Ensino Fundamental e Ensino Médio ..	141
Figura 7 – Estrutura da Seduce/GO: Modelo de Escolas	142
Figura 8 – Estrutura da Seduce/GO: Aparelhos e Localização	143
Figura 9 – Alunos matriculados nas Escolas Padrão e Tempo Integral na Rede Estadual de Goiás em 2018	144
Figura 10 – Alunos matriculados em Colégios Conveniados e Colégios Militares	145
Figura 11 – Alunos matriculados nas Escolas Quilombolas e Indígenas na Rede Estadual de Goiás em 2018	145
Figura 12 – Estrutura Organizacional do CEPI	160
Figura 13 – Organograma do Projeto de Vida	189
Figura 14 - Ciclo Virtuoso	207
Figura 15 – Ciclo de Melhoria Continuada	209
Figura 16 – <i>Ranking</i> do Ideb do Ensino Médio do estado de Pernambuco	216
Figura 17 – Plano de Ação	242
Figura 18 - Macroestrutura do CEPI	252
Figura 19 – Formação acadêmica dos professores da Rede Estadual de Educação	273
Figura 20 – Sequência para elaboração do Programa de Ação	281

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos participantes da pesquisa	221
Gráfico 2 - Tempo de estudo e trabalho docente nos CEPIs	222
Gráfico 3 - Quantitativo de turmas que funcionam nos CEPIs	223
Gráfico 4 - Entendimento dos participantes sobre o que deve ser educação integral	225
Gráfico 5 - Quantitativo de alunos e professores que acreditam que as atividades desenvolvidas no CEPI contribuem para a formação integral do sujeito (formação ampla, multidimensional)	226
Gráfico 6 – Quantitativo de alunos e professores que acreditam que existe educação integral nos CEPIs	228
Gráfico 7 - Quantitativo de alunos e professores que consideram que a estrutura do CEPI deve ser melhorada	230
Gráfico 8 - Quantitativo de gestores que consideram que existem espaços suficientes para desenvolver atividades em período integral	231
Gráfico 9 - Quantitativo de gestores que consideram que há necessidade de adequações nos CEPIs	232
Gráfico 10 - Opinião de alunos e professores sobre a qualidade do funcionamento do CEPI	333
Gráfico 11- Quantitativo de alunos e professores que consideram que o aluno aprende mais no período integral	234
Gráfico 12 - Quantitativo de alunos, gestores e professores que consideram que a ampliação da jornada escolar no CEPI melhorou a qualidade do ensino	235
Gráfico 13 - Quantitativo de alunos e professores que consideram que a formação dos professores do CEPI deve ser melhorada	238
Gráfico 14 - Quantitativo de professores com apenas graduação que trabalham nos CEPIs....	239
Gráfico 15 - Quantitativo de professores com especialização que trabalham nos CEPIs	240
Gráfico 16 - Quantitativo de professores com mestrado que trabalham nos CEPIs	241
Gráfico 17 - Quantitativo de professores com doutorado que trabalham nos CEPIs	242
Gráfico 18 - Opinião dos gestores, se o número de professores é suficiente para desenvolver as atividades pedagógicas com qualidade nos CEPIs	243
Gráfico 19 - Quantitativo de professores efetivos que trabalham nos CEPIs	244
Gráfico 20 – Opinião dos gestores, se a quantidade de funcionários/servidores é suficiente para o funcionamento com qualidade no CEPIs	245

Gráfico 21 - Quantitativo de alunos, gestores e professores que consideram que são desenvolvidas atividades de formação para o mundo do trabalho nos CEPIS	248
Gráfico 22- Opinião dos gestores sobre quais atividades são desenvolvidas nos CEPIS, que formam para o mundo do trabalho	249
Gráfico 23 - Opinião dos gestores, se há estrutura suficiente para desenvolver atividades de formação para o mundo do trabalho no CEPI	250
Gráfico 24 - Quantitativo de professores, que consideram que a formação dos professores dos CEPIS deve ser melhorada	264
Gráfico 25 - Quantitativo de professores que consideram que o grupo gestor do CEPI deve ser melhorado	270
Gráfico 26 - Quantitativo de alunos que consideram que o grupo gestor do CEPI deve ser melhorado	275

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução das matrículas no Ensino Médio no Brasil de 2013 -2018	83
Quadro 2 - Evolução das matrículas no Ensino Médio em Goiás de 2013 -2018.....	83
Quadro 3 - Relação das Coordenações Regionais de Educação, Cultura, Esporte e Lazer ...	138
Quadro 4 - Alunos matriculados na Rede Estadual em Tempo Integral em Goiás 2015 - 2018	146
Quadro 5 - Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral	157
Quadro 6 - Quadro de resultados do CEPI	275
Quadro 7 - Quadro de Resultados do CEPI: Ano 2018	276
Quadro 8 - Quadro de Resultados do CEPI	277
Quadro 9 - Quadro de Resultados do CEPI	278
Quadro 10 - Quadro de Resultados do CEPI	279

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Valor de ressarcimento de monitor	103
Tabela 2 - Valores de repasse para escolas do Programa Ensino Médio Inovador	107
Tabela 3 - Dados do Ideb/Inep – Goiás em 2017	113
Tabela 4 - Escolas Públicas de Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil e em Goiás	130

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEPI – Centro de Ensino em Período Integral
CF – Constituição Federal
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPMG – Colégio Estadual da Polícia Militar
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRECE – Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EETI – Escola Estadual de Tempo Integral
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EC – Emenda Constitucional
EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral
EUA – Estados Unidos da América
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GDPI – Gratificação de Dedicção Plena e Integral
GEPECI – Gerência de Centros de Ensino em Período Integral
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IESA – Instituto de Educação Socioambiental
INEP – Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

OCDE- Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDCA - Sigla em inglês que significa: **Plan**: Planejar, **Do**: Fazer, **Check**: Controlar, **Act**: Agir/Revisar.

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPPs – Parcerias Público-Privadas

PROFEN – Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SEDUCE – Secretaria de Estado da Educação, Cultura, Esporte e Lazer

SEGPLAN – Secretaria de Gestão e Planejamento

TESE – Tecnologia de Gestão Socioeducacional

TGE – Tecnologia de Gestão Educacional

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

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

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INTEGRAL: O CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL	31
1.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	32
1.2 FORMAÇÃO OMNILATERAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL	41
1.3 FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO E A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA	49
1.4 ESCOLA UNITÁRIA E A FORMAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA	55
1.5 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	61
1.6 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE	65
CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO ESTADO DE GOIÁS.....	75
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	75
2.2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES	80
2.3 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	82
2.4 OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS PROGRAMAS INDUTORES DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM ÂMBITO NACIONAL	85
2.4.1 A Constituição Federal e a Educação Integral	86
2.4.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Educação Integral	87
2.4.3 O Plano Nacional de Educação e a Educação Integral	95
2.4.4 Programas Indutores de Educação Integral no Brasil	97
2.4.4.1 Programa Mais Educação	99
2.4.4.2 Programa Ensino Médio Inovador	106
2.5 OS PROJETOS DE IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA NOVO FUTURO	110
2.5.1 Projeto Escola Estadual de Tempo Integral – EETI	110
2.5.2 Projeto Ser Pleno	113
2.5.3 Programa Novo Futuro da Seduce-GO e a lei estadual de criação dos CEPIS.....	116
2.6 LEGISLAÇÃO ESTADUAL SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM GOIÁS	125
2.6.1 Plano Estadual de Educação de Goiás	126

CAPÍTULO III - OS CENTROS DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL (CEPIS) EM GOIÁS: UMA HISTÓRIA RECENTE	134
3.1 A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DO ESTADO DE GOIÁS – SEDUCE/GO E A SUA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	134
3.2 OS CENTROS DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL (CEPIS) EM GOIÁS: UMA HISTÓRIA RECENTE	150
3.3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA SEDUCE/GO E AS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO	156
3.4 DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES PARA IMPLANTAÇÃO DOS CEPIS: O MODELO DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE EDUCACIONAL – ICE	167
CAPÍTULO IV - O PROCESSO FORMATIVO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA NOS CEPIS	171
4.1 OS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO - ICE	172
4.1.1 Origem de Todo o Processo do Surgimento do Modelo Escola da Escolha (Caderno Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas)	174
4.1.2 Sobre Princípios Educativos e Conceitos (Caderno Modelo Pedagógico – Conceitos e Caderno Modelo Pedagógico – Princípios Educativos)	180
4.1.3 Sobre Práticas Educativas, Currículo e Ensino Médio (Caderno Modelo Pedagógico – Metodologias de Êxito da parte Diversificada do Currículo: Práticas Educativas e Caderno Modelo Pedagógico - Metodologias de Êxito da parte Diversificada do Currículo: Componentes Curriculares, Ensino Médio)	189
4.1.4 Ambientes, Instrumentos e Rotinas (Caderno Modelo Pedagógico – Ambientes de Aprendizagens e Caderno Modelo Pedagógico – Instrumentos e Rotinas)	198
4.1.5 Tecnologia de Gestão Educacional: Princípios e Conceitos, Liderança Servidora e Motivação, Planejamento e Operacionalização	207
4.2 A PRÁXIS PEDAGÓGICA ENCONTRADA NOS CEPIS DE GOIÂNIA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL	220
4.2.1 A Realidade dos CEPIS de Goiânia a partir dos Dados Empíricos	221
4.2.1.1 Os participantes da pesquisa	222
4.2.1.2 Análise dos dados	226
4.2.2 Análise do Plano de Ação de Um CEPI de Goiânia	253
4.2.3 Análise do Programa de Ação de um CEPI de Goiânia	282

CONSIDERAÇÕES FINAIS	288
REFERÊNCIAS	298
APÊNDICE I – Instrumentos de Pesquisa	311
APÊNDICE II – Termos de Livre Consentimento	324
APÊNDICE III – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	337
ANEXO I– Parecer do Conselho de Ética da PUC Goiás	341

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta tese, buscamos analisar as políticas de implantação e implementação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) no estado de Goiás e particularmente em Goiânia e o seu contexto de criação, destacando os aspectos administrativo, político e pedagógico.

Pesquisar este tema acerca das Políticas Públicas Educacionais concernentes à implantação e implementação dos CEPIs teve por base dois motivos: o primeiro refere-se à minha trajetória profissional; o segundo, à vontade e ao gosto pelos estudos sobre políticas educacionais. Nesse sentido, apresento minha trajetória profissional, que muito me estimulou no desenvolvimento deste estudo/pesquisa, e ainda me leva a querer aprofundar os estudos sobre essa temática.

Dizemos que a minha trajetória profissional começa antes mesmo da minha formação em Licenciatura Plena em Educação Física, pois já exercia a função de professor *pró-labore* (1997 a 1999) em vários colégios da cidade de Goiânia. Felizmente, em 1998, obtive aprovação em concurso público para ser professor efetivo de Educação Física na rede estadual de ensino de Goiás, mas a posse e a efetivação no cargo aconteceram apenas em agosto de 1999, quando, então, iniciei minha carreira como professor efetivo no Colégio Estadual do Setor Finsocial, em Goiânia.

Naquela ocasião, todos os colégios localizados na periferia de Goiânia apresentavam uma realidade muito parecida - com exceção dos colégios Pedro Gomes e Pedro Xavier Teixeira (que ficam em bairros de melhor localização), mas todos apresentavam as mesmas características, ou seja, alunos com baixo rendimento, desmotivados, semianalfabetos, além de problemas de infraestrutura (alguns colégios não possuíam quadras poliesportivas, pátio coberto, bibliotecas, sala para professores, entre outras coisas).

Percebi então que o meu desafio profissional seria grande: como ensinar diante de tal realidade? E a resposta: sendo profissional, se existia o problema, também existiria a solução, e a solução foi trabalhar muito e continuar estudando, profissionalizando-se.

No Colégio Estadual do Setor Finsocial, já como professor efetivo, trabalhei com o Ensino Fundamental e Ensino Médio por um ano. A experiência adquirida com a docência nessa unidade escolar consolidou minha formação profissional, propiciando profunda troca de experiências com os alunos, descobrindo que é possível mudar a realidade que está posta e que ser professor é um grande desafio e ao mesmo tempo um grande prazer.

Em 2001, fui convidado a trabalhar na Superintendência de Ensino Fundamental do estado de Goiás, onde permaneci por quase dez anos. Lá, atuei como técnico pedagógico, desenvolvendo vários projetos pedagógicos, e com formação de professores. Também ajudei a produzir coletivamente muitos materiais didáticos e paradidáticos, bem como orientações para toda a rede estadual de ensino em Goiás.

Esse período na Superintendência de Ensino Fundamental foi bastante produtivo porque participei de muitas formações de professores em todas as regiões de Goiás, percorrendo, praticamente, todo o estado. Ainda atuei na criação e implantação de projetos e programas educacionais em toda a rede estadual de ensino, como Programa PCN em Ação, Aceleração da Aprendizagem I e II, Reorientação Curricular e a Implantação das Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETIs). Além disso, colaborei na produção de diversos materiais curriculares, tais como: Cadernos da Reorientação Curricular, Cadernos de Sequências Didáticas, Cadernos de Orientação para as Escolas Estaduais de Tempo Integral e outros que foram feitos nesse período.

Foi nesse momento que me despertou a vontade de aprofundar mais os estudos sobre Educação Integral, jornada ampliada e Tempo Integral, ou seja, tive interesse em políticas públicas sobre Escolas de Tempo Integral e Educação Integral.

Assim, em março de 2009, ingressei no Mestrado Acadêmico em Geografia, oferecido pelo Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), vinculado ao Departamento de Geografia da Universidade Federal de Goiás.

O mestrado proporcionou-me contatos com uma excelente equipe de professores que me incentivou e permitiu aprofundar meus conhecimentos à luz da ciência e do rigor que a academia exige. Tudo isso resultou na minha dissertação de mestrado, intitulada *Trajetórias socioespaciais da juventude metropolitana e a construção da corporeidade: o exemplo do Colégio Estadual Genesco Ferreira Bretas, na Região Noroeste de Goiânia*.

Ainda me proporcionou o contato com autores que me marcaram profundamente, como, por exemplo, Bourdieu (1998), que, dentre as inúmeras contribuições teóricas desse autor, destaco a relevância do conceito de “Capital cultural”, o qual consiste no estado incorporado desse capital. Ou seja, sob a forma de disposições duráveis no organismo, esse capital incorporado torna-se um tipo de propriedade pessoal e intransferível que se torna um *habitus*. Segundo o autor, esse é constituído pelo conjunto de disposições para a ação, sendo a história incorporada que funciona como princípio gerador do que se faz ou das respostas dadas à realidade. Já Le Breton (2003) faz uma crítica à biologização dos problemas sociais, eugenia corporal, ideologia da exclusão social baseada na genética, simbiose corpo/máquina e

utopia da ultrapassagem da dimensão corporal. Dayrell (2007), por sua vez, traz a concepção de juventude como uma categoria que é marcada por contradições, influenciando e sendo influenciada pela sociedade. Além desses autores, citam-se ainda Marx e Engels.

A experiência adquirida com o mestrado consolidou minha formação profissional e despertou em mim a vontade de ser um professor pesquisador, propiciando novas experiências com estudos e pesquisas, sempre com temas relacionados com juventude e Ensino em Tempo Integral.

Em 2011, após a conclusão do mestrado, fui trabalhar na Subsecretaria Regional de Educação de Goiânia (SRE), onde desempenhei a função de Tutor Pedagógico, sendo responsável por cinco escolas (Tutor Pedagógico é o elo entre a Escola e a SRE, sendo de sua responsabilidade que a escola execute todas as orientações pedagógicas da Secretaria de Educação). Depois de um ano nessa função, fui designado para ser o Coordenador do Programa Mais Educação em toda a SRE de Goiânia, programa do Governo Federal que é o indutor de Educação Integral no Ensino Fundamental no Brasil, com 89 escolas atendidas (aproximadamente, 95% das escolas de Ensino Fundamental da rede estadual de Goiânia).

Na função de coordenador do Programa Mais Educação da SRE de Goiânia, passei a compreender um pouco mais sobre a concepção de Educação Integral, Tempo Integral, Jornada Ampliada e Formação Integral. Assim, aumentou minha vontade de pesquisar sobre essa temática, e a necessidade de ter mais conhecimento para desenvolver melhor meu trabalho junto às escolas. Isso porque, nessa função, além de acompanhar o programa nas escolas, realizo formações com professores e gestores, além de reuniões com a comunidade escolar e local.

O segundo motivo de ter escolhido este tema para minha tese foi a vontade de aprender mais sobre políticas públicas educacionais, pois acredito que essas estão relacionadas diretamente com as propostas de ampliação de jornada escolar, de implantação de escolas de tempo integral, em especial as escolas de Ensino Médio. Além disso, é um tema atual e um dos desafios para nós, educadores, gestores e governo de modo geral.

Tratar da questão Educação Integral no Brasil certamente implica falar em políticas públicas educacionais, desafios e possibilidades. Partindo desse contexto, é o ordenamento jurídico quem direciona todo o processo administrativo e político de implantação e implementação de escolas de tempo integral no Brasil e em Goiás. Como se pode verificar na atual legislação federal, os marcos legais são importantes para análise e reflexão da Escola de Tempo Integral, visto que eles perpassam desde a Constituição Federal (CF 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n.º 8.069/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação

de 1996 (LDB – Lei n.º 9.394/1996), Plano Nacional de Educação (PNE - Lei n.º 13.005/2014) até a recente Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017).

Sendo assim, é importante ter clareza sobre esse ordenamento jurídico, legal e institucional do setor da educação para balizar as relações de distribuição de responsabilidades entre todos os envolvidos nesse processo. Vale ressaltar que, para cumprir preceitos constitucionais e infraconstitucionais, o poder público adota políticas públicas que, formalmente se propõem a conduzir à formação de indivíduos capazes de agir e transformar o meio em que vivem.

Mediante essa realidade, foi instituído o novo PNE pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, resultado de um clamor pela necessidade de diagnosticar os problemas e demandas da educação no Brasil, a fim de estabelecer objetivos e metas que a norteassem. Assim, o PNE está consubstanciado em políticas públicas que objetivam ampliar o atendimento educacional para garantir a qualidade do ensino e a eficiência das escolas públicas, assegurando o acesso, a permanência com qualidade, o sucesso até a conclusão do ensino obrigatório, conforme determina a legislação brasileira.

Nesse sentido, conhecer, desvelar e apropriar-se de conhecimentos sobre essa política de Educação Integral e de Escolas de Tempo Integral, em particular das Escolas de Ensino Médio, e com a experiência de coordenar o Programa Mais Educação em Goiânia, permitiu-me formular a pergunta orientadora da pesquisa que resultou na presente tese: Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) em Goiás representam uma possibilidade de formação omnilateral¹ com perspectiva de emancipação humana para os alunos dos CEPIs?

Essa pergunta encontra respaldo na proposta pedagógica que a Secretaria de Educação de Goiás adotou para ser implantada nos CEPIs, pois nessa proposta não se encontra uma definição clara sobre qual formação deve ser desenvolvida nos alunos.

Vale lembrar que, atualmente, na legislação educacional brasileira, o tempo escolar deixou de ser tratado apenas como um acúmulo de dias letivos, carga horária, distribuição de conteúdos e disciplinas, para se transformar em componente central dos processos de aprendizagem, socialização, integração e desenvolvimento do sujeito.

Também as políticas públicas educacionais concernentes às Escolas de Tempo Integral estabelecem uma relação com o tempo, que merece ser melhor compreendida em

¹ Omnilateralidade é uma palavra que vem do latim e, numa tradução literal, significa “todos os lados ou dimensões”. Na educação, omnilateralidade significa uma 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.

virtude do seguinte questionamento: O tempo como construção sócio-histórica e cultural e o tempo pedagógico, aquele que é absorvido no processo ensino-aprendizagem, são convertidos em qualidade de ensino? Ou só aumenta o tempo de permanência do aluno na escola, atestando que a escola é de tempo integral apenas?

Segundo Limonta e Santos

Num cenário educacional que aponta para a universalização da escola de tempo integral em nosso país, é preciso conhecimento e planejamento para que mais tempo de escola se transforme em mais tempo para o conhecimento e o desenvolvimento das crianças e jovens [...] (LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 39).

Acreditamos, pois, que seja importante refletir sobre a relação estabelecida entre a ampliação do tempo escolar e uma educação que é entendida como integral, mas que não implica, necessariamente, uma qualidade de ensino esperada. Dessa forma, motiva-me a busca de um entendimento em torno do que seria um ensino de qualidade, na perspectiva de Educação Integral.

A indagação que se coloca nesta pesquisa é a de que, embora as discussões sobre as Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio tenham, nos documentos oficiais (federal e estadual), um fundamento normativo amparado pela concepção da Educação Integral, a proposta em curso, na atualidade, tem se estabelecido como ampliação do tempo de permanência do aluno na escola ou responde a um entendimento de Educação Integral?

Portanto, o objeto de estudo desta tese refere-se à política pública educacional de implantação dos CEPIS em Goiás, o tempo integral no Ensino Médio na realidade de Goiânia.

Sendo assim, o problema da pesquisa é orientado pelas seguintes questões: 1) Existe formação omnilateral nos CEPIS? 2) Que políticas de Educação Integral são desenvolvidas nos CEPIS? 3) A proposta pedagógica dos CEPIS se aproxima da formação integral do sujeito na perspectiva omnilateral? 4) A metodologia adotada pelos professores nos CEPIS proporciona a materialização da proposta de formação humana omnilateral?

Para responder essas questões, definimos como objetivo geral desta tese: Analisar as políticas de implantação dos CEPIS em Goiás e em Goiânia e o seu contexto de criação, destacando os aspectos administrativo, político e pedagógico. Esse objetivo geral subdivide-se em alguns objetivos específicos: 1) Analisar se a proposta de Educação Integral e em Tempo Integral dos CEPIS contribuem para a formação omnilateral dos alunos; 2) Analisar se a ampliação da jornada escolar nos CEPIS proporciona qualidade na educação; 3) Analisar como os CEPIS preparam seus alunos para o mundo do trabalho.

O estudo justifica-se pelo interesse, pela relevância social e atualidade do tema, considerando a importância de discussão e proposições referentes às políticas educacionais em nível nacional. Justifica-se ainda pela necessidade de compreensão e aprofundamento da questão em âmbito estadual, tendo em vista sua relação com as discussões acerca da formação humana, da emancipação e da qualidade do ensino.

Quanto ao percurso metodológico, este estudo optou pela pesquisa qualitativa, por se acreditar que somente assim os objetivos poderiam ser alcançados. Isso porque esta pesquisa contempla, em primeiro lugar, atividades, significados, participação; e, em um segundo momento, as relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos em situações cotidianas no campo da pesquisa.

Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus preconceitos. [...] Além disso, o investigador qualitativo evita iniciar um estudo com hipóteses previamente formuladas para testar ou questões específicas para responder, defendendo que a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efetuada a priori. É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa apresenta-se como a mais indicada para esta pesquisa, pois supõe um contato direto do pesquisador com a investigação, proporcionando a percepção das contradições resultantes da práxis pedagógica realizada nas Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio da rede estadual de Goiás, sob a perspectiva dos sujeitos pesquisados.

A pesquisa qualitativa apresenta características que colaboram para o desenvolvimento deste estudo, destacando-se, dentre elas, fonte direta dos dados, o ambiente natural, no caso desta pesquisa os CEPIS com todos os elementos constituintes. Destacamos que a pesquisa qualitativa deve ser descritiva, e buscar captar não só a aparência do fenômeno, mas a sua essência (TRIVIÑOS, 2008). Outra característica importante na pesquisa qualitativa é o fato de se ter a preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. Sendo assim, o importante é conhecer todo o processo constituinte da pesquisa.

Em resumo, a pesquisa qualitativa proporciona a compreensão da realidade em sua complexidade, contradições e variantes, por meio da fala dos sujeitos de forma aberta, livre, direta, sem interferências de interlocutores.

Ainda sobre o percurso metodológico, optamos pelo materialismo histórico dialético como método desta pesquisa. Essa escolha não é um acaso, visto que esse método revela a

concepção de mundo que nos move a empreender a difícil tarefa da pesquisa educacional, tendo como horizonte contribuir para a construção de uma sociedade cujo ponto central seja o ser humano em sua plenitude.

A escolha por esse método está baseada nos seguintes argumentos: primeiro, porque meu objeto de estudo/pesquisa trata-se de políticas de implantação de Escolas de Tempo Integral com uma proposta de formação humana; por isso, estudar os fundamentos dessa abordagem é uma necessidade; segundo, porque se busca entender a escola numa perspectiva dialética, em que o macro e o micro se relacionem a todo tempo, num movimento processual e contraditório. Ou seja, buscaremos entender, na perspectiva da totalidade, as múltiplas determinações que fundamentam a proposta pedagógica de formação humana, por um viés marxista (formação omnilateral), nessas escolas de Tempo Integral de Ensino Médio.

De acordo com Minayo (2006, p. 114),

O princípio da totalidade pode ser evocado para análises macrossociais, como instrumento interpretativo dos contextos específicos, para identificação de invariância das transformações concomitantes, para compreensão das diferenças numa unidade de estudo peculiar. Portanto, no processo de pesquisa de cunho dialético, busca-se reter a explicação do particular no geral e vice-versa.

Como o princípio da totalidade é um dos elementos centrais no materialismo histórico dialético, nesta pesquisa esse método favorece a compreensão do objeto e do cenário das relações sociais em que ela está envolvida.

São destacados ainda os princípios fundantes do método materialismo histórico dialético presentes neste trabalho, como a contradição e a historicidade. A contradição apresenta-se na realidade objetiva e na interação do objeto desta pesquisa com os aspectos opostos na concepção de educação integral e tempo integral. A historicidade apresenta-se pelo processo histórico amplo no qual se constrói a concepção de educação integral e o tempo integral.

Ainda segundo Minayo,

No marxismo, o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade. Por sua vez, a dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação. A dialética é a estratégia de apreensão e de compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos, classes e segmentos sociais), de realização da crítica das ideologias e das tentativas de articulação entre sujeito e objeto, ambos históricos (MINAYO, 2008, p. 107).

Por fim, a escolha pelo materialismo histórico dialético como método de pesquisa foi uma opção política e ideológica. Acreditamos que é nesse caminho que se concentra nosso

anseio pelo desenvolvimento de uma educação pública de qualidade que possibilite uma formação humana, omnilateral, capaz de promover a emancipação social.

Em resumo, o materialismo histórico dialético foi o percurso mais apropriado para a compreensão do presente estudo/pesquisa, por apresentar o pesquisador em inter-relação com o objeto; relação entre o particular e o universal; busca das contradições internas do objeto; compreensão da realidade objetiva, com o intuito de transformá-la; abordagem qualitativa. Acreditamos que essas características correspondam, num primeiro momento, às demandas desta pesquisa.

No tocante ao campo da pesquisa, o critério de seleção utilizado foi que as escolas estivessem desenvolvendo o período integral desde 2013, ou seja, desde o início da implantação dessas escolas em Goiás. Assim, no estado de Goiás, foram relacionadas 15 unidades de Ensino Médio em Período Integral. Dentre essas, 07 estão situadas em Goiânia. Utilizamos também como critério o pertencimento à região de Goiânia, pela possibilidade de trabalharmos com a totalidade das escolas. Dessa forma, foram selecionadas 07 escolas de Goiânia para nossa pesquisa de campo, que, nesta pesquisa, para preservar suas identidades, serão identificadas como escola pesquisada e receberão números para diferenciá-las, ou seja, será escola pesquisada 1, escola pesquisada 2, assim por diante.

Destacamos que as sete escolas estão em seis regiões diferentes da cidade, sendo três na periferia e quatro em regiões bem centralizadas de Goiânia.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, esses são alunos, professores, coordenadores pedagógicos e gestores dos CEPIS selecionados, além de técnicos e ex-técnicos pedagógicos da Gerência de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio da Seduce/GO. A escolha dos sujeitos desta pesquisa se deu considerando a importância deles na efetivação da política de educação em tempo integral na escola.

No tocante aos dados coletados ao longo desta pesquisa/estudo, esses foram constituídos com base em pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e observação direta não participante.

Na busca dos dados, a pesquisa bibliográfica mostrou-se essencial para que se tivesse contato com o material produzido e divulgado a respeito do tema, permitindo chegar assim às questões centrais ainda em aberto para possíveis indagações. Portanto,

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a

serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2008, p. 122).

Vale destacar que, na pesquisa bibliográfica, foram encontradas muitas dissertações e teses sobre a temática, mas quase todas se referem ao ensino fundamental. Algumas dissertações, como de Barros (2008), Santos (2009), Silva (2010), Silva (2011), Martins (2012), Freitas (2013), Póvoa (2013), Dias (2015), Ferreira (2015), Oliveira (2012), Ramos (2012), Oliveira (2017), são pesquisas sobre a educação goiana em tempo integral no ensino fundamental. Já as dissertações de Rodrigues (2016) e Ferreira (2017) abordam o tempo integral no ensino médio. Também podemos destacar as teses que discutiram a educação goiana nessa mesma temática, como a de Ramos (2012), que versa sobre o tempo integral no ensino fundamental, de Garcia (2017) sobre o Ensino Médio Integrado, além de Oliveira (2017) sobre o ensino médio, fazendo apenas algumas referências na política de educação integral nesse nível de ensino.

Assim podemos dizer que, até o momento (2018), esta tese sobre educação integral no ensino médio em escolas no município de Goiânia é inédita.

Para realização deste trabalho, considerando seu modo de estruturação, buscamos compreender de forma dialética a concepção de Educação Integral e Escolas de Tempo Integral por meio da pesquisa bibliográfica, que se baseou em Arroyo, Bakunin, Cavaliere, Cenpec, Ciavatta, Coelho, Dourado, Eboli, Freire, Frigotto, Gadotti, Galo, Gonçalves, Gramsci, Guará, Libâneo, Limonta, Manacorda, Marx, Maurício, Moll, Mota, Moryón, Nosella, Paro, Saviani, Teixeira.

Também utilizamos, como metodologia, a pesquisa documental, pois a “análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Dessa forma, buscamos compreender os sentidos explícitos e implícitos constantes dos documentos e nos discursos oficiais, nos textos das leis e nos programas do governo federal e estadual que tratam da temática.

Ainda segundo Severino,

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2008, p. 123).

No tocante às técnicas de coleta de dados, foi realizada a aplicação de questionários com questões abertas e fechadas, entendendo que

Questionário é o conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer melhor a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudos. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções pré-definidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal (SEVERINO, 2008, p. 126).

Utilizamos ainda a entrevista como uma técnica para coletar dados nesta pesquisa, por acreditarmos que ela, neste caso a semiestruturada, fosse muito importante para obtermos as informações necessárias sobre nosso objeto de estudo, além de trazer dados com maior profundidade e ainda complementando informações que foram passadas pelos questionários e observações.

A entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados. Já expressamos que, no enfoque qualitativo, podemos usar a entrevista estruturada, ou fechada, a semiestruturada e a entrevista livre ou aberta. [...] Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

Para tanto, elaboramos um roteiro para as entrevistas semiestruturadas contendo 12 questões (Apêndice), destinadas aos gestores(as), professores(as), alunos(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), e com técnicos pedagógicos da Gerência de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio da Seduce/GO, e com ex-técnicos pedagógicos da Seduce/GO que trabalharam no início da implantação dos CEPIS em Goiás. Essas entrevistas foram realizadas em sete CEPIS de Goiânia, selecionados e visitados no período da coleta de dados, que ocorreu de fevereiro a agosto de 2018. Ainda foram autorizadas fotografias e, também, gravação de entrevistas, que foram transcritas e, posteriormente, arquivadas.

Para complementar as informações nesta pesquisa, também foi utilizada, como técnica de coleta de dados, a observação, neste caso a observação direta não participante. E isso permitiu uma proximidade do pesquisador com o fenômeno pesquisado, no caso desta pesquisa a dinâmica de funcionamento dos CEPIS de Ensino Médio em Goiânia.

Segundo Abramo,

Observação direta não participante. O pesquisador se coloca em situação de espaço e tempo que lhe permita assistir às manifestações do fenômeno a ser estudado, podendo utilizar várias formas de registro das suas observações: caderneta de campo, fichas, instrumentos de medida (testes e escalas), gravadores, filmadoras, máquinas fotográficas, etc (ABRAMO, 1988, p. 40).

Outro aspecto importante sobre a observação é que nos últimos anos ela vem ocupando lugar de destaque nas pesquisas educacionais. Além de proporcionar um contato direto do pesquisador com o seu objeto de pesquisa, ela possibilita também a descoberta de novos aspectos de um problema e ainda a observação permite a aproximação do observador à perspectiva dos sujeitos pesquisados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No caso desta pesquisa, visitamos 03 vezes cada CEPI e observamos todos os seus espaços e, com autorização das direções, fizemos o registro fotográfico (Apêndice). Foram três dias de observações em cada escola, onde permanecemos cerca de seis a sete horas. Para a coleta das informações, usamos um gravador de voz de um celular, blocos de anotações e fotografias produzidas também pelo celular.

Durante as visitas, procuramos observar os seguintes espaços: salas de aula, salas de administração, salas de professores e salas ambientes, refeitórios, bibliotecas, laboratórios, instalações sanitárias, bebedouros e lavatórios, áreas livres, pátios, mobiliário, espaços de lazer e recreação. Por meio dessas observações, foi possível verificar a adequação entre a proposta pedagógica do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE e as atuais condições estruturais de implementação dos CEPIS. Contudo, destacamos que a observação não foi o principal instrumento de coleta de dados porque essa foi associada às entrevistas e aos questionários, oportunizando, dessa forma, uma complementação das informações, além de um contato estreito com o fenômeno pesquisado.

Então, analisamos todos os dados coletados a partir da pesquisa bibliográfica, da análise documental e dos estudos teóricos que referenciam este estudo. Dessa forma, delimitamos quatro eixos analíticos para esta pesquisa: 1) Existe formação omnilateral nos CEPIS? 2) Que políticas de Educação Integral são desenvolvidas nos CEPIS? 3) A proposta pedagógica dos CEPIS se aproxima da formação integral do sujeito na perspectiva omnilateral? 4) A metodologia adotada pelos professores nos CEPIS proporciona a materialização da proposta de formação humana omnilateral?

As respostas dos questionários, as entrevistas e as observações de campo forneceram informações primordiais para a análise dos dados da pesquisa, que teve por objetivo esclarecer como os alunos, docentes e gestores dos CEPIS compreendem a proposta de implantação e de implementação desses CEPIS em Goiás e se a proposta pedagógica dessas

escolas representa uma possibilidade de formação omnilateral com perspectiva de emancipação humana para os alunos.

Ressaltamos que o papel dos sujeitos da pesquisa foi primordial para compreendermos a realidade posta na implantação dos CEPs, pois são eles que efetivamente implementam a educação em período integral na escola e, ao mesmo tempo, são eles que sentem os reflexos e resultados dessa política de educação em período integral.

No tocante à estrutura textual deste trabalho, propomos sua exposição em quatro capítulos. Sendo assim, o primeiro capítulo tem por objetivo compreender melhor os conceitos de Educação Integral, Formação Humana, Omnilateralidade/Onilateralidade, Politécnica ou Educação Politécnica e Escola Unitária, bem como a relação desses conceitos com as propostas de educação para o desenvolvimento pleno e integral das pessoas. Também buscamos mostrar a importância histórica do pensamento socialista como uma referência epistemológica para a educação integral, que se apresenta como uma alternativa ou até mesmo como uma oposição ao atual modelo de educação presente nas escolas brasileiras, e como ela pode ser considerada como qualidade para educação.

O segundo capítulo apresenta o contexto histórico da Educação Integral no Brasil e em Goiás, assim como as políticas públicas que foram desenvolvidas com o propósito de viabilizar sua implementação, mediante um percurso histórico pela legislação brasileira e de Goiás referentes à Educação Integral, desde a década de 1930 até os dias atuais. Procuramos, ainda, analisar os programas indutores da Educação Integral no Brasil e em Goiás e as leis específicas de criação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio nesse estado.

Já o terceiro capítulo busca conhecer e analisar todo o processo de implantação e implementação dos CEPs no estado de Goiás, mais especificamente no município de Goiânia. Também neste capítulo, muitas vezes já fazendo interlocução com os dados coletados, são analisadas as diretrizes e orientações pedagógicas e de gestão do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE de Pernambuco para o desenvolvimento dos CEPs e a história recente deles em Goiás.

No quarto capítulo, apresentamos e analisamos as diretrizes e orientações pedagógicas e de gestão do ICE de Pernambuco para o desenvolvimento dos CEPs, que estão contidas nos oito Cadernos de Formação, que foram reformulados e publicados em 2016.

Também apresentamos e analisamos os dados gerados em campo pela pesquisa empírica, desenvolvida nos sete CEPs selecionados nesta tese. De forma mais sistemática, os dados coletados foram analisados buscando conhecer diferentes aspectos da realidade que está posta na implantação e implementação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, suas

implicações no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, no processo formativo e na práxis pedagógica dos professores nos CEPs.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INTEGRAL: O CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL

Neste capítulo, buscamos compreender os conceitos de Educação Integral, Formação Humana, Omnilateralidade/Onilateralidade, Politecnia ou Educação Politécnica e Escola Unitária e a relação desses com as propostas de educação para o desenvolvimento pleno e integral das pessoas. Ainda buscamos evidenciar a importância histórica do pensamento socialista como uma referência epistemológica para a educação integral, que se apresenta como uma alternativa, ou mesmo uma oposição, ao atual modelo de educação presente nas escolas brasileiras, podendo ser considerada como qualidade para a educação. Nesse sentido, a escola unitária de educação politécnica ou tecnológica de formação omnilateral apresenta-se como uma possibilidade de alcançar a emancipação humana, de fazer mudanças e transformações na educação e na sociedade, proporcionando assim a formação de um novo homem e de uma nova sociedade.

Dessa forma, buscamos entender melhor o conceito de Educação Integral, sua base epistemológica, filosófica e a concepção que foi construída historicamente no mundo ocidental e a sua relação com a formação humana. Para isso, realizamos um estudo bibliográfico sobre a pedagogia libertária na qual se destacaram Bakunin, Paul Robin e Ferrer y Guardia, e os autores brasileiros Ângela Maria Souza Martins e Silvio Gallo; sobre a formação humana, omnilateralidade, politecnia e escola unitária, os autores Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, Nilton Duarte, Paolo Nosella, Sandra Soares Della Fonte, Vitor Paro; e também os autores como Antônio Gramsci, Friedrich Engels, György Lukács, Jürgen Habermas, Karl Marx, Mario Alighiero Manacorda, Pierre Bourdieu, Theodor Adorno.

Este estudo visa compreender a história e o conceito de Educação Integral e a sua relação com a formação humana, principalmente na construção de uma educação para a emancipação humana. Portanto, é de suma importância investigar a realidade que se tem hoje, especialmente nas escolas de tempo integral. Nesse sentido, é necessário avaliar e apontar tendências mais ou menos desejáveis do ponto de vista de uma sociedade democrática e da exigência de educação de qualidade social para todos.

Sendo assim, a educação integral, que proporciona formação plena às pessoas, deve ser pensada e implementada em todas as escolas, sobretudo nas escolas de tempo integral, numa perspectiva de qualidade para a educação.

Entretanto, é importante salientar o que é uma educação de qualidade, quais os seus objetivos, finalidades, conceitos, concepções, e até mesmo sua representação. Também é importante verificar se as escolas de tempo integral se configuram como escolas de qualidade ou mesmo se elas apresentam ensino de qualidade. Dessa forma, buscamos, neste texto, compreender o sentido, concepções e conceitos de qualidade para educação.

1.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Objetivamos compreender a influência da pedagogia libertária na construção de uma concepção de educação integral, considerando como os pensadores anarquistas acreditavam que a educação poderia construir uma nova sociedade mais justa e igualitária. Para isso, a educação deveria ser integral, pois só assim eliminaria os privilégios de alguns e daria condições iguais para outros. De acordo com estudos sobre educação integral no Brasil, especialmente os do grupo de estudo Histedbr da Unicamp, a concepção de educação integral que se tem hoje sofreu forte influência da Educação Anarquista e da Pedagogia Libertária, principalmente com Bakunin, Paul Robin e Ferrer y Guardia.

Neste tópico, a discussão está consubstanciada nos autores Martins (2013) e Gallo (2003), pois esses apresentam pesquisas sobre Educação Integral na perspectiva da Pedagogia Libertária. Está consubstanciada ainda em Bakunin (1979), que foi o principal pensador do Socialismo Libertário e da Pedagogia Libertária.

Constatamos que o movimento anarquista europeu vislumbrava, na educação integral, a transformação da consciência dos filhos dos trabalhadores, visando à revolução social e cultural. Para esse movimento, era primordial ter uma educação que pudesse unir o trabalho manual (industrial) e o trabalho intelectual (formação ampla). E assim a educação seria capaz de proporcionar uma formação completa do ser humano nas suas dimensões cognitiva, afetiva, social, física, estética e artística.

De acordo com Martins (2013, p.16) os ideais do movimento anarquista “consideravam que era necessário formar homens completos, ou seja, que tivessem todas as suas faculdades plenamente desenvolvidas, porque somente assim estariam preparados para enfrentar a dominação e a exploração”. Mesmo seguindo uma ideologia política, o movimento anarquista apresentava uma proposta de educação que fosse possível transformar a realidade

em que se vivia e que seria capaz de despertar e desenvolver a consciência dos adolescentes e jovens na busca de uma sociedade mais justa, igualitária, libertária, que levasse à emancipação de cada um.

Destarte, compreendemos que esse movimento apontou caminhos possíveis para se pensar uma educação que fosse eficaz na formação humana, que levasse o aluno a transformar sua realidade, podendo desenvolver todas as dimensões do indivíduo.

Segundo Martins,

(...) o anarquismo é uma ideologia política que tem como objetivo principal a mudança de valores para consolidar uma revolução social que acabe com a exploração do homem pelo homem. Defendiam que a mudança de valores por meio da educação é um mecanismo para desencadear a transformação da consciência humana. Por defenderem este tipo de estratégia política, foram considerados utópicos (MARTINS, 2013, p. 16).

A reflexão que se faz sobre o movimento anarquista europeu e seu postulado para a educação defendendo uma educação integral é de suma importância para compreendermos a concepção de educação integral nos tempos hodiernos.

Segundo Martins (2013), Bakunin, ativista russo do movimento anarquista europeu, nascido em Priamujino em 1814, na Rússia, pode ser considerado o precursor do movimento anarquista, visto que defendia a ideia e a possibilidade de transformar a consciência dos trabalhadores pela educação, apresentando uma educação integral para a formação do homem. Ele acreditava na possibilidade de se construir uma nova sociedade fundada na liberdade, na igualdade e na justiça, e que isso só aconteceria com uma revolução sociocultural, que a educação fosse a ferramenta capaz de proporcionar a construção dessa sociedade. Como era um anarquista, lançava a ideia da destruição do Estado (Estado burguês), pois, para ele, os meios de produção deveriam ficar nas mãos dos operários. Para tanto, o Estado deveria ser extinto, mesmo que isso pudesse levar a uma certa desordem temporária, mas que depois seria muito melhor para todos.

Bakunin fazia críticas severas à sociedade capitalista e à educação que era praticada por essa sociedade. Denunciava os problemas que decorriam dessa educação, principalmente pelo avanço científico que se tinha na época e que era restrito a poucos. Denunciava ainda que o Estado se apropriava desses conhecimentos como forma de poder, os quais não se tornavam um bem para toda a sociedade.

Bakunin mostra, assim, que na sociedade capitalista o homem nunca poderá ser livre, pois esta sociedade baseia-se na exploração, na desigualdade, em manter boa parte da população em condições subumanas, para que outra parcela da sociedade possa realizar-se. No entanto, mesmo essa parcela dominante, a rigor, não se realiza

como homem, pois esta concepção de homem calcada na exploração é antissocial e anti-humana (GALLO, 2002, p. 17).

Bakunin combatia a dualidade do ensino (que ainda hoje persiste na sociedade moderna), ou seja, buscava acabar com o ensino dividido entre ricos e pobres, ou melhor, queria que não existissem escolas para ricos (com formação ampla de cultura geral) e escolas para pobres (com formação técnica profissionalizante). Acreditava e lutava para que fosse construída uma escola única para formar o filho do rico e do pobre no mesmo lugar, que essa escola fosse de educação integral para todos, onde o ensino tecnológico/manual e o ensino teórico/formação ampla estivessem juntos de forma indissociável, que levasse a uma formação omnilateral, ou seja, completa do homem.

A instrução a todos os graus deve ser igual para todos, e por conseguinte, deve ser integral, isto é, deve preparar todas as crianças de ambos os sexos tanto para vida do espírito como do trabalho, a fim de que todos possam tornar pessoas completas (BAKUNIN, 1979, p. 43).

Evidenciamos que, naquele momento histórico, os filhos dos proletários não tinham acesso a uma educação científica (hoje ainda não têm), não recebiam a mesma educação que os filhos dos dirigentes (classe dominante) e eram excluídos dos conhecimentos mais significativos. Segundo Bakunin (1979, p. 44), “na instrução integral, paralelamente ao ensino científico ou teórico, deverá existir necessariamente o ensino industrial ou prático. Só assim será possível formar um homem completo: o trabalhador que compreende e que sabe”.

Bakunin lutava por uma educação integral por acreditar que só assim todos teriam as mesmas oportunidades e igualdade de condições. Ele lutava pela emancipação das massas proletárias e para isso a educação tinha um papel primordial, transformador da consciência do trabalhador e de seus filhos.

Ainda segundo Martins (2013), Bakunin acreditava que era possível outra sociedade, que seria para todos e que fizesse oposição à sociedade capitalista. Porém, para se construir essa sociedade era essencial uma educação que transformasse essa sociedade e, para ele, a educação integral seria capaz dessa transformação. Assim, acreditava que alguns princípios fundamentavam essa educação.

De acordo com Bakunin,

Para que os homens sejam morais, isto é, **homens completos no sentido mais lato do termo**, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, **uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade**, e um meio social em que

cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros (BAKUNIN, 1979, p. 50; grifos nossos).

O primeiro princípio seria o da igualdade, visto que, para Bakunin, a sociedade deve ser o local de plena igualdade, não devendo ter privilegiados, não tendo classes sociais, ou seja, essas devem ser abolidas, não se tem propriedade privada, todas as crianças e jovens devem ter uma única escola, igual para todos. Notamos que ele segue uma concepção de sociedade e educação socialista, que seria uma oposição à sociedade capitalista, mas que fosse perfeitamente capaz de mudar o sentido da sociedade naquele período, ou seja, uma nova sociedade fundada na liberdade e na igualdade.

Outro aspecto importante salientado por Martins (2013), que Bakunin considerava como princípio para desenvolver uma educação integral, mas que posteriormente não deveria existir mais, seria o princípio da autoridade. Isso porque, para ele, educar a criança é instituí-la no mundo das leis, que a liberdade deve ser construída socialmente, deve ser uma conquista, e que todos devem passar por leis autoritárias para chegarem à liberdade.

Dessa forma, quando se tem uma educação integral, que seja capaz de desenvolver todas as dimensões do homem, esse princípio deve enfraquecer até o ponto de não mais existir, pois o ser humano já teria condições racionais de prover sua liberdade, com respeito à liberdade alheia.

Destarte,

A educação das crianças, tendo como ponto de partida a autoridade, deve gradualmente conduzir à mais completa liberdade. Nós entendemos a liberdade, do ponto de vista positivo, o pleno desenvolvimento de todas as faculdades que o homem possui; e, do ponto de vista negativo, a inteira independência da vontade de cada um face aos outros (BAKUNIN, 1979, p. 45).

Bakunin também chama atenção para o princípio da racionalidade científica, visto que esse aspecto era de fundamental importância para o desenvolvimento da educação integral. Para ele, a educação integral deveria fazer a junção entre o ensino prático ou industrial com o ensino propedêutico ou científico. Desse modo, o ensino prático deveria abarcar duas fases, sendo uma geral, que oportunizasse o conhecimento de todas as indústrias; e uma específica, a segunda fase, o conhecimento específico de determinada indústria.

Ainda sobre o desenvolvimento da educação integral, Bakunin destaca a importância da educação moral, pois, segundo ele, essa era tão importante quanto os princípios da liberdade, igualdade e fraternidade. Para ele, a moral humana existia pelo e para o trabalho e, dessa forma, o trabalho tornaria o homem verdadeiramente homem.

Assim, segundo Martins (2013) e Gallo (2003), podemos considerar que, na pedagogia libertária, Bakunin foi o primeiro a dar os primeiros passos na elaboração de princípios para a construção de uma concepção de educação integral. Segundo ele, para se formar um ser humano de forma integral seria necessário reunir três aspectos, qual seja, um nascimento saudável, uma educação racional e integral (que deveria seguir os princípios da liberdade, igualdade e fraternidade) e, por fim, uma sociedade mais justa. Só assim seria possível construir uma educação integral, completa, do tipo omnilateral, que levaria à emancipação da população, principalmente da classe operária.

Segundo Martins,

Bakunin preconizava que a emancipação das massas operárias estava diretamente vinculada a uma educação diferente daquela estabelecida pelo modo de produção capitalista. A educação era considerada fundamental para emancipação dos trabalhadores. Por isso, defendeu a educação integral, de modo que os trabalhadores tivessem acesso ao conhecimento produzido pelo desenvolvimento científico. Destacava que os progressos feitos pela ciência sempre atenderam às classes privilegiadas e o poder de Estado (MARTINS, 2013, p. 17).

De acordo com Martins (2013) e Gallo (2003), sem dúvida alguma, Bakunin apresenta uma visão de educação fundamentada nos princípios socialistas, que poderá influenciar muito a formação de uma concepção de educação integral, que ainda hoje é a mais desejada pelos especialistas e estudiosos (críticos) em educação integral. Isso porque essa educação possibilita, de forma real, a formação omnilateral do aluno, sua emancipação e a sua liberdade.

Ainda na pedagogia libertária, Gallo (2003) apresenta as contribuições do francês Paul Robin, que nasceu em Toulon, na França, em 1837. Esse também lutou por uma educação integral para todos, que fosse capaz de formar uma sociedade mais justa, capaz de formar o homem pleno e livre, que se faria pelas contribuições da educação integral, dando acesso ao conhecimento humano a todos, sem distinção alguma.

Segundo os estudos de Gallo (2003), para Paul Robin, todo homem se desenvolve a partir da sua visão de mundo que é fruto da educação que cada um recebe, ou seja, a visão de mundo é construída pela educação recebida, pela aprendizagem de cada um.

Paul Robin conseguiu implementar sua concepção de educação integral colocando em prática sua teoria sobre formação humana, cuja experiência se deu no orfanato Prévost em Cempuis, na França, entre os anos de 1880 a 1894, onde era diretor. Em Prévost, Paul Robin efetivou uma educação que atendia meninos e meninas, defendia uma escola laica e educação racional. Seu projeto pedagógico (de educação integral) teve muitas críticas por ser avançado

para a época e também por receber influência da teoria de Malthus² e do positivismo³, até mesmo dentro da corrente anarquista que Paul Robin fazia parte, porém, alguns discordavam de suas ideias.

Assim como Bakunin, Paul Robin pensou numa educação integral que possibilitasse o desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões, ou seja, no desenvolvimento das capacidades física, intelectual e moral do homem. Também lutou contra a desigualdade social, que apartava a sociedade, estando de um lado os ricos que dominavam o conhecimento científico; e do outro lado, os pobres que recebiam uma educação voltada para o trabalho industrial, ou seja, prático. Para ele, existia uma educação desigual e imoral, sendo até considerada por ele como antieducação.

Verificamos, nos estudos de Gallo (2003), que Paul Robin defendia uma educação racional, universal e integral que todos deveriam receber, independentemente das circunstâncias do seu nascimento. Sendo assim, todos deveriam receber uma educação que possibilitasse o desenvolvimento de todas as faculdades físicas e mentais. Essa educação não seria outra e deveria ser uma educação integral capaz de desenvolver o ser humano de forma harmônica e completa, como saúde, alimentação, repouso, trabalho físico e trabalho intelectual. Nessa educação, as aulas deveriam ocorrer na escola e em outros espaços da cidade, espaços livres junto à natureza.

De acordo com o próprio Paul Robin, a educação integral deveria ser “um conjunto completo, encadeado, sintético, paralelamente progressivo de todos tipos de conhecimento e a partir da mais tenra idade” (MARTINS, 2013, p. 21). Notamos que ele já pensava numa forma de organização curricular que fosse capaz de articular os conhecimentos das dimensões teórica e prática de aspectos específicos e gerais numa mesma proposta pedagógica. E já evidenciava a necessidade de se pensar na integração dos espaços educativos da localidade onde se estava inserido.

Ainda nessa proposta de educação integral, existia uma preocupação com a questão da saúde e da higiene. Isso pode ser compreendido pelo contexto histórico da Europa naquele período, onde houve várias questões de saúde pública que causaram muitas mortes, como a

² Teoria de Malthus é uma *teoria* demográfica criada pelo economista inglês Thomas Robert Malthus, no final do século XVIII. De acordo com essa teoria, a população mundial cresce em progressão geométrica, enquanto a produção de alimentos em progressão aritmética.

³ O **positivismo** é uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Os principais idealizadores do positivismo foram os pensadores Auguste Comte e John Stuart Mill. Essa escola filosófica ganhou força na Europa na segunda metade do século XIX e começo do XX. É um conceito que possui distintos significados, englobando tanto perspectivas filosóficas e científicas do século XIX quanto outras do século XX.

peste negra, a lepra (hanseníase), falta de saneamento básico e outros fatores relacionados à saúde.

Para Martins (2013), Paul Robin buscava uma educação que deveria ocorrer de forma orgânica, ou seja, que possibilitasse o desenvolvimento dos sentidos. Para ele, a educação desenvolveria a prática da observação e o desenvolvimento das habilidades manuais e, para isso, a proposta pedagógica deveria contemplar os trabalhos manuais e a arte, além de desenvolver a educação intelectual, capaz de desenvolver todas as faculdades mentais de ser humano, como assimilação, julgamento, observação, memorização e imaginação.

A educação integral, defendida por Paul Robin, também apregoava o desenvolvimento de uma educação moral, que deveria ser pautada pela justiça social, ou seja, que houvesse uma igualdade entre todos. Para isso, a educação das crianças deveria ser livre de injustiças, julgamentos falsos, ideias falsas, desmoralizantes. Desse modo, as crianças deveriam estudar e viver em ambientes equilibrados entre trabalho e jogos, com liberdade e responsabilidade.

Segundo Martins (2013, p.18), a educação integral, preconizada por Paul Robin, “precisava possibilitar um desenvolvimento harmônico e completo, em termos de saúde, alimentação, que desenvolvesse um equilíbrio entre ação e repouso, ou seja, que soubesse dividir as horas entre trabalho intelectual, físico e o horário do repouso”. Percebemos assim que a educação deveria ocorrer num contexto amplo e completo, primando pelo desenvolvimento em todas as dimensões das pessoas e nos espaços mais variados possíveis, até mesmo fora da escola.

Destarte, Paul Robin defendia a implantação de uma educação integral fundada na ciência, no respeito, na solidariedade, na fraternidade, pois esse era o caminho possível para se construir um novo homem e uma nova sociedade. Para ele, era importante retirar das mãos da burguesia o monopólio do conhecimento, que deveria ser um bem acessível a todos, e isso só ocorreria com uma revolução social e com uma educação integral.

Ele, da mesma forma que Bakunin, influenciou muitos outros pensadores da educação e da pedagogia libertária, como Ferrer y Guardia, que deram continuidade aos estudos, pesquisas e teorias sobre educação integral, seguindo o socialismo libertário.

Francisco Ferrer y Guardia, espanhol nascido em Barcelona, em 1859, de formação católica que o fez repensar os dogmas dessa igreja e seus reflexos na sua formação, foi operário em fábricas de tecido, onde teve contato com as ideias anarquistas. Mas, por militar contra a igreja, foi exilado na França, onde teve início a sua militância no movimento anarquista.

Atuando como professor de espanhol, começou a desenvolver ideias sobre educação e questões pedagógicas, começando então a pesquisar propostas pedagógicas que pudessem trazer liberdade e igualdade a todos os homens. Ele começa a desenvolver teorias e pensamentos sobre educação racional, científica, laica, que pudessem transformar a educação tradicional da época.

Segundo Martins (2013), sob a influência do pensamento de Bakunin e Paul Robin sobre educação integral, Ferrer y Guardia começa a defender uma transformação nas escolas tradicionais, vislumbrando uma possibilidade de usar uma nova pedagogia, que fosse capaz de formar novos homens de maneira completa, ou seja, capaz de proporcionar uma educação integral ao ser humano, rompendo com a forma tradicional de educação, com os dogmas, com os preconceitos. Ferrer y Guardia acreditava que, dessa forma, seria possível surgir uma nova escola que superasse as limitações na formação do ser humano, que trouxesse o conhecimento científico para dentro da escola, que o currículo escolar fosse fundamentado no ensino racional.

Ferrer y Guardia, percebendo essa possibilidade de uma nova educação que pudesse transformar a realidade, fundou em 1901, em Barcelona, a Escola Moderna, onde meninos e meninas recebiam a mesma formação, baseada na educação integral e na racionalidade científica. Essa escola, baseada na educação integral de concepção anarquista (pedagogia libertária), apresentava uma proposta pedagógica fundamentada na racionalidade humana, visando à formação completa e equilibrada que buscasse a formação cognitiva e do caráter, juntamente com a formação física e moral de cada indivíduo.

A educação praticada na Escola Moderna deveria formar homens capazes de se transformar e se renovar continuamente. Creditava que o principal aspecto da educação plena e integral era possibilitar a todos as explicações racionais para combater os falsos valores que existiam na sociedade (MARTINS, 2013, p. 27).

Na perspectiva de educação integral de Ferrer y Guardia, segundo Martins (2013), toda criança nascia sem ideias preconcebidas porque tudo era aprendido ao longo da vida, principalmente os valores e os princípios. Desse modo, se essas crianças recebessem uma educação voltada para a formação completa do ser humano, ou seja, baseada nas experiências científicas, com noções positivas e verdadeiras, elas estariam preparadas para qualquer forma de estudo.

Destarte, Ferrer y Guardia elaborou um programa para a Escola Moderna, no qual sua principal missão seria a constituição de pessoas educadas, autênticas, livres e justas. Para isso, o ensino deveria ser fundado na racionalidade científica. Ele acreditava que essa

educação fosse capaz de preparar a criança para viver numa sociedade mais fraterna e justa. Nessa escola, não só os alunos frequentavam as aulas, mas nos domingos a escola era aberta aos pais e comunidade local para que todos pudessem receber algum tipo de instrução, como história geral, ciências, arte, geografia, e ainda debater o contexto em que eles viviam, ou seja, essa escola buscava transformar a realidade de toda comunidade onde ela estava inserida.

Ainda nos estudos de Martins (2013), assim como Paul Robin, na Escola Moderna de Ferrer y Guardia o jogo era um excelente recurso pedagógico usado na formação das crianças, pois o jogo, além de despertar a imaginação, trabalhar os sentidos, é um grande aliado ao desenvolvimento das relações sociais e à construção de valores, como lealdade, justiça, tolerância, solidariedade, coletividade, entre outros.

Na concepção de Ferrer y Guardia, de acordo com os estudos de Gallo (2003), o homem é um ser complexo, que conjuga emoção, inteligência e vontade. Então, para formar esse homem, deve-se ter uma educação integral que possibilite o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, que deveriam ser fundamentadas na racionalidade científica. Ferrer y Guardia também considerava de suma importância que essa educação atingisse os meninos e as meninas, visto que mulheres e homens são seres humanos iguais. Dessa forma, incentivava a matrícula das meninas na sua escola.

Fundamentados nos estudos de Gallo (2003) e de Martins (2013), podemos afirmar que Ferrer y Guardia defendia, na educação integral, a existência de uma escola única, da mesma forma que Bakunin e Paul Robin acreditavam, ou seja, uma escola que deveria ser tanto para ricos quanto para pobres, defendendo, portanto, a abolição de uma educação de classes sociais. Assim, estariam juntos ricos e pobres, que assim aprenderiam, por meio da sistemática da igualdade da escola racional, conviver e preparar uma nova sociedade, sendo essa uma boa e necessária escola.

Ainda segundo Martins (2013), Ferrer y Guardia acreditava na força da pedagogia libertária como instrumento de emancipação da massa operária, assim como Bakunin e Paul Robin, que idealizaram uma educação que fosse capaz de transformar a sociedade, tornando-a mais justa, igual e fraterna para todos.

Como se pode verificar, a pedagogia libertária deu grande contribuição para o desenvolvimento da concepção de educação integral como formação humana e como proposta educacional, surgindo como um contraponto à pedagogia e à escola tradicional.

Esses intelectuais da pedagogia libertária buscavam, com suas ideias sobre educação, promover a justiça social e combater todo o processo de dominação de uma classe (dirigentes) sobre outra (subalternos). Para isso, eles defendiam os mesmos ideais de construir uma

educação integral, voltada para a formação plena do homem, a partir de uma nova mentalidade sobre educação. Compartilharam uma nova visão de mundo, voltada para a formação do ser humano, fundamentada em valores que fossem indispensáveis para se formar uma nova sociedade, valores como solidariedade, cooperação, igualdade, fraternidade e liberdade.

Por fim, podemos dizer que esses três pensadores (intelectuais) foram além de simplesmente construir postulados e criar princípios para a educação integral, pois apresentaram possibilidades reais de se construir uma proposta pedagógica voltada para a formação humana completa do tipo omnilateral. Desse modo, eles mostraram experiências de escolas e processos educacionais de educação integral que poderiam (ou que podem) restaurar ou regenerar a educação como instrumento de emancipação do homem.

Outro legado deixado por esses intelectuais foi a retomada da centralidade da educação como formadora do homem e como instrumento de transformação social, ou seja, defendiam que a educação seria a ferramenta mais importante para transformar a sociedade e modelar um novo homem. Eles compartilhavam concepções semelhantes de homem, de sociedade e de educação, acreditando e lutando por mudanças nas relações sociais, que só ocorreriam com mudanças na educação. E assim se chegaria a um processo revolucionário, transformando a sociedade e o homem.

Conforme os estudos de Gallo (2003) e Martins (2013), percebemos que a concepção de educação integral trabalhada na história da educação brasileira recebeu muitas contribuições da pedagogia libertária e de seus pensadores. Notamos ainda que as concepções de educação integral, que foram introduzidas no país por Anísio Teixeira e advindas do pragmatismo de John Dewey, também sofreram influências da pedagogia libertária. Porém, o que a história tem mostrado é que no Brasil a concepção de educação integral recebeu muitas interferências e variações, mesmo tendo em Anísio Teixeira seu grande defensor e difusor, uma vez que sua concepção de educação integral não era a mesma de Bakunin, Paul Robin e Ferrer y Guardia. Em alguns aspectos até se aproximavam, mas em outros se distanciavam, e isso será mostrado no decorrer deste texto.

1.2 FORMAÇÃO OMNILATERAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Buscamos compreender melhor o que é a formação omnilateral ou onilateral⁴ e a sua relação com a educação integral. Para isso, utilizamos a pesquisa bibliográfica, numa

⁴ Segundo Manacorda, surge dos textos marxianos, que tratam do tema trabalho e sua contraditória fecundidade e seu função na formação da pessoa e sobre a perspectiva do seu desenvolvimento, definido por Marx como onilateral, que se opõe a formação unilateral da pessoa.

perspectiva de diálogo com os principais autores que estudaram o tema, como Karl Marx, Friedrich Engels, Mario Alighiero Manacorda, Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigotto, Moacir Gadotti, Pierre Bourdieu, Theodor Adorno, Paolo Nosella, Nilton Duarte, Della Fonte, Habermas e Lukács.

Entre esses autores, destacamos Karl Marx, pois, a partir de suas ideias de como construir uma nova sociedade, sem classes sociais, foi apresentada uma visão de mundo diferente, segundo a qual se acredita na possibilidade de uma sociedade igual e justa para todos. Mas, para isso acontecer, seria necessário fazer uma revolução cultural e intelectual, ou seja, uma transformação da educação e da sociedade, possibilitando que todos pudessem ter acesso a uma educação crítica, que levasse todos a pensar com autonomia e liberdade, que todos pudessem construir sua própria história de vida. Para isso, todos deveriam ter uma formação humana numa perspectiva omnilateral, que fosse uma oposição à formação unilateral, fragmentadora e alienante dos homens, efetivada pelo modo de produção capitalista.

Ao iniciarmos a discussão sobre formação omnilateral ou onilateral, devemos pensar que formação humana e educação estão juntas, entrelaçadas, pois não se pode pensá-las separadas. Podemos dizer que fazem um par dialético e são interdependentes, seja ela uma educação institucional ofertada nas escolas, ou mesmo a informal, ofertada pelos sindicatos, famílias e sociedade de modo geral.

Segundo Arroyo,

Encontrar os possíveis vínculos entre tempo e formação humana teremos de começar por assumir a formação dos educandos em nosso universo profissional e em nosso campo de estudo, reflexão e debate, “educação e formação sempre caminharam tão próximas, sabemos bastante sobre o que é e como ensinar e até sobre processos de aprendizagem, porém, sobre a formação dos educandos como sujeitos totais, como sujeitos cognitivos, éticos, culturais, estéticos, afetivos, sabemos muito pouco”. Entretanto, os educandos se revelam nas escolas como sujeitos totais e exigem que demos conta dessa totalidade (ARROYO, 2009, p. 224).

Podemos dizer que a formação humana acontece pela educação, tendo o trabalho como princípio educativo, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano, ou seja, o trabalho e a educação são a própria formação humana, que deve acontecer de forma omnilateral ou onilateral do ser humano.

Destarte, essa formação onilateral deve contrapor-se à formação unilateral, que começa com a divisão do trabalho, que causa a divisão da sociedade em classes, gerando a fragmentação dos sujeitos. Assim, a unilateralidade contribui para a causa e a consequência da

divisão em trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, trabalho manual ou prático para os operários e trabalho intelectual para os dirigentes, que, indubitavelmente, causa a desumanização do ser humano.

Segundo Manacorda,

A divisão do trabalho é, em sua forma ampliada, divisão entre trabalho e não-trabalho, assim também o homem se apresenta como trabalhador e não-trabalhador. E o próprio trabalhador apresentando-se o trabalho dividido, ou alienado, como miséria absoluta e perda do próprio homem, também se apresenta como a desumanização completa (MANACORDA, 2007, p. 78).

Então, devemos pensar a educação na perspectiva da omnilateralidade, segundo a qual sociedade e educação são indissociáveis, pois a educação deverá formar, ou melhor educar, o homem com e para a igualdade, mesmo que esse homem venha ocupar as mais diferentes posições na sociedade.

Segundo os ideais marxistas, a sociedade deve ter uma escola única, oferecendo uma formação omnilateral, fundamentada na educação tecnológica ou politécnica, que seja capaz de proporcionar tanto formação teórica/intelectual como formação prática/industrial para toda a sociedade, sem distinção. Busca-se popularizar o conhecimento científico para todas as camadas da sociedade, até se construir uma sociedade sem classes sociais. Para isso, devemos lutar por uma nova educação, que possa se contrapor à escola atual, que é reprodutora das relações de classe, pois mantém o *status quo* das classes dirigentes e o projeto hegemônico de poder da sociedade capitalista.

De acordo com Manacorda, os estudos sobre trabalho e educação desenvolvidos por Engels apontam que

O ensino, enquanto ensino industrial, isto é, união de ensino e trabalho produtivo ou Fabrikation, que tem por método um estágio inteiramente desenvolvido no sistema de produção, procurará alcançar o fim educativo de evitar nos jovens toda unilateralidade e de estimular-lhes a omnilateralidade, com o resultado prático de torná-los disponíveis para alternar a sua atividade, de modo a satisfazer tanto as exigências da sociedade quanto as suas inclinações pessoais (MANACORDA, 2007, p. 38).

Ainda sobre os estudos de trabalho e educação, Engels e Marx mostram que é possível eliminar ou abolir a divisão do trabalho mediante o desenvolvimento do ensino industrial, numa perspectiva omnilateral. Dessa maneira, será possível eliminar o caráter unilateral imposto pela ordem social vigente, que é massificado pelas instituições, principalmente pela escola.

Segundo Manacorda,

Na origem dessa opção pedagógica, está a hipótese histórica da divisão do trabalho e da conseqüente divisão não apenas da sociedade em classes, mas também do próprio homem, encerrado como está em sua unilateralidade; está também a exigência da recuperação da unidade da sociedade humana em seu todo e da onilateralidade do homem singular, numa perspectiva que une, ainda que num rápido aceno, fins individuais e fins sociais, homem e sociedade (MANACORDA, 2007, p. 38).

Destarte, vislumbramos assim uma possibilidade de mudar a realidade que está posta, ao melhorar a educação recebida pelas pessoas. Isso poderá acontecer com a implementação de uma educação que possibilite a formação omnilateral, que só poderá acontecer com a implantação das escolas de tempo integral com educação integral. Assim se pode causar a interrupção dessa educação unilateral e construir uma nova escola que favoreça a revolução cultural e social.

Percebemos, de forma muito clara, que a escola que se tem hoje é uma escola da reprodução ou manutenção das relações sociais da sociedade capitalista, ou seja, da exploração do homem pelo próprio homem, da luta pelo poder, do individualismo, da mais-valia, do lucro e da acumulação de riqueza. Como essa escola que atende ao capital, ela produz, ou melhor reproduz, conhecimento voltado para o mercado de trabalho, de forma mecânica e descontextualizada da realidade, sendo uma educação alienante e fragmentada. Além disso, proporciona uma formação instrumental, utilitarista e acrítica.

Dessa maneira, devemos pensar numa educação que se oponha a essa realidade, que combata essa formação unilateral das crianças, jovens e adultos. Assim, a educação omnilateral, que forma o sujeito em sentido amplo e que une trabalho manual ao trabalho intelectual, ou seja, que rompe com a divisão do trabalho, é, com certeza, uma possibilidade de transformação dessa educação reprodutora e alienante que dá sustentação à sociedade capitalista. Podemos dizer que a educação faz parte do aparelho ideológico do Estado que tem o poder de garantir a supremacia da burguesia sobre as classes subalternas. Por isso, necessitamos lutar por outra educação que seja capaz de emancipar a massa trabalhadora.

Segundo Manacorda,

A verdadeira divisão do trabalho se apresenta como divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, e que, na fábrica mecanizada, trabalho braçal perde todo caráter de especialização, mas que, no entanto, justamente quando cessa todo desenvolvimento especial, fez-se sentir também a tendência ao desenvolvimento onilateral do indivíduo (MANACORDA, 2007, p. 42).

Assim, poderemos construir uma possibilidade para termos uma formação omnilateral na educação brasileira, que possa superar a dicotomia entre formação

teórica/intelectual e formação prática/profissionalizante, que também proporcione o desenvolvimento completo do homem em todas as suas dimensões, ou seja, na dimensão cognitiva, física, psicossocial, afetiva, estética, social e cultural.

Entendemos que a escola que possui as reais condições para proporcionar esse tipo de formação com certeza são as escolas de tempo integral com educação integral. Essas escolas devem sempre buscar a formação integral, oferecendo formação humanística e ampliada para todos sem qualquer tipo de distinção entre as classes sociais, acompanhada de formação ou preparação para o trabalho não alienado, tendo o trabalho como princípio educativo.

Evidenciamos a possibilidade de termos uma educação na perspectiva omnilateral ou onilateral seguindo os preceitos marxistas de educação, vislumbrando assim a mudança de paradigma na educação. Mas, para isso, deve haver um redimensionamento de políticas públicas sobre as escolas de tempo integral que se têm hoje no Brasil, pois, na atual configuração dessas escolas, há muitas de tempo integral com apenas ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, ou seja, amplia-se a jornada escolar, reproduzindo o mesmo tipo de conhecimento, ou melhor, potencializando o mesmo conhecimento por mais tempo de escola.

De modo geral, podemos dizer que a formação omnilateral é um método ou caminho para a formação humana integral do homem. Nesse sentido, a educação integral será a materialização dessa formação, desde que se tenha clareza da real concepção de educação integral, sua função e seus objetivos. Assim, faz-se necessária uma mudança de foco no âmbito das políticas públicas de educação.

Segundo Cruz,

Assim, além da dimensão pedagógica, o processo formativo-educativo deve preocupar-se com a formação omnilateral do homem, isto é, deve estar fundamentado numa perspectiva científico-crítica que aponta para o desenvolvimento integral do homem, propiciando uma visão totalizante da realidade que lhe permita viver criticamente em sociedade. Isto é, uma proposta pedagógica voltada para a formação omnilateral do homem deve estar fundamentada na unidade dialética entre teoria e prática, pensamento e ação, homem e sociedade, o pedagógico, o político e o social, ou seja, precisa estar sintonizada com toda a problemática social que envolve o fenômeno educativo (CRUZ, 2004, p. 2).

Ainda nesse sentido, é importante compreender melhor o que é a formação humana na perspectiva omnilateral ou onilateral, numa perspectiva marxista, seu alcance no desenvolvimento de uma nova sociedade com mais justiça social, igualdade de oportunidades, mais solidária e fraterna.

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).

A educação, nesse contexto, deve ser concebida como uma ferramenta capaz de conferir unidade entre a escola e a sociedade, uma vez que é impossível educar com igualdade crianças que se situam em distintas posições diante da realidade que se apresenta. Também é importante compreender que é necessário ter uma educação integral no sentido da formação ampla do sujeito, uma formação completa que desenvolva todas as potencialidades do ser humano, pois assim se chegaria a uma emancipação de toda a sociedade.

Compreendemos, então, que a formação omnilateral ou onilateral é indispensável para formar o homem consciente dos problemas do seu tempo, do seu mundo, tornando-o capaz de pensar e realizar operações críticas, reflexivas e criativas de análise e de síntese, que possibilitem ao indivíduo, mediante uma visão totalizante dos fatos isolados, compreender a sociedade e intervir, tomar decisões coerentes com um projeto que visa à humanização e à emancipação social de todos.

Ainda seguindo nessa direção, é importante compreendermos que a educação é um elemento importante na formação humana, mas que essa educação deve levar a uma formação completa do ser humano em todas as suas dimensões. Assim, podemos dizer que educação e formação humana apresentam uma relação direta de interdependência.

Destarte, faz-se necessário compreendermos melhor o que é a formação humana omnilateral para que possamos dizer se ela é sinônimo de educação omnilateral. Segundo Manacorda (2007, p. 88), foi Marx, neste contexto, quem primeiro usou o termo onilateral, que assim se expressava: “o homem se apropria de uma maneira onilateral do seu ser onilateral, portanto, como homem total” (MARX, 1952, p. 261). Se for considerado que este estudo se fundamenta numa proposta marxista de educação, que parte do entendimento de que o trabalho é um princípio educativo, existindo uma relação direta e indissociável entre trabalho e educação, e que o trabalho é uma atividade exclusivamente humana, podemos então creditar formação omnilateral como sinônimo de educação omnilateral.

De modo análogo ao que sucede no processo econômico geral da produção da vida (que é o processo de formação do homem enquanto homem, gênero humano, humanidade), no processo específico da formação dos indivíduos e das gerações em seu crescimento fisiológico-psicológico (ou seja, na educação) a exigência

inevitável, ou a tendência objetiva e, portanto, o fim, é formar uma vida da comunidade em que ciência e trabalho pertençam a todos os indivíduos. Isso significa que a escola não pode deixar de configurar a não ser como processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho (MANACORDA, 2007, p.75).

Nesse sentido, entendemos que educação é formação humana, uma vez que o grande objetivo ou a finalidade da educação é promover a formação humana em todos os sentidos, ou seja, desenvolver as potencialidades do homem de forma multilateral, nas dimensões física, social, afetiva, cognitiva, estética, artística, moral, psicológica, entre outras. E isso de forma indissociável entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Dessa forma, temos então a formação omnilateral do sujeito.

Assim, nessa perspectiva de educação, é de suma importância compreendermos a concepção de educação omnilateral como forma de superação da atual condição humana na sociedade, que busca eliminar a divisão do trabalho, visto que essa divisão condiciona a divisão de classes, levando, dessa forma, à divisão do homem. Destarte, é importante compreender que a escola deve se constituir por outra lógica, que deve passar pela experiência, ou seja, pela prática, e assim desenvolver uma educação integral que possa levar todos à emancipação humana.

De acordo com Manacorda,

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da **onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação** (MANACORDA, 2007, p. 87; Grifos nossos).

A educação omnilateral é, pois, uma possibilidade de educação integral na sua essência, ou seja, uma educação que de fato pode levar à formação plena e completa em todas as dimensões humanas, que se contrapõe, frontalmente, à educação unilateral, que visa somente à formação para o trabalho alienado e ainda promove a divisão do trabalho. Podemos dizer que a sociedade de classe, como a nossa, desenvolve o homem unilateral, criando, nesse mesmo sentido, a escola unilateral.

Na sociedade atual, é imprescindível que a educação destrua essa lógica (da unilateralidade) e, ao mesmo tempo, seja de qualidade, contribuindo para a transformação da sociedade e para a formação do sujeito. Assim, entende-se como de fundamental importância a exigência de uma educação completa, plena e integral a todos, do tipo omnilateral, que

possa se contrapor a formação unilateral, com a efetivação de uma educação politécnica nas escolas públicas do país.

Dessa maneira, pensar na educação omnilateral é pensar na formação omnilateral, ou seja, o homem será formado nesta perspectiva? E o que tem a sociedade com essa formação? Partindo da concepção marxista de educação, podemos dizer que a formação omnilateral pretende formar o homem consciente, completo, que não se submete ao trabalho dividido, fragmentado e alienado, que tenha posse de todas as suas capacidades intelectuais e manuais, que possa usufruir de todos os prazeres humanos. Assim, temos uma sociedade sem divisão de classes, com a emancipação de todos.

Segundo Manacorda (2007), Marx vislumbrava um tipo de homem que seria

O homem que rompe os limites que o fecham numa experiência limitada e cria formas de domínio da natureza, que se recusa a ser relojoeiro, barbeiro, ourives e se lança e se alça a atividades mais elevadas: eis o tipo de homem que Marx tem em mente (MANACORDA, 2007, p. 90).

Antônio Gramsci também pensou na possibilidade de formação do homem omnilateral. Segundo essa concepção, este homem seria capaz de superar essa sociedade unilateral, acabando com a divisão do trabalho, que causou a unilateralidade humana, e com a alienação do trabalho. Assim, chegaríamos à construção da escola única para todos, onde seria desenvolvida uma educação integral que oportunizaria a formação de todas as dimensões do ser humano.

Segundo Manacorda,

Realizada sua opção por uma **escola única de cultura geral humanística, “no sentido amplo e não no sentido tradicional”**, isto é, definida a solução racional da crise do princípio educativo, Gramsci dispõe-se a estudar os modos concretos segundo os quais essa escola poderá configurar-se (MANACORDA, 2013, p. 178; Grifos nossos).

Sendo assim, podemos pensar em uma educação integral que seja capaz de elevar a qualidade social da educação⁵, chegando a uma educação emancipadora, conforme essa perspectiva de formação humana omnilateral. Para isso, buscaremos transformar a práxis pedagógica dessas escolas, à luz da formação completa, total, do ser humano, multilateral.

⁵ Maria Abadia da Silva (2012): A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circunda o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

A formação integral do tipo omnilateral não é uma simples teoria pedagógica, com receituário pronto e acabado para transformar a realidade da educação e da escola. É, de fato, uma possibilidade de caminho formativo que se escolhe trilhar historicamente, no sentido de construir internalizações culturais que apontem para além de todas as perspectivas que excluem uns em relação aos outros, em relação à produção de conhecimento.

Omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador em estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89-90).

Assim, para chegarmos a essa formação omnilateral, ou melhor, à educação omnilateral, a educação é chamada a construir novos paradigmas pedagógicos, que proporcionem aos indivíduos subsídios teórico-práticos para que desenvolvam o pensamento crítico, a capacidade de elaborar sínteses, de recuperar a totalidade do pensamento. Permite-se ao homem chegar à concretude, à essência do fenômeno humano, ou seja, ser humano na sua plenitude.

Quanto às implicações pedagógicas que tudo isso comporta; podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reintegração da omnilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com a produção. Não pode, de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às classes produtivas, pela antiga aprendizagem artesanal, ou as novas formas de ensino unidas à indústria moderna (MANACORDA, 2007, p. 93).

Enfim, precisa-se oferecer uma formação que permita ao homem conhecer a realidade concreta, descobrir seu movimento, suas contradições, abolir a divisão do trabalho, estabelecer a interação entre educação e sociedade, rompendo com uma visão fragmentada e deturpada do real. Para essa formação acontecer, é imprescindível que as escolas ofereçam ou tenham uma formação politécnica ou tecnológica, que possibilitem formação profissional polivalente do trabalhador como plena posse das capacidades teóricas e práticas, como plena capacidade de realização humana.

1.3 FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO E A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

Segundo Saviani (2003, p.133), “o trabalho que define a existência histórica dos homens”. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa, ou seja, pelo trabalho o homem se humaniza. O autor ainda reitera que a produção do homem é,

ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Na educação primitiva, a prática educativa consistia na aquisição de instrumento de trabalho e na interiorização de valores e comportamentos, enquanto o meio ambiente em seu conjunto era um contexto permanente de formação. Educar-se era a vida do dia a dia da comunidade, plantar, escutar dos mais velhos as histórias da tradição oral, participar das cerimônias coletivas.

Na sociedade antiga e medieval, a escola transmitia concepções de mundo adequadas à manutenção da realidade. E o pouco de educação escolar que existia dificultava a comunicação e veiculação de novas ideias e concepções produzidas, culminando na sociedade moderna.

Nessa nova sociedade, a escola desempenhava importante papel para atender às necessidades do capitalismo (produção e manutenção) e foi instituída como direito de todos. Sendo assim, a escola se impôs com influência do modelo das grandes fábricas, passando a preparar técnicos para o desenvolvimento econômico. Desse modo, o ensino passa ser responsabilidade do Estado, o que poderia levar à democratização do ensino.

No decorrer do tempo, o modo de produção capitalista sofreu várias crises, com destaque para a crise de 1929. Porém, esses períodos de crise fazem parte da fisiologia do capitalismo, que volta a se revigorar.

No período pós-Segunda Guerra Mundial, para dar respostas aos trabalhadores sobre todas as mazelas que eles enfrentavam para desenvolver as riquezas do capitalismo, em vários países da Europa é implementado (primeiro na Inglaterra) o Estado do Bem-Estar, também conhecido por sua denominação em inglês *Welfare State*. Este, em linhas gerais, servia para designar o Estado assistencial que garantiria padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos. Com uma atuação forte do Estado em todas essas áreas, principalmente na econômica, o Estado era intervencionista e buscava garantir os direitos sociais dos cidadãos.

Novamente, o sistema capitalista de produção passa por nova crise, mas dessa vez essa crise tem um agente causador forte, que seria o Estado do Bem-Estar Social defendido por Keynes (formulador das ideias que deram origem ao Estado do Bem-Estar Social). Isso porque, para alguns economistas, esse Estado seria a causa da fraqueza do sistema capitalista. Dessa forma, estudiosos da área econômica, que apoiavam e defendiam o sistema capitalista, desenvolveram teses sobre o Neoliberalismo como sendo a fórmula mais eficiente de revigorar esse sistema.

Para os pensadores desse novo liberalismo econômico, essa ação seria necessária para a retomada do crescimento do capitalismo, ou seja, fazer uma oposição sistemática ao Estado do Bem-Estar Social, ou mesmo seu aniquilamento. Assim surgiu o Neoliberalismo, que nada mais é que a retomada do liberalismo econômico clássico do século XVII, tendo como principais pensadores, criadores e defensores Milton Friedman (Escola de Chicago - EUA) e Friedrich August von Hayek (Escola Austríaca - Áustria), entre outros que pertenciam às escolas de economia dessa corrente que defendia o conservadorismo e o liberalismo. Eles eram ativistas que faziam oposição forte ao Estado do Bem-Estar Social, pregando que o Estado deveria ser mínimo nas questões sociais e máximo nas questões econômicas, ser um Estado não intervencionista para o capital agir da melhor forma possível para ampliar seu alcance.

Mediante essa conjuntura, para ampliar a competitividade e alcance do sistema capitalista, esses mesmos defensores do Neoliberalismo enxergam na educação uma nova forma de revigorar as formas de aumentar a acumulação de capital. Dessa forma, surge a teoria do capital humano, que é largamente usada e defendida na educação, principalmente nos países da América Latina.

Segundo Silva,

A cartilha do Instituto Liberal demonstra o papel estratégico que tem a educação no projeto neoliberal. Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional (SILVA, 1997, p. 12).

Nesse sentido, a implementação da teoria do capital humano é bem desenvolvida para justificar os investimentos em educação. Isso porque esse investimento se justifica não só pelo retorno que ele dará ao país em competitividade e desenvolvimento de novas tecnologias, mas, principalmente, para fortalecimento do capitalismo como força hegemônica política, econômica e ideológica em todo o mundo.

De acordo com Saviani,

Na década de 1960, a “teoria do capital humano” (SCHULTZ, 1973) foi desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como a cabal demonstração do “valor econômico da educação” (SCHULTZ, 1967). Em consequência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto (SAVIANI, 2011, p. 63).

Percebemos, então, que a educação tem importante papel no desenvolvimento da força de trabalho numa perspectiva de aumentar a produtividade do capital. Desse modo, a educação possui um valor econômico e passa a ser explorada como uma mercadoria, que possibilita produzir mais mercadorias. Com isso, ela perde força na capacidade de formar as pessoas para cidadania, conscientes e críticas, e vai reforçando o dualismo que já existe no ensino entre as classes sociais, ou seja, ensino para ricos e para pobres, produzindo cada vez mais uma formação unilateral.

Com o avanço da universalização da educação ao longo dos anos, mantém-se a dualidade do ensino, ou seja, o ensino propedêutico de formação ampla para a classe dos dirigentes e o ensino técnico-profissionalizante para a classe dos subalternos (trabalhadores/proletários). E isso nos possibilita perceber as reproduções do passado até os dias atuais, fazendo compreender também a formação do homem unilateral, a formação do homem para o mercado de trabalho, que domina a técnica apenas, o que exclui o real sentido da educação. Entretanto, na atualidade, a formação técnico-profissional já não garante o próprio trabalho ao proletário.

A esse dado fundamental da unilateralidade humana corresponde o fato de que a dinâmica da vida social se submete a imperativos não determinados pelos indivíduos associados, segundo um planejamento que observe, acima de tudo, as necessidades humanas. A dinâmica da vida social é determinada pelo movimento de valorização do capital, que submete os indivíduos, em geral, às vontades que lhes são alheias.

Verificamos, ainda, que a formação unilateral continua sendo determinante para a educação pública atual, que a lógica da reprodução do capital encontra, na educação, um *modus operandi* eficiente e eficaz, tornando-a fundamental nos dias hodiernos e sendo um campo de atuação e dominação do capital sobre o social.

Em oposição a essa formação unilateral que visa à formação para o mercado de trabalho, temos a formação omnilateral, cujo objetivo principal é formar o homem em suas múltiplas dimensões, ou seja, na dimensão cognitiva, psicossocial, física, afetiva, artística, estética, filosófica e política. Essa formação poderá ser o objetivo das escolas públicas na busca por formar um sujeito integral por inteiro, que o leva a dominar as técnicas de produção, mas que tenha consciência do seu trabalho e que se reconheça como trabalhador e tenha prazer em desenvolver esse trabalho.

Em suma, "educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é

especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem" (MÉSZÁROS, 1981, p. 181).

Entretanto, é importante retomar a compreensão do conceito de educação no Brasil contemporâneo. Então, para Frigotto (2010, p. 33), educação é “uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais”. Já para Saviani (2000, p. 17), educação tem “como função produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Esse movimento nos ajuda a pensar sobre o real papel da educação numa perspectiva omnilateral, e no seu alcance da formação humana e da transformação da sociedade. Desse modo, essa educação pode contribuir para a formação de um novo homem e de uma sociedade mais justa.

Sendo assim, faz-se necessário trazer para o debate as concepções de Marx sobre a formação do trabalhador/proletário. Assim, Marx (2004, p. 69) aponta a necessidade de que a formação da classe trabalhadora "combine trabalho produtivo, formação intelectual, exercícios corporais e educação politécnica, constituindo uma formação integral, que, segundo ele, elevará a classe operária acima dos níveis da burguesia e aristocracia".

Segundo Marx e Engels (2004), a formação do novo homem deve, necessariamente, superar a oposição entre formação intelectual e formação técnica. Para tanto, torna-se indispensável a combinação da instrução com trabalho produtivo. Seguindo nessa direção, a concepção marxiana de formação humana entende que a atividade prática é, além da possibilidade de adquirir experiência útil, a possibilidade de aplicar e criar o saber teórico. Portanto, para chegarmos à formação desse novo homem é indispensável termos uma educação omnilateral.

A compreensão do homem unilateral e omnilateral perpassa por dimensões muito maiores, na perspectiva omnilateral, e não mais unilateral, que trata da limitação do sujeito e lhe impõe apressuramento na formação educacional em virtude do mercado de trabalho. Porém, o grande desafio para os educadores é a formação do homem nos aspectos crítico, reflexivo e autônomo, que rompa com esse estreitamento demarcado pela unilateralidade da formação do homem.

Manacorda, dedicado estudioso das obras de Karl Marx, traz, como síntese de seus estudos, que a expressão educação tecnológica traduz um conceito de politecnia como a união entre escola e trabalho, sendo assim a união entre instrução intelectual e trabalho produtivo.

Também, seguindo nessa direção, Saviani (2003) compreende as preocupações filológicas de Manacorda (2010) que o levaram a propor uma distinção sugerindo que o termo politecnismo refere-se à disponibilidade para diversos trabalhos e suas variações, como tecnologia, implicando a unidade entre teoria e prática. Destaca ainda que a omnilateralidade caracteriza o homem.

A partir desse pressuposto, fica evidente a busca por uma educação que possa proporcionar uma formação humana integral, que desenvolva todas as dimensões (cognitiva, psicossocial, física, estética, artística, ética, filosófica e política) das pessoas e que proporcione formação para cidadania. Fica evidente ainda que emancipação humana deve ser o objetivo da educação brasileira, seja ela pública ou não. Nesse sentido, a educação deve ser omnilateral em oposição à educação unilateral, que tem como objetivo único servir o capital, ou melhor, reduzir a educação e o conhecimento a simples fatores de reprodução das relações de poder. Nesse sentido, fica evidente a disputa no campo educacional acerca dos projetos para educação, estando de um lado a formação para o mercado de trabalho (capital) e do outro a formação humana integral (omnilateral).

Outro conceito de origem marxiana que ajuda a pensar sobre a formação humana integral é a Educação Politécnica, concepção que surge do pensamento de Marx sobre educação, que traz como ideia central a articulação (união) entre trabalho produtivo e educação. Na pedagogia marxiana, a Educação Politécnica deve possibilitar a aquisição de conhecimentos para a utilização das ferramentas e métodos de produção aliados a uma formação intelectual e à superação da dualidade do trabalho manual e intelectual. Sendo assim, podemos dizer que a educação politécnica é a base da formação omnilateral.

É importante salientar que, neste texto, fazemos uma discussão tendo por base a educação politécnica como sustentação da formação omnilateral e que segue na perspectiva da escola unitária. Entretanto, vale destacar que, na pedagogia marxista, aparece o conceito de Educação Tecnológica, que, aparentemente, tem uma certa proximidade semântica. Portanto, mesmo sendo conceitos distintos, eles também nos levam a pensar sobre a superação da dualidade entre trabalho intelectual e manual e também a superação da unilateralidade.

Então, para melhor compreensão dessa temática, em alguns momentos também será utilizada a concepção Educação Tecnológica, visto que, na perspectiva de Manacorda (2010, p. 48), a "tecnologia sublinha, com sua unidade de teoria e prática o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto manual ou apenas ao aspecto intelectual (prático-teórico)". Ou seja, nessa perspectiva, a educação

tecnológica busca unificar teoria e prática, opondo-se à divisão do trabalho manual e trabalho intelectual.

Percebemos que, mesmo com nomes e sentidos diferentes em parte, as duas concepções têm objetivos comuns na tentativa de superação da educação dualista do ensino formal e na busca de uma escola unitária para todos, que possibilite a emancipação humana.

Numa perspectiva marxista de educação, esse contexto nos leva a acreditar que a educação para a classe trabalhadora ou proletária deve ser uma educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento.

Também se espera que essa educação seja uma educação omnilateral, que desenvolva todas as dimensões do sujeito e que seja integral, com a possibilidade de ser numa escola de período integral, que seja democrática, unitária tecnológica e/ou politécnica, de formação geral e específica, humanística e técnica, teórica e prática. Enfim, espera-se que essa educação supere as dicotomias e fragmentações que nos levam a uma escola unilateral com formação unilateral.

A educação não é negócio, escola não é empresa, professor não é técnico, aluno não é mercadoria e conteúdo não é moeda de troca. Tudo faz parte de um processo maior, da política estabelecida na sociedade. Acreditamos que, enquanto a economia continuar a ditar as diretrizes dessa política, não se conseguirá agir no exercício de nossa função por uma sociedade mais humana. Somente a Educação não é capaz de transformar a atual sociedade, mas com certeza sem ela a sociedade não poderá ser transformada.

1.4 ESCOLA UNITÁRIA E A FORMAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

A Escola Unitária, segundo a concepção de Gramsci, tem por finalidade proporcionar cultura geral, humanista, com formação ampla, com equilíbrio entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (industrial). Gramsci (2001) apresenta uma possibilidade de educação (integral), por meio da escola unitária, como alternativa para a formação unilateral que era desenvolvida nas escolas italianas, principalmente no ensino fundamental e médio, que reforçava o dualismo entre o ensino propedêutico (grupos dirigentes) e o ensino profissionalizante (grupos subalternos).

Mesmo Gramsci (2001) apresentando a proposta da Escola Unitária na Itália do início do século XX, a organização do ensino italiano, naquele período, era muito parecida com a atual organização do ensino brasileiro. Sendo assim, esse modelo de Escola Unitária

pode ser considerado como uma alternativa para uma mudança radical na educação brasileira, capaz de acabar com a ruptura ou fragmentação entre ensino propedêutico (direcionado para ricos e dirigentes) e ensino técnico-profissionalizante (direcionado para pobres trabalhadores/proletários). Isso porque esse modelo de escola busca fazer a junção entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, articular a educação politécnica ou tecnológica com a formação para a emancipação humana, rompendo assim com a formação unilateral e favorecendo a formação omnilateral.

Gramsci (2001) apresenta muitas críticas ao modelo de educação italiano, que é um modelo de educação da sociedade capitalista. E mesmo ele não sendo um educador, Gramsci era um tenaz pesquisador e estudioso do assunto, tendo também grande experiência com formação humana ao longo da sua vida, seja ela no sindicalismo, no jornalismo ou na política. Assim, Gramsci (2001) apresentava muito conhecimento sobre educação que lhe dava condições e qualificações para criticar o sistema educacional italiano.

Ele fazia uma crítica ao papel da escola nesse contexto de dualidade do ensino, que implica a formação intelectual dos jovens italianos. Mostra que uma “divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Percebemos que a realidade italiana daquele período é muito próxima da atual realidade brasileira, ou seja, essa dicotomia está presente ainda hoje nas escolas brasileiras, principalmente nas de ensino médio, em que se tem de um lado a formação clássica, ampla e propedêutica para os filhos dos ricos (dirigente) e do outro, o ensino técnico-profissionalizante para os filhos dos proletários (subalternos).

Gramsci (2001) adverte que na Itália persistia a existência de um tipo de escola para cada estrato social, ou seja, cada grupo social tinha um tipo de escola específica para sua formação, contribuindo para a perpetuação do *status quo* vigente. Para quebrar essa lógica, Gramsci propôs um tipo único de escola que fosse capaz de reverter essa ordem e combater as escolas profissionalizantes de formação unilateral e autoritárias.

Nessa perspectiva, Gramsci (2001) acreditava que era possível ter uma escola democrática, que pudesse proporcionar formação ampla em todos os sentidos, de cultura geral e humanística (em sentido amplo), uma escola para todos, ou seja, para os dirigentes e para os grupos subalternos, enfim, uma escola única, diferente das escolas que existiam (dualistas). Dizemos que seria uma contraposição de Gramsci (2001) ao modelo de educação existente na Itália e no mundo capitalista, uma possibilidade de se ter uma escola única, capaz de eliminar

o princípio da dicotomia de uma organização elitista, centralizadora e autoritária que estava posta no mundo ocidental capitalista. Para Gramsci (2001), a educação estava (ainda está) em crise, pois não conseguia formar o cidadão para sua emancipação, não era democrática e não era para todos, visto que proporcionava uma formação fragmentada, incompleta.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Dessa forma, uma possibilidade real para acabar com essa crise seria a implementação da escola unitária, que deveria ser uma escola acessível a todas as camadas da sociedade e que seria uma alternativa à educação unilateral, praticada e defendida pelo governo italiano naquele período. Para Gramsci (2001), essa escola poderia oportunizar uma educação integral, completa, multidimensional ao aluno.

Assim, de acordo com Gramsci,

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Para criação dessa escola, seria necessária uma organização administrativa, pedagógica e política para se efetivar a sua implantação, além de uma decisão política, filosófica e ideológica de quem está no comando da educação. Assim, esses preceitos ainda são os mais indicados para se chegar a essa escola, valendo destacar que ela surgiu do pensamento pedagógico, político e ideológico socialista. Diante da realidade brasileira, esse fato é mais um entrave de grande repercussão, embora seja uma proposta de escola viável e que pode trazer bons resultados principalmente na formação humana e na educação integral real.

De acordo com a análise de Gramsci, para efetivar essa escola, seria preciso uma organização curricular que, em seus vários níveis, adequasse a idade e o desenvolvimento cognitivo dos alunos com os objetivos que a escola quer alcançar, ou seja, um currículo que possibilite o desenvolvimento intelectual, físico, social, que proporcione autonomia, criatividade, com vivências práticas, de acordo com sua idade (maturidade intelectual).

Gramsci (2001) também aponta a necessidade de se ter financiamento por parte do Estado para custear essa escola, devendo as despesas ser assumidas pelo governo, pois só assim ela será acessível a todos, sem qualquer distinção. Com efeito,

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Outro aspecto importante para a criação da escola única é a quantidade de professores, que deve ser aumentada para melhorar a eficiência da escola. Segundo Gramsci (2001, p. 36), “quando a relação entre professor e aluno é menor”, existe mais aprendizagem. E isso poderá ser possível se for ampliado o número de docentes.

Também deve ser ampliada toda a estrutura da escola, pois Gramsci indicava que essas escolas deveriam ser de tempo integral, exigindo-se assim sua transformação estrutural. Isso seria necessário porque “a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc” (GRAMSCI, 2001, p. 37).

Para Gramsci (2001), a escola unitária deveria atender à educação básica, ou seja, ensino primário e ensino médio, que, na realidade brasileira, seria equivalente à educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Também deveria ter uma organização curricular e didática específica, desenvolver as noções de direitos e deveres, noções de Estado e de sociedade, combatendo assim o tradicionalismo didático que era aplicado nas escolas italianas.

Ele acreditava que é no ensino médio que deveriam ser trabalhados os métodos criativos da ciência e da vida prática, o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da criatividade.

E se for aprofundada a análise no ensino médio, verificamos, então, que a escola unitária no ensino médio deve ser pensada e organizada como fase determinante, que vai direcionar a vida escolar do aluno. Para isso, ela proporcionará valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, necessárias para uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático produtivo (indústria, comércio, etc.) (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Assim, para Gramsci, era preciso ter uma escola criadora, que fosse capaz de disciplinar no primeiro momento, levando a um “conformismo” dinâmico, visto ser na fase criadora que se vai expandir a personalidade do adolescente, tornando-o autônomo e responsável, com uma consciência moral e social sólida. Portanto, a escola criadora é um método de pesquisa e de conhecimento, que leva à inovação e “à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade” (GRAMSCI, 2001, p. 40).

Evidenciamos, então, que essa escola pensada por Gramsci é, sem dúvida, uma possibilidade de avanço na educação, tanto no Brasil como em outros países, que vai combater a dualidade do ensino (clássico propedêutico e o técnico-profissionalizante), sendo uma oposição à educação unilateral, voltada para o mercado de trabalho, pensada e organizada por grupos ligados ao capital e que têm forte influência no governo de seus países.

Deste modo, entendemos que a escola unitária marca o início de mudanças possíveis na relação entre trabalho manual e trabalho intelectual, que devem ser pensados como complementares, pois não existe trabalho manual “puro”, ou seja, que não tenha envolvido um trabalho intelectual junto, da mesma forma não existe trabalho intelectual que não envolva o manual (físico). Assim, a escola unitária marca essa nova forma de relação entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não só dentro da escola como em toda a sociedade.

Podemos dizer que a escola única de Gramsci foi pensada a partir da escola única do trabalho de origem soviética (Russa), cujo princípio educativo foi o trabalho, que deveria ser pensada como uma escola de tempo integral. Essa escola realizaria uma formação voltada para a cultura geral, humanística (no sentido amplo), democrática e acessível a todos os grupos sociais. Desse modo, proporcionaria uma formação omnilateral levando à emancipação humana e, ao mesmo tempo, tornando-se um contraponto à educação unilateral, que visa à formação para o mercado de trabalho e que proporciona uma formação unilateral, fragmentada, alienada e incompleta.

Indubitavelmente, Gramsci teve e tem um papel importante na formação crítica do pensamento educacional italiano, pois sua postura como intelectual, político e dirigente partidário foi pautada pela busca de uma sociedade mais igualitária e justa para todos, combatendo todas as formas de dominação. Para Gramsci, a educação tem um papel importante para promover essa transformação da sociedade e para a formação humana da população. Por isso, seus estudos, suas teorias e suas proposições foram e continuam sendo relevantes para o debate educacional hoje, em todas as partes do mundo.

Ainda sob o ponto de vista de Gramsci, destacamos que a escola única tem a possibilidade real de proporcionar uma formação ampla, integral e democrática para todos, ou seja, ela se apresenta como oposição à escola dual e multiforme que se tem hoje, voltada para formar dirigentes (proprietários/dominantes) e subalternos (proletários/dominados) de forma bem distinta.

Segundo as concepções defendidas por Gramsci sobre a escola unitária, fica evidente que ela é uma ferramenta oportuna que se contrapõe à atual educação presente no mundo ocidental e capitalista (como no Brasil). E educação unitária vai de encontro a essa educação elitista, antidemocrática, dualista (fragmentada entre ensino clássico e técnico); vai contra as escolas com interesses, propostas, encaminhamentos diferentes para a classe trabalhadora e para a classe dirigente e, obviamente, com o privilégio da classe dominante, os sempre privilegiados nesse sistema desigual.

Podemos dizer que a escola unitária seria uma proposta de escola de tempo integral com educação integral, que ainda hoje está no centro do debate em muitos países, inclusive no Brasil, principalmente em relação ao ensino médio. Segundo Gramsci, é nesse nível de ensino que fica mais acentuada a divisão do ensino, de um lado o ensino clássico ou propedêutico para alguns (para os filhos dos grupos dirigentes e ricos) e do outro o ensino técnico ou profissionalizante (para os filhos dos grupos subalternos, proletários e pobres). Ele aponta que essa escola de tempo integral deve ter uma infraestrutura completa, além de maior número de professores com um currículo diferenciado, como algumas propostas de escolas de tempo integral que surgiram pelo mundo nos últimos anos, mas que ainda são muito incipientes no Brasil.

Notamos que a realidade do ensino, tanto público como privado, mudou muito nos últimos anos em muitos países, principalmente nos países latino-americanos. Sendo assim, a proposta de educação omnilateral, politécnica ou tecnológica, integral em uma escola unitária continua atual e possível para alcançar as mudanças necessárias para a sociedade, principalmente na formação para cidadania e emancipação humana, além de proporcionar que os filhos dos grupos subalternos tenham condições de chegar à condição de dirigentes.

Assim, é necessário compreender melhor o sentido e a concepção de Educação Integral que as escolas podem ter no atual cenário político e social, sobretudo no Brasil, que hoje busca implementar uma política educacional de Escolas de Tempo Integral. Entretanto, qual educação é melhor para formar nossos alunos, de Tempo Integral ou Educação Integral? No próximo tópico, será abordada essa questão.

1.5 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Hoje, no cenário educacional, está em evidência o debate sobre Educação Integral no Brasil. Mas de qual educação se está falando? Será que todos que defendem ou propõem escolas de Educação Integral ou de Tempo Integral sabem o conceito ou mesmo significado de Educação Integral e de Escola de Tempo Integral?

Para investigar o objeto aqui proposto, faz-se necessário compreender melhor a concepção de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, conhecer a gênese dessa relação, bem como as disputas intelectuais que foram e têm sido travadas acerca desse debate na educação e nas políticas públicas voltadas para a formação humana. Portanto, é um grande desafio delimitar o conceito e compreender a concepção de Educação Integral que atualmente se apresenta no Brasil, pelas múltiplas e variadas propostas que têm sido implementadas nos vários sistemas de ensino do país.

É neste quadro que se objetiva analisar os conceitos de Educação Integral, numa perspectiva crítica, questionando a ideia disseminada entre políticos, gestores educacionais, técnico-educacionais, até mesmo empresários e governos municipais, estaduais e governo federal, que acreditam e disseminam que as Escolas de Tempo Integral serão as promotoras de qualidade do ensino no Brasil.

Também será discutido o aparecimento do conceito de Educação Integral em várias concepções, mas, principalmente, a versão que se tornou dominante no meio educacional brasileiro, apresentada nos documentos oficiais do MEC, especificamente nas orientações que estão contidas no “Documento Referência sobre Educação Integral”, nas “Diretrizes do Programa Mais Educação” e nas orientações de implantação do “Programa Ensino Médio Inovador”. Essas orientações seguem as políticas educacionais formuladas pelos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial.

No Brasil, existem algumas correntes de educadores e pesquisadores que defendem a implantação de Escolas de Tempo Integral nas redes públicas de educação, tanto no ensino fundamental como no ensino médio e, na sua maioria, reivindicam que essas escolas sejam de Educação Integral, pois só assim conseguirão cumprir seu papel de formar sujeitos completos, integrais, ou seja, formados em todas as suas dimensões (afetiva, cognitiva, física, cultural, social, emocional, estética, artística).

Muitos governos estaduais e municipais, bem como o governo federal, apresentaram propostas de implantação de Escolas de Tempo Integral que não proporcionam Educação Integral, ou seja, continuam com uma educação fragmentada, unilateral, parcial, na formação dos alunos. Esses governos apenas têm aumentado o tempo de permanência do aluno na escola, com ampliação da jornada escolar, sem a preocupação de implementar uma educação que possa ser considerada integral, do tipo omnilateral, que proporcione formação integral ao aluno.

De acordo com Guará,

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os planos para o futuro (GUARÁ, 2009, p.78).

As recentes políticas públicas de educação acerca da Educação Integral ofertada pelo poder público, seja ele municipal, estadual ou federal, são, na verdade, políticas de ampliação da jornada escolar (apresentadas no próximo capítulo), ou seja, aumento do tempo de permanência do aluno na escola. Isso porque as secretarias de educação estaduais e municipais desenvolvem, em muitos estados e cidades brasileiras, programas de complementação do horário escolar com atividades esportivas, culturais ou de “reforço” da aprendizagem, que pouco contribuem para a formação integral dos nossos alunos.

Para realizar este estudo, foi imprescindível ter clareza quanto aos conceitos e concepções de Educação Integral aqui trabalhados, que poderão significar qualidade de ensino e formação integral (multidimensional) aos alunos.

Anísio Teixeira (1954), Paro (1988), Cavaliere e Coelho (2002) e Guará (2009) são pensadores que podem contribuir para a compreensão do conceito de Educação Integral hoje no Brasil. Portanto, são alguns dos autores que subsidiarão a discussão aqui realizada, na perspectiva de dialogar com os discursos atuais de muitos governos e políticos que procuram colocá-la como prioridade.

Influenciado por Dewey, Anísio Teixeira (1954) apresenta uma concepção de Educação Integral que envolve o desenvolvimento de múltiplas dimensões da vida da criança, implicando que a escola apresente vivências reflexivas. Ele pensava a Educação de Tempo Integral como uma oportunidade para a criança ampliar sua capacidade de aprendizagem, onde a escola criaria condições materiais e pedagógicas para o desenvolvimento cognitivo,

físico, afetivo e sociocultural. Assim, a escola devia apresentar uma localização social comum, partilhando das mesmas experiências históricas e sociais.

Cavaliere e Coelho (2002) têm mostrado que há diferentes visões da escola de tempo integral que podem levar a projetos com objetivos até mesmo antagônicos. Visões que vão desde a ideia de assistencialismo, atendimento, prevenção de crimes, até a democrática, mediante a qual se pensa que a escola pode cumprir um papel emancipatório na sociedade. Ainda segundo essas autoras, a ampliação do tempo escolar se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter de experiência, visando aprofundar os conhecimentos da vida escolar. Para elas, mesmo que o aluno permaneça maior tempo na escola, isso não é determinante por si só, embora possa propiciar práticas pedagógicas de qualidade, que possam traduzir em maior eficiência para o ensino.

Nessa perspectiva de entender o conceito de Educação Integral e Escola de Tempo Integral, Guará (2009) traz para o debate a problematização da associação entre educação integral e desenvolvimento integral, estabelecida na oferta de oportunidades para o desenvolvimento humano, que advém da construção social e histórica de cada uma articulada com as dimensões da vida nos mais diversos contextos. Desse modo, cada aluno precisa desenvolver competências sociais, físicas, cognitivas e emocionais.

Paro (1988), por sua vez, traz para a discussão sobre Escola de Tempo Integral a perspectiva voltada para o acolhimento, proteção, cuidar e de caráter exclusivamente assistencialista. Ainda mostra, como resultado de sua investigação/reflexão, que as Escolas de Tempo Integral surgidas na década de 1980 tinham a função de acolher os alunos na escola para que os pais pudessem trabalhar, ou mesmo para manter as crianças e jovens fora das ruas, longe das drogas e da violência a que eram submetidos até mesmo em casa.

Segundo Paro,

Hoje, quando se coloca a proposta de tempo integral, as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica. Isto acontece, por um lado, porque os problemas das classes subalternas são tantos, que as políticas públicas não dão conta de superá-los; por outro, porque a questão da pauperização, ligada à crise econômica atual, traz à tona o problema da violência e a preocupação de cuidar preventivamente dessa questão. Nesse sentido, o poder público passa a atribuir essa função à escola, gerando novas expectativas da população com relação à instituição escolar (PARO, 1998, p. 192).

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2012) argumenta que as Escolas de Tempo Integral no Brasil apresentam essas características, principalmente voltadas para assistência social. Nesse sentido, a proposta de Escola de Tempo Integral “tende a valorizar mais os

aspectos da proteção social, acolhimento e suprimento de carência pesando menos o provimento de condições pedagógicas” (*Ibid.*, p. 17).

Então, é de suma importância compreender melhor os conceitos e concepções de Educação Integral e Escolas de Tempo Integral, que são bem distintos, mas que muitos gestores e políticos confundem ou se equivocam no uso desses termos.

Educação Integral é uma definição ampliada de educação, que visa a formação humana em todos os sentidos, que busca formar o homem completo, que possibilita sua emancipação, é um processo contínuo, pois as pessoas estão em constante construção. Enquanto Escola de Tempo Integral é um tipo de organização escolar aparentemente qualificada, segundo as atuais políticas educacionais, em que se poderá realizar melhor a Educação Integral.

Fortalece o pensamento de que Educação Integral só pode acontecer em Escolas de Tempo Integral, pois os alunos terão mais tempo de escola e somente assim será possível lhes oportunizar mais aprendizagem. É importante ter clareza desse aspecto, pois a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola não garante Educação Integral, como também não garante qualidade ao ensino. Nesse sentido, equivale aperfeiçoar o conceito de formação integral, considerando o estudante como o centro de todo o processo educativo.

De acordo com Gonçalves,

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (GONÇALVES, 2005, p. 131).

Sendo assim, Escola de Tempo Integral tem por finalidade desenvolver ou promover os princípios da Educação Integral. Para isso, recorremos a Libâneo (2012), que desenvolve a ideia de finalidades educativas para Educação Integral: 1) Ampliar a jornada escolar, no mínimo de sete horas diárias e com no mínimo de três refeições; 2) Promover atividades que vão melhorar a aprendizagem para além das atividades cotidianas da sala de aula; 3) Desenvolver novos métodos e procedimentos de ensino, que tornem o ensino mais significativo e interessante aos alunos, articulando situações concretas do cotidiano e da comunidade, integrando conteúdos, saberes experienciais dos alunos, esporte, arte, cultura; 4) Proporcionar vivências sobre diversidades, as mais variadas possíveis; 5) Integrar a escola com a realidade local, ou seja, com a cultura local e com a comunidade onde ela está inserida.

Assim, para que a Escola de Tempo Integral possa efetivamente cumprir sua finalidade, compete a essa instituição educativa efetivar suas ações político-pedagógicas para que de fato seja um instrumento de transformação social, que forme o sujeito completo, integral e em todas as dimensões (afetiva, cognitiva, física, social, ética, estética e cultural), formando cidadãos críticos quanto ao modo de pensar, agir, sentir e atuar, sendo assim um instrumento de transformação social.

Dizemos que a Educação Integral é uma concepção de educação que visa à formação integral do sujeito, numa perspectiva omnilateral, mediante uma visão humanística, formada por princípios e procedimentos e processos pedagógicos voltados para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

Para situar melhor a compreensão de Educação Integral e as concepções de Escolas de Tempo Integral na educação brasileira, no próximo capítulo será apresentado um breve histórico da Educação Integral que surgiu no Brasil em meados do século XX.

Por fim, a concepção de Educação Integral e de Escolas de Tempo Integral é compreendida como uma possibilidade de se efetivar, nas escolas brasileiras de educação básica, um ensino de qualidade. E isso será debatido no próximo tópico.

1.6 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE

No texto “O discurso da qualidade e a qualidade do discurso”, escrito há mais de duas décadas, Mariano Enguita menciona uma realidade que ainda perdura no debate acerca da qualidade na educação:

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objectivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (ENGUIITA, 1997, p. 95).

Mesmo após onze anos dessa afirmação, notamos que essa discussão está muito atual e presente no meio educacional. Isso mostra que ainda não há um consenso sobre o que seja educação de qualidade, ou mesmo se existe qualidade na educação, e como ela se apresenta.

No contexto educacional, percebemos que a lógica do neoliberalismo é a que tem predominado nos últimos governos brasileiros. E isso fica evidente pelas políticas públicas

que o Estado tem adotado para implementar uma agenda cuja principal pauta é a defesa de uma educação de qualidade e de um ensino de qualidade.

Essa discussão sobre qualidade na educação não é nova e sempre volta à pauta de debates por especialistas, estudiosos, pesquisadores e por agentes públicos ligados à área da educação e na atualidade até pelo setor privado, principalmente setores ligados a corporações financeiras. Todos apresentam conceitos, concepções e representações diferentes, embora concordem que esse tema seja muito complexo, polissêmico e divergente.

Desse modo, revigora uma ampla discussão e divulgação do assunto pelos meios de comunicação e pelos agentes da política educacional nos níveis federal, estadual e municipal. Sendo assim, há uma definição tácita daquilo que se entende por qualidade de ensino ou educação de qualidade por parte daqueles que são mandatários no governo do Presidente Michel Temer, mas que também seguem a mesma direção dos demais países que são controlados ou submetidos às ordens dos órgãos multilaterais, como o Banco Mundial, Unesco, OCDE e FMI.

De acordo com Dourado,

Estudos, avaliações e pesquisas mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e muito menos sem tais insumos (DOURADO, 2007, p. 9).

Portanto, é de suma importância termos clareza do conceito, concepção e representações de qualidade na educação para se construir uma abordagem crítica sobre a temática. Assim se compreende melhor o que deve ser uma educação de qualidade e se educação integral pode ser considerada de qualidade para as escolas, sobretudo as de tempo integral.

O debate que se tem feito surgiu a partir de uma debatida crise da educação⁶, existente na década de 1990, e que a melhoria da qualidade da educação é uma possibilidade real de superar essa crise. Então, os ideólogos e defensores das políticas neoliberais apresentam como qualidade para a educação a racionalização de recursos e o gerencialismo.

⁶ Crise da educação na década de 1990 se deu pela crise do sistema capitalista, mediante queda de suas taxas de lucro e exploração. Para sair da crise, surgem as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho. Desse modo, são feitas as reformas no sistema educacional nos países signatários da Conferência de Jomtien de 1990, o que resultou na sintonia entre as políticas educacionais e os organismos multilaterais, como FMI, BM, Bird, Unesco e OCDE, que determinam as diretrizes educacionais que devem ser seguidas por todos os países signatários dessa Conferência.

Seguindo nessa direção, é importante destacar que alguns organismos internacionais, como Unesco e OCDE, apresentam concepções já distintas dos pesquisadores sobre Educação de Qualidade. Conforme Dourado (2007, p. 10), “para eles o que vai ser decisivo para determinar a ‘Qualidade’ é a relação estabelecida entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula”. Nesse sentido, os currículos, bem como os processos de ensino-aprendizagem, estão diretamente ligados aos recursos materiais e humanos mediante o fator econômico, ou seja, a redução de custos nesse processo é que vai determinar a qualidade da educação segundo esses organismos.

Outro fator preponderante nessa concepção da educação de qualidade, preconizado por esses órgãos e defendido por muitos agentes públicos e políticos, é o da avaliação de desempenho dos alunos e dos resultados educativos que são obtidos por avaliações externas. Ou seja, a instituição de um sistema de avaliação faz a mensuração do desempenho dos alunos, evidenciando que o principal é o desenvolvimento cognitivo em detrimento das demais dimensões que devem ser analisadas no desenvolvimento deles, como a formação para a cidadania, a formação ética, a formação para a emancipação.

Nessa perspectiva, a educação de qualidade é a que obtém os melhores resultados de rendimento ou aproveitamento escolar e a aprovação nas avaliações externas, geralmente estandardizadas. Desse modo, as escolas que apresentam bons índices de avaliação e rendimento são as que têm uma “Educação de Qualidade”, ou seja, são escolas eficientes e de qualidade que produzem bons resultados.

Diante desse contexto, há uma definição, por parte do Estado (MEC), de que a qualidade na educação é definida apenas pela eficiência obtida e aferida com base no desempenho escolar, ou seja, pela eficiência dos alunos nos testes padronizados que aferem a proficiência em língua portuguesa e matemática. Criou-se um sistema de avaliação em todo o Brasil para conferir quais as escolas que apresentam os melhores índices de avaliação nos testes estandardizados, ficando assim instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cuja função precípua é aferir a qualidade das escolas brasileiras.

Se a qualidade da educação deve ser entendida como o melhor desempenho dos alunos segundo as matrizes vigentes, tudo o mais que poderia se associar à qualidade parece perder relevância ou, pior ainda, deixar de ser considerado, principalmente as questões relativas à formação para cidadania e emancipação humana.

Reforça-se, assim, um discurso que, para além de eventuais repercussões concretas e circunscritas a certas ações, sedimenta um ideário de que o que importa é o produto da escola, passível de ser comprovado e medido em avaliações em larga escala. Esse ideário apresenta

estrita correspondência com determinada concepção utilitarista de educação, que vê sentido apenas no fato de o aluno deter apenas competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho.

Nessa concepção de educação de qualidade, fica evidente a lógica produtivista e efficientista assumida pelos empresários, políticos, organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, FMI, Unesco) e intelectuais conservadores, que querem tratar a educação como uma empresa, reduzindo custos e aumentando a produtividade, nesse caso a aprovação e o rendimento dos alunos.

Segundo Silva,

A concepção de qualidade educacional que emana do Banco Mundial fundamenta-se na adoção de “insumos”, que deverão conduzir a resultados a serem avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas. Seus técnicos preconizam um raciocínio linear, segundo o qual a mera adoção de equipamentos gera resultados satisfatórios (SILVA, 2009, p. 222).

Tais questões referem-se a interesses que se ambientam no debate político acerca do sentido que adquirem as avaliações em larga escala. Essas não são, como muitos podem supor, uma questão meramente técnica, pois apontam uma determinada visão e concepção de escola e, conseqüentemente, de sua qualidade.

Percebemos, claramente, que esse debate vai se configurando numa discussão muito além da questão educacional, visto que passa por questões de ordem política, econômica e social, com destaque para a questão economicista que se tem do campo da educação no ideário neoliberal. Assim, são inegáveis o viés e a força da corrente que atrelam qualidade na educação à eficiência econômica, e o significado que ganha a percepção dos resultados escolares por esse viés.

Nessa concepção, evidencia-se um discurso de qualidade no campo educacional seguindo a lógica produtivo-empresarial surgida das políticas neoliberais que aplicam os princípios da empresa nas escolas na busca da qualidade, sobretudo na questão da redução dos custos e no aumento da produtividade. Ou seja, reduzem-se os gastos do fundo público com educação e ainda são aumentados o rendimento e a aprovação dos alunos.

Em face disso, surgiu no Brasil, na década de 1990, o Programa Escola de Qualidade Total, que buscava, de forma bem clara, levar os conceitos e concepções das empresas sobre qualidade para o campo da educação. Com isso, explicita-se o caráter economicista que o ideário neoliberal apontava sobre a crise da educação e a forma como quer lidar com essa questão, que é complexa e fundamental para a formação dos brasileiros.

Segundo Gentili,

[...] constitui o intento mais sistemático para transformar a escola em uma instituição produtiva à imagem e semelhança das empresas. Daí que nela se façam referência aos alunos sempre em sua condição de “clientes-alunos” e que se transponha – sem matizes - a semântica dos negócios à dos processos pedagógicos (GENTILI, 1994, p. 147).

Esse programa apresenta uma série de princípios a ser seguida pelas escolas e dentre os quais destacam-se: a gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula; o diretor como líder da comunidade educativa; e o trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma escola de qualidade.

Vale destacar que, nesse tipo de programa, não se considera o contexto político em questão, pois isso é uma forma de responsabilizar a escola, como se os problemas de cada escola fossem circunscritos ao que ocorre no interior do seu espaço físico, cujas soluções são encontradas numa gestão eficiente e que conte com a boa vontade de todos os seus segmentos (diretores, professores, alunos, pais, funcionários, “amigos da escola”), menos do governo. Compete então a esses segmentos instalar e reproduzir as condições que viabilizem a melhoria da qualidade em suas próprias escolas, tirando a responsabilidade do Estado em construir ou viabilizar a qualidade da educação.

Esse programa Escola de Qualidade Total segue os mesmos referenciais das empresas, uma vez que a qualidade das escolas é mensurada através de provas padronizadas, que resultam no Ideb. Tal concepção justifica a classificação e o ranqueamento das escolas, tão em moda atualmente.

Ainda neste contexto, se estabelece um ranqueamento, ou melhor, uma hierarquização das escolas instituindo a lógica da concorrência e da competitividade entre elas, atrelando ainda, no caso das instituições públicas, o montante dos recursos que lhe são destinados ao seu desempenho nas avaliações de qualidade. Desse modo, até mesmo a gestão da escola fica atrelada a essa avaliação, podendo até substituir o gestor que não alcançar os resultados preestabelecidos pelos sistemas de ensino.

Assim, para se chegar a essa qualidade na educação, os idealizadores dessa concepção de qualidade indicam como condição precípua a reformulação do papel da gestão escolar, na qual se adota uma gestão técnico-economicista em detrimento de uma gestão voltada para o pedagógico e para a formação humana.

De acordo com Silva,

A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a

educação pública no país. Assim, a atualização da teoria do capital humano pelos técnicos e arautos do Banco Mundial tornou-se, para alguns governos e gestores, o norte que orienta as políticas para a educação básica e superior assentadas no conceito de qualidade advindo das bases de teorias econômicas (SILVA, 2009, p. 223).

Portanto, devemos refutar essa lógica e lutar por uma verdadeira qualidade na educação, tendo clareza do que realmente seja qualidade.

É oportuno destacar o significado do termo “qualidade”, no seu uso recorrente, que caracteriza um determinado estado de coisas, ou características de objetos e/ou coisas num sentido positivo. Quando se afirma que “um produto é de qualidade” ou que “uma escola é de qualidade”, lhe é atribuída a condição ou situação desejável, ou seja, que eles apresentam características próximas do que se pensa que é a melhor possível. Em oposição, algo é considerado de má qualidade na medida em que se distancia daquilo que é esperado ou desejado.

Esse breve argumento dá uma ideia do contorno do uso do termo, porém, não informa sobre aquilo a que se refere, pois a definição e o significado da qualidade de qualquer coisa variam em duas direções distintas e concomitantes: de objeto para objeto, assim se pode fazer comparações e determinar a melhor; e de acordo com o contexto histórico (qualidade hoje não é a mesma de alguns anos atrás) em que ele se apresenta, por assim dizer, qualificado. Ou seja, o contexto é determinante para se afirmar que alguma coisa ou objeto é de qualidade.

Portanto, dizer que essa é uma escola de qualidade não significa ter descoberto ou comprovado suas características reais, mas interpretá-las com base em certas condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social. Na medida em que o conceito de qualidade é socialmente construído, importa aqui o modo como se estabelece a relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado. Não se trata de uma propriedade a ser identificada e apreendida na realidade, mas de um ajuizamento de valor a partir da concepção que se tem de qualidade. Essa concepção de qualidade leva em consideração a questão temporal, ou seja, em cada momento a concepção de qualidade vai se alterar, pois é um conceito dinâmico e que sofre interferência direta do contexto em que está inserida.

Em um primeiro momento, chama especial atenção, nesse rol de perspectivas, que em cada concepção ou entendimento da qualidade da educação e da qualidade de ensino são priorizados determinados valores em detrimento de outros. Assim, um professor pode ser mais eficiente ou agradável, um aluno pode aprender com mais rapidez, uma disciplina pode ser mais avançada, algumas escolas podem ser mais desejadas que outras.

Outro aspecto importante que merece destaque é a definição da qualidade em função apenas da eficiência obtida e aferida com base no desempenho escolar, discriminado em determinados produtos e resultados. Isso parece sugerir que comparações entre instituições diferentes – como, por exemplo, uma escola pública de periferia e uma escola particular de elite – poderiam e até deveriam ser feitas a despeito do contexto em que se inserem ou dos pressupostos ou critérios que os interessam.

Isso mostra que, nesse contexto empresarial-produtivista vivido pelas escolas brasileiras, o ideário neoliberal traz para a educação que o mais importante é o resultado, não importando o processo, nem o ponto de partida, ou seja, apenas o produto.

Podemos dizer que, no campo da educação, há uma ênfase de aferir o desempenho dos alunos, professores, escolas ou dos sistemas de ensino, numa tentativa clara de evidenciar que a avaliação tem impactos no processo de escolarização e que, ao melhorar os índices nessas avaliações, a tão propalada qualidade também será aumentada.

Portanto, o sentido e a perspectiva de educação de qualidade e de ensino de qualidade devem ir além de aferir o desempenho cognitivo de alunos, mas proporcionar que todos os processos de escolarização sejam levados em consideração, principalmente na viabilização dos mesmos. E isso para que todos tenham acesso a uma escola eficiente cujo objetivo principal seja formar os alunos para serem cidadãos e para a emancipação humana.

Desse modo, é importante compreender que educação de qualidade apresenta outras concepções que nos levam a pensar essa referida qualidade de outra forma, principalmente nos aspectos da formação das pessoas e da transformação da sociedade.

Como já foi explicitado, educação de qualidade apresenta muitas dimensões na sua concepção e em diversificados aspectos, em razão da multiplicidade de significados e representações que são feitas sobre o que seja uma boa educação ou uma escola de qualidade.

Também é necessário mencionar que muitos estudos já foram feitos sobre essa temática e que o viés econômico ainda é predominante na sua definição, mesmo que, às vezes, sejam destacados outros elementos, como gestão democrática, universalização do acesso, currículo e outros. Entretanto, a lógica da qualidade como critério mercantil, que segue na direção no campo educacional, ou seja, os critérios de qualidade do mundo dos negócios devem ser os mesmos na educação.

Diante dessa realidade, devemos compreender o real sentido da educação de qualidade, sobretudo quando se trata de educação pública. É necessário entender que a qualidade que se espera para o ensino vai além do capital e que essa qualidade deve ser para todos e em todas as escolas.

Sabemos que qualidade na educação perpassa um conjunto de fatores a ser pensado e executado de forma organizada e equilibrada, podendo assim se chegar a uma escola de qualidade.

Nesse processo, merece destaque os fatores pedagógicos (processo ensino-aprendizagem, recursos pedagógicos, materiais didáticos), fatores políticos (definição de currículo, livros didáticos, programas de ensino), fatores de gestão (financeira, administrativa, de recursos humanos, pedagógica e de organização escolar), a valorização dos atores educacionais, principalmente dos professores com formação continuada, estrutura física escolar (conservação e ampliação), enfim, é preciso construir um padrão de qualidade. Para isso, é importante levar em consideração as condições objetivas de ensino, a realidade em que a escola está inserida, ou seja, as condições socioeconômicas, as desigualdades culturais dos alunos, a formação dos professores, a estrutura administrativa, financeira, pedagógica e física da escola.

Podemos dizer que qualidade na educação depende de um conjunto de qualidades ou aspectos envolvidos no desenvolvimento de um padrão de qualidade para a educação. Desse modo, é fundamental identificar e apontar os elementos que constituem um padrão de qualidade na educação, mesmo levando em consideração as mais variadas realidades das escolas brasileiras.

A qualidade na educação que defendemos, neste trabalho, é a educação que tenha capacidade de formar as pessoas integralmente, ou seja, em todas em todas as dimensões humanas, de forma omnilateral, e que possibilite a emancipação delas na sociedade, que seja, de qualidade social e que proporcione a melhoria dos processos formativos e no desempenho escolar dos alunos.

A construção de padrões (mesmos que sejam mínimos) de qualidade é preponderante na efetivação de uma política de qualidade para a educação. Nesse sentido, devemos ter bem definidos referenciais de qualidade que possam balizar de forma crítica o que é qualidade de fato para a educação, saindo assim da perspectiva produtivista-empresarial.

Segundo Dourado,

É preciso que tanto a comunidade escolar quanto a população disponham de referências de qualidade a serem descritos e discutidos de forma a se avançar na melhoria dos processos de formação e, portanto, no aproveitamento ou desempenho escolar dos alunos (DOURADO, 2007, p. 11).

Notamos que a construção e a efetivação desse referencial de qualidade têm uma grande importância na formulação de uma política educacional consistente que possa

subsidiar a qualidade na educação. Além disso, elas devem proporcionar um certo controle social sobre a produção, implantação e monitoramento da educação de qualidade social, ou seja, da educação voltada para formação da cidadania e emancipação humana.

A partir dessa perspectiva de qualidade, foge-se da lógica capitalista, ou melhor, dos ideários neoliberais de pensar a educação como uma empresa, principalmente quando são trazidas para a educação as premissas da qualidade total como estratégias norteadoras para se alcançar a qualidade na educação.

Então, buscamos apresentar a educação integral na perspectiva de qualidade para educação, sobretudo para as escolas públicas, mediante uma concepção de qualidade que objetiva proporcionar mais oportunidades de aprendizagem, além dos outros aspectos que aqui já foram elencados. E isso sem deixar de priorizar a formação e a emancipação humana.

Apresentamos no transcorrer deste texto, que a educação integral pode ser considerada um componente importante para se ter educação de qualidade social, capaz de desenvolver o ser humano em todas as suas dimensões e ser uma referência de qualidade. Para tanto, é importante que ela aconteça sob uma perspectiva de formação omnilateral, que desenvolva uma educação politécnica e que seja para todos, preferencialmente que aconteça em uma escola de tempo integral.

Acreditamos e apontamos que é possível chegar a uma educação integral, que possibilita o desenvolvimento omnilateral do homem e, ao mesmo tempo, uma formação humana que o leve à emancipação. Porém, para isso acontecer, é necessária a implementação de escolas unitárias (propostas por Gramsci), onde se tenha uma educação politécnica, que desenvolva o ensino teórico e o prático de forma equilibrada, desencadeando uma consciência coletiva e crítica.

Assim, para conseguirmos êxito na implementação dessas escolas de educação integral, o tempo de escola é importante, embora haja outros fatores que contribuem para sua efetivação.

No próximo capítulo, apresentaremos o percurso histórico sobre a educação integral nas escolas brasileiras, desde Anísio Teixeira, na década de 1930, até os programas mais recentes do governo federal (Mais Educação, Ensino Médio Inovador), passando pela legislação brasileira e o que os especialistas e pesquisadores atuais em educação integral pensam sobre esse tema.

Apresentamos o conceito de educação integral, sua base epistemológica, filosófica e a concepção que foi construída historicamente na educação brasileira.

Também serão discutidas as políticas públicas de implantação e fomento das Escolas de Tempo Integral em âmbito federal e estadual, além de serem analisados os programas indutores de Educação Integral e a legislação pertinente à implantação de Escolas de Tempo Integral no Brasil e em Goiás.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO ESTADO DE GOIÁS

Apresentamos, neste capítulo, o contexto histórico da Educação Integral no Brasil e em Goiás, bem como as políticas públicas que foram desenvolvidas com o propósito de viabilizar sua implementação. Para tanto, fizemos um percurso histórico subsidiado pela legislação brasileira e de Goiás referente à Educação Integral, desde a década de 1930 até a atualidade.

Analizamos também os programas indutores da Educação Integral no Brasil e em Goiás e as leis específicas de criação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio no nosso estado.

Para isso, foi realizado um estudo do contexto educacional brasileiro e goiano, além de pesquisa documental e análise das principais leis federais e estaduais pertinentes à Educação Integral. Também foram analisados os programas indutores de Educação Integral no Brasil, em âmbito federal, particularmente os programas “Mais Educação” e “Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro”; e, em âmbito estadual, os programas “Novo Futuro”, “Ser Pleno” e “Escolas Estaduais de Tempo Integral – EETI”.

Por fim, realizamos pesquisa e análise dos documentos oficiais e a legislação pertinente que direcionam, ou mesmo consubstanciam, a implantação das Escolas de Tempo Integral em Goiás, com destaque para as Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, que foram denominadas de Centros de Ensino de Período Integral – CEPIS.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Historicamente, podemos dizer que as experiências de Escolas de Tempo Integral no Brasil tiveram seu início com as escolas-classe e escola-parque criadas nos anos de 1950 por Anísio Teixeira⁷. Ou seja, foi a partir dele que se inauguraram, na educação brasileira, as Escolas de Tempo Integral, de forma pensada, organizada e sistemática, visando oferecer Educação Integral.

⁷ Anísio Teixeira (1900-1971) foi um importante teórico da educação no Brasil; o principal idealizador das grandes mudanças que ocorreram na educação brasileira no século XX; o pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis e das escolas de tempo integral, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos; e fundador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia.

Anísio Teixeira pautava-se pelo princípio da educação obrigatória, gratuita e universal. Na concepção defendida por ele, essa educação só poderia ser ofertada pelo Estado. “Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a ‘protegidos’) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las” (TEIXEIRA, 1971, p. 54). Anísio Teixeira foi um dos principais defensores da corrente pedagógica da “Escola Nova” no Brasil.

Segundo Teixeira,

A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos (TEIXEIRA, 1971, p. 54).

Anísio Teixeira concretizou sua ideia de escola de horário integral (tal como a denominou) com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na década 1950, em Salvador, que foi a primeira experiência no Brasil de Escola de Tempo Integral voltada para escolas públicas pensadas, planejadas e construídas com esse propósito. O Centro Educacional consistia num complexo de quatro escolas denominadas de Escolas-classe e uma Escola-parque, de forma que os alunos estudavam as disciplinas curriculares num determinado período (matutino ou vespertino) e depois realizavam diversas atividades no contraturno, permanecendo no centro em período integral.

A proposta do governo baiano, que tinha como governador Octávio Mangabeira, e como secretário de Educação o próprio Anísio Teixeira, previa a construção de dez Centros Populares para atender à população de baixa renda da periferia de Salvador. Entretanto, efetivou-se apenas a construção de um deles em Salvador: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizado no bairro da Liberdade, à época na periferia da cidade, que ficou conhecido como “Escola-parque”. Compreendemos que essa ação foi a materialização da concepção educacional de Anísio Teixeira, uma escola caracterizada por sua organização espacial e temporal e por meio de uma proposta pedagógica inovadora. Essa foi uma experiência pioneira de escola pública de Educação Integral nos anos 1950.

De acordo com Anísio Teixeira, a proposta do Centro Educacional era

Oferecer o dia escolar dividido em dois períodos, sendo um período de instrução em classe e outro período de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas. O centro funciona como um semi-internato, recebendo os alunos às 7h30min da manhã e devolvendo-os às famílias às 4h30min da tarde (TEIXEIRA, 1971, p. 130).

A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro inspirou diversas outras iniciativas de ampliação do tempo escolar, especialmente as das Escolas-parque de Brasília e dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs no Rio de Janeiro, e inúmeras tentativas parecidas em todo o Brasil do século XX. Essas experiências passaram a ser, de certa forma, o horizonte filosófico e pedagógico norteador das demais políticas e propostas de escola de tempo integral que foram sendo implementadas em todo o território brasileiro.

As Escolas-parque de Brasília, criadas na década de 1960, tiveram a participação direta de Anísio Teixeira, juntamente com o professor Darcy Ribeiro, e seguiram o mesmo padrão administrativo e pedagógico das Escolas-parque de Salvador, mas com projeto arquitetônico bem diferente. Criada pelo arquiteto José Reis, seguindo as ordens urbanísticas do também arquiteto e urbanista Lúcio Costa para o plano-piloto de Brasília (GADOTTI, 2009), essa Escola-parque possui quadra de esportes, piscina aquecida, salas de aula de artes visuais, teatro e música.

Outro marco importante na história da Educação Integral no Brasil foi a criação e implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, na década de 1980, por Darcy Ribeiro, “fortemente influenciado pela obra teórica e prática de Anísio Teixeira” (CAVALIERE, 2002, p. 93). Os CIEPs foram denominados de Escola Integral em horário integral, onde os alunos recebiam quatro refeições e permaneciam por oito horas diariamente, com o objetivo de oferecer o ensino fundamental, constituído do currículo escolar formal, complementado com atividades esportivas, artísticas e recreativas diversificadas. Darcy Ribeiro argumentava que o Estado deve “criar escolas de dia completo para os alunos e professores, sobretudo nas áreas metropolitanas onde se concentra a maior massa de crianças condenadas à marginalidade, [...] com a finalidade de se eliminar o terceiro turno e implantar uma escola honesta” (RIBETTO, 2009, p.13).

Percebemos, então, que as Escolas-parque de Anísio Teixeira e os CIEPs de Darcy Ribeiro foram concebidos sob uma concepção pragmática de educação integral, assentada na valorização do sujeito e, nessa condição, no desenvolvimento de suas potencialidades em suas várias dimensões (física, afetiva, intelectual, social, moral, estética).

Um aspecto importante a resgatar para análise histórica das propostas atuais é que, desde o “Manifesto dos Pioneiros” na década de 1930, menciona-se também que a educação deve, antes de tudo, “desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano” mediante, entre outros requisitos, “a seleção dos alunos nas suas aptidões naturais” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Ainda segundo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na Educação Integral deve ser

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais (AZEVEDO, 1932).

Mesmo depois de quase 90 anos, as Escolas de Tempo Integral que sugeriram na educação brasileira continuam seguindo na mesma direção, ou seja, que a escola precisa promover uma diversificação para atender ao desenvolvimento econômico. De acordo com Arroyo (1988, p. 37), “a educação integral se relaciona com a constituição da mercadoria trabalho e com a expectativa da burguesia de educação para o trabalho”.

A Educação em Tempo Integral tem se constituído, ao longo do tempo, função social da escola, visando à emancipação humana desde os séculos XIX e XX, quando surge a escola pública de massas. No Brasil, isso acontece a partir do movimento da Escola Nova, que visava a uma escola pública, gratuita, laica, para toda a massa de trabalhadores, superando a forte tradição elitista no contexto em que essa instituição foi sinônimo de exclusão e acesso restrito. Portanto, essa não é uma proposta nova.

De acordo com Anísio Teixeira,

Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois, uma escola que é o seu próprio fim e só indireta e secundariamente prepara o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, de hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e praticar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1971, p. 36).

A Escola de Tempo Integral para todos talvez seja vista na atualidade, pelas classes dominantes e por alguns agentes públicos, como uma mudança radical de padrão por desconhecer a história da educação brasileira. Porém, pela ótica vigente, que visa implementar uma política educacional na perspectiva neoliberal de educação, a ampliação do tempo de escola, ou seja, a ampliação da jornada escolar para sete ou oito horas, objetiva atender mais e melhor ao mercado de trabalho ou objetiva o isolamento institucional de crianças e jovens pobres para não sofrerem os perigos das ruas e das suas próprias casas, como violência doméstica, exploração sexual ou exploração do trabalho infantil.

Ao longo desse percurso histórico, o paradigma social é o principal condutor das políticas de Educação Integral no Brasil, pois o discurso oficial de preparar os alunos, física, afetiva, cultural e cognitivamente, ganha destaque em todos os âmbitos das políticas públicas educacionais, tornando-se documentos oficiais que vão garantir a regulamentação e a possibilidade de efetivação dessa política por todo o território brasileiro.

Retornando às ideias de Teixeira (1962), que utiliza o discurso oficial para afirmar que a efetivação da Educação Integral está subalterna à ampliação do tempo, entendemos que a Escola de Tempo Integral poderá ser a solução para melhorar a qualidade do ensino e atender às demandas da sociedade atual.

Tal pensamento encontra muitas críticas, fundamentadas na premissa de que a Educação Integral não ocorre só em Escolas de Tempo Integral, uma vez que se persegue o ideal de que todas as escolas realizem Educação Integral, que desenvolvam formação integral das pessoas, sejam elas Escola de Tempo Parcial ou Integral.

Segundo Cavaliere,

A ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar. Toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

No Brasil, as políticas de Educação Integral implementadas nos últimos anos (como o Programa Mais Educação), trazem uma perspectiva de acolhimento social, de combate à violência, de caráter compensatório pela falta de cuidados de higiene e saúde (nas casas dos alunos). Na maioria das vezes, essas políticas tentam suprir as necessidades sociais básicas que o Estado deveria ofertar à população, sobretudo de baixa renda, com a oferta de Escolas de Tempo Integral.

Portanto, a Escola de Tempo Integral, que teve a sua origem em outro momento histórico do Brasil, que buscou constituir novas práticas educativas, que teve a pretensão de ser uma Educação Integral, que representa a retomada do pensamento de Anísio Teixeira, que segue as ideias de John Dewey, segundo o qual a escola deveria ser pública para todos, de tempo integral e municipalizada, buscando atender aos interesses de cada comunidade. Essa escola deveria cuidar desde a higiene, alimentação, segurança e saúde das crianças até sua preparação para o exercício pleno da cidadania.

Desse modo, temos nas formulações das atuais políticas educacionais, uma proposta de Escola de Tempo Integral com contornos de Educação Integral, uma vez que Anísio

Teixeira pensava-a num currículo amplo, com muitas atividades formativas, que contemplasse tudo o que se espera de uma Educação Integral. Ele vislumbrava uma formação que fosse capaz de trazer oportunidades aos estudantes que frequentavam essas escolas. Também esperava que essa escola pudesse contribuir para a formação intelectual, física, artística e cultural de seus alunos, e que a proposta pedagógica da Escola-parque possibilitasse uma formação ampla e integral deles.

2.2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES

Retomamos a discussão sobre as Escolas de Tempo Integral para a compreensão do papel delas no desenvolvimento das políticas públicas para Educação Integral. Assim, é importante fazer uma análise das perspectivas e concepções que se têm dessas escolas, da função que desempenham segundo as diretrizes do governo e o que a sociedade civil pensa sobre elas.

As atuais Escolas de Tempo Integral ainda apresentam deficiências na estrutura física, pois quase a totalidade dessas escolas foi adequada e reformada para atender em tempo integral, conservando muitas partes dos antigos prédios. Embora estejamos no século XXI, as escolas apresentam uma infraestrutura de escola do passado, mesmo que hoje a dinâmica, o sentido e a concepção de Escola de Tempo Integral tenham mudado muito em relação às escolas do século passado. Nesse sentido, ainda é muito recorrente a queixa da falta de estrutura física nas unidades que se tornaram escolas de tempo integral, principalmente no âmbito do estado de Goiás, o que será demonstrado no decorrer deste trabalho.

De acordo com depoimento de um professor pesquisado⁸,

Aqui na escola, foi feita algumas adaptações para atender em tempo integral, mas muita coisa ficou como antes, esse colégio é bem antigo com uma boa estrutura física, mas para ser de tempo integral deveria construir um novo colégio, pois hoje tudo é diferente, nós temos aqui por exemplo um refeitório que é na verdade o pátio coberto da escola, que foi adaptado para ser refeitório, mas quando chove molha, a comida esfria logo, não é um refeitório de verdade. Também os laboratórios são espaços fechados sem ventilação, não correspondendo com o espaço necessário, mas é o que temos, então vamos adaptando e usando da melhor forma possível (PROFESSOR 12).

⁸ Os depoimentos foram obtidos por meio de entrevistas feitas com a equipe gestora, professores(as), alunos(as) e técnicos pedagógicos(as) dos sete CEPIS, que foram selecionados como campo desta investigação. Esses CEPIS foram identificados como: Escola Pesquisada 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7. Neste trabalho, para preservar a identidade dos participantes, todos os entrevistados foram identificados pela função: professor(a), coordenador(a), diretor(a) e técnico(a) pedagógico(a) e/ou posição (aluno) e número. Também apresentaremos as entrevistas em itálico para ficarem diferentes das citações feitas ao longo do texto. Todas as falas dos entrevistados serão transcritas tal como foram coletadas. Quanto ao período de realização, as entrevistas foram concedidas entre os meses de fevereiro e setembro de 2018.

Assim, no transcorrer do século XX, a educação mudou bastante e a função que as escolas desempenhavam foi mudando no tempo e no espaço. Na atualidade, as Escolas de Tempo Integral materializam uma concepção diferente de quando foram pensadas no passado, a partir de quando se tornaram parte de políticas públicas de Educação Integral, com a função de promover a formação integral dos alunos, proporcionando qualidade de ensino e maior tempo de escolarização.

Segundo Limonta,

A escola de tempo integral faz parte de uma política que desenvolve programas para que a permanência do alunado por tempo maior na escola se efetive por meio de proposta, leis e projetos. Esta responde a uma necessidade diferente da época de Anísio Teixeira, onde na década de 1930, devido ao movimento da Escola Nova, tinha-se a crença de que a escola iria resolver os problemas sociais (LIMONTA, 2013, p. 45).

Entretanto, a perspectiva e a concepção que os governos municipais, estaduais e o federal apresentam sobre as Escolas de Tempo Integral não são essas apregoadas pelas leis, projetos e programas de efetivação de propostas de Educação Integral com formação multidimensional, com ensino de qualidade.

Ainda de acordo com Limonta,

A escola de tempo integral não pode ter como objetivo primeiro tirar as crianças das ruas, este caráter assistencialista é uma consequência de um projeto político pedagógico educativo. O cuidar e o educar são indissociáveis, porém, o cuidado não pode sobrepor ao ensino. A escola de tempo integral é um projeto político que está se confundindo com assistencialismo, em resposta às demandas sociais (LIMONTA, 2013, p. 49).

Percebemos que os discursos dos governos federal e estadual se aproximam quando apresentam programas de implantação de Escolas de Tempo Integral, visto que buscam apresentá-los como uma efetivação de uma política de Educação Integral. Assim, é importante desvelar o que é realmente uma Escola de Tempo Integral, sua função, contexto histórico e o seu papel em face das políticas públicas de Educação Integral, tanto em âmbito federal como no estadual.

Esse modelo de escola é a principal referência que se tem de Educação Integral no Brasil e que sempre foi utilizado historicamente como a efetivação da Educação Integral nas políticas públicas educacionais por parte dos governos municipais, estaduais e pelo governo federal. Mas podemos considerar que Escolas de Tempo Integral ou de jornada ampliada são de fato a efetivação da Educação Integral?

Para que essa escola consiga desempenhar seu papel, é necessário que se tome uma série de ações, como a ressignificação do espaço e do tempo escolar, com a finalidade de desenvolver as mais variadas atividades educativas (lúdicas, esportivas, artísticas e culturais), que devem ir para além daquelas promovidas nas salas de aula, ter uma boa estrutura física e completa (banheiros, refeitórios, salas-ambiente, bibliotecas, laboratórios, salas de dança, quadras poliesportivas, salas para reuniões, auditórios, entre outros), currículo que atenda a essas atividades e que possibilite a formação ampla e completa dos alunos, oportunizando a sua emancipação e cidadania. Além disso, a escola precisa ter uma gestão democrática e participativa, mediante um projeto político-pedagógico elaborado coletivamente, ouvindo todos os seus segmentos.

De acordo com Maurício,

O aumento da permanência do aluno da classe popular na escola pública objetiva gerar igualdade educacional, sendo necessário “tempo para hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do século XXI” (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

Sendo assim, uma concepção de Escola de Tempo Integral deve ir além de uma simples mudança de nomenclatura e pequenas adequações na parte da estrutura física da escola e ampliação de currículo. E é isso que se tem visto acontecer em Goiás, pois é a proposta que a Seduce/GO vem efetivando como política pública de Educação Integral.

Vimos ainda que as políticas públicas de educação integral na atualidade, tanto em âmbito nacional quanto estadual, apresentam as Escolas de Tempo Integral como a efetivação da Educação Integral no país e no estado de Goiás. E esse é um assunto que será discutido no próximo item.

2.3 EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

A Educação Integral, nos seus diversos momentos históricos identificados, é um anseio de toda a sociedade brasileira, que deseja uma escola com qualidade no ensino e que ele possa formar integralmente as crianças e jovens, sobretudo os alunos que frequentam as escolas públicas brasileiras.

Objetiva-se, portanto, uma nova escola que possa realmente construir um cidadão crítico e emancipado, uma escola com os princípios pedagógicos necessários para formar um sujeito em todas as suas dimensões e que esteja pronta para desenvolver sua função social.

Para isso, é importante que as políticas públicas de Educação Integral, que garantem o direito à educação, conforme o que preconiza a Constituição Federal no seu artigo 205,

possibilitem que todos os alunos que a ela tenham acesso sejam atendidos com ensino de qualidade.

Porém, são necessários mais recursos na escola para que ela seja eficiente na implementação da Educação Integral, que envolva a incorporação do significado desse novo valor, ou seja, do desenvolvimento total, completo, do ser humano. Também as políticas públicas educacionais brasileiras devem possibilitar realmente às pessoas condições para que elas possam vivenciar seus mundos, recriar e conhecer, ter novas experiências educativas, que possam garantir qualidade na aprendizagem e um funcionamento que assegure acesso e permanência com qualidade na escola.

Com esse entendimento, torna-se um grande desafio aos governos implantar Educação Integral nas escolas públicas brasileiras, entendida como formação multidimensional, e que tenha a capacidade de transformar uma experiência classicamente cognitiva (dos saberes) em uma prática de sala de aula, criando assim a possibilidade de desenvolvimento humano integral, numa perspectiva omnilateral.

Assim, as políticas públicas para a educação podem assegurar não apenas a universalização do acesso à escola pública e gratuita, mas possibilitar a criação de oportunidades de formação intelectual, cultural, esportiva e social.

Desse modo, o aumento da jornada escolar, ou seja, aumento do tempo de permanência dos alunos na escola poderá promover o fortalecimento da formação integral deles em todas as suas dimensões (cognitiva, artística, cultural, social, física e científica). Assim, o governo cumpriria seu papel, praticando justiça social, e garantiria qualidade ao ensino para todos, compensando o grande atraso no acesso e apropriação do conhecimento, processo que as escolas públicas, que são direcionadas para as camadas pobres, não puderam oportunizar no decorrer da história da educação brasileira.

Em relação às políticas educacionais orientadas pelo liberalismo econômico, os prejuízos ao processo de escolarização são reforçados pela redução das responsabilidades do Estado em relação à educação (como, também, à saúde e à assistência social), diminuindo os investimentos públicos e afetando, entre outras coisas, os salários e a formação profissional dos professores. Para deixar de ser um dos canais de perpetuação da injustiça social, a escola com qualidade educativa deve ser aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente. Desse modo, a escola promove a justiça social cumprindo sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos, tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social (LIBÂNEO, 2012, p. 59).

Como as políticas públicas têm um papel importante na garantia de educação de qualidade, essas deveriam ser estendidas a todas as escolas públicas tendo compromisso com a gestão democrática e norteando-se por princípios pedagógicos que levem em consideração a formação integral dos alunos. Concordamos com o autor quando afirma que só existirão Escolas de Tempo Integral com qualidade educativa se forem asseguradas as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetiva e moralmente.

Na perspectiva de trazer mais elementos para auxiliar a compreensão das políticas públicas sobre Escolas de Tempo Integral, apresentamos, abaixo, o quadro nacional da evolução no número de matrículas no Ensino Médio, nas redes estaduais e municipais de ensino, com destaque para as matrículas no Ensino Parcial e Ensino Integral.

Quadro 1 - Evolução das matrículas no Ensino Médio no Brasil de 2013 a 2018

BRASIL						
Ensino Médio - Matrículas Iniciais nas Redes Estaduais e Municipais						
	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Ensino Parcial	6.765.586	6.668.967	6.426.370	6.469.361	6.181.439	5.862.721
Ensino Integral	300.831	362.657	384.635	409.401	500.988	599.403
EJA Ensino Médio	970.929	948.602	923.332	1.004.155	1.046.657	1.055.342
Total de Matrículas	8.037.346	7.980.226	7.734.337	7.883.917	7.729.084	7.517.466

Fonte: MEC/Inep/Resultados do Censo Escolar de 2013 a 2018.

Nesse mesmo sentido, também apresentamos um quadro estatístico da evolução das matrículas do Ensino Médio em Tempo Parcial e em Tempo Integral do estado de Goiás. Assim, é possível observar os avanços e rupturas na política estadual de educação em Tempo Integral.

Quadro 2 - Evolução das matrículas do Ensino Médio em Goiás de 2013 a 2018

GOIÁS						
Ensino Médio - Matrículas Iniciais nas Redes Estaduais e Municipais						
	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Ensino Parcial	209.587	206.625	203.719	197.075	171.869	175.191
Ensino Integral	3.974	5.178	5.199	4.907	9.375	13.731
EJA Ensino Médio	22.307	22.334	22.633	23.375	38.332	44.509
Total de Matrículas	235.868	234.137	231.551	225.177	219.576	233.431

Fonte: MEC/Inep/Resultados do Censo Escolar de 2013 a 2018.

Notamos que, nos dois quadros apresentados acima, houve um aumento significativo do número de matrículas no Ensino Médio Integral (Tempo Integral), uma redução do número de matrículas no Ensino Médio Parcial e um pequeno aumento no número de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Ensino Médio. Esse cenário aponta que atualmente, na educação pública brasileira, há uma expansão de matrículas no Ensino em Tempo Integral no Ensino Médio. Os dados encontrados refletem um pouco sobre os investimentos nas políticas públicas de educação integral no Brasil, ou seja, mostram que houve um pequeno avanço no número de matrículas nas escolas de tempo integral. Também esses dados nos revelam que, embora tenhamos avançado um pouco na implantação das escolas de tempo integral, temos que avançar muito mais, pois ainda estamos longe de atingir as metas propostas dos Planos Nacional e Estadual de Educação para implantação das escolas de tempo integral.

2.4 OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS PROGRAMAS INDUTORES DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM ÂMBITO NACIONAL

Para melhor compreensão deste texto, ele será apresentado na ordem cronológica e com subdivisão dos itens. Assim, esperamos que os textos referenciados sejam entendidos em seu contexto histórico. Entretanto, fazemos a ressalva de que partes dos textos serão apresentadas fora dessa ordem em virtude de alterações sofridas em momentos posteriores, como, por exemplo, a Constituição Federal que foi modificada pela Emenda Constitucional n.º 59, em 2009, bem como a LDB Lei n.º 9394/96, que sofreu alteração em 2017 com a Lei n.º 13.470/2017.

A legislação educacional brasileira apresenta uma série de documentos sobre Educação Integral, tanto no âmbito nacional como nos estados e municípios, elaborados em diferentes momentos da história do Brasil, experiências aqui já mencionadas, atendendo muito mais interesses político-partidários que interesses educacionais.

Existe um ordenamento jurídico⁹ que direciona todo o processo administrativo e político de implantação e implementação de Escolas de Tempo Integral no Brasil e em Goiás, articulado com os marcos legais que norteiam a educação brasileira.

⁹ Esse ordenamento perpassa desde a Constituição Federal (CF 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei n.º 8.069/1990), Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB - Lei n.º 9.394/1996), Plano Nacional de Educação (PNE - Lei n.º 13005/2014), até a mais recente Lei n.º 13.415/2017, conhecida como a lei da reforma do Ensino Médio. Sendo assim, a Lei n.º 13.415/2017 alterou a Lei n.º 9.394/1996, a Lei n.º 11.494, de 20 de

Destarte, é de suma importância ter clareza sobre esse ordenamento jurídico, legal e institucional do setor da educação, para se balizar as relações de distribuição de responsabilidades entre todos os envolvidos nesse processo, lembrando sempre que as políticas públicas são elaboradas para viabilizar esses ordenamentos e seus objetivos.

2.4.1 A Constituição Federal e a Educação Integral

A Constituição Federal brasileira de 1988 garante que todo cidadão brasileiro tenha acesso à educação gratuita e de qualidade e que esta deve ser ofertada pelo Estado:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Vimos que a Constituição brasileira, além de garantir o direito de todos à educação, aponta o desenvolvimento integral da pessoa em todas as suas dimensões e, dessa forma, preparando-a para o pleno exercício da sua cidadania e ainda qualificando-a para o trabalho.

Nesse sentido, surgiu em 2009 a Emenda Constitucional n.º 59, alterando o artigo 208 da Constituição Federal, que trata dos deveres do Estado em relação à educação, ou melhor, que parte do direito “de todos”, explicitado no art. 205 como dever da família, da sociedade e do Estado, devendo primordialmente ser garantido por este último, por meio de políticas públicas específicas nas diferentes esferas político-administrativas. Nessa direção, verificamos também que houve um aumento significativo do tempo de escolarização com a implementação da Emenda Constitucional n.º 59 (EC n.º 59/2009), pois agora no Brasil a lei estabelece que os alunos devem ter 14 anos de escolarização obrigatória, lembrando que, anteriormente, eles deveriam ter, no mínimo, nove anos de escolarização obrigatória.

Assim, a Emenda Constitucional n.º 59 estabelece:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal passam a vigorar com as seguintes alterações:
"Art.208....."

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, além de Portarias e Resoluções do MEC, como a Portaria n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016, e Portaria n.º 727, de 13 de junho de 2017, e a Resolução n.º 7, de 3 de novembro de 2016, e Resolução n.º 16, de 7 de dezembro de 2017.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR).....

VI - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde." (NR) (BRASIL, 2009).

Evidenciamos, nessa lei, a nova definição da escolaridade obrigatória, contemplando crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade, que devem ter matrícula obrigatória e frequência, responsabilizando os pais ou responsáveis pelo estudante, caso não façam a matrícula e acompanhem seus filhos ou as crianças e jovens que estejam sob sua guarda. Dessa forma, a Emenda também amplia o dever constitucional do Estado na garantia de mais tempo de escolarização, como também modifica a faixa de escolarização obrigatória. Além disso, garante atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde, mediante programas suplementares.

2.4.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Educação Integral

No ano de 1996, foi promulgada a nova LDB, a Lei n.º 9.394, que apresenta como princípio e fim da educação brasileira o pleno desenvolvimento do aluno, ou seja, a LDB aponta a necessidade de se pensar e efetivar uma Educação Integral que possa realmente consolidar a formação integral dos alunos. Assim, o artigo 34 da LDB estabelece:

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

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

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, atualizada em março de 2017).

Como vimos, a LDB/1996 já preconizava a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, vislumbrando a ampliação da permanência do aluno na escola por mais tempo, ou seja, já existia a pretensão de implantar Escolas de Tempo Integral no ensino fundamental. E isso revela, por parte dos legisladores, uma tentativa de efetivar uma política de Educação Integral em escolas públicas do país.

Porém, não foi estabelecido como esse processo de implantação de Escolas de Tempo Integral aconteceria, e como seria a efetivação dessas escolas em cada estado e nos municípios brasileiros, bem como o papel de cada ente federado e do próprio governo federal

nesse processo de implantação dessas escolas. Coube a cada sistema de ensino, estadual e municipal, estabelecer diretrizes e orientações de como seria a efetivação das Escolas de Tempo Integral, bem como as normas e leis específicas sobre Educação Integral. Dessa forma, os conselhos estaduais e municipais de educação ficaram, respectivamente, com a responsabilidade de regulamentar e normatizar essas escolas.

Surgiram inúmeras experiências de Escolas de Tempo Integral pelo país, com destaque para as regiões Sul e Sudeste, onde muitas escolas apresentaram bons resultados nos índices de avaliação da educação, como no Ideb. Em Goiás, no ano de 2006, surgiram as primeiras escolas de tempo integral na rede estadual de ensino, que foram denominadas de Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETIs) de ensino fundamental.

Segundo Coelho,

Na realidade educacional brasileira, diversos Estados e Municípios vêm investindo gradativamente na ampliação da jornada escolar como possibilidade para reversão e/ou melhoria de indicadores educacionais. Se antes os projetos ou programas se concentravam na região sudeste do país, o panorama atual revela a implementação e mesmo a multiplicação de experiências em todo território nacional, seja em capitais, grandes cidades ou pequenos Municípios (COELHO, 2013, p. 97).

No entanto, o período de pós-LDB, ou seja, a partir de 1996 até 2008, ficou marcado pela descontinuidade nas políticas públicas de Educação Integral por parte do governo federal, que não deu sustentação aos Estados e aos Municípios brasileiros para que pudessem desenvolver políticas públicas de Educação Integral permanentes e de qualidade, consolidando assim o que está previsto em lei. Como consequência disso, algumas das escolas criadas por entusiasmo com a lei viram fracassar seus projetos.

Conforme aponta Cavaliere (2013), no município do Rio de Janeiro, nesse período, houve uma retração no número de Escolas de Tempo Integral. De acordo com os números divulgados no *site* da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, em 1999, a rede municipal contava com 113 Escolas de Tempo Integral e em 2008 essa mesma rede contava apenas com 22 Escolas de Tempo Integral¹⁰.

Ressaltamos que ocorreram várias mudanças significativas na LDB Lei n.º 9.394/1996, das quais destacamos neste estudo a Lei da Reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415/2017, pois ela apresenta as normas para implementação das escolas de tempo integral de ensino médio no Brasil.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibiconteudo?article-id=2281501>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

Seguindo na esteira da LDB Lei n.º 9.394/1996, a educação no país, no ano de 2017, sofreu mudanças importantes no seu ordenamento jurídico e na sua organização. Dessa forma, surgiu a “Reforma do Ensino Médio”, que trouxe novas configurações nesse nível de ensino, abordando, sobretudo, a questão do tempo integral, que merece nossa atenção e espaço para o debate neste trabalho.

Em 2016, foi editada uma Medida Provisória, a MP n.º 746/2016, que alterou a LDB 9.394/96, ficando então conhecida como a medida provisória da “Reforma do Ensino Médio”, que foi muito criticada no meio educacional brasileiro, tanto por sua origem como por seu conteúdo. Posteriormente, essa lei foi votada e aprovada pelo Congresso Nacional sem debates ou diálogos no meio educacional.

Segundo Ferreti,

A Lei 13.415, decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), foi objeto de crítica já a partir dessa origem autoritária, a qual provocou inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos nelas matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta (FERRETI, 2017, p. 25).

Porém, ainda quando a MP n.º 746/2016 estava em vigor, o MEC editou a Portaria n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral:

CAPÍTULO I DO PROGRAMA

Art. 1º Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com as diretrizes apresentadas pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal (BRASIL, 2016).

Também surgiu, em decorrência da MP n.º 746, a Resolução n.º 7, de 3 de novembro de 2016, que estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Basicamente, ela determina como os entes federados devem proceder para garantir o recebimento de recursos federais para o fomento à implantação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio:

Art.1º Estabelecer os procedimentos para a transferência de recursos financeiros aos estados e ao Distrito Federal em decorrência de sua adesão ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral junto à Secretaria de Educação Básica SEB/MEC, conforme diretrizes e critérios estabelecidos pela Medida Provisória n.º 746/2016 e pela Portaria MEC n.º 1.145/201 (BRASIL, 2016).

Posteriormente, a MP n.º 746/2016 tornou-se a Lei n.º 13.415/2017, efetivando, dessa maneira, as alterações na Lei n.º 9.394/96, principalmente nos artigos sobre o Ensino Médio. Ela também alterou outras leis, como a Lei n.º 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 (Fundeb), 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; revogou a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Essa política é motivo de intensa discussão entre os educadores brasileiros devido aos fortes impactos que trouxe para a atual organização do Ensino Médio e em total oposição às políticas que vinham sendo implementadas até o ano de 2017. Assim, é importante suscitar discussão sobre as mudanças que estão por acontecer com a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, considerando que ela diz respeito, diretamente, ao objeto de investigação desta tese.

Primeiro, as mudanças propostas aprofundam as desigualdades que se têm hoje no Ensino Médio, por exemplo, quando preveem a continuidade da dualidade do ensino, estando Ensino Médio Propedêutico de um lado e Ensino Médio Técnico Profissionalizante de outro; e também quando promovem uma redução significativa nas disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, com flexibilização curricular, que torna o currículo frágil e limitado, além de responsabilizar os sistemas de ensino de cada Estado para a implementação dessa reforma.

Ainda segundo Ferretti,

A proposição da reforma por meio da medida provisória pode sugerir, aos que não têm acompanhado as discussões sobre a educação nacional mais de perto, que se tratou de uma ação intempestiva do atual governo autoritário. No entanto, a MP 746 é, na verdade, a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6.840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Apesar de o PL 6840 ter sido alvo de questionamento por parte da sociedade civil, especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, elementos dele constantes estão presentes na Lei 13.415, com modificações, o principal dos quais se refere à constituição dos denominados percursos formativos, ainda que bastante modificados (FERRETTI, 2018, p. 26).

Destacamos também que, no contexto dessa reforma, segundo Frigotto (2016), os responsáveis pela proposta da atual reforma do Ensino Médio são os neoliberais que estiveram no governo de Fernando Henrique Cardoso e que voltam agora ao poder. Eles também são coautores da cartilha dos intelectuais do Banco Mundial cujos compromissos vão na contramão do direito universal à educação básica.

Desse modo, essa reforma apresenta uma série de questões preocupantes, entre as quais merece destaque a definição dos itinerários formativos, pois, segundo essa lei, serão os Sistemas de Ensino de cada Estado e do Distrito Federal que organizarão seus currículos, podendo estabelecer quais e quantos itinerários formativos serão oferecidos, e como serão oferecidos (módulos, créditos, séries). Sendo assim, pode haver uma falsa ideia de que é o aluno quem escolherá seu itinerário formativo, mas ele deverá cursar o que o sistema oferecer. E isso pode causar evasão, desmotivação e baixo rendimento, visto que, se um determinado sistema de ensino oferecer apenas itinerários na área de ciências da natureza, todos os alunos, querendo ou não, serão obrigados a estudar nesse itinerário.

Outra questão preocupante é a desconsideração da modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, o que acarreta grande retrocesso, visto que, depois de muitas discussões, debates, intensos movimentos de reivindicação, conseguiu-se chegar a uma concepção bem próxima da ideal de educação profissional, preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. Mesmo o art. 12 dessas diretrizes trazendo que “não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional” (BRASIL, 1998, p. 7), agora isso está sendo totalmente desconsiderado.

Também significam um grande retrocesso as mudanças na legislação que normatizam a formação dos docentes para atuar na educação básica. Essa reforma flexibiliza as exigências para a formação de professores ao normatizar que, para atuar na carreira docente na educação básica, em especial no ensino fundamental, basta ter o ensino médio, e para lecionar no ensino médio profissionalizante o “notório saber” será suficiente.

Além de um aligeiramento do conteúdo, essas mudanças ainda poderão causar uma total desvalorização da profissão porque se pode presumir o fim dos concursos públicos para docência, a redução salarial e, conseqüentemente, caminhar para as parcerias público-privadas. Essas poderão contratar profissionais de diversas áreas, sem concurso público, utilizando como parâmetro o critério defendido pelo MEC: “notório saber”, mesmo tendo recebido as devidas críticas das instituições científicas e sindicais.

A Lei n.º 13.415/2017 apresenta, de modo geral, um viés economicista e mercadológico predominante, limitando os conteúdos a serem apresentados para os alunos e fazendo retiradas de disciplinas importantes na formação crítica deles. Ela apresenta itinerários formativos que dificilmente serão disponibilizados a todos os alunos e mantém ainda a dualidade do ensino médio, ou seja, de um lado o ensino médio propedêutico de formação ampla para os filhos da classe dirigente (os ricos); e do outro lado o ensino médio técnico-profissionalizante para os

filhos dos trabalhadores (os pobres). Segundo Frigotto (2017, p.357), é uma reforma que busca “investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar”.

Diante desse contexto, apresentamos uma análise de alterações que, em decorrência dessa lei, foram feitas na LDB 9.394/96 e seus desdobramentos no Ensino Médio, principalmente em relação à política de fomento à implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Dessa forma, a Lei n.º 13.415/2017 apresenta os artigos 13 até 20 referentes à proposta de implementação, organização, repasse de recursos financeiros e orientações administrativas aos sistemas de ensino estaduais para implementação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio. Os artigos 14 até 20 apresentam especificamente as orientações técnicas sobre transferência de recursos da União para os estados e Distrito Federal, transferência via FNDE, acompanhamento do apoio financeiro, prestação de contas dos estados e Distrito Federal junto ao Tribunal de Contas da União, acompanhamento e controle social sobre a transferência e aplicação de recursos e, por fim, a dotação orçamentária do FNDE para ser utilizada na implementação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio.

Destacamos aqui o artigo 13 dessa lei, que institui a política de fomento à implementação das escolas de tempo integral de ensino médio, por ele determinar, como lei, o financiamento e o tempo que as escolas receberão esses recursos e a obrigação das escolas para assinar um termo de compromisso, que estabelece quando e como serão gastos os recursos financeiros recebidos pelo governo federal.

O artigo 13 apresenta a seguinte redação:

***Art. 13.** Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

“Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de até dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I – identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II – metas quantitativas;

III – cronograma de execução físico-financeira;

IV– previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas” (BRASIL, 2017).

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.

Outro aspecto importante do artigo 13, que merece atenção, é a denominação de “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, levando a crer que implicará na consolidação de uma política de Educação Integral. Porém, da forma como ele se apresenta, restringe-se a estabelecer metas e tempo de execução, determinado em dez anos.

Também merece destaque a questão da definição das escolas que poderão ser de tempo integral, pois será o MEC quem definirá os critérios que as escolas devem atender para se tornarem de tempo integral. Isso evidencia que essas escolas não serão para todos, conforme está descrito na Portaria do MEC n.º 727, de 13 de junho de 2017, que determina a seleção de escolas que devem oferecer o Ensino Médio em Tempo Integral.

De acordo com a Portaria do MEC n.º 727, de 13 de junho de 2017, tem-se:

CAPÍTULO II

DA ELEGIBILIDADE E DO PROCESSO DE SELEÇÃO

Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios:

I - mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;

II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola;

III - existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;

IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; e

V - não ser participante do Programa.

§ 1º Conforme a Lei n.º 13.415, de 2017, o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH será utilizado para priorização na escolha das escolas que participarão do Programa.

§ 2º Não havendo o índice referido no § 1º do caput em nível da escola, será utilizado o indicador de nível socioeconômico das escolas (BRASIL, 2017).

Cada sistema de ensino estadual receberá uma cota específica da quantidade de escolas que serão atendidas com os recursos financeiros do MEC. Para exemplificar, em Goiás, no ano de 2018, apenas 46 escolas foram atendidas por essa lei, ou seja, 46 CEPIS receberam verbas federais para a implementação da proposta de Ensino Médio em Tempo Integral. Vale destacar que, nesse mesmo ano, o estado de Goiás conta com 61 CEPIS de Ensino Médio, num universo de 1.149 escolas estaduais de ensino fundamental e ensino médio (GOIÁS, 2018).

Quanto ao apoio financeiro, ou seja, o repasse de recursos que essa lei determina, será pelo período de dez anos, porém, o aporte de recursos que estão disponibilizando é pouco para a demanda que existe. Isso porque o governo federal destinará um bilhão e meio de reais para atender 500 mil alunos nas escolas de Tempo Integral de Ensino Médio por ano, representando um valor de R\$ 3.000,00 (três mil reais) por aluno/ano. Esses recursos sabidamente são insuficientes, haja vista que, no ano de 2016, o custo aluno foi estipulado pela Portaria Interministerial n.º 7, de 16 de dezembro de 2016, da seguinte forma: "Art. 2º O valor anual mínimo nacional por aluno, na forma prevista no art. 4º, §§ 1º e 2º, e no art. 15, inciso IV, da Lei n.º 11.494, de 2007, fica definido em R\$ 2.739,77 (dois mil setecentos e trinta e nove reais e setenta e sete centavos), para o exercício de 2016" (BRASIL, 2016), isso para o ensino regular. Ainda com a EC n.º 95/2016, ficam congelados os gastos com educação, saúde e outros serviços públicos por 20 anos e os estados também seguirão nessa direção.

Segundo o Portal da Seduce/GO,

Entre 2017 e 2018, o número de escolas em período integral foi mais uma vez ampliado, conforme a Política de Fomento à Escola em Tempo Integral do Ministério da Educação, que visa injetar até 2020, **R\$ 1,5 bilhão na implementação do modelo de escola em tempo integral** (GOIÁS, 2018; grifo nosso).

Ainda sobre o financiamento dessas escolas, alguns questionamentos surgem e trazem elementos importantes para o debate. Primeira questão: não há previsão de financiamento para depois desse período de dez anos de ajuda do Governo Federal, pois, segundo a Portaria Interministerial n.º 727, de 13 de junho de 2017, "Art. 3º O EMTI terá duração de dez anos, a partir da adesão, considerando-se sua implantação, seu acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados, conforme diretrizes desta Portaria" (BRASIL, 2017). Como serão financiadas essas Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio nos estados e no Distrito Federal? Existe ainda outra questão: as escolas contempladas com esses recursos terão qualidade na formação integral com tão poucos recursos financeiros?

Destacamos, também, as questões pedagógica e administrativa, que não aparecem na lei específica, mas são apresentadas pelo MEC por meio de portarias que estabelecem diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o programa. Essas diretrizes apontam, ainda, outras orientações para a forma de

execução físico-financeira, além do acompanhamento e apoio à implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI.

De acordo com a Portaria n.º 1.023, do MEC:

Art. 1º Esta Portaria estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para o processo de adesão de Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE e respectiva seleção de novas unidades escolares, com vistas à realização de avaliação de impacto da implantação do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com as diretrizes dispostas nos arts. 13 ao 17 da Lei n.º 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017).

Diante do cenário exposto, podemos dizer que a Lei n.º 13.415/2017 é o ponto de partida para se construir as atuais políticas de Educação de Tempo Integral para o Ensino Médio no Brasil.

Outro aspecto importante possibilitado pela LDB 9.394/1996 foi o surgimento de Políticas de Educação de Tempo Integral por todo o Brasil, principalmente em nível federal, como o PNE - Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e depois com o novo PNE - Lei n.º 13.005 e os programas federais indutores da educação integral.

2.4.3 O Plano Nacional de Educação e a Educação Integral

O novo PNE, instituído pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, está consubstanciado em políticas públicas que objetivam ampliar o atendimento educacional para garantir a qualidade do ensino e a eficiência das escolas públicas, assegurando o acesso, a permanência com qualidade, o sucesso até a conclusão do ensino obrigatório, conforme determina a legislação brasileira.

Traz no seu anexo as metas e estratégias para implementá-lo. No que concerne ao tempo integral, a meta 6 (PNE, 2014) explicita: “oferecer educação em tempo 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).

Para garantir que o PNE atinja as metas estabelecidas, o Plano apresenta estratégias que são diretamente relacionadas com as metas. No tocante à educação de tempo integral, o Plano apresenta cinco estratégias referentes à meta 6, que buscam desde estabelecer o quantitativo de horas diárias de permanência do aluno na escola, instituir o regime de colaboração de programas de construção de escolas, instalação de quadras e laboratórios,

bibliotecas, cozinhas, auditórios, fomentar a articulação de espaços educativos, até a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar.

Conforme é apresentado no PNE, tem-se:

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

Estratégias:

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

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

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

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social, vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino (BRASIL, 2014).

Notamos, que existe um grande desafio enfrentado no Brasil, sobretudo nas últimas duas décadas, diz respeito à universalização do acesso ao sistema educacional, em seus diferentes níveis e etapas, à permanência dos alunos ao longo do seu percurso formativo e ao aprendizado efetivo e significativo para a vida em sociedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE), com sua 20 metas e estratégias, atende todos os níveis e modalidades da educação (da básica a superior). Na educação brasileira, ainda persiste o desafio de reduzir as repetências, as reprovações, e a evasão escolar, dessa forma, esses desafios são questões históricas que se impõem aos governos e ao Estado na construção de uma sociedade mais democrática e justa, na qual todos possam ter as mesmas oportunidades de estudos e de oportunidades, e conseqüentemente viver com mais dignidade.

Assim, podemos dizer que a meta 6, que visa o oferecimento de educação em tempo integral, no mínimo, em 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica e progressivamente implementar a atuação do professor em uma mesma escola, o PNE inicia um processo de construção em curso no País que o reconecta

o possibilidade de construir uma educação integral, que direciona a educação básica para processos de formação humana com tempos, espaços e oportunidades ampliados.

Dessa forma, o PNE aprovado como Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, busca implementar mais tempo educativo na escola para a ampliação dos horizontes formativos, das experiências educativas, de abordagens culturais, estéticas, esportivas, comunicacionais, científicas, corporais, a serem recuperados em um processo de ressignificação das práticas escolares, pela via da escola de tempo integral.

2.4.4 Programas Indutores de Educação Integral no Brasil

A partir de 2007, houve a implantação de Programas Indutores de Educação Integral por parte do governo federal, surgindo assim o “Programa Mais Educação” e, em 2009, o “Programa Ensino Médio Inovador”, pensados e implementados para dar suporte pedagógico, administrativo e financeiro aos Estados e Municípios na implantação das Escolas de Tempo Integral e no desenvolvimento de políticas de Educação Integral. Vale destacar que esses programas tiveram e ainda têm um papel muito importante na indução e implantação de políticas públicas de Educação Integral no país.

Melhor abordagem sobre esses programas será retomada mais adiante, pois eles merecem especial atenção, visto que ainda são utilizados como referência para a elaboração de programas e projetos de Educação Integral em muitos estados e municípios brasileiros.

Outro documento que muito contribuiu para o desenvolvimento de políticas públicas de Educação Integral no Brasil é o “Educação Integral: texto referência para o debate nacional” da série “Mais Educação – Educação Integral”, produzido e divulgado pelo MEC em 2009. Esse documento, sem dúvida, foi e continua sendo uma referência para elaboração de propostas de Educação Integral para todos os sistemas de ensino do Brasil.

Segundo o documento “Educação Integral: texto referência para o debate nacional”,

Este texto provoca o diálogo por meio da pergunta: por que Educação Integral no contexto brasileiro contemporâneo? Nessa perspectiva, aborda aspectos históricos, conceituais e legais da Educação Integral no Brasil e discute fatores relevantes desse campo em construção, como saberes, currículo e aprendizagem; relação escola – comunidade; tempos e espaços na Educação Integral; poder público; formação de educadores; e papel das redes socioeducativas (BRASIL, 2009, p.12).

Ressaltamos que esse documento produzido pelo MEC possui uma atualidade bibliográfica e teórica que muito auxiliou e continua auxiliando os Estados e Municípios na elaboração de propostas de Escolas de Tempo Integral, principalmente trazendo a

contextualização da Educação Integral no Brasil e uma concepção de Educação Integral. Além dos aspectos históricos, ele apresenta também os marcos legais, o papel do poder público e ainda traz para o debate os passos para se construir uma proposta de Educação Integral.

Segundo o documento “Educação Integral: texto referência para o debate nacional”,

Para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Assim, a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos. Trata-se de tarefa a ser empreendida, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada, quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas (BRASIL, 2009, p. 37).

Surgiu um documento em âmbito federal que abarca as questões teóricas, conceituais e históricas sobre Educação Integral, que leva em consideração “a amplitude teórico-conceitual, histórica e pedagógica do debate acerca da Educação Integral, este texto procura auxiliar a reflexão para construir o debate nacional” (BRASIL, 2009, p.12). Ele apresenta ainda as ideias e concepções dos principais estudiosos e pesquisadores sobre Educação Integral no Brasil.

Ainda segundo o documento “Educação Integral: texto referência para o debate nacional”,

Alguns estudos que consideram a qualidade do ensino estão alicerçados nessa relação de tempos e espaços educativos. Para alguns, a ampliação da jornada escolar pode alavancar essa qualidade (Kerstenetzky, 2006); para outros, a extensão do horário escolar, por si só, não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potencial (Cavaliere, 2002), ou seja, “se a essa extensão não aderir o conceito de intensidade, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos” (Coelho, 1997, p. 201), de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares (BRASIL, 2009, p. 18; grifos nossos).

Os programas indutores de Educação Integral, como o Programa Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador, são elementos importantes que nos ajudam a compreender as políticas públicas de Educação Integral no Brasil. Esses programas indutores, surgidos anteriormente à Reforma do Ensino Médio, tiveram e têm grande importância na indução de novos programas de Educação em Tempo Integral por todo o Brasil.

Ressaltamos que esses programas indutores de Educação Integral apresentam orientações e diretrizes que são verdadeiros subsídios para a elaboração de outros programas com a mesma finalidade, tanto em nível estadual como municipal.

O Programa Mais Educação pode ser considerado o mais importante e influente dos programas, tornando-se o principal difusor e balizador da Educação Integral de Ensino Fundamental pelo país. Serve ainda de inspiração para elaboração de muitos programas e projetos de Escolas de Tempo Integral.

2.4.4.1 Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação foi pensado, organizado e implementado com a intenção de articular as políticas de educação integral com outras políticas públicas que possam contribuir para o desenvolvimento de experiências inovadoras e exitosas de educação integral. Foi instituído pelas portarias normativas interministeriais n.º 17 e n.º 19, de abril de 2007, planejado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem a função de garantir a progressiva ampliação da jornada escolar de no mínimo sete horas diárias, com atendimento prioritário às escolas de baixo Ideb, e em situação de vulnerabilidade social.

Consideradas as observações históricas para a contextualização desse debate, faz-se necessário esclarecer que a abordagem de educação integral no Brasil, retomada pelo MEC a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação, proposto pelo Governo Federal em 2007, apontou para necessidade de processos de formação humana com tempos, espaços e oportunidades ampliados de aprendizagens na educação básica e assim constituir uma possibilidade de se ter educação integral nas escolas públicas brasileiras.

Assim, compreender o Programa Mais Educação, como uma estratégia indutora para a retomada dessa possibilidade, ou seja, a ampliação do tempo de escola (compreendida sempre como ampliação e consolidação do direito educativo e formativo do ser humano), é fundamental para compreender como foi iniciada ou melhor, retomada as políticas de implantação das escolas de tempo integral no Brasil. Surgem as orientações e normas que vão definir como devem ser aplicadas e implementadas essas políticas de tempo integral na educação brasileira.

De acordo com o Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010,

Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:

- I- formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II- promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III- favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;

IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral;

V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010).

Esses incisos, além de deixarem claro o propósito de induzir as políticas de educação integral, também explicitam a importância de que as políticas estejam articuladas a outros programas de assistência social que aparecem nos documentos oficiais, como parcerias intersetoriais e intergovernamentais. Assim, diferentes ministérios do governo federal aportam seus programas e ações nas escolas, assumindo também responsabilidades financeiras e administrativas na execução do programa, sendo o MEC o responsável pela gestão e execução dele junto às Secretarias de Estado de Educação dos entes federados e das Secretarias Municipais de Educação.

Segundo a Portaria Normativa Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007:

Art. 4º Integram o Programa Mais Educação, ações dos seguintes Ministérios:

I - Ministério da Educação;

II - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;

III - Ministério da Cultura; e

IV - Ministério do Esporte.

§1º Ações de outros Ministérios ou Secretarias Federais poderão integrar o Programa.

§2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes.

§3º A participação no Programa Mais Educação não exime o ente federado das obrigações estabelecidas em cada uma das ações dos Ministérios integrantes do Programa (BRASIL, 2007).

O Programa Mais Educação é uma política de educação de tempo integral voltada para as escolas públicas brasileiras de ensino fundamental. De acordo com seus pressupostos, esse programa, que deveria nortear as ações do MEC para implementar e desenvolver um modelo de educação integral, como apresentado no inciso IV do decreto citado, na verdade se enquadra como escola de tempo integral. Voltado para ampliar a jornada escolar dos alunos, apresenta várias atividades visando à formação integral dos que participam desse programa.

De acordo com a Portaria do MEC n.º 1044/2016, do Novo Mais Educação,

Art. 2º O Programa tem por finalidade contribuir para a:

I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais;
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016).

O programa apresenta-se como principal indutor de Educação Integral para os estudantes do ensino fundamental de todas as regiões do país porque está sendo desenvolvido em todos os estados brasileiros. Outro aspecto importante é a possibilidade que ele representa na ampliação da jornada escolar e na transformação da rotina da escola, pois apresenta uma série de atividades que busca ampliar a formação e proporcionar mais tempo de aprendizagem a esses alunos.

De acordo com Moll,

Um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando, a partir do contexto de cada escola, sua rotina, pois sem essa modificação pode-se incorrer em oferecer-se mais do mesmo (MOLL, 2012, p. 75).

O Programa Mais Educação é uma realidade em muitas escolas brasileiras de ensino fundamental desde 2007, mas já sofreu modificações na intenção de aprimorar sua eficiência e eficácia, tentando superar os problemas que surgiram no percurso da sua efetivação, como falta de verba, falta de fiscalização e prestação de contas.

De acordo com informações do Portal do MEC¹¹,

As atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes (BRASIL, 2016).

Podemos dizer que é um programa que contribuiu muito para a formação dos estudantes, pois agrega ações do MEC com outros ministérios, com outras instituições públicas e privadas, visando à articulação entre educação, assistência social, cultura e esporte. Entre outras políticas públicas, constituiu-se uma importante intervenção pedagógica,

¹¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

principalmente para escolas que estão em situação de vulnerabilidade social, localizadas em regiões de baixo IDH.

De acordo com o Manual do Programa Mais Educação,

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando no ano 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em **territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional**, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. Para 2011, prospecta-se sua presença em cerca de 15.000 escolas, incluindo-se municípios com mais de 18.800 habitantes. Até 2014, a previsão é de que o Programa Mais Educação esteja em todo território nacional, chegando a 32.000 escolas (BRASIL, 2010; grifo nosso).

Notamos que esse programa teve e tem uma grande importância no desenvolvimento das políticas de educação integral no Brasil, pois ele foi o desencadeador de todo esse processo de discussão e implantação de Escolas de Tempo Integral. Apesar de apresentar como característica marcante o “aluno em tempo integral”, a escola é de tempo parcial, mas o aluno permanece na escola por mais tempo, no mínimo de sete horas diariamente, onde são desenvolvidas as mais variadas atividades no contraturno em que ele estuda.

De acordo com o Decreto n.º 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação,

Art. 1-O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010).

Porém, não são todos os alunos que participam dessas atividades, somente aqueles que estão cadastrados no programa, número que varia de acordo com a capacidade de atendimento de cada escola.

De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral de 2012,

Estudantes inscritos no programa:

Recomenda-se às Unidades Executoras Próprias (UEX) que estabeleçam critérios claros e transparentes para a gradativa implementação da ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral, selecionando, preferencialmente, para a participação no Programa:

- estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família.

A Educação Integral deverá ser implementada, preferencialmente, com a participação de 100 (cem) estudantes no Programa Mais Educação, exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no Censo Escolar do ano anterior seja inferior a este número (BRASIL, 2012, p. 9).

O programa segue na direção de ser impulsionador das políticas de Educação Integral pelo Brasil porque está presente em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. De acordo com os dados do Portal do MEC (2018), o programa em 2011 estava presente em 14.995 escolas públicas, atendendo cerca de 3.067.644 estudantes.

Segundo Moll,

O Ministério da Educação parte do Programa Mais Educação como estratégia indutora e se coloca na perspectiva da construção de uma política pública, que implica fontes de financiamento, corpo jurídico, referências conceituais, produção de conhecimento, formação de professores e articulações institucionais (MOLL, 2012, p. 78).

A realidade brasileira revela profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo no qual se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano da escola por professores e demais profissionais nas escolas públicas.

Assim, o Programa Mais Educação possibilita às escolas uma inserção social maior, melhorando as condições de acolher aquele aluno que responde aos critérios estabelecidos ao lhe oportunizar alimentação, cuidados (higiene e saúde) e aprendizagem, podendo contribuir para a melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis. Justifica-se a escola da proteção ou do acolhimento, que esse programa tem na sua concepção de escola de tempo integral, em que pese, acreditamos que além de acolher essa escola deve priorizar a aprendizagem e o desenvolvimento integral (completo) dos estudantes.

Esse programa, mesmo desencadeando debates em todo o território nacional, tem inúmeros problemas na sua execução e na sua efetivação como uma política de Educação

Integral. Primeiro, pela sua execução orçamentária, visto que os recursos sempre chegam atrasados e em pouca quantidade, não sendo suficientes para desenvolvê-lo, principalmente no fornecimento de alimentação. Por exemplo, em Goiás, de acordo com técnicos da Seduce/GO, os recursos chegam sempre no segundo semestre do ano letivo, mas o programa se inicia no primeiro semestre com possíveis sobras do ano anterior. Caso não tenha essa sobra, o programa só inicia no segundo semestre e isso é ruim, pois os alunos ficam desmotivados, os voluntários também desmotivados e sem interesse em participar do programa. Também os gestores não vislumbram melhorias no ensino.

Segundo depoimento de uma gestora pesquisada,

Quando existia o Mais Educação na escola, era complicado, porque o dinheiro só chegava no segundo semestre (agosto ou setembro) e não dava para cobrir todas as despesas, não dava para fornecer almoço com o dinheiro da merenda, dávamos dois lanches e uma fruta, também para ter voluntários era muito difícil, pois ninguém queria trabalhar para receber 300, 400 reais, além dos meninos(alunos) faltarem muito, eles gostavam de vir só nas oficinas de esporte e lutas, penso que a ideia é muito boa, mas tem muitos problemas [...] (GESTORA 4).

Também corrobora a ineficácia do programa a falta de profissionais para atuar nas escolas como monitores, uma vez que eles devem ser voluntários, recebendo apenas ajuda de custo, cujo valor, na maioria das vezes, é baixo, não sendo atrativo para os alunos universitários, que seriam potencialmente os monitores. Leva-se ainda em consideração que cada voluntário só pode assumir no máximo cinco turmas.

De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral, as escolas públicas urbanas apresentam os valores do ressarcimento destinado ao monitor, por turma.

Tabela 1 - Valor para ressarcimento de monitor

Quantidade de turmas	Valor (R\$)
01	60,00
02	120,00
03	180,00
04	240,00
05	300,00

Fonte: Manual Operacional de Educação Integral de 2016.

Fica evidente que os valores pagos aos monitores são, sem dúvida, irrisórios, fazendo com que poucos se interessem pela atividade a ser desenvolvida, visto que no máximo cada voluntário poderá receber 300,00 reais.

Além disso, existe a falta de estrutura física das escolas, como quadras esportivas, refeitórios, salas de leitura, laboratórios, entre outros, que prejudica muito o desenvolvimento do programa.

De acordo com Moll,

As escolas públicas brasileiras não comportam, via de regra, condições para a permanência ampliada dos estudantes, pela pouca oferta de refeitórios, cozinhas, banheiros, chuveiros, bibliotecas, pátios cobertos, quadras poliesportivas e, mesmo, salas temáticas para o desenvolvimento de atividades de artes, cultura, uso de mídias, entre outras (MOLL, 2012, p. 78).

O programa proporciona mais oportunidades de aprendizagem, porém, apresenta dificuldades de implementar ações que efetivem essas aprendizagens (falta de estrutura física, pessoas capacitadas, material). Ainda está conseguindo desenvolver uma política educacional de Educação Integral pouco consistente, embora seja abrangente e efetiva. Também ressaltamos que esse programa reacendeu a discussão sobre educação integral na educação brasileira e apresentou uma possibilidade de termos uma Escola de Tempo Integral capaz de assistir o aluno por um período de sete horas, mesmo apresentando uma proposta curricular de formação integral limitada e pragmática ao aluno que participa desse programa, preservando a mesma lógica.

Em 2016, o governo do presidente Michel Temer renomeou o programa através da Portaria do MEC n.º 1.144/2016 e regida pela Resolução do FNDE n.º 7/2017, com o nome Programa Novo Mais Educação, porém, continua com as diretrizes, orientações e o formato anterior, atendendo a um número menor de alunos e escolas, com prioridade para o ensino de Português e Matemática.

Agora em 2019, no governo do presidente Jair Bolsonaro o Programa Novo Mais Educação, foi desativado em todo território brasileiro, deixando de atender mais de 5 mil municípios e milhares de escolas, mesmo com toda sua importância no processo de indução e implementação de políticas de escolas de tempo integral por todo o Brasil.

Já o Programa Ensino Médio Inovador é outro programa que tem forte influência na disseminação de políticas públicas de Educação Integral e de Escolas de Tempo Integral exclusivamente para o Ensino Médio. Ele traz todas as orientações e apoio administrativo e financeiro para efetivar essa nova proposta curricular para todo o Ensino Médio.

2.4.4.2 Programa Ensino Médio Inovador

Em 2009, foi implantado, em todo o Brasil, o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) com a finalidade de dar apoio financeiro e técnico-administrativo para as escolas de Ensino Médio, na perspectiva de desenvolvimento de ações voltadas para a implementação de educação em tempo integral. Foi instituído pela Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao PDE, que, a partir da homologação desse novo programa, Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, está alinhado com suas diretrizes, metas e estratégias. Também, com a aprovação da Lei n.º 13.415, de fevereiro de 2017, que trata da Reforma do Ensino Médio, ou seja, alterando a LDB 9394/96, esse programa busca dar suporte à nova proposta para o Ensino Médio brasileiro a partir de 2017.

O objetivo do Programa Ensino Médio Inovador, em sua formulação inicial em 2009, era garantir o acesso à educação de qualidade a todos os jovens que cursam o Ensino Médio no Brasil. E, para isso, o MEC deve apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual.

De acordo com as diretrizes contidas no documento oficial do MEC, de 2009,

O Programa Ensino Médio Inovador tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais, promovendo, ainda, os seguintes impactos e transformações:

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;
- Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos;
- Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009, p. 4).

Destarte, o programa também busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Segundo o documento oficial do MEC, de 2009,

O programa visa contribuir, entre outros aspectos, para o enfrentamento da tensão dialética entre pensamento científico e pensamento técnico; entre trabalho intelectual

e trabalho manual na busca de outras relações entre teoria e prática, visando instaurar outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos (BRASIL, 2009, p.14).

Notamos que, no período de 2009 até 2015, o documento orientador do programa Ensino Médio Inovador não apresentava de forma explícita que o programa também buscava ampliação do tempo escolar e ampliação das oportunidades de aprendizagens, por meio de um currículo inovador e de práticas articuladas entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, ou seja, a articulação entre teoria e prática. E isso com a ampliação do tempo de escola dos estudantes.

Entretanto, no ano de 2016, os documentos oficiais foram reformulados pelo MEC e amplamente difundidos em todo o território brasileiro por meio do documento “Orientador – Adesão”, sendo enviado para todas as secretarias estaduais de educação e do Distrito Federal para que as mesmas desenvolvessem ações conjuntas para a criação de condições necessárias à melhoria da qualidade do ensino nessa etapa da educação básica. Desse modo, todos os entes federados deveriam seguir esse documento orientador e, após a adesão das secretarias estaduais e distrital, essas se comprometeriam a seguir o programa, conforme o documento orientador, para receber apoio técnico e financeiro anualmente.

Em 2016, o documento orientador do MEC indica que

O Ensino Médio Inovador é uma estratégia e, também, um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente serão incorporadas gradativamente ao currículo, **ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral** e a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio (BRASIL, 2016, p. 3; grifo nosso).

Dessa forma, o documento reformulado traz, de forma explícita, a indicação de se efetivar uma Educação de Tempo Integral na perspectiva de educação integral. O programa promove políticas curriculares voltadas para a inovação curricular e ampliação do tempo do aluno na escola, com a destinação de recursos financeiros, apoio técnico-administrativo e apoio didático para implementar um novo currículo nas escolas públicas de Ensino Médio no Brasil.

Já no ano de 2017 com um novo documento, o MEC confirma essa tendência de ampliação da jornada dos alunos e de criar um desenho curricular que possibilite inovação para o Ensino Médio.

A ampliação da jornada escolar, para cinco ou sete horas diárias, possibilita um tempo maior para aprofundar a diversidade de conhecimentos e fortalece o processo de aprendizagem dos estudantes na perspectiva da formação humana integral.

Porém, para que isso seja possível, as Propostas de Redesenho Curricular deverão apresentar ações estruturadas em diferentes formatos: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares (BRASIL, 2017, p. 3).

O documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador do MEC foi reformulado novamente em 2017, reafirmando a ampliação da jornada escolar e a perspectiva de Educação de Tempo Integral para o Ensino Médio. Nele aparece, de forma mais explícita, que a estratégia do programa será a ampliação da jornada escolar e o reordenamento do currículo para se ter uma formação humana integral. Ou seja, para o MEC, o programa com essas ações proporcionará uma formação de qualidade, de alcance nacional e de Educação Integral, com aporte administrativo, financeiro e pedagógico, para todas as escolas de Ensino Médio que aderirem ao programa.

Esse programa contribui para a efetivação de uma política de Educação Integral, porém, ele apresenta pouca efetividade na sua execução e os recursos são insuficientes para o seu pleno desenvolvimento, conforme tabela abaixo. Levamos em consideração que, em Goiás, os CEPIS têm, em média, 200 a 300 alunos, e o repasse dos recursos demora para chegar às unidades escolares, ou melhor, chegam entre os meses de maio a outubro do ano em exercício.

Tabela 2 - Valores de repasse para escolas do Programa Ensino Médio Inovador¹²

Intervalo de classe de número de alunos matriculados no Ensino Médio da unidade educacional	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
10 a 50	9.800,00	4.200,00	14.000,00
51 a 100	19.600,00	8.400,00	28.000,00
100 a 300	29.400,00	12.600,00	42.000,00
301 a 500	39.200,00	16.800,00	56.000,00
501 a 700	49.000,00	21.000,00	70.000,00
701 a 900	58.800,00	25.200,00	84.000,00
901 a 1100	68.600,00	29.400,00	98.000,00
1101 a 1300	78.400,00	33.600,00	112.000,00
1301 a 1400	88.200,00	37.800,00	126.000,00
Mais de 1401	98.000,00	42.000,00	140.000,00

Fonte: Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador – Adesão (BRASIL, 2016).

¹² Destacamos que os CEPIS de Goiás têm em torno de 200 a 300 alunos. Assim, eles recebem repasses financeiros com os seguintes valores: R\$ 29.400,00 de custeio e R\$ 12.600,00 de capital, perfazendo um total de R\$ 42.000,00.

Segundo depoimento de um gestor pesquisado,

Os CEPs participam do Programa Ensino Médio Inovador, mas o último repasse de recursos aconteceram em 2017, porém, ainda temos que fazer o planejamento das ações e realizar com os recursos que chegam nos CEPs via governo federal e estadual. Quando os recursos chegavam regularmente, era muito bom ajudava bastante no desenvolvimento das ações propostas para a escola, principalmente na compra de material pedagógico e algumas adequações e manutenção do prédio, mas agora não estamos recebendo essa verba há mais de dois anos [...] (GESTOR 3).

Outro aspecto importante é que as escolas onde acontece o programa devem ter um coordenador, que deverá ser um professor do quadro permanente da rede de ensino e estar modulado com uma carga horária baixa, pois, para ele assumir a função de coordenação, receberá uma carga horária de 20 aulas. Porém, nas escolas, poucos professores têm essa carga horária que lhes permite assumir esse cargo. A função exige conhecimentos e experiência para desenvolver ações pedagógicas, como articular com e entre os professores projetos para envolver os alunos em atividades que possam melhorar a aprendizagem, auxiliar os professores no planejamento de aulas para torná-las mais dinâmicas e prazerosas, auxiliar na elaboração das avaliações, elaborar projetos para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, auxiliar os professores nos seus planejamentos para desenvolverem atividades extraclasse. Por fim, proporcionar, com o coletivo da escola, o aumento das oportunidades de aprendizagem dos alunos. No entanto, muitos coordenadores não conseguem responder à demanda da função, mas continuam como coordenadores porque não podem ser substituídos em virtude da baixa carga horária que eles têm.

Ainda de acordo com depoimento do gestor pesquisado,

Na nossa escola não tem coordenador do Programa Ensino Médio Inovador, já tivemos, agora não tem, porque ninguém quer ser coordenador e também ninguém tem carga horária baixa para assumir essa função (GESTOR 3).

Esses são os dois programas do MEC, ou seja, em âmbito federal, que tratam de uma política de indução de Educação Integral para todas as escolas públicas brasileiras. Eles são referência para as secretarias estaduais e municipais no desenvolvimento de políticas de Educação Integral.

No próximo tópico, são apresentados os programas da Secretaria Estadual de Educação de Goiás para implantação das Escolas de Tempo Integral, bem como as leis de criação e regulamentação das Escolas de Tempo Integral da rede estadual de ensino, tanto de Ensino Fundamental como de Ensino Médio.

2.5 OS PROJETOS DE IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL E O PROGRAMA NOVO FUTURO

Apresentamos os projetos estaduais de implantação das Escolas de Tempo Integral em Goiás e o Programa Novo Futuro, que surgiram na esteira dos programas federais Mais Educação e Ensino Médio Inovador. Esses programas tiveram e ainda têm a função de efetivar a implantação e implementação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Assim, apresentamos o Projeto Escola Estadual de Tempo Integral – EETI, o Projeto Ser Pleno, ambos de Ensino Fundamental, e o Programa Novo Futuro de Ensino Médio, que será apresentado conjuntamente com a Lei n.º 17.920, de 27 de dezembro de 2012, que criou os Centros de Ensino em Período Integral – CEPs, para dar mais clareza e compreensão ao texto.

2.5.1 Projeto Escola Estadual de Tempo Integral – EETI

O Projeto Escola Estadual de Tempo Integral foi criado em 2006 com o objetivo de criar condições para a implantação de Escolas Estaduais de Tempo Integral no Ensino Fundamental e foi concebido como projeto piloto para implantação dessas escolas pelo governo do estado de Goiás. Portanto, o projeto da EETI, de acordo com o documento projeto piloto de 2006, tem como pressupostos e concepção a ampliação do tempo de escola, oportunizando mais aprendizagem. Assim, cria-se a possibilidade de ampliar sistematicamente os conhecimentos dos alunos, suas habilidades, competências, valores e atitudes.

De acordo com o projeto piloto de 2006,

A Escola de Tempo Integral deverá caracterizar-se, dentro do Sistema de Ensino Estadual como uma instituição que terá o tempo de funcionamento ampliado dentro da escola que já temos. A essência pedagógica do Ensino Fundamental (Projeto Aprendizagem e Reorientação Curricular) será preservada e enriquecida, uma vez que todos os alunos terão oportunidade de ampliar, sistematicamente, seus conhecimentos, suas habilidades, competências e valores. É esse o propósito dessa escola: **ampliar oportunidades de desenvolvimento de projetos específicos que garantam a aprendizagem dos nossos alunos**, propiciando-lhes momentos de acesso à informação, à comunicação, à cultura, ao lazer, ao desenvolvimento do hábito da leitura e da escrita e da convivência cidadã (GOIÁS, 2006, p. 57; grifo nosso).

Posteriormente, surgiu o documento “Escola Estadual de Tempo Integral: Possibilidade de Integração e de Ampliação de Oportunidades”, de 2009, mas publicado no ano seguinte, que aponta como pressupostos:

A Escola Estadual de Tempo Integral apoia-se na ideia de que a extensão do tempo escolar associado à vivência de ações socioeducativas amplas, diversificadas e

articuladas representa novas oportunidades de aprendizagens, conjugando experiências escolares e não escolares no âmbito da comunidade local ou, na medida do possível, fora dela (GOIÁS, 2010, p. 9).

No documento da Seduce/GO de 2010, há uma preocupação de se elaborar uma boa fundamentação teórica próxima daquela que muitos estudiosos e pesquisadores da temática Educação Integral acreditam que seja a melhor possível para as escolas brasileiras. Também, nessa proposta de escola, há uma preocupação com a inclusão de todos e a inserção dos saberes da comunidade local no currículo dessas escolas.

Nesse sentido, o documento de orientação para implantação das EETIs, de 2010, apresenta uma concepção de Escola de Tempo Integral que visa articular saberes e práticas de diferentes contextos, ou seja, busca estabelecer uma relação dos conhecimentos escolares (sistematizados) com os conhecimentos da comunidade local (empíricos), estabelecendo, assim, uma relação dialética, que oportuniza a construção de novos conhecimentos e ao mesmo tempo a aquisição de conhecimentos significativos.

Ainda de acordo com esse documento da Seduce/GO, as EETIs devem proporcionar aumento de tempo de permanência do aluno na escola, mas na perspectiva de ampliação das oportunidades de aprendizagem significativas e de ampliação de novos horizontes culturais, sociais e artísticos.

Então, no documento de 2010, a Seduce/GO afirma:

Dessa forma, entende-se que Educação Integral e Escola de Tempo Integral associam-se à ideia de extensão da qualidade e da quantidade do tempo e espaço escolar, convergindo para o aumento de oportunidades e ampliação das condições de aprendizagem. Busca-se, com essa ampliação, oportunizar a vivência de um currículo escolar relevante, pautado em um padrão de qualidade que virá ao encontro das aspirações, das necessidades e das possibilidades da comunidade local (GOIÁS, 2010, p.10).

Desse modo, o projeto piloto de Escola Estadual de Tempo Integral para os alunos do Ensino Fundamental tem como principal objetivo ampliar o tempo de permanência deles na escola, oportunizando a ampliação de aprendizagem com atividades de orientação de estudos em leitura e escrita, resolução de problemas de matemática, práticas de laboratórios de ciências e informática, além de vivências de atividades artísticas, culturais, esportivas e de integração social, isso com currículo amplo e diversificado.

Esse documento apresenta, além da fundamentação teórica e a concepção de Educação Integral, orientações metodológicas, os marcos legais, situação esperada nas escolas, organização do tempo escolar e a organização do currículo.

Porém, essas orientações sofreram mudanças em 2011 em virtude de mudanças de governo. Assim, com o novo secretário de Educação do estado de Goiás, foi implementada uma reforma educacional intitulada Pacto pela Educação, que buscou alterar o planejamento e as diretrizes que a Seduce/GO seguia. Houve mudanças na gestão, nas políticas pedagógicas e na infraestrutura. Portanto, foi preciso reformular o projeto piloto das Escolas Estaduais de Tempo Integral para atender às necessidades e interesses da nova proposta pedagógica e administrativa da Seduce/GO, a partir de 2012.

Surge assim, em 2012, uma nova proposta de organização das Escolas de Tempo Integral de Ensino Fundamental para toda a rede estadual de ensino. Esta proposta está fundamentada em quatro eixos de formação e desenvolvimento humano: cognitivo, cultural, esportivo e social. De acordo com esse novo documento, como são esses eixos que devem preparar os estudantes para os desafios do mundo globalizado, ainda permanecem a ideia e a concepção da extensão do tempo escolar associada à ampliação das oportunidades de aprendizagens, favorecendo aos estudantes uma formação completa (GOIÁS, 2012).

Essa nova proposta, reformulada em 2012, foi feita mediante parceria da Fundação Itaú Social/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que tinha como base a reformulação pedagógica, principalmente com mudanças na matriz curricular e na quantidade de horas/dia.

Com essas mudanças, houve uma redução do tempo de permanência dos alunos nas escolas, pois, com a expansão do Programa Mais Educação para todas as escolas de ensino fundamental, a Seduce/GO apresentou uma proposta de adequação ao programa, segundo a qual as Escolas de Tempo Integral deveriam reduzir o tempo de permanência dos alunos e, conseqüentemente, da carga horária da matriz curricular das EETIs.

Essas alterações foram justificadas pela presença do Programa Mais Educação, que, segundo a Seduce/GO, apresentava muitas atividades que faziam parte do currículo das EETIs, não havendo a necessidade de elas terem essas atividades na sua matriz curricular. Também ignoraram a realidade da população atingida com o argumento de que “os alunos estavam privados do convívio familiar, pois as 10 horas que eles passavam nas EETIs não sobriam tempo para o convívio familiar” (GOIÁS, 2012, p.12).

Em 2014, a Seduce/GO retoma a jornada escolar de 9h30 para atender a todos os estudantes de ensino fundamental que estivessem nas EETIs. Essa nova proposta visava garantir o direito de aprofundamento e de acompanhamento dos estudos, além de proporcionar a “vivência de práticas educativas desafiadoras e prazerosas nos diversos campos dos saberes informativos e formativos, garantindo ao educando uma formação

humana integral” (GOIÁS, 2014). Na verdade, volta a proposta de Escola de Tempo Integral que foi apresentada e implementada no ano de 2010.

São apresentados, nesse projeto reformulado, os mesmos princípios, concepções e orientações. Essa proposta ainda é apresentada com marco legal, objetivos, organização do tempo escolar, organização da matriz curricular, organização do currículo, planejamento escolar, avaliação, formação das turmas, concomitância com o Programa Mais Educação e organização do processo de implantação do projeto das EETIs.

Mesmo aparecendo alguns elementos que não estavam presentes na proposta das EETIs de 2010, eles estão contemplados nas orientações gerais delas. O que pode ser considerado alteração são as questões sobre a matriz curricular, que agora são em turno amplo, ou seja, não há separação de núcleo comum em um turno e o núcleo diversificado em outro turno, acontecendo agora nos dois juntos. Outro aspecto que mudou foi o planejamento, que agora é um planejamento integrado e que contribui para a qualidade das ações propostas no ensino em geral. Nos demais aspectos, não houve alteração, apenas uma particularização de alguns elementos, como no Programa Mais Educação. Dessa forma, essas escolas desenvolvem as mesmas atividades que estão no Mais Educação, até mesmo porque já eram atendidas pelo programa.

Ressaltamos que esse projeto, juntamente com os Programas Indutores de Educação Integral em âmbito nacional, e ainda os Projetos de Implantação de Escolas de Tempo Integral de âmbito estadual são importantes para o desenvolvimento e implementação das políticas públicas de Educação Integral. Isso porque eles são os norteadores para se chegar a uma Educação Integral que possa atender à demanda da atual sociedade brasileira, além de proporcionar qualidade para a educação.

2.5.2 Projeto Ser Pleno

Este projeto surgiu da parceria entre a Seduce/GO e a Fundação Jayme Câmara com o objetivo de dar suporte técnico-administrativo e pedagógico às escolas estaduais de Tempo Integral de Ensino Fundamental, localizadas em Goiânia. Essa parceria tornou-se um projeto estadual de Escola de Tempo Integral, o Projeto Ser Pleno da rede de ensino estadual do estado de Goiás, que foi formulado no governo Marconi Perillo, em 2013, e implementado entre os anos de 2014 a 2017. Foi um projeto experimental de Educação em Tempo Integral da Seduce/GO, elaborado e empreendido mediante parceria público-privada, com o propósito de agilizar e modernizar a gestão das escolas e, principalmente, proporcionar um melhor

acompanhamento das escolas de Tempo Integral de Goiânia, com foco na melhoria da qualidade do ensino.

O Projeto Ser Pleno está regulamentado pela Lei n.º 18.671, de 13 de novembro de 2014, nos seguintes termos:

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS, nos termos do art. 10 da Constituição Estadual, decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Ficam instituídas, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, como projeto piloto e em caráter experimental, as Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral (UEEITI). Parágrafo único. Sem prejuízo do disposto na Lei n.º 17.920, de 27 de dezembro de 2012, aplicável aos Centros de Ensino em Período Integral (CEPI), incumbirá à Secretaria de Estado da Educação, mediante a implantação da política pública educacional de que aqui se trata, avaliar os seus efeitos e resultados para os discentes e docentes, considerando e, sobretudo, as específicas diretrizes constantes dos incisos do art. 3º desta Lei (GOIÁS, 2014).

Vale destacar que essa lei, revogada pela Lei n.º 19.687, de 22 de junho de 2017, criou os Centros de Ensino em Período Integral no âmbito da Seduce/GO. Ela vigorou no período de novembro de 2014 até junho de 2017 e instituiu o projeto piloto, e de caráter experimental, para implantação das Escolas de Tempo Integral. Passados então esse período de experiências, foi necessário aprimorar o projeto e assim mudar a legislação, também pelo aumento do número de escolas que passaram a integrar o projeto. De acordo com a legislação, só se poderia transformar Escolas de Tempo Parcial em Escolas de Tempo Integral por lei estadual. Esse programa deu uma maior dinâmica na rede para atender essas escolas, que passaram a ter um melhor acompanhamento, comparando com outras escolas, e os seus profissionais também passaram a receber gratificações e formações a mais em relação às demais escolas da rede estadual.

O projeto atendia apenas dez escolas¹³ de Ensino Fundamental em Tempo Integral em Goiânia, que tinham acompanhamento da equipe da Seduce/GO e do Instituto Jayme Câmara. Dessa forma, as escolas eram bem atendidas, apresentavam bons resultados nas avaliações externas e contavam com apoio administrativo e pedagógico das duas entidades e do respaldo da comunidade escolar e dos pais. Os dados abaixo são de três escolas que participaram do projeto.

¹³ I - Colégio Estadual Professora Lousinha Carvalho; II – Escola Estadual Santa Marta; III – Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira; IV – Escola Estadual Jardim das Aroeiras; V – Colégio Estadual Marechal Rondon; VI – Escola Estadual Professor Sebastião França; VII – Colégio Estadual Dona Mariana Rassi; VIII – Escola Estadual Andreino de Moraes; IX – Colégio Estadual Dom Abel; X – Colégio Estadual Professora Vandy de Castro Carneiro.

Tabela 3 - Dados do Ideb/Inep - Goiás 2017

Escola	2007	2009	2011	2013	2015	2017
ESCOLA ESTADUAL “A”	3.8	3.6	4.7	5.3	5.0	5.3
ESCOLA ESTADUAL “B”	4.3	4.7	6.5	5.9	6.7	6.2
ESCOLA ESTADUAL “C”	2.1	2.9	3.9	5.0	5.2	5.5

Fonte: Ideb/Inep 2017.

Ressaltamos que essas dez escolas, todas localizadas em Goiânia, já funcionavam em regime integral, porém, se adequaram ao que estava previsto no art. 3º da Lei n.º 18.671:

Art. 3º Nas Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral, o ensino será ministrado com observância das seguintes diretrizes:

I – jornada escolar em turno de 10 (dez) horas;

II – permanência do docente na unidade escolar por 40 (quarenta) horas semanais de efetivo trabalho, na qual se inclui carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada, com direito à remuneração por 60 (sessenta) horas/aulas;

III – adoção de planejamento pedagógico-educacional coletivo e tempo de estudo envolvendo o corpo docente, grupo gestor e coordenação pedagógica, a serem cumpridos na unidade escolar, sendo consideradas essas atividades como de efetivo trabalho;

IV – adoção da prática de reagrupamento dos estudantes de acordo com as metas de aprendizagem definidas no projeto pedagógico da unidade escolar, observados os princípios do Projeto Ser Pleno;

V – flexibilização da matriz curricular para atender às necessidades da unidade escolar e aos princípios da Educação Integral em Tempo Integral, considerados os princípios do Projeto Ser Pleno, estimulando o processo de aprendizagem a partir do desempenho cognitivo e desenvolvimento de habilidades não cognitivas, garantidas a equidade e a excelência do processo educacional (GOIÁS, 2014).

O Projeto Ser Pleno foi concebido e desenvolvido pelo Instituto Jaime Câmara¹⁴, em 2013, que tinha como diretora executiva da Fundação Jaime Câmara e diretora-presidente do Instituto Jaime Câmara (IJC) a senhora Raquel Alessandri Teixeira, que, no ano seguinte (2014), tornou-se secretária estadual de Educação de Goiás, implementando, em caráter experimental, a proposta de Educação em Tempo Integral do Projeto Ser Pleno, no Ensino Fundamental da rede pública estadual. De acordo com o projeto, “o objetivo do projeto é de definir um modelo efetivo a SEDUCE/GO de formação integral do estudante, em tempo integral” (PROJETO SER PLENO, 2014).

Dessa forma, o Projeto Ser Pleno foi implementado nessas dez escolas como política afirmativa de efetivar qualidade ao ensino em Tempo Integral, por meio de acompanhamentos sistemáticos, feitos por professores facilitadores, treinados e selecionados pelo Instituto Jaime

¹⁴ O Instituto Jaime Câmara - IJC é uma associação sem fins lucrativos, instituída em 3 de janeiro de 2013, com o objetivo de desenvolver estudos, pesquisas e projetos que ajudem a construir modelos inovadores na área de Educação.

Câmara. Além disso, todos os professores dessas escolas permanecem em tempo integral, recebendo uma gratificação de permanência, regulamentada pelo artigo 4º da Lei n.º 18.671:

Art. 4º Para o atendimento das diretrizes enumeradas nos incisos do art. 3º desta Lei, fica instituído o **regime de dedicação plena e integral (RDPI)**, a que se sujeitarão os integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Unidades Escolares de Educação Integral em Tempo Integral (UEEITI), caracterizado pela exigência da **prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral**, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada (GOIÁS, 2014; grifos nossos).

O projeto apresentava, como objetivos mais específicos, o desenvolvimento de competências socioemocionais, melhorar o desempenho cognitivo dos alunos, desenvolver o empreendedorismo, estimular os professores e construir bons índices do Ideb (PROJETO SER PLENO, 2014).

Uma análise desse projeto mostra que ele foi uma experiência de Escola de Tempo Integral que possibilitou a melhoria de índices externos como o Ideb, em decorrência de uma parceria (aproximação) entre o público e o privado, que buscou fazer combinação de preparação para o mercado e acolhimento social. Para isso, o processo de aprendizagem enfatizou o desenvolvimento de competência socioemocional associada à lógica de mercado, ou seja, preparar para a empregabilidade. Outro aspecto importante nessa análise é que essas parcerias trazem consequências para as políticas educacionais, principalmente para a gestão democrática, pois o setor privado busca sempre redefinir a gestão escolar.

Como já foi dito, esse projeto foi encerrado em 2017 com a implementação da Lei n.º 19.687, de 22 de junho de 2017, que criou os Centros de Ensino em Período Integral, no âmbito da Seduce/GO, porém, alguns princípios e pressupostos do projeto foram incorporados a essa nova lei, como, por exemplo, a Gratificação de Dedicção Plena Integral e a busca por eficiência na gestão. Assim, o projeto teve sua importância na perspectiva de construção de uma política de Escolas de Tempo Integral em Goiás.

2.5.3 Programa Novo Futuro da Seduce/GO e a Lei Estadual de Criação dos CEPIs

Neste tópico, serão apresentados o Programa Novo Futuro e a Lei n.º 17.920, de 27 de dezembro de 2012, que criou os Centros de Ensino em Período Integral – CEPIs. Como o programa e a lei estão entrelaçados, a junção é inevitável para a compreensão deste texto. Mais adiante também, neste trabalho, apresentamos um tópico específico sobre a legislação que normatiza as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em Goiás.

No ano de 2012, a Seduce/GO implantou o Programa Novo Futuro para toda a rede de ensino do estado de Goiás, tendo como seu principal objetivo a ampliação do tempo escolar com qualidade para os estudantes do Ensino Médio, ou seja, foi um programa criado para dar suporte técnico e pedagógico na implantação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio da rede estadual de ensino, que receberam o nome de Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs).

Nesse mesmo ano de 2012, a Assembleia Legislativa do estado de Goiás aprovou a Lei n.º 17.920, de 27 de dezembro, que criou os Centros de Ensino em Período Integral - CEPIs no âmbito da Seduce/GO. Surgiu, então, a primeira lei estadual que institui e regulamenta as Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio em Goiás. Essa lei já sofreu quatro alterações, mas que não mudaram o teor da mesma, apenas acrescentaram novas escolas que passaram a ser denominadas de CEPIs e regulamentaram as gratificações dos professores e gestores que trabalhavam nessas unidades escolares.

De acordo com o Portal da Seduce/GO,

A Secretaria de Estado da Educação implantou o Programa Novo Futuro que visa à ampliação do tempo escolar com qualidade para atender estudantes do ensino médio na perspectiva da formação de um cidadão livre, solidário e qualificado em acordo com o art. 2 da lei de diretrizes e bases 9.394/96 (GOIÁS, 2018).

Esse programa tem como premissa a jornada escolar para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com mais qualidade, numa perspectiva da formação de um cidadão livre, solidário e qualificado. E isso seguindo as orientações do art. 2 da LDB 9.394/96.

Percebemos que as premissas do Programa Novo Futuro estão entrelaçadas à Lei n.º 17.920/2012, visto que,

Parágrafo único. Para os fins desta Lei são considerados Centros de Ensino em Período Integral as unidades escolares de turno integral, que têm como objetivo a **formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidos ao pleno desenvolvimento da pessoa humana** e ao seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observadas as normas das Leis de Diretrizes e Bases Nacional e Estadual (GOIÁS, 2012; grifo nosso).

Verificamos que esse parágrafo único apresenta uma concepção de formação integral que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Assim, a lei evidencia a preocupação com a formação plena e integral do aluno, embora não seja explicitado nessa mesma lei como isso ocorrerá na prática.

Nesse contexto, com o Programa Novo Futuro e a regulamentação da Lei n.º 17.920/2012, são criados os Centros de Ensino em Período Integral, pautados por um modelo pedagógico diferenciado, baseado em várias experiências de sucesso no país, principalmente pelas experiências vindas do estado de Pernambuco.

Em consonância com o crescente cenário nacional de reformas políticas e educacionais de reestruturação dos sistemas de ensino, o governo de Goiás através da Secretaria de Estado da Educação (SEDUCE) implantou e implementou diversas ações, dentre elas, determinada pela Lei n.º 17.920/2012, a criação dos chamados Centros de Ensino Médio em Tempo Integral (CEPIs). O Programa Novo Futuro surge como proposta experimental de Ensino Médio em tempo integral para as escolas secundaristas do estado, **referenciada a partir da experiência de Ensino Médio integral, vivenciada pelo Ginásio Pernambucano, em Pernambuco** (GOIÁS, 2012; grifos nossos).

De forma geral, as Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, ou melhor, os CEPIs que fazem parte do Programa Novo Futuro, apresentam a seguinte estrutura: iniciam suas atividades às 7h30, servem três refeições diárias, terminam suas atividades às 17 horas, perfazendo um total de 45 aulas semanais mescladas em um currículo inédito em Goiás, constituído por um Núcleo Básico Comum e Núcleo Diversificado.

Conforme as diretrizes desse programa, os alunos têm a jornada escolar ampliada de cinco para nove horas de aulas todos os dias, onde eles podem escolher as atividades que quiserem fazer dentro do núcleo diversificado que o CEPI oferece. Isso torna o currículo mais próximo da realidade dos alunos e amplia as oportunidades de aprendizagem deles.

O programa propõe-se a responder às demandas do Pacto pela Educação do estado de Goiás, que foi instituído pelo governo em 2011, com o propósito de melhorar a qualidade do ensino da rede estadual, atendendo às unidades de ensino com melhoria da infraestrutura, valorização do profissional e ensino de excelência.

Ressaltamos, ainda, que o Programa Novo Futuro foi fruto das discussões do Pacto pela Educação, que implantou no estado uma série de mudanças que tinha a perspectiva de modernizar e melhorar o gerenciamento da Educação por parte desse estado.

De acordo com o documento oficial do Pacto pela Educação,

Pilar I: 01-Valorização do plano de carreira do docente. 02-Escola de formação de professores. 03-Academia de lideranças. 04-Residência educacional; Pilar II: 05-Currículo referência. 06-Tutoria pedagógica. **07-Educação em tempo integral. 08-Novo Ensino Médio.** 09-EJA profissionalizante. 10-Rede de colaboração. 11-Investimento em TI para reforçar o aprendizado; Pilar III: 12-Suporte às escolas vulneráveis. 13-Correção da distorção idade/série. 14-Redução da evasão da reprovação. 15-Apoio às diversidades; Pilar IV: 16-Índice do desempenho educacional em Goiás. 17-Bônus por desempenho dos servidores. 18-Prêmio

escolar. 19-Poupança para aluno. 20-Educadores do ano; Pilar V: 21-Excelência em infraestrutura. 22-Escola modelo e comunidade. 23-Integração educacional com os municípios. 24-Excelência de gestão da secretaria. 25-Otimização dos gastos (GOIÁS, 2011; grifos nossos).

Sobre o Pacto pela Educação, esse teve sua origem na insatisfação do governo estadual daquele período (2011) com os resultados do Ideb em Goiás, justificando-se a necessidade de uma proposta efetiva de governo, na área da educação, que provocasse impactos imediatos para melhorar os índices do estado em relação à realidade educacional brasileira. O Pacto pela Educação, em sua proposta inicial, buscava ser desenvolvido no diálogo entre as 40 coordenações regionais de educação (naquele período eram denominadas de subsecretarias regionais de educação), estando previstas ações estratégicas e um plano de ação para ser desenvolvido entre os anos de 2012 e 2025.

Entretanto, muitos estudiosos e pesquisadores fizeram críticas contundentes a esse Pacto, que devem ser levadas em consideração, como as de Libâneo:

O documento denominado Diretrizes do Pacto pela Educação – Reforma Educacional Goiana apresenta cinco pilares estratégicos, metas gerais e 25 iniciativas referentes a cada pilar, mas não traz uma exposição de motivos que justificam as Diretrizes. No entanto, uma análise das metas, estratégias e ações propostas não deixa dúvidas de que se trata de um modelo de intervenção diretamente inspirado na proposta dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.) para a escola de países em desenvolvimento (LIBÂNEO, 2012, p. 1).

Feito esse esclarecimento, retomamos a discussão sobre o Programa Novo Futuro, que pode ser considerado como a parte administrativa, que gerencia e planeja as políticas de Educação Integral, além de atender às necessidades das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio. Foi criado exclusivamente para dar suporte ao atendimento e à implantação dessas escolas no estado de Goiás e está vinculado à Superintendência de Ensino Médio.

O Programa Novo Futuro tem como principal função estruturar os CEPs e garantir a implantação e acompanhamento do programa, de modo que todos eles tenham um suporte, tanto pedagógico como administrativo, para desempenhar sua função de Escola de Tempo Integral, bem como apresentar Educação Integral aos alunos que tenham acesso a essa escola.

De acordo com informações do Portal da Seduce/GO,

No Ensino Médio a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola teve início em 2013, quando 15 unidades se adequaram ao Programa Novo Futuro, uma proposta pedagógica de educação integral, que visa uma formação multidimensional, na qual o desenvolvimento de competências socioemocionais torna-se tão relevante quanto à dimensão cognitiva (GOIÁS, 2018).

De acordo com o artigo 1º da Lei n.º 17.920/2012, 15 escolas de ensino regular são transformadas em CEPIS. Desse modo, percebemos que a lei determina a transformação de uma escola regular para uma Escola de Tempo Integral. Em todo o documento não é apresentada nenhuma diretriz ou orientação, visto que simplesmente o governo baixa uma norma e estabelece que determinadas escolas serão de tempo integral, justificando o entrelaçamento da Lei n.º 17.920/2012 ao Programa Novo Futuro, pois esse apresenta as diretrizes para implantação dos CEPIS. Assim, de acordo com essa lei, foram transformadas 15 unidades escolares de ensino regular em CEPIS, sendo oito na cidade de Goiânia e sete unidades educacionais no interior do estado. São elas:

Art. 1º São transformadas em Centros de Ensino em Período Integral – CEPI, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, as seguintes unidades escolares:

I – Colégio Estadual "Professor Pedro Gomes", de Goiânia;

II – Colégio Oficial de Goiaz, que passa a denominar-se Colégio Estadual "Liceu de Goiânia";

III – Colégio Estadual Pré-Universitário, de Goiânia;

IV – Escola Estadual de 1º Grau "Professor José Carlos de Almeida", que passa a denominar-se Colégio Estadual "José Carlos de Almeida", de Goiânia;

V – Colégio Estadual "Pedro Xavier Teixeira", de Goiânia;

VI – Colégio Estadual "Carlos Alberto de Deus", de Goiânia;

VII – Colégio Estadual "Juvenal José Pedroso", de Goiânia;

VIII – Escola Estadual de 1º Grau Professor Joaquim Carvalho Ferreira, que passa a denominar-se Colégio Estadual "Joaquim Carvalho Ferreira", de Goiânia;

IX – Colégio Estadual "Ary Ribeiro Valadão Filho", de Inhumas;

X – Colégio Estadual "Zulca Peixoto de Paiva", de Cristalina;

XI – Escola Estadual Polivalente de 1º Grau "Dr. Tharsis Campos", que passa a denominar-se Colégio Estadual Polivalente "Dr. Tharsis Campos", de Catalão;

XII – Escola Estadual de 1º Grau "Dr. Genserico Gonzaga Jayme", que passa a denominar-se Colégio Estadual "Dr. Genserico Gonzaga Jayme", de Anápolis;

XIII – Colégio Estadual "Sylvio de Mello", de Morrinhos;

XIV – Colégio Estadual "Dom Veloso", de Itumbiara;

XV – Colégio Estadual "Cecília Meirelles", de Aparecida de Goiânia (GOIÁS, 2012).

A Lei n.º 17.920/2012 ainda estabeleceu como ficaria a remuneração dos professores, a escolha dos mesmos, as metas que os CEPIS devem atingir no Ideb, além de determinar que a estrutura e a organização deles ficariam sob a responsabilidade das Gerências de Apoio Pedagógico e de Planejamento e Apoio Administrativo e Financeiro, que foram criadas a partir dessa mesma lei.

No ano seguinte, surge a segunda alteração, quando foi implementada a Lei n.º 18.513, de 9 de junho de 2014, que apenas alterou o número de CEPIS, passando de 15 para 22 unidades, ou seja, houve um aumento de mais sete CEPIS, todos em cidades do interior do estado de Goiás. Porém, um CEPI em Goiânia (CEPI Colégio Estadual José Carlos de

Almeida) fechou, pois, segundo a Seduce/GO, não havia alunos suficientes para formar turmas. Assim, em 2014, eram 21 CEPIS em funcionamento em Goiás.

Em 2014 foram transformadas em Centros de Ensino em Período Integral – CEPI, as seguintes unidades escolares:

- I – Colégio Estadual “Polivalente Antônio Carlos Paniago”, de Mineiros;
- II – Colégio Estadual “Américo Antunes”, de São Luís de Montes Belos;
- III – Colégio Estadual “Professor Sérgio Fayad Generoso”, de Formosa;
- IV – Colégio Estadual “José Feliciano Ferreira”, de Jataí;
- V – Colégio Estadual “Osório Raimundo de Lima”, de Iporá;
- VI – Colégio Estadual “Garavelo Park”, de Aparecida de Goiânia;
- VII – Colégio Estadual “Professor Alcide Jubé”, de Cidade de Goiás (GOIÁS, 2014).

Também, nesse mesmo ano, foi criada a Lei n.º 18.671, de 13 de novembro de 2014, que alterou a nomenclatura de Escolas Estaduais de Tempo Integral de Ensino Fundamental para Centros de Ensino de Período Integral - CEPIS. Assim, a partir de 2014, todas as EETIs também passaram a ser denominadas CEPIS, ou seja, atualmente, no estado de Goiás, todas as Escolas de Tempo Integral de Ensino Fundamental e de Ensino Médio recebem o nome de CEPI.

Por fim, surgiu, em junho de 2017, a Lei n.º 19.687, que é a atual lei que está regulamentando os CEPIS em todo o estado de Goiás, e revogou as leis anteriores, ou seja, as Leis n.º 17.920, 18.167, 18.513 e 18.671. Notamos que essa lei não alterou a primeira lei que instituiu os CEPIS, mas fez uma ampliação do número de CEPIS que passam a funcionar em todo o estado de Goiás, e ainda passa a normatizar todos eles, que agora contemplam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além de acrescentar a remuneração de 60 horas para os professores que não são efetivos.

Assim, o artigo 4º dessa lei estabelece que,

Quanto ao Professor Temporário regido pela Lei n.º 13.664, de 27 de julho de 2000, em exercício em Centro de Ensino em Período Integral no Regime de Dedicção Plena e Integral:

- I – é assegurada a complementação de carga horária de 40 horas semanais para 60 horas semanais (GOIÁS, 2017).

Essa nova lei manteve o teor, a regulamentação e as orientações que já estavam definidos na Lei n.º 17.920/2012, com poucos acréscimos, e melhorou a remuneração dos professores com contrato temporário. Contudo, eles continuam recebendo menos que os efetivos, desempenhando as mesmas funções, pois os efetivos recebem uma gratificação de 2 mil reais, mas condicionada à dedicação plena e integral ao CEPI onde eles trabalham.

Vale destacar que, em 2017, também as Escolas de Tempo Integral de Ensino Fundamental passaram a ser denominadas de CEPIS. Assim, em 2018, em todo o estado de Goiás, segundo o Portal da Seduce/GO, havia 203 CEPIS, sendo 142 de Ensino Fundamental, 48 de Ensino Médio e 13 atendem ao Ensino Fundamental e Ensino Médio (GOIÁS, 2018).

É importante ressaltar que essas escolas que passaram a atender em período integral tiveram, imediatamente, uma redução drástica no número de alunos matriculados. De acordo com o gestor de uma unidade educacional pesquisada,

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 (GESTOR 5).

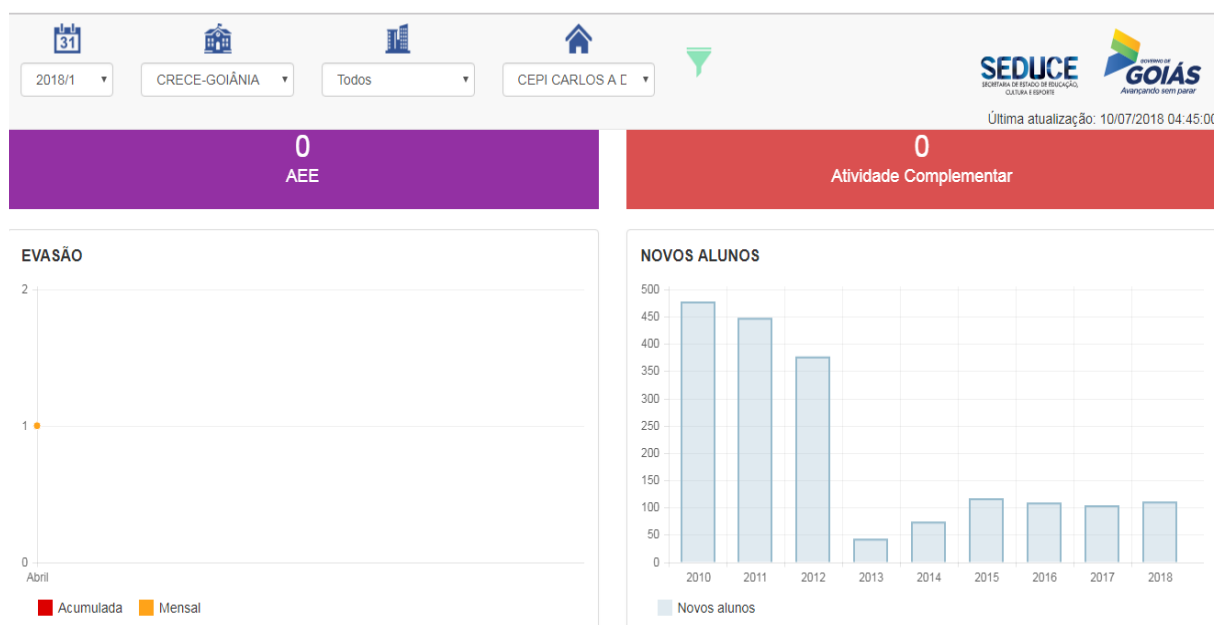
Isso aconteceu por dois motivos principais: primeiro, um número significativo de alunos estuda e trabalha. Como esses alunos não podem apenas estudar, porque ajudam nas despesas de casa, não matricularam nessas escolas; o segundo motivo é que, pela própria organização dos CEPIS, que devem comportar menos 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.

De acordo com o depoimento de uma coordenadora pedagógica pesquisada,

Muitos alunos inicialmente gostaram da novidade, mas depois acharam que a escola estava muito cansativa e com muitas coisas para fazer, não tinham mais tempo para ver TV, conversar com os amigos, andar de bicicleta, jogar bola, brincar. Agora eles têm que ficar na escola o dia todo e estudar muito, e muitos não gostam de estudar e a família não incentiva a permanência deles na escola. Além disso, muitos tem que ajudar em casa e até trabalhar para ajudar no sustento da casa, assim muitos saíram da escola, não renovaram suas matrículas no ano seguinte (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1).

Vale destacar que os CEPIS, mesmo tendo essa estrutura e orientação de funcionamento, após essa redução drástica que ocorreu em 2013, nos anos seguintes tiveram aumento no número de alunos matriculados, principalmente nos anos de 2014 e 2015, mantendo, praticamente, o número de alunos matriculados no tempo integral nos últimos anos. Isso ainda não tem uma causa identificada, mas tudo indica que são os alunos de famílias com poder financeiro melhor, que podem garantir que seus filhos apenas estudem e não trabalhem. Porém, evidenciamos uma certa estagnação do número de matrículas, nos últimos três anos, como atesta os dados da Seduce/GO de uma unidade de ensino pesquisada:

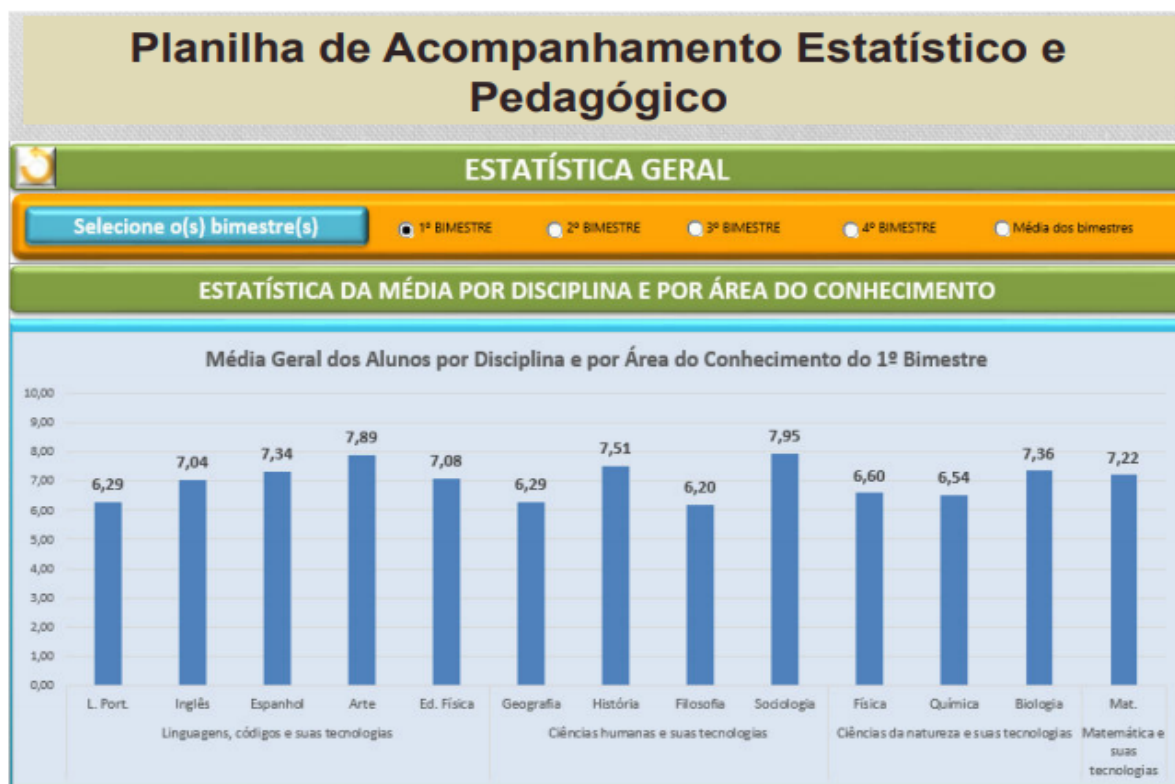
Figura 1- Evolução do número de alunos novos de 2013 -2018



Fonte: Seduce/GO, julho de 2018.

Outra característica desse Programa Novo Futuro é o acompanhamento estatístico feito por ele, que tem como função acompanhar todos os processos da escola, desde as notas, com gráficos que depois são repassados à Gerência de Apoio Pedagógico para providências e intervenções, até o acompanhamento das metas. Então, à medida que essas são alcançadas ou não, as informações são repassadas à gerência pedagógica para que sejam decididas quais ações que precisam ser tomadas de apoio a essa unidade. Um exemplo desse acompanhamento estatístico é apresentado no quadro abaixo:

Figura 2 - Planilha estatística de um CEPI



Fonte: Seduce/GO, julho de 2018.

O Programa Novo Futuro apresenta uma série de atribuições que merece atenção especial porque evidencia sua forma de gestão. Assim, são atribuições deste programa:

- 1-Responsável por criar e desenvolver recursos tecnológicos (criação de planilhas) para o acompanhamento de metas;
- 2-Planejar a execução de pesquisas ou levantamentos estatísticos;
- 3-Formar a equipe gestora no que se refere ao acompanhamento das metas;
- 4-Acompanhar através de instrumentos estatísticos a implantação das metas propostas pela SEDUCE/GO junto às escolas;
- 5-Emitir pareceres no campo estatístico para a SEDUCE/GO. (GOIÁS, 2012).

Esse Programa apresenta todas as orientações e diretrizes para a implantação dos CEPIS de Ensino Médio em Goiás, porém, ele está atrelado às leis que regulamentam a sua criação e funcionamento.

Destacamos ainda que o número de CEPIS tem aumentado gradualmente nos últimos anos. Como já foi mostrado, o estado de Goiás, em 2018, apresentava um total de 61 CEPIS atendendo ao Ensino Médio, com a projeção de mais sete para 2019, de acordo com informações da Seduce/GO disponibilizadas em seu portal:

Mais que um desafio, transformar uma escola regular em Centro de Ensino em Tempo Integral (CEPI) é oferecer oportunidade a mais de crescimento e aprendizado tanto para os estudantes quanto para os professores e demais servidores. **Em 2019,**

sete unidades da rede estadual que oferecem Ensino Médio serão, já no primeiro semestre, escolas em tempo integral. Serão CEPIs os colégios estaduais Nova Cidade (Aparecida de Goiânia), Americano do Brasil (Formosa), Setor Sudoeste (Goiânia), Raimundo Rocha Ribeiro (Posse), Heloisa de Fátima Vargas (Nova Glória), CAIC Novo Gama (Novo Gama), Pedro Ludovico Teixeira (Fazenda Nova). (GOIÁS, 2018; grifos nossos).

Conforme o Portal da Seduce/GO, “diretores, coordenadores pedagógicos, secretários e coordenadores administrativos de 42 unidades de ensino da SEDUCE/GO participaram nesta quinta-feira, 12/01/2017, em Goiânia, de um encontro realizado pela pasta para aprimorar a proposta de funcionamento das Escolas de Tempo Integral da rede estadual” (GOIÁS, 2017).

Percebemos que os gestores das escolas estão recebendo acompanhamento e orientações sistemáticas da equipe responsável pelo programa, incluindo formação para professores e gestores pelo menos uma vez no semestre.

Em resumo, o Programa Novo Futuro é fruto da parceria entre o ICE e a Seduce/GO para efetivar a implantação dos CEPIs em Goiás. Para tanto, o ICE disponibilizou todo o material de suporte pedagógico e de gestão (que serão apresentados e analisados posteriormente), além de propiciar toda a formação de professores e gestores nesse modelo de escola de tempo integral. Vale destacar ainda que o Programa Novo Futuro adota as ferramentas de gestão que o ICE utiliza, que é fundamentada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (ICE, 2013) e posteriormente desdobrada em Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), que tem como promessa oferecer uma educação de qualidade e garantir excelência do Ensino Médio público.

O Programa Novo Futuro ainda está funcionando para dar suporte aos CEPIs de Ensino Médio, em parceria com o ICE, buscando, assim, garantir a efetivação das políticas públicas de tempo integral nesse nível de ensino, via parceria entre o público e o privado.

2.6 LEGISLAÇÃO ESTADUAL SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM GOIÁS

Neste tópico, são apresentadas as principais leis e normas, ou seja, os marcos legais existentes na legislação do estado de Goiás que abordam e normatizam a Educação Integral e as Escolas de Tempo Integral. Portanto, buscamos conhecer e compreender os caminhos que a Educação Integral e as Escolas de Tempo Integral percorrem e o sentido e a concepção que existem sobre esse tema na legislação estadual.

2.6.1 Plano Estadual de Educação de Goiás

A Assembleia Legislativa do Estado de Goiás aprovou a Lei n.º 18.969, de 22 de julho de 2015, instituindo o Plano Estadual de Educação para o decênio de 2015/2025. A partir desse ano, passou-se a ter um novo Plano Estadual de Educação (PEE), que tem como principal objetivo garantir a execução das políticas públicas para o desenvolvimento da educação em todo o estado de Goiás (GOIÁS, 2015).

Vale destacar que anterior a esse PEE estava em vigor a Lei Complementar n.º 62, de 9 de outubro de 2008, que instituía o PEE do decênio de 2008 a 2017.

Esse PEE, que vigorou até 2015, apresentou sete artigos e um anexo com as metas para sua execução. Ele apresenta as mesmas metas que estão no atual PEE de Goiás e que ainda não foram alcançadas, mas a diferença é que ele não apresentava estratégias específicas para cada meta como o atual PEE. É importante destacar que apenas a Meta 5 do PEE 2008/2017, que discorre sobre o Ensino Fundamental, aborda a questão da ampliação do Tempo Integral, estabelecendo que o governo deve “Dar continuidade à implantação progressiva da jornada de tempo integral, até a vigência desse Plano” (PEE 2008/2017). Podemos dizer que o atual PEE é um aperfeiçoamento do anterior e que traz metas bem definidas e estratégias específicas para sua execução no decênio de 2015 a 2025.

Assim, o atual PEE estabelece as metas e estratégias que o governo deve seguir como política de Estado pelos próximos dez anos com o objetivo de desenvolver a educação em todo o estado de Goiás, na perspectiva de garantir qualidade e eficiência em todo o sistema estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades de ensino, tanto na rede pública como na rede privada de ensino.

Essa lei apresenta nove artigos e um anexo, sendo então composta por 21 metas e suas estratégias para alcançar os objetivos de cada meta. Ela expressa todas as expectativas de se ter uma educação de qualidade social e que proporcione de fato a formação humana desejada pela sociedade e que promova a preparação necessária para o desenvolvimento humano, o desenvolvimento para o trabalho e para a emancipação do ser humano.

Nesse sentido, apresentamos o artigo 2º, que trata dos objetivos do PEE para o decênio 2015/2025, no qual fica estabelecido o que se espera atingir nesse período mediante as políticas públicas educacionais no estado de Goiás, bem como as ações que devem acontecer para se alcançar esses objetivos.

Art. 2º São objetivos permanentes do PEE:

I – erradicação do analfabetismo;

- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – construção do padrão da qualidade social da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto Estadual – PIB–, que assegure atendimento às necessidades de sua expansão, com padrão de qualidade;
- IX – valorização dos profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (GOIÁS, 2015).

Verificamos que esse PEE apresenta objetivos que são fundamentais para o desenvolvimento da educação em Goiás e que poderá promover as mudanças necessárias para se atingir a qualidade e eficiência no ensino. Alguns desses objetivos já deveriam ter sido alcançados, como, por exemplo, “aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto Estadual – PIB, que assegure atendimento às necessidades de sua expansão, com padrão de qualidade” (GOIÁS, 2015), que deveria ser 7% do PIB até o ano de 2019 e depois chegar a 10% do PIB em 2014. No ano de 2017, de acordo com o Instituto Mauro Borges, o percentual do PIB aplicado na educação em Goiás foi de 1,9% (GOIÁS, 2017).

Nos artigos 3º e 4º está bem claro que o PEE só conseguirá cumprir o seu papel se as metas propostas, que fazem parte desta lei, forem alcançadas, sendo então determinadas várias estratégias. Além disso, ficam também estabelecidos os órgãos competentes para fiscalizar, acompanhar e avaliar se as metas estão sendo alcançadas e se as estratégias traçadas foram realizadas e atingiram o resultado esperado.

Art. 3º As metas estabelecidas no Anexo I desta Lei serão cumpridas nos prazos nelas estipulados.

Parágrafo único. O poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência.

Art. 4º A execução do PEE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte;
- II – Comissão de Educação, Cultura e Esporte da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás;
- III – Conselho Estadual de Educação – CEE;
- IV – Fórum Estadual de Educação – FEE (GOIÁS, 2015).

Notamos que existem vários órgãos que vão monitorar e avaliar se esse PEE está sendo executado conforme o esperado pela sociedade goiana. Dentre esses organismos,

destacam-se o Ministério Público Estadual, o Fórum Estadual de Educação e o Conselho Estadual de Educação, que são formados por pessoas que representam a sociedade civil e, portanto, têm mais autonomia e fazem melhor seu papel, monitorando e avaliando o PEE, de forma mais contundente e crítica.

Passamos a apresentar e analisar as metas e estratégias do PEE que abordam a Educação Integral e as Escolas de Tempo Integral, pois, como já foi explicitado, são essas metas e suas estratégias que vão viabilizar a efetivação das políticas de Educação Integral no estado. Entendemos que elas permitirão compreender e analisar o sentido e a concepção de Educação Integral que aparecem neste documento.

No anexo desta lei, tem-se a Meta 3, que estabelece os objetivos que se espera chegar com a Educação Integral nos próximos dez anos, reafirmando o que já estava no PEE anterior e que está previsto no PNE - Lei n.º 13005/2014:

Meta 3 – Ampliar a 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 deste Plano (GOIÁS, 2015).

Percebemos, porém, que a Meta é omissa quanto à etapa do ensino a ser atendido, com a ampliação da Educação em Tempo Integral em 50% das escolas da rede pública, ou seja, não determina se essa ampliação será nas escolas de ensino fundamental, na educação infantil ou no ensino médio. Desse modo, o sistema pode oferecer apenas nas escolas de ensino fundamental, ou só nas escolas de ensino médio, ou ainda em todos os níveis da educação básica.

Ainda verificamos que essa meta foi estabelecida no PEE-Lei n.º 62/2008, ou seja, o PEE anterior, e que não foi alcançada naquele período estabelecido. Ela foi retomada, da mesma forma que na anterior, sem alterações. Também essa meta está no atual PNE - Lei n.º 13.005.

Essa meta apresenta seis estratégias para serem desenvolvidas e implementadas pelo Estado para completar a meta estipulada, para se ter Educação em Tempo Integral em pelo menos 50% das escolas públicas e 25% dos alunos matriculados nessas escolas.

Temos as estratégias 3.1 e 3.2, que visam estabelecer parceria ou convênio com a União para desenvolver atividades que ampliem o tempo de permanência do aluno na escola.

A estratégia 3.1 afirma:

Promover com o apoio da União, a oferta da educação básica pública em unidades escolares de tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, atividades culturais e esportivas, de forma que o tempo de

permanência dos alunos seja, no mínimo, 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo (GOIÁS, 2015).

E a estratégia 3.2 afirma:

Desenvolver projetos específicos em parceria com a União que promovam o aumento do tempo de permanência dos estudantes nas unidades escolares por, no mínimo, 7 (sete) horas diárias com atividades culturais, esportivas, artísticas e apoio pedagógico (GOIÁS, 2015).

Essas duas estratégias são direcionadas para o estabelecimento de cooperação entre o estado de Goiás e o governo federal. E essa cooperação já está acontecendo via Programa Mais Educação, Programa Ensino Médio Inovador em 2018, com a implementação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio. Sendo assim, essas duas estratégias estão se desenvolvendo e contribuindo para a efetivação da meta 3 do PEE.

Também, nessa perspectiva de estabelecer parcerias para se atingir a meta 3, é apresentada a estratégia 3.3, que foi elaborada com a intenção de promover parcerias locais entre as escolas e os espaços educativos da comunidade onde se encontram essas escolas.

Assim, tem-se a estratégia 3.3, que estabelece:

Fomentar parcerias no âmbito das unidades escolares de tempo integral com os diferentes espaços educativos, comunidade local, centros comunitários, equipamentos públicos, mapeando novos territórios educativos (GOIÁS, 2015).

O que foi constatado, até o momento desta pesquisa, é que essa estratégia ainda não está sendo implementada como deveria, pois, segundo os gestores, essa parceria é difícil. Isso porque nas comunidades não existem espaços seguros e de qualidade para desenvolver essas ações educativas. E também os pais e responsáveis pelos alunos não apoiam essas ações.

De acordo com o depoimento de uma gestora pesquisada,

Na nossa escola, tínhamos um convênio com a Faculdade de Psicologia da Universidade Federal de Goiás, que prestava serviços voluntários de orientação e auxílio psicológico aos alunos, mas que foi interrompido pela faculdade, sem apresentar os motivos do fim desse convênio (GESTORA 2).

E quando são estabelecidas parcerias com a comunidade, essas acontecem de forma sazonal, ou seja, por determinado tempo, sendo logo interrompida. Desse modo, entendemos que é preciso repensar essa estratégia para que ela possa cumprir sua função.

Nas estratégias 3.4 e 3.5, são definidas possibilidades de expansão e inclusão da Educação de Tempo Integral para os grupos das minorias (quilombolas e indígenas) e para os alunos com necessidades especiais.

Desse modo, a estratégia 3.4 propõe:

Expandir a educação em tempo integral nas escolas do campo, quilombolas e indígenas, considerando as especificidades e particularidades locais (GOIÁS, 2015).

Já a estratégia 3.5 aponta a necessidade de

Proporcionar aos estudantes com necessidades especiais matriculados nas escolas de tempo integral o apoio pedagógico necessário e o Atendimento Educacional Especializado - AEE em salas de recursos multifuncionais (GOIÁS, 2015).

Nesse aspecto, essas duas estratégias estão longe de serem alcançadas, pois não existe uma política definida, por parte do estado de Goiás, para o atendimento das comunidades quilombolas e indígenas com Educação de Tempo Integral. Atualmente, considerando o ano de 2018, segundo a Coordenação de Escolas Quilombolas e do Campo, ligada à Superintendência de Inclusão, não há Escolas de Tempo Integral nessas comunidades. No caso da inclusão de alunos com necessidades especiais, todas as escolas possuem acompanhamento de professores de apoio, que são capacitados para atuar em salas de aula auxiliando os professores em docência.

A última estratégia relacionada à meta 3, que foi elaborada com o intuito de contribuir para a efetivação da Educação de Tempo Integral, tem como finalidade estimular a participação de iniciativas da União e dos municípios com ações que vão garantir atendimento escolar por, no mínimo, sete horas por dia e, assim, efetivar a Educação de Tempo Integral.

Então, a estratégia 3.6 visa

participar de iniciativas da União e municípios, em regime de colaboração, com o objetivo de implantar a educação em tempo integral, para o atendimento no espaço escolar de 7 (sete) horas diárias, no mínimo (GOIÁS, 2015).

Essa estratégia pouco acontece porque o Estado não consegue atender todos os municípios goianos. Também, alguns municípios não possuem uma boa relação com o Estado, visto que muitos prefeitos são adversários políticos do governador. No entanto, o governo do Estado tem estabelecido parcerias com os municípios para o desenvolvimento da educação em todo o estado. Na implantação de Educação em Tempo Integral, a Seduce/GO, por meio da Superintendência de Ensino Fundamental, presta assessoria às secretarias municipais de Educação que procuram o apoio do governo estadual para implantar Escolas de Tempo Integral.

De acordo com o Portal da Seduce/GO¹⁵,

Parcerias da SEDUCE/GO com prefeituras e órgãos estaduais como Segurança Pública, Saúde, Agehab e Codego viabilizam programas de aprendizagem, tecnologia, segurança e infraestrutura.

A SEDUCE/GO fez a Pactuação da Aliança Municipal na área da educação infantil com os 24 municípios focais e outros 59 municípios prioritários com os quais também trabalha, além dos demais 166.

Com parcerias em diversas áreas, a Educação de Goiás abre caminhos para o desenvolvimento social do Estado (GOIÁS, 2017).

Por fim, tem-se a estratégia 5.12, que preconiza a efetivação do Ensino Médio, mas que também defende a oferta e a ampliação de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio.

Sendo assim, a estratégia 5.12 propõe:

Ampliar de forma gradativa a educação em tempo integral nas unidades escolares de Ensino Médio, provendo essas escolas de toda infraestrutura necessária (GOIÁS, 2015).

Essa estratégia começou a ser desenvolvida em 2013, de forma tímida, em apenas 15 unidades escolares e em 2018 eram 61 unidades de Ensino Médio. Desse total, 48 unidades são exclusivamente de Ensino Médio e 13 são de Ensino Fundamental e Médio (conforme dados já apresentados do Programa Novo Futuro). Mas, mesmo assim, existe uma tendência de não cumprir essa estratégia, pois a infraestrutura necessária para o bom funcionamento, e com qualidade, não acontece. Essas escolas estão sendo adequadas e/ou reformadas (de acordo com o repasse de recursos, mas todas estão recebendo algum tipo de adequação, de acordo com informações da Seduce/GO), porém, não existe um projeto arquitetônico definido pela Seduce/GO, e nem recursos suficientes para concluir o que já foi iniciado nessas escolas. Portanto, ainda não se tem uma escola pronta, ou seja, uma escola referência.

Conforme depoimento de gestor pesquisado,

Nós tivemos que improvisar muita coisa, o refeitório, os banheiros, o laboratório, e adequar salas, e isso sem apoio da SEDUCE/GO, os recursos não foram suficientes, a SEDUCE/GO não tem projeto pronto para essas escolas. Os técnicos da Rede Física da SEDUCE/GO que são responsáveis para acompanhar as reformas e adequações vieram duas vezes no início e depois que terminaram, e disseram que estava tudo certo. Mas ainda falta liberar nosso laboratório, adequar nossa cozinha e outras coisas (GESTOR 6).

¹⁵ Disponível em: <<https://site.seduce.go.gov.br/educacao/educacao-e-destaque-em-parcerias-para-a-competitividade>>. Acesso em: 18 out. 2018.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2017, observamos a evolução do percentual de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil e em Goiás, em relação ao quantitativo total de escolas de Ensino Médio de Tempo Parcial. Evidenciamos o aumento significativo do número (dobrou o número de escolas) de Escolas de Ensino Médio com Tempo Integral em todo o Brasil.

Tabela 4: Percentual de escolas públicas de ensino médio de tempo integral no Brasil e em Goiás

Localidade	2013	2014	2015	2016	2017
Brasil	4.4%	5.7%	6.8%	7.2%	8.5%
Goiás	3.8%	5.2%	6.0%	6.8%	9.4%

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar, 2017.

Observamos, no quadro 7, que em Goiás o aumento foi ainda maior, pois em 2013 as escolas de Tempo Integral representavam apenas 3,8% das escolas na rede estadual, em 2017 esse porcentual passou para 9,4%, ou seja, um aumento de 5,6% no quantitativo de escolas de Tempo Integral nesse período. Vale destacar, que não aumentou o número de escolas de ensino médio em Goiás, o que ocorreu foi que algumas escolas foram transformadas em escolas de tempo integral de ensino médio.

Os números estão legitimados pelos documentos oficiais, e seu funcionamento como Tempo Integral é o que está em análise nesta tese.

A partir de 2018, com a aprovação da Lei n.º 13.450 (Reforma do Ensino Médio), ficou determinado que os Estados e o Distrito Federal iriam receber recursos e apoio técnico-administrativo para implantar as Escolas de Educação em Tempo Integral de Ensino Médio. Assim, há uma expectativa de que essa estratégia seja desenvolvida e que alcance seu objetivo.

Como foi demonstrado no PEE - Lei n.º 18.969/2015, que foi aprovado para ser implementado no decênio 2015-2025, foram apresentadas 21 metas e 258 estratégias, que, se forem desenvolvidas e implementadas, podem tornar a educação do estado de Goiás mais eficiente, de qualidade social (que prepara para a vida e para o mundo do trabalho), além de propiciar formação integral para os alunos e a possibilidade de levá-los à emancipação humana.

No próximo capítulo, será apresentada a concepção de Educação Integral para o Ensino Médio nos documentos oficiais da Seduce/GO, além da sua organização e estrutura, na

intenção de analisar o que ela possibilita para efetivação das políticas públicas sobre Educação Integral.

Também, numa perspectiva de aprofundar a questão da Educação Integral no Ensino Médio, será apresentada a história recente dos CEPs em Goiás e, nesse mesmo sentido, as diretrizes de sua implantação em Goiás de acordo com o modelo do Instituto de Corresponsabilidade Educacional – ICE Brasil, de Pernambuco.

CAPÍTULO III

OS CENTROS DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL (CEPIs) EM GOIÁS: UMA HISTÓRIA RECENTE

Este capítulo tem por objetivo conhecer e analisar todo o processo de implantação e implementação dos Centros de Ensino de Período Integral (CEPIs) no estado de Goiás, mais especificamente no município de Goiânia.

Na perspectiva de compreender melhor todo o processo de implantação dos CEPIs em Goiás, apresentamos a estrutura organizacional da Seduce/GO, com os últimos dados estatísticos da rede estadual de educação, que auxiliam a compreensão desse processo e a construção de um panorama atual do atendimento aos alunos na Educação de Tempo Integral. Esses dados buscam conhecer o alcance dessa política atualmente, os seus avanços e descontinuidades no estado de Goiás.

Também serão analisadas as concepções de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, presentes nos documentos oficiais da Seduce/GO, partindo da concepção de Educação Integral na perspectiva de que essa educação deve formar o sujeito em todas as suas dimensões, ou seja, deve proporcionar uma formação ampla que possibilite o desenvolvimento das pessoas nos aspectos cognitivo, físico, estético, moral, ético, social e artístico. Ainda nesse sentido, vale ressaltar que essa concepção surgiu de estudos e pesquisas que a apontam como a melhor proposta de formação humana, segundo a perspectiva de políticas públicas de educação integral para as escolas públicas brasileiras, porque tem comprometimento com a formação para emancipação das pessoas e que foi apresentada aqui em capítulos anteriores.

Nessa mesma direção, são analisadas as diretrizes e orientações para a implantação dos Centros de Ensino de Período Integral – CEPIs em Goiás. Também buscamos subsídios históricos para analisar a trajetória recente dos CEPIs em Goiás, na perspectiva de entender as políticas públicas de Educação Integral que são desenvolvidas pela Seduce/GO.

3.1 A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DO ESTADO DE GOIÁS – SEDUCE/GO E A SUA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

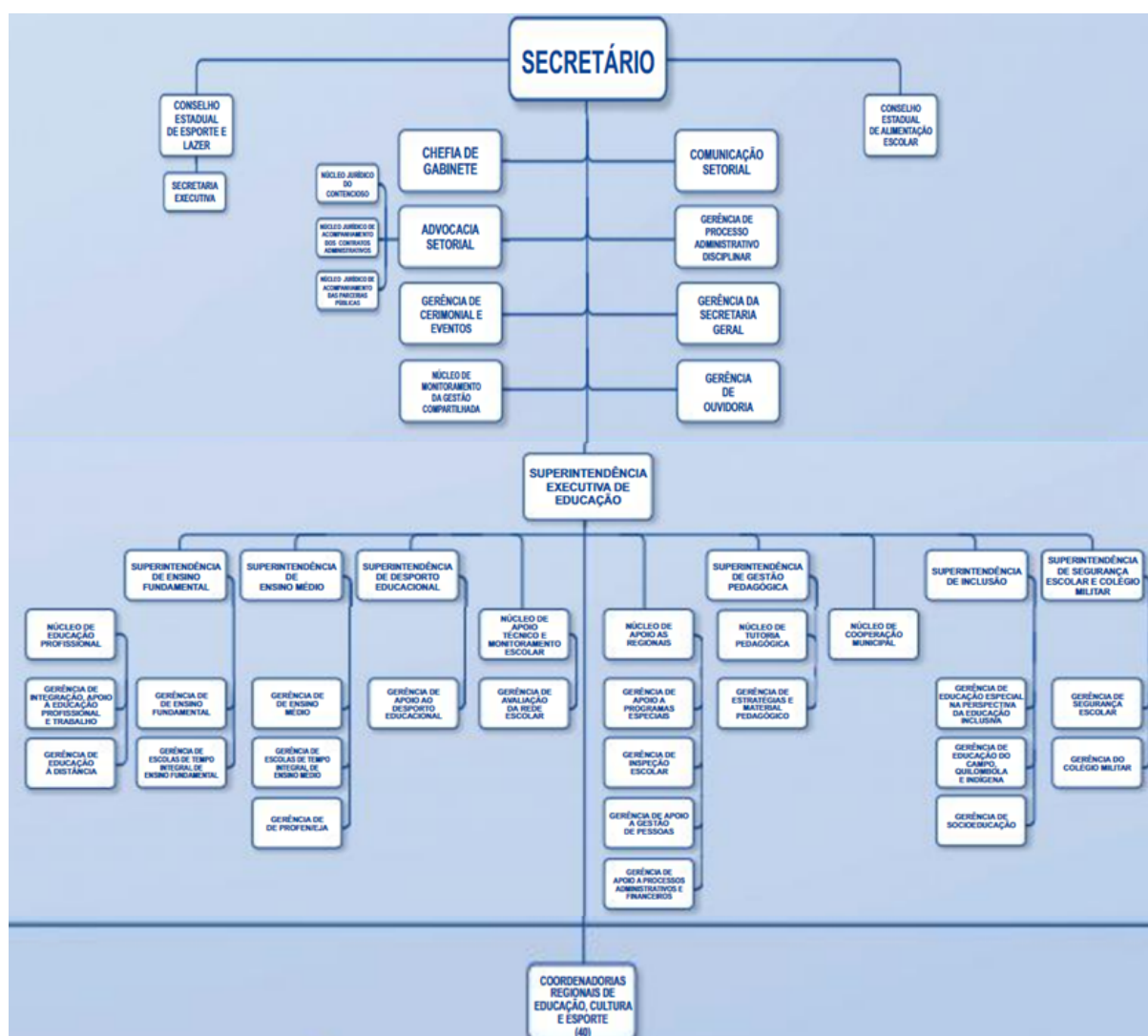
Para melhor compreendermos o contexto da Educação Integral e das Escolas de Tempo Integral no estado de Goiás, é importante conhecer a estrutura organizacional da Seduce/GO em 2018, visto que essa secretaria passou por várias mudanças na sua configuração, principalmente no seu organograma. Segundo o governo estadual, isso

aconteceu para atender, de forma mais eficiente, os programas e projetos que a Seduce/GO e o governo estadual se propunham a realizar nos últimos anos, sobretudo no que concerne a políticas de educação integral e escolas de tempo integral.

Dessa forma, várias alterações significativas ocorreram em muitas áreas dessa secretaria, como mudanças de nomes, de departamentos, reforma nas estruturas administrativas (aumento de superintendências e gerências) e mudanças no organograma, tendo como objetivo, segundo o governo estadual, dar mais agilidade, eficiência nas demandas da política estadual de educação, bem como melhorar o atendimento da secretaria para toda a sociedade.

Assim, a partir de 2016 até o final de 2018, a Seduce/GO estava constituída da seguinte forma:

Figura 3 - Organograma da Seduce/GO



Fonte: Seduce/GO. Acesso em: 28 maio 2018.

Paralelamente a essa estrutura da Superintendência Executiva de Educação, aparece a Superintendência Executiva da Seduce/GO, que é o departamento que cuida de toda a gestão da Educação, da Cultura e do Esporte. Assim, a Seduce/GO possui quatro Superintendências Executivas, sendo uma para cada área (educação, cultura e esporte) e uma geral (Executiva da Seduce/GO). Nessa hierarquia, a Superintendência Executiva é a principal e tem a responsabilidade de supervisionar e auxiliar todas as outras superintendências e na falta do(a) Secretário(a) de Educação é o Superintendente Executivo quem assina e responde por essa pasta. Então, na prática, é a Superintendência Executiva quem faz toda a gestão da Seduce/GO. Também essa superintendência não existia e foi criada em 2015.

Destarte, com esse novo cronograma da Seduce/GO, foram criadas duas novas superintendências, surgindo assim a Superintendência Executiva de Cultura e a Superintendência Executiva de Esporte e Lazer, que antes eram Secretaria de Estado da Cultura e Secretaria de Estado de Esporte e Lazer, que agora foram incorporadas à Secretaria de Estado da Educação, passando a ser chamada de Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes de Goiás – Seduce/GO.

Percebemos que a estrutura da Secretaria de Educação cresceu muito ao incorporar a pasta da Cultura e a pasta do Esporte e Lazer, que, anteriormente, eram secretarias independentes. Com essa mudança, o(a) secretário(a) de Educação passou a ser o responsável pelas políticas públicas da cultura, do esporte e lazer, além da educação em todo o estado de Goiás.

Notamos que as atribuições e responsabilidades do(a) gestor(a) da Seduce/GO foram ampliadas, ainda exigindo que ele(a) seja um(a) bom(a) articulador(a) para desenvolver e vincular esses três campos da administração pública em uma mesma pasta.

Dessa forma, ficaram na responsabilidade da Superintendência Executiva a articulação destes campos (Educação, Cultura, Esporte e Lazer), além da gestão de pessoal, planejamento e finanças, gestão da infraestrutura e da tecnologia da informação de toda a Seduce/GO.

De acordo com o manual de Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás – 2016/2017, a Superintendência Executiva tem como competência:

Da Competência

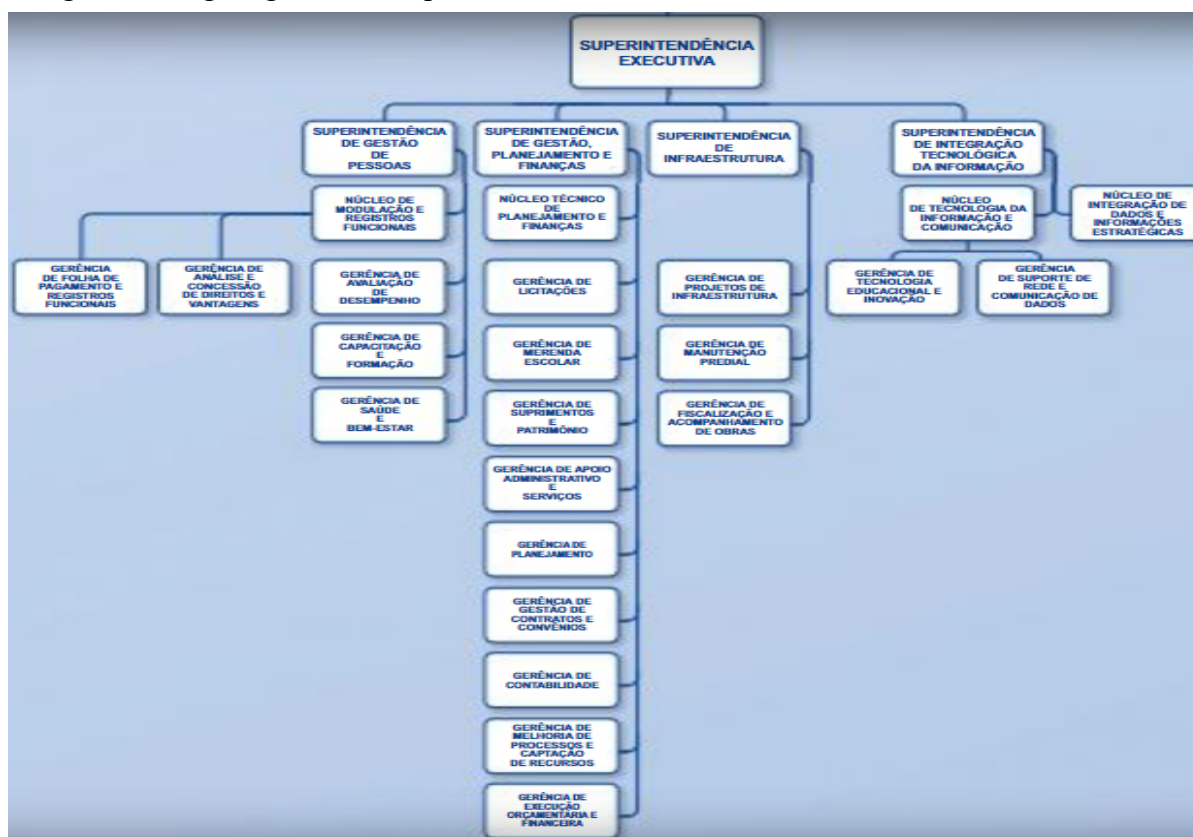
- formulação e execução da política estadual de educação;
- execução das atividades de educação básica sob responsabilidade do Poder Público Estadual;
- controle e inspeção das atividades de educação básica e produção de informações educacionais;
- formulação e execução da política estadual de desenvolvimento da cultura;
- conservação do patrimônio histórico e artístico do Estado;

- criação e manutenção de bibliotecas, centros culturais, museus, teatros, arquivos históricos e demais instalações ou instituições de caráter cultural;
- formulação e execução da política estadual de esportes e lazer (GOIÁS, 2016, p. 13).

Na prática, o que se pôde notar neste trabalho é que o(a) Superintendente Executivo atua como o(a) “Gerente Geral”, pois é ele(a) quem define toda a parte de gestão da Seduce/GO. Então, o(a) secretário(a) fica responsável pela parte política da pasta, ou seja, ele representa o governo nos eventos, apresenta as propostas, participa de reuniões públicas e de eventos. Entretanto, as decisões são tomadas só depois que o(a) Superintendente Executivo apresenta sua posição sobre o tema em questão. O ocupante dessa superintendência deve ter um perfil técnico com conhecimentos em administração pública e políticas públicas. Na gestão (2018) da Seduce/GO, o Superintendente Executivo apresenta esse perfil.

No quadro seguinte, apresentamos todo o organograma da Superintendência Executiva, porém, ele deve ser entendido como se estivesse ligado diretamente ao(a) secretário(a) de Educação, ao lado da Superintendência Executiva de Educação. Podemos verificar que esta superintendência é a responsável pela gestão administrativa, financeira, da tecnologia da informação, de pessoal e da infraestrutura destas três áreas (Educação, Cultura, Esporte e Lazer) da Seduce/GO.

Figura 4 - Organograma da Superintendência Executiva da Seduce/GO



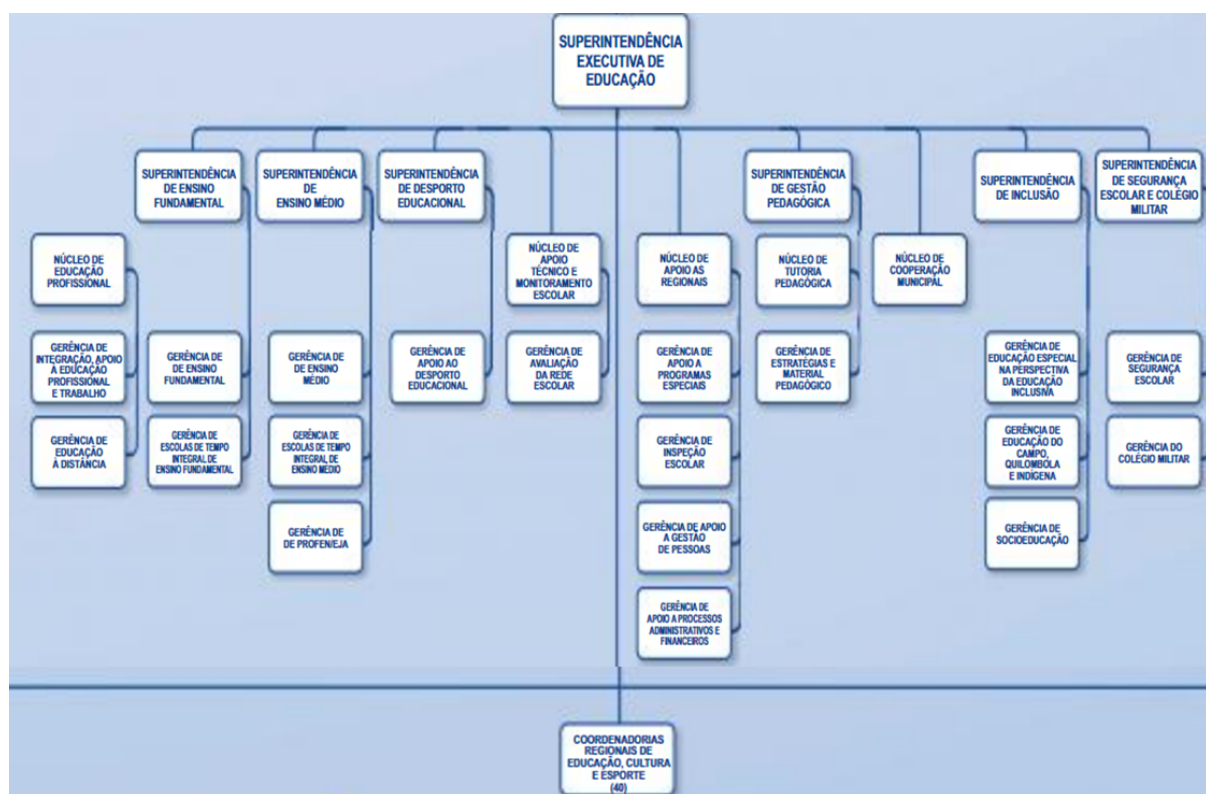
Fonte: Seduce/GO. Acesso em: 28 maio 2018.

Na figura 2, há uma visão completa desta Superintendência Executiva e da sua abrangência, com as atribuições e responsabilidades na gestão de toda a Seduce/GO.

Outro aspecto que merece destaque são as Superintendências Executivas da Cultura e do Esporte e Lazer, mas que não serão apresentadas neste texto porque tratam especificamente das políticas de cultura, de esporte e lazer, com todas as características inerentes a esses campos da esfera pública. Portanto, neste trabalho, não serão tratadas, mas, a título de conhecimento, essas superintendências ocupam lugar no organograma ao lado da Superintendência Executiva da Educação, ou seja, têm o mesmo peso e valor no atual governo, com todas as suas gerências e departamentos.

Dessa forma, será analisada a Superintendência Executiva de Educação, pois essa ajuda a compreender melhor como é percebido o papel da Educação Integral no interior da Seduce/GO e o lugar que ela ocupa nesse organograma.

Figura 5 - Organograma da Superintendência Executiva de Educação



Fonte: Seduce/GO. Acesso em: 28 maio 2018.

Notamos que essa superintendência tem papel central na organização e gestão da Seduce/GO, cuja principal função é articular, promover a integração de todas as

superintendências, no sentido de efetivar as políticas educacionais dessa secretaria, além de dar suporte administrativo, financeiro e pedagógico a todas as outras.

Podemos observar que surgiram muitas gerências, como a Gerência de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, Gerência de Apoio ao Desporto Educacional, evidenciando que o governo visa a uma responsabilização maior com essas políticas, haja visto que, anteriormente, essas e outras gerências não existiam.

Outro aspecto importante que merece destaque é o surgimento das Coordenações Regionais de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, que estão ligadas diretamente à Superintendência Executiva de Educação, pois, de acordo com a nova organização da Seduce/GO, os coordenadores regionais estão diretamente ligados ao superintendente executivo, sendo que, anteriormente, eles eram ligados diretamente ao(a) secretário(a) de Educação. Assim, esses coordenadores regionais são orientados e acompanhados pela Superintendência Executiva de Educação.

Vale lembrar que, a partir de 2017, houve uma grande mudança nas nomenclaturas dentro da Seduce/GO, principalmente nas Subsecretarias Regionais de Educação, órgãos que representam a secretaria de Educação em cada uma das regiões do estado de Goiás, que passaram a ser chamadas de Coordenadorias Regionais de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Essas coordenadorias funcionam como se fossem uma sucursal da secretaria de Educação para resolver todos os problemas de gestão (pessoal, administrativo, financeiro e pedagógico) na própria região. Elas também são responsáveis pela implantação de todas as políticas educacionais nas escolas da sua respectiva região, principalmente pela implantação de programas e projetos pedagógicos que são determinações de políticas federais e/ou estaduais, além de todas as decisões pedagógicas e administrativas vindas do governo estadual. Essa mudança de nomenclatura não foi por acaso, pois se deve a um redimensionamento da rede estadual que passou a reduzir o quantitativo de servidores nas áreas administrativas e realocá-los nas escolas. Também houve uma redução de departamentos nessas Coordenações Regionais, tudo isso para tornar a estrutura delas menor e reduzir custos, visto que muitas ações agora devem ser feitas na própria sede da Seduce/GO.

Podemos dizer que os coordenadores(as) regionais de Educação, Cultura, Esporte e Lazer são, na prática, subsecretários(as) nas regiões onde atuam, ou seja, eles são os representantes legais (nomeados) do Estado e os agentes públicos responsáveis pela gestão da Educação pública na sua região. Em Goiás, são 40 coordenações regionais.

Quadro 3 - Relação das Coordenações Regionais de Educação, Cultura, Esporte e Lazer

1. Águas Lindas	11. Inhumas	21. Minaçu	31. Posse
2. Anápolis	12. Iporá	22. Mineiros	32. Quirinópolis
3. Aparecida de Goiânia	13. Itaberaí	23. Morrinhos	33. Rio Verde
4. Campos Belos	14. Itapaci	24. Novo Gama	34. Rubiataba
5. Catalão	15. Itapuranga	25. Palmeiras	35. Santa Helena
6. Ceres	16. Itumbiara	26. Piracanjuba	36. São Miguel do Araguaia
7. Formosa	17. Jataí	27. Piranhas	37. São Luís de Montes Belos
8. Goianésia	18. Jussara	28. Pires do Rio	38. Silvânia
9. Goiás	19. Luziânia	29. Planaltina de Goiás	39. Trindade
10. Goiatuba	20. Goiânia	30. Porangatu	40. Uruaçu

Fonte: Seduce/GO. Acesso em: 29 maio 2018.

Ainda sobre as Coordenações Regionais de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, elas realizam um trabalho de gestão pedagógica e operacional descentralizado da Seduce/GO. Então, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Seduce/GO, compete às Coordenações:

- Apoiar, assessorar, monitorar e avaliar as unidades escolares do sistema estadual de ensino, em sua jurisdição, acompanhando o processo de ensino e aprendizagem, bem como a construção do projeto político-pedagógico, de forma articulada, com a participação democrática da sociedade;
- Responsabilizar-se pelo desenvolvimento da política pedagógica das unidades escolares na perspectiva da inclusão educacional;
- Acompanhar a execução dos recursos destinados às unidades escolares e os destinados ao apoio, no âmbito da sua jurisdição;
- Promover a integração entre as unidades administrativas da Subsecretaria Regional de Educação e desta com as unidades escolares;
- Implementar e manter atualizado o sistema de informação entre a unidade escolar e as demais unidades administrativas da secretaria e subsecretarias;
- Promover o acompanhamento, controle e avaliação dos convênios, com instituições educacionais;
- Promover o controle da rede física do Sistema Estadual de Ensino;
- Participar do trabalho coletivo e do planejamento realizado nas unidades escolares;
- Promover estudos e estabelecer estratégias que promovam a integração do ensino fundamental com o ensino médio, para garantir a continuidade do trabalho pedagógico;
- Promover estudos e estabelecer estratégias que promovam a integração da equipe multidisciplinar com os tutores pedagógicos;
- Acompanhar e dar suporte técnico às Unidades Escolares na elaboração e execução do PDDE;
- Gestão de pessoal vinculado às áreas de cultura e esporte (GOIÁS, 2016, p. 142).

A Seduce/GO, descentralizando o planejamento e a execução das políticas públicas educacionais para as Coordenações Regionais e para as Unidades Educacionais, pode ter influenciado o desenvolvimento das ações de implantação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, pois as unidades educacionais que se tornaram de tempo integral foram por adesão e apoio técnico e pedagógico dessas coordenações. Entretanto, em alguns casos, as escolas se tornaram de tempo integral por imposição das coordenações regionais, que deveriam ter um determinado quantitativo de CEPIs na sua jurisdição.

Conforme depoimento de uma gestora pesquisada,

Nossa escola foi indicada para virar CEPI, e nós não tivemos opção, foi basicamente determinado que a nossa escola passaria a atender em Tempo Integral, pois na nossa região ainda não tinha nenhum CEPI de Ensino Médio e a escola possui uma boa infraestrutura e com condições para fazer as adequações necessárias para transformar em CEPI, isso aconteceu no final do ano, no início de dezembro (GESTORA 4).

Outro aspecto importante que deve ser observado nesse organograma é o grande número de superintendências que foi criado na nova configuração da Seduce/GO. Essas novas superintendências desenvolvem o mesmo trabalho que já era feito pelas superintendências já existentes, ou seja, há uma sobreposição de responsabilidades e de ações. Exemplo disso são as Superintendências de Ensino Médio, a Superintendência de Gestão Pedagógica e a Superintendência de Inclusão, pois acreditamos que todas as superintendências que estiverem ligadas ao ensino devem ter como princípio elementar de funcionamento o pedagógico e a inclusão, ou seja, todas as superintendências devem priorizar sempre o pedagógico e a inclusão. Seria necessário criar Superintendências de Inclusão ou Superintendência de Gestão Pedagógica? Com a palavra, a Seduce/GO. Entendemos que essas superintendências não são necessárias e que não precisariam existir.

Também observamos que surgiu recentemente, em 2017, a Superintendência de Segurança Escolar e Colégio Militar, confirmando uma tendência que acontece na educação em Goiás, que é a “Militarização da Educação Pública”, ou seja, transformar as escolas de ensino regular em Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG).

De acordo com o Portal da Seduce/GO¹⁶,

A titular da Secretaria de Educação de Goiás, afirmou que o Estado não desistiu de ampliar o número de escolas militares da rede estadual, mas que depende da Secretaria de Estado de Segurança Pública (Sesp) para o encaminhamento de policiais militares que possam fazer a gestão destas unidades. Atualmente, 31

¹⁶ Disponível em: <<https://site.seduc.go.gov.br/educacao/escolas-militares-de-goias-sao-destaque-na-midia-nacional>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

escolas militares aprovadas por lei em várias cidades goianas aguardam providências da Secretaria de Educação para saírem do papel (GOIÁS, 2018).

Essa superintendência surgiu para cuidar especificamente desses colégios, dando apoio financeiro, administrativo e pedagógico, porém, eles seguem as orientações pedagógicas, curriculares e administrativas da Seduce/GO, como as demais unidades de ensino da rede estadual. Contudo, eles apresentam, como diferencial das demais unidades, a incorporação da disciplina militar com a presença de militares no funcionamento desses colégios.

Seria necessário criar uma Superintendência de Segurança Escolar e Colégio Militar se na estrutura do Estado já existe o Batalhão Escolar, que tem como uma de suas atribuições zelar pela segurança escolar? Outro aspecto é que a Polícia Militar já possui um Comando de Ensino que cuida especificamente dos Colégios Militares. Entendemos que essa nova superintendência tenha surgido apenas para proporcionar mais *status* para esses colégios, além de proporcionar o aumento dos salários dos ocupantes dos cargos de superintendente e dos gerentes, por meio de gratificações referentes às funções que assumiram, ou seja, o superintendente recebe 14 mil reais de gratificação mais salário de Coronel (se o ocupante da função for Coronel), gerentes recebem 5,5 mil reais de gratificação mais salário de Tenente-Coronel (se o ocupante for Tenente-Coronel). Esses valores são relativos ao ano de 2018 (SEGPLAN, 2018). Ademais, uma nova estrutura foi montada para que as superintendências prestassem o serviço que já faziam em outros locais.

Ainda sobre as superintendências que aparecem no organograma da Seduce/GO, algumas já existiam, havendo apenas mudança de nomenclatura, como a Superintendência de Inteligência Pedagógica, que passou a ter o nome de Superintendência de Gestão Pedagógica. Também houve a recriação da Superintendência de Inclusão que estava extinta.

Podemos dizer que, no organograma da Secretaria de Educação de Goiás, houve mudanças significativas, não só na alteração de nomes, mas principalmente na criação de novas superintendências e gerências, que surgiram para dar apoio a programas, projetos e às escolas, sobretudo na implantação das Escolas de Tempo Integral.

De acordo com um gestor pesquisado,

Com as mudanças feitas na Secretaria de Educação, tivemos mais apoio para desenvolver nossos projetos educacionais, desenvolver nossos programas de Escola de Tempo Integral, eles vêm aqui e nos ajuda muito em tudo, traz orientações e fazem também reuniões e formações com todos os professores e equipe escolar (GESTOR 1).

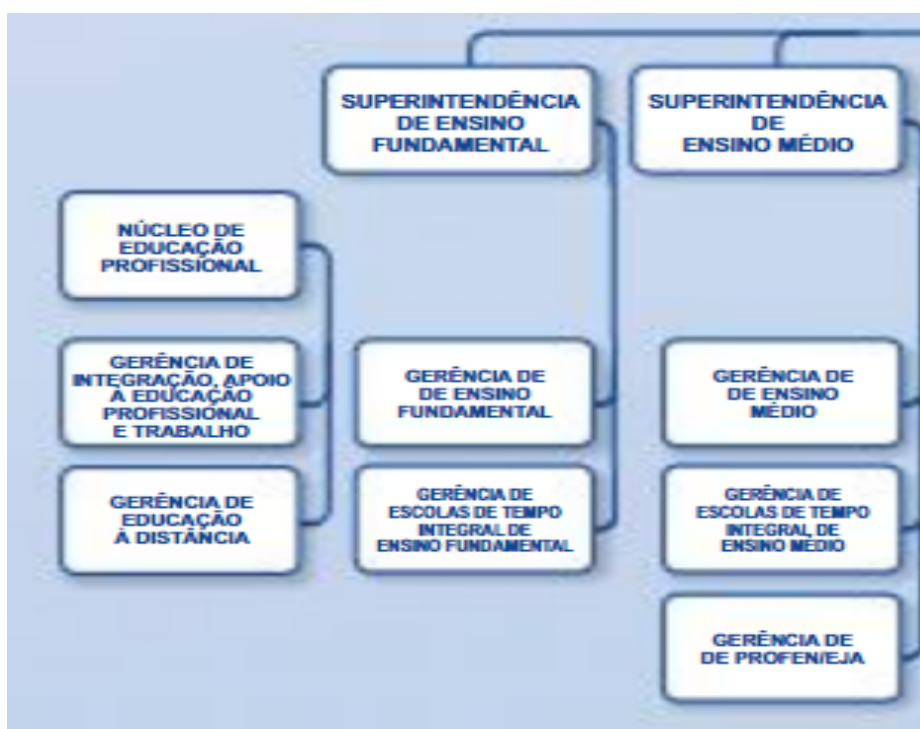
Essas gerências desenvolvem um papel importante, visto que elas acompanham de perto todo o processo de implantação e desenvolvimento dos programas e projetos da Seduce/GO. Elas ainda são as responsáveis pela formação dos professores e gestores, além de dar apoio pedagógico, administrativo e financeiro.

Segundo um técnico-pedagógico da Gerência de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio pesquisado,

Nós estamos aqui para ajudar as escolas na implementação dos CEPIS, fazemos acompanhamento, enviamos orientações, fazemos formação nas escolas e em Pirenópolis juntamente com os superintendentes e o pessoal do ICE, com professores, gestores e alunos também. Ajudamos na questão administrativa, financeira e no pedagógico, montagem de horário, eletivas, mapa de atividades e outras coisas [...] (TÉCNICO-PEDAGÓGICO 2).

Porém, esta pesquisa volta-se para a Superintendência de Ensino Médio, que tem a responsabilidade de implantar as Escolas de Tempo Integral nesse nível de ensino, que receberam o nome de Centros de Ensino em Período Integral - CEPIS.

Figura 6 - Organograma das Superintendências de Ensino Fundamental e Ensino Médio



Fonte: Seduce/GO. Acesso em: 27 jul. 2018.

Notamos, na estrutura da Seduce/GO, que a Gerência de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio está sob a responsabilidade da Superintendência de Ensino Médio e tem ligação direta com a Superintendência Executiva. Entretanto, serão debatidas a estrutura

organizacional dos CEPIs e a função que elas desempenham mediante as políticas de Educação de Tempo Integral da Seduce/GO.

Percebemos, então, que a implantação e a implementação desses CEPIs em Goiás têm um acompanhamento mais próximo, pois foi criada uma gerência específica para cuidar das Escolas de Tempo Integral, dando suporte pedagógico, administrativo e financeiro aos gestores. Também, a Gerência de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio é a responsável pela formação dos professores e gestores para atuarem nos CEPIs e dar todas as orientações necessárias para o desenvolvimento da parte pedagógica e curricular dessas unidades de ensino.

Ainda na perspectiva de conhecer melhor a rede estadual de ensino, e ter um panorama da Educação Integral em Goiás, com destaque para as Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, apresentamos, neste trabalho, os dados estatísticos da Seduce/GO, que são disponibilizados pelo censo escolar e pela própria secretaria. Assim, é possível ter uma visão mais sistêmica de toda a rede estadual de ensino, principalmente da sua capacidade de atendimento e do seu tamanho.

A Rede Estadual de Educação de Goiás, nesse ano de 2018, de acordo com informações no *site* da Seduce/GO, no Portal 360, apresenta a seguinte estrutura para atender aos estudantes goianos: são um total de 1149 unidades educacionais, sendo 812 de Ensino em Tempo Parcial, 198 são de Tempo Integral, 81 unidades educacionais são privadas com convênio com a Seduce/GO, 42 militares, 9 quilombolas e 2 indígenas

Figura 7 - Estrutura da Seduce/GO – Modelos de Escolas



Fonte: Seduce/GO - Portal 360. Acesso em: 17 jul. 2018.

Mas, posteriormente a essa divulgação, houve alteração no número de escolas de Tempo Integral, ou seja, a partir de agosto de 2018, a rede estadual apresentava 203 escolas de

Tempo Integral e, conseqüentemente, uma redução no número de escolas de Tempo Parcial, perfazendo um total de 812 unidades educacionais.

Conforme o Portal da Seduce/GO¹⁷,

O programa atendeu 46 unidades escolares. Destas, sete já eram do Programa Novo Futuro; três são unidades novas construídas recentemente e que estão em fase de formação de professores e organização de matrículas; e uma se encontra em fase final de construção em Planaltina. No total, Goiás oferta o Tempo Integral no Ensino Médio em 61 unidades escolares. Em resumo, 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 (GOIÁS, 2018; grifo nosso).

Ainda sobre a estrutura, dessas 1149 unidades educacionais, 604 possuem laboratórios (informática, ciências, biologia e química), 407 possuem quadras poliesportivas (cobertas e sem cobertura), 567 possuem bibliotecas, 728 têm banheiros acessíveis e 630 têm sala de diretor. Sobre a localização das 1149 unidades educacionais, 1082 estão localizadas nas zonas urbanas e 67 na zona rural do estado.

Figura 8 - Estrutura da Seduce/GO -Aparelhos e Localização

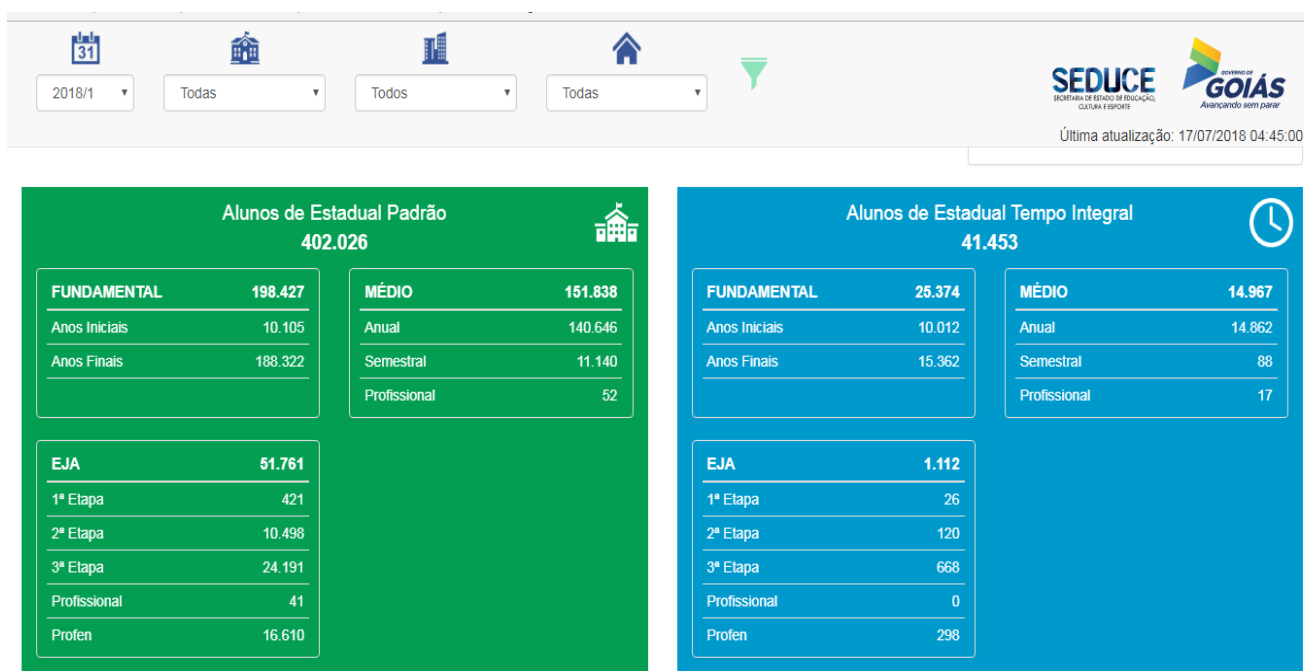
Fonte: Seduce/GO - Portal 360. Acesso em: 17 jul. 2018.

Sobre os alunos atendidos na rede estadual de educação de Goiás em 2018, de acordo com a própria Seduce/GO em seu *site* oficial, há um total de 525.759 alunos. Desse total, 272.276 alunos são do Ensino Fundamental, 196.033 do Ensino Médio e 53.792 da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

¹⁷ Disponível em: <<https://site.seduce.go.gov.br/educacao/educacao-investimentos-fazem-de-goias-o-1o-lugar-na-educacao-publica-do-pais/>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Do total de 525.759 alunos matriculados na rede estadual, são atendidos, em Tempo Integral no Ensino Fundamental, **25.374**, sendo que desse total **10.012** são dos anos iniciais e **15.362** dos anos finais. No Ensino Médio, são atendidos **14.967** alunos, desse total **14.682** são do Regime Anual¹⁸, **88** do Regime Semestral¹⁹ e **17** da Educação Profissional. E na Educação de Jovens e Adultos (EJA) **1.112** alunos, desses **26** são da 1ª Etapa (Anos iniciais do Ensino Fundamental), **120** da 2ª Etapa (Anos finais do Ensino Fundamental) e **665** da 3ª Etapa (Ensino Médio). Nas Escolas de Tempo Parcial, são atendidos 402.026 alunos, desse total 198.427 são do Ensino Fundamental, sendo que 10.105 são dos anos iniciais e 188.322 dos anos finais. No Ensino Médio, são 151.838 alunos, desse total 140.646 são do regime anual, 11.114 do regime semestral e 52 alunos da Educação Profissional, conforme atesta a figura 9.

Figura 9 -Alunos Matriculados nas Escolas Padrão e de Tempo Integral na Rede Estadual de Goiás em 2018



Fonte: Seduce/GO Portal 360. Acesso em: 17 nov. 2018.

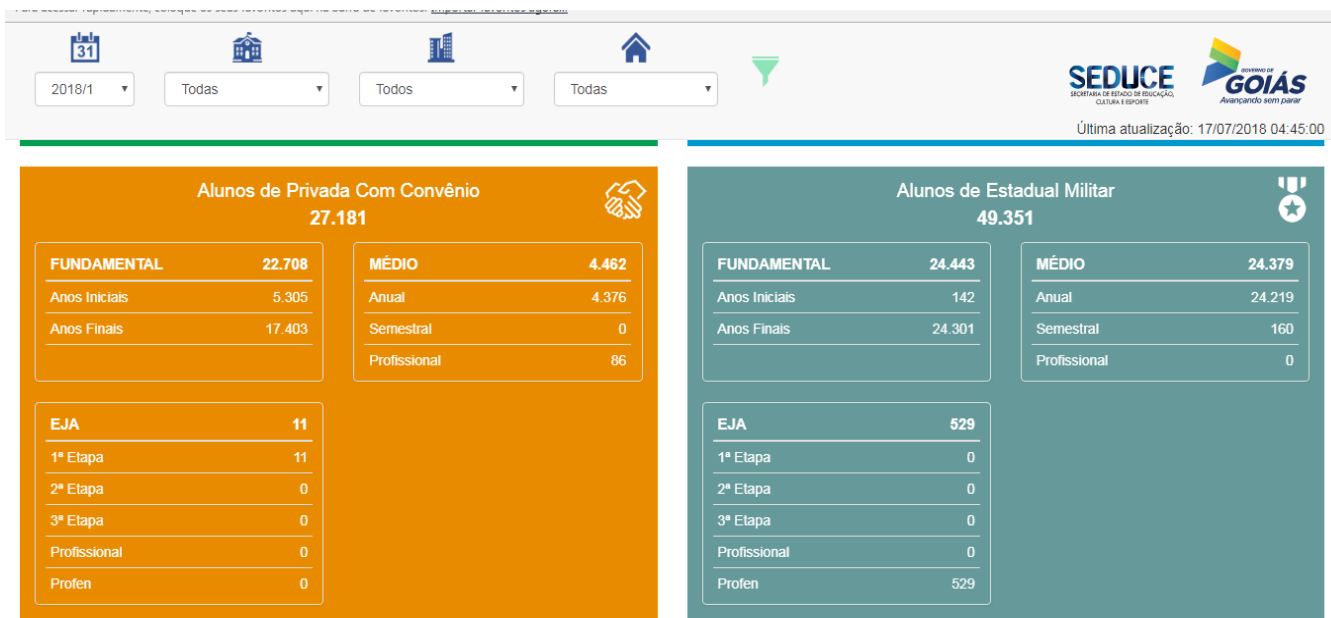
Ainda deste total de alunos atendidos pela rede estadual de educação de Goiás (525.759 alunos), são atendidos 27.181 em Escolas Conveniadas e, desse total, 22.708 são do Ensino Fundamental, 4.462 do Ensino Médio e 11 da EJA. Nos Colégios Militares, são

¹⁸ Regime Anual – Os alunos são avaliados em 4 bimestres, sua progressão acontece no final do ano letivos após completar 4 avaliações bimestrais, mais avaliações finais (caso houver) e sua frequência será considerada a do ano todo, ou seja, o aluno deverá frequentar o ano todo e será considerado aprovado ou não no final do ano.

¹⁹ Regime Semestral – Os alunos serão avaliados em 2 bimestres, sua progressão acontece no final do semestre letivo, após completar duas avaliações bimestrais, mais as avaliações finais (caso houver) e sua frequência será considerada do semestre letivo, ou seja, o aluno deverá frequentar apenas o semestre matriculado e será considerado aprovado ou não no final do semestre.

atendidos 49.351 alunos e, desse total, 24.443 são do Ensino Fundamental, 24.378 do Ensino Médio e 529 da EJA.

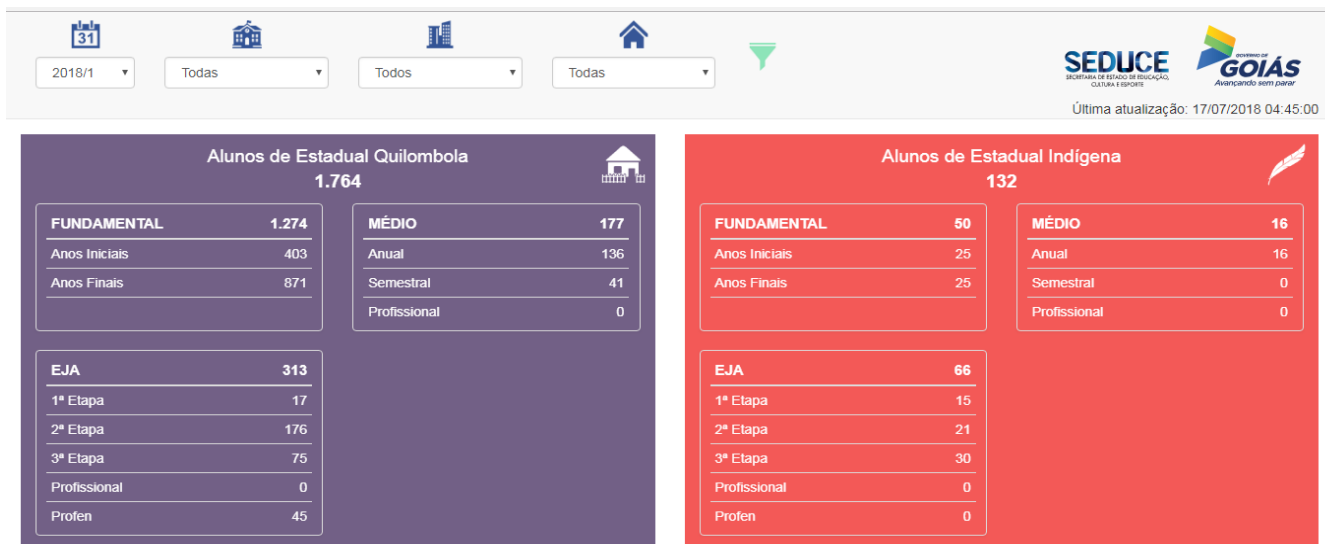
Figura 10 - Alunos Matriculados em Colégios Conveniados e Colégios Militares



Fonte: Seduce/GO - Portal 360. Acesso em: 17 jul. 2018.

Também são atendidos 1.764 alunos quilombolas, sendo, desse total, 1.274 alunos atendidos no Ensino Fundamental, 177 no Ensino Médio e 313 na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nas Escolas Indígenas, são atendidos 132 alunos, sendo, desse total, 50 alunos do Ensino Fundamental, 16 do Ensino Médio e 66 atendidos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 11 - Alunos matriculados nas Escolas Quilombolas e Indígenas da Rede Estadual de Goiás em 2018



Fonte: Seduce/GO - Portal 360. Acesso em: 17 jul. 2018.

Por fim, a rede estadual atendeu, em 2018, 53.792 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo, desse total, 51.761 em Tempo Parcial, 1.112 em Tempo Integral, 11 de escolas conveniadas, 529 de colégios militares, 313 de escolas quilombolas e 66 de escolas indígenas.

Sobre esse atual panorama de atendimento da Seduce/GO, destacam-se as Escolas de Tempo Integral, cujos dados estatísticos foram apresentados com maior detalhamento nesses dados da região metropolitana, ou seja, dos CEPIS localizados em Goiânia.

Em resumo, temos, então, no estado de Goiás, nesse ano de 2018, 203 unidades educacionais com atendimento em Tempo Integral. Desse total, 142 são de Ensino Fundamental, 48 unidades exclusivamente de Ensino Médio e 13 de Ensino Fundamental e Médio. Nessa rede estadual de educação, são atendidos 41.453 alunos em Tempo Integral, sendo, desse total, 25.374 do Ensino Fundamental, que estão divididos em 10.012 nos anos iniciais e 15.362 nos anos finais. No Ensino Médio, há 14.967 alunos matriculados nesse ano de 2018, sendo, desse total, 14.862 alunos no sistema anual, 88 alunos no sistema semestral de ensino e 17 no Ensino Profissional. Por fim, há, também, 1.112 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos quais 26 estão na 1ª etapa, 120 na 2ª etapa, 668 na 3ª etapa e 298 no Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno (PROFEN).

Apresentamos os dados dos últimos quatro anos do quantitativo de matrículas no Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA em Tempo Integral, da rede estadual de Educação de Goiás, com destaque para o Ensino Médio, mostrando a evolução das matrículas nesse período, auxiliando, assim, a análise sobre esses dados e sobre essa política de educação.

Quadro 4 - Alunos matriculados na Rede Estadual em Tempo Integral em Goiás 2015 – 2018

Período	Ensino Fundamental			Ensino Médio				EJA Tempo Integral	Total
	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Anual	Semestral	Profissional	Total		
2015	10.663	18.245	28.908	27.739	502	52	29.410	3.434	61.752
2016	10.301	18.523	28.824	27.739	425	41	28.205	3.148	60.177
2017	10.306	16.647	26.953	19.045	434	26	19.505	4.269	50.727
2018	10.012	15.362	25.374	14.856	88	17	14.967	1.112	41.453

Fonte: Seduce/GO - Portal 360. Acesso em: 17 jul. 2018.

Diante desse cenário, questionamos sobre a implementação do Plano Estadual de Educação, Lei n.º 18.969, de 22 de julho de 2015, para o decênio 2015-2025. Assim, conforme o cenário apresentado, percebemos que estamos distante de atingir o objetivo estabelecido na Meta 3, que é “Ampliar a 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 deste Plano” (GOIÁS, 2015). Conforme os dados apresentados nesse ano de 2018, há matriculados, na Educação Integral, apenas 41.453 alunos, que representam 7,88% dos alunos matriculados no universo de 525.759. Já as escolas da rede estadual de ensino, que estão atendendo em Tempo Integral, são 198 unidades, correspondendo a 17,23% das escolas estaduais em um universo de 1149 unidades em todo o estado de Goiás.

Desse modo, para se atingir o que está proposto no Plano Estadual de Educação-PEE, Lei n.º 18.969, a Seduce/GO deve aprimorar os programas de implantação de Escolas de Tempo Integral em Goiás, pois o que ocorreu foi uma diminuição. Isso porque em 2018²⁰ a rede estadual tinha matriculado 41.453 alunos nessa modalidade de ensino, em 2017 a rede contava com 50.727, em 2016 com 60.177 e em 2015 com 61.752 alunos (GOIÁS, 2018).

Observamos que, nos últimos quatro anos, o número de alunos matriculados nas Escolas de Tempo Integral vem reduzindo ano após ano, ou seja, o número de matrículas hoje (2018) está bem menor que em 2015 (redução de 20.299 alunos). Evidenciamos assim que está ocorrendo uma redução no número de matrículas nas Escolas de Tempo Integral. Isso é preocupante, uma vez que a Meta 3, estabelecida pelo PEE, não será alcançada se a tendência for mantida. Assim, o poder público deve repensar sua política de expansão, ou mesmo de implementação e acompanhamento das Escolas de Tempo Integral, sejam elas de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio, pois o panorama que se apresenta até o momento é que a atual política de implantação dessas escolas não está desenvolvida no ritmo que possa alcançar o que está proposto na lei.

Nesse sentido, pode ocorrer a implantação de Escolas de Tempo Integral de forma aligeirada, sem planejamento, apenas para cumprir determinações legais, não ofertando Escolas de Tempo Integral de qualidade, haja visto que já se passaram quatro anos e o número de matrículas vem diminuindo e também não há oferecimento de Educação Integral, apenas jornada ampliada, ou seja, aumento de permanência do aluno na escola, sem a preocupação de formação integral desses alunos. Assim, não se proporciona formação multidimensional, omnilateral, voltada para a emancipação humana.

²⁰ Dados disponíveis em: <<https://goias360.seduc.go.gov.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

De acordo com Gadotti,

O **princípio geral** da educação integral é, evidentemente, como vimos, o da **integralidade**. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc (GADOTTI, 2009, p. 97-98; Grifos do autor).

Por fim, podemos dizer que a implantação das Escolas de Tempo Integral é um desafio como política pública educacional, mas que deve acontecer dialogando com a sociedade, buscando estabelecer um modelo que possa realmente contemplar o conceito e a concepção de Educação Integral do tipo omnilateral e que todos tenham acesso a esse modelo de escola.

3.2 OS CENTROS DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL (CEPI) EM GOIÁS: UMA HISTÓRIA RECENTE

A história dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) é muito recente e teve início em 2012, com a criação do Programa Novo Futuro (já apresentado), cujo objetivo foi dar suporte à implantação de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio em Goiás. Portanto, esse programa foi pensado e criado exclusivamente para atender a esse propósito.

Nesse momento, a Secretaria de Educação de Goiás (de acordo com documentos do Programa Novo Futuro) queria criar um modelo de Escolas de Tempo Integral que não tivesse o viés ligado ao acolhimento e ao assistencialismo. Queria também um modelo diferente das Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI) de Ensino Fundamental que já existiam na rede estadual desde o ano de 2006. De acordo com o Programa Novo Futuro, os CEPIs não deveriam surgir sob a concepção de uma escola da proteção e acolhimento social, mas sim buscar ampliar tempos e espaços escolares existentes que contribuíssem para a melhoria do Ensino Médio dessas unidades escolares ao adotarem um currículo diferenciado, dedicado ao desenvolvimento das habilidades e de competências dos estudantes (GOIÁS, 2012).

Assim, uma equipe de técnicos pedagógicos ligados à Superintendência de Ensino Médio começou a elaboração do Programa Novo Futuro, que teve sua origem com estudos e pesquisas sobre “Juventude” e com a necessidade de mudanças pedagógicas, metodológicas, de oferta, de funcionamento, enfim, mudanças significativas e profundas no Ensino Médio.

Dessa forma, foi idealizado o programa para implantar Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio apresentando as mudanças necessárias para esse nível de ensino.

De acordo com relatos de uma técnica pedagógica entrevistada, que participou dessa equipe de elaboração do Programa Novo Futuro, a equipe foi montada com 06 pessoas, em 2011, dentro da Superintendência de Ensino Médio, onde foram feitas pesquisas e estudos sobre juventude, os motivos de os jovens não estarem nas escolas (jovens na faixa etária de 14 a 18 anos). E, diante dos resultados e com a necessidade de mudanças no Ensino Médio, foi iniciada a elaboração do Programa Novo Futuro.

Segundo a ex-técnica pedagógica entrevistada,

[...] essa equipe foi montada a partir de 2011, para desenvolver o projeto de escolas de tempo integral de ensino médio na rede estadual, éramos apenas seis pessoas nessa equipe, fizemos um planejamento que deveria começar com uma pesquisa sobre juventude, o que os jovens esperavam da escola, o que significa a escola para os jovens, qual motiva os jovens a irem a escola, depois da pesquisa, elaboramos o Programa Novo Futuro, que tem a intenção de implantar as escolas de tempo integral de ensino médio em Goiás e com isso melhorar a qualidade da educação, criar uma escola que os jovens queiram estudar, que vejam sentido de ir para escola [...] (EX-TÉCNICA PEDAGÓGICA 1).

O governo que foi reeleito em 2014 apresentou uma proposta de governo para a Educação no Estado, que visava dar um salto qualitativo na educação básica em Goiás. Nesse sentido, a Secretaria de Educação passou por uma reformulação e apresentou um novo modelo de gestão e lançou o Pacto pela Educação em Goiás, que visava criar uma série de ações impactantes para melhorar os índices educacionais da educação goiana. Dessa forma, a criação de um programa para implantar Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, como o Novo Futuro, foi primordial para mostrar que o Estado já tinha propostas claras para melhorar a qualidade do Ensino Médio e, conseqüentemente, proporcionar o aumento dos índices educacionais do estado de Goiás.

Conforme o documento do Pacto pela Educação em Goiás,

Tudo isso será desenvolvido dentro de um criterioso processo de avaliação e acompanhamento, estímulo e reconhecimento ao mérito em todas as instâncias. Por isso, e por todas as inovações que traz o plano de reforma pode ser considerado um modelo completo e de resultados que deverá se tornar referência para o país (GOIÁS, 2011).

Nesse mesmo ano (2012), a Secretaria de Educação viu a necessidade e a importância de criar duas gerências específicas para coordenar e acompanhar todo o processo de implantação e implementação do Programa Novo Futuro. Então, foram criadas a Gerência

de Planejamento e Apoio Administrativo e Financeiro dos Centros de Ensino em Período Integral e a Gerência de Apoio Pedagógico dos CEPIS.

Nesse momento, a Seduce/GO já estava empenhada em apresentar a proposta de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio e as ações para efetivar a sua implantação. Assim, a equipe responsável para isso foi aumentando, ganhando importância, transformando-se em Gerências ligadas à Superintendência de Ensino Médio, e logo em seguida Superintendência de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, ligada diretamente ao gabinete do secretário de Educação de Goiás naquele período.

Assim, pensando nesse movimento de reformas nas políticas educacionais, o estado de Goiás, por meio da sua Secretaria de Educação, começa a implantar em 2013, na rede estadual de ensino, as Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, que receberam o nome de Centros de Ensino em Período Integral (CEPIS), por meio do Programa Novo Futuro, que estabeleceu as diretrizes e orientações pedagógicas e administrativas para isso.

De acordo com o Portal da Seduce/GO,

A Secretaria de Estado da Educação implantou o Programa Novo Futuro que visa à ampliação do tempo escolar com qualidade para atender estudantes do ensino médio na perspectiva da formação de um cidadão livre, solidário e qualificado em acordo com o art. 2 da lei de diretrizes e bases 9.394/96. Assim, os CEPIS (Centros de Ensino em Período Integral), através da Lei 17.920/2012, pauta em um modelo pedagógico diferenciado baseado em várias experiências de sucesso no País (GOIÁS, 2012).

É importante salientar que as formações da equipe central da Superintendência de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio só ocorreram em 2013, juntamente com os estudos e distribuição do material de formação “Cadernos de Formação” do ICE.

Desse modo, a implantação inicial dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIS) teve seu início sem a participação efetiva do ICE, apenas com a equipe da Seduce/GO, por meio do Programa Novo Futuro, e em consonância com a Lei n.º 17.920/2012, que trata da criação dos chamados Centros de Ensino Médio em Tempo Integral (CEPIS).

Dessa forma, a Seduce/GO, partindo dessa ação estratégica, transformou quinze unidades escolares (já apresentadas) que atendiam aos estudantes de nível médio em período parcial, em diferentes cidades do estado de Goiás, em CEPIS, no ano de 2013, ainda com o anúncio da consolidação da parceria entre o estado de Goiás e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE de Pernambuco.

Sabemos que o ICE forneceu treinamento de pessoal e material de apoio para a implantação das escolas de tempo integral. Apesar de constar no *site* do ICE informações

sobre o convênio com a Seduc, não foram encontrados documentos que definissem, de forma objetiva, os itens desse acordo.

De acordo com a ex-técnica pedagógica que participou de todo esse movimento,

O início da implantação dessas escolas foi difícil, pois não era apenas mudar o regime de funcionamento da escola, sair de um regime parcial e passar para um regime de tempo integral, teve resistência por parte de professores, diretores, alunos e dos pais de alunos. Era uma mudança de concepção de escola, com o objetivo de proporcionar formação integral e de melhorar a qualidade do ensino, nosso trabalho foi de convencimento de que essa escola era necessária para mudar a realidade dos alunos e a qualidade da educação (EX-TÉCNICA PEDAGÓGICA 1).

No decorrer do ano de 2013, com as formações e a disponibilização do material de formação do ICE e assessoria mais efetiva, a Superintendência das Escolas de Tempo Integral conseguiu estabelecer uma sistematização de acompanhamento, formação com professores e gestores das escolas, tendo assim maior aceitação por parte da comunidade escolar e local. Como foram aparecendo os resultados (redução de evasão e de reprovação), o número de escolas de período parcial transformadas em CEPIS foi aumentado no ano seguinte.

No ano de 2014, mais sete unidades de ensino parcial tornaram-se CEPIS, perfazendo um total de 21 unidades (o CEPI Colégio Estadual "José Carlos de Almeida", de Goiânia, não teve alunos suficientes para iniciar o ano letivo de 2014 e foi fechado, segundo informações no portal da Seduce/GO). Essa ampliação já ocorreu com a supervisão e acompanhamento do ICE, que passou também a ser responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento do Programa Novo Futuro, além de fornecer todo o material de apoio e formação de professores, gestores e equipe central da Seduce/GO para implantação e implementação dos CEPIS em Goiás.

Em 2014 foram transformadas em Centros de Ensino em Período Integral – CEPI, as seguintes unidades escolares: I – Colégio Estadual “Polivalente Antônio Carlos Paniago”, de Mineiros; II – Colégio Estadual “Américo Antunes”, de São Luís de Montes Belos; III – Colégio Estadual “Professor Sérgio Fayad Generoso”, de Formosa; IV – Colégio Estadual “José Feliciano Ferreira”, de Jataí; V – Colégio Estadual “Osório Raimundo de Lima”, de Iporá; VI – Colégio Estadual “Garavelo Park”, de Aparecida de Goiânia; VII – Colégio Estadual “Professor Alcide Jubé”, da Cidade de Goiás (GOIÁS, 2012).

Ainda sobre a implantação dos CEPIS, a Seduce/GO estabeleceu, como critérios de escolha para ser Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, aquelas com existência de espaços físicos que pudessem ser adaptados ou adequados, ou ainda ressignificados, para a estrutura, organização e funcionamento dessa nova proposta de escola para o Ensino Médio.

Outro aspecto importante apontado na criação dos CEPIS, em Goiás, foi a sua não vinculação à “escola do acolhimento”, do “assistencialismo”, da “proteção social”, isso de

acordo com a proposta inicial do Programa Novo Futuro. Os CEPIS surgiram com o propósito de ampliar tempos e espaços escolares existentes que pudessem contribuir para a qualidade do ensino das escolas de Ensino Médio, e com a ampliação da proposta pelo ICE. Eles buscavam o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, fazendo com que eles fossem autônomos, solidários e preparados para a vida e para o mundo do trabalho.

Vale destacar que o aumento do número de CEPIS acontece com a alteração da lei de criação deles, conforme já foram apresentadas anteriormente essas leis. Desse modo, a expansão dos CEPIS da rede estadual de Goiás foi de 15 unidades em 2013 (Lei n.º 17.920/2012) para 21 unidades (Lei n.º 18.513/2014), mas nos anos seguintes, 2015 e 2016, não ocorreu aumento dessas escolas. Entretanto, em 2017, surgiu a Lei n.º 19.687/2017, que tornou todas as Escolas de Ensino Fundamental de Tempo Integral em CEPIS, ou seja, a partir dessa data todas as Escolas de Tempo Integral de Ensino Fundamental e de Ensino Médio de Tempo Integral passaram a ser chamadas de CEPIS, e a seguir as mesmas orientações para sua implantação e implementação.

Em 2017, foram incorporadas 18 novas unidades ao Programa, sendo cinco em Goiânia e 13 no interior (Aparecida de Goiânia, Campos Belos, Ceres, Guapó, Rianópolis, Itaberaí, Jataí, Jussara, Luziânia, Caldas Novas, Val Paraíso de Goiás, Bela Vista de Goiás, Porangatu, Posse, Quirinópolis e Rubiataba. Das unidades de 2017, o CEPI Bandeirante, localizado em Goiânia, passaria, a partir de 2019, a atender apenas o Ensino Fundamental de Tempo Integral (de acordo com informações da Seduce/GO).

Numa tendência de crescimento, em 2018, houve a adesão de 16 novas unidades de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio em Goiás, seguindo a tendência de crescimento no interior, apenas duas unidades na capital Goiânia e 14 no interior (Anápolis, Aparecida de Goiânia, Formosa, Goiatuba, Luziânia, Novo Gama, Piracanjuba, Aragarças, Piranhas, Alvorada do Norte, Planaltina, Santa Helena de Goiás, São Miguel do Araguaia, Trindade, Uruaçu, Niquelândia).

Evidenciamos que, nos anos de 2017 e 2018, o número de CEPIS de Ensino Médio em Goiás voltou a aumentar, principalmente pela edição das Portarias do MEC sobre as políticas de fomento às Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, que têm um aporte de recursos específicos para essas escolas, com previsão de injetar R\$1,5 bilhão de reais até 2020, para implementação desse modelo de escola em todo o Brasil.

De acordo com o Portal da Seduce/GO,

O programa atendeu 46 unidades escolares. Destas, sete já eram do Programa Novo Futuro; três são unidades novas construídas recentemente e que estão em fase de formação de professores e organização de matrículas; e uma se encontra em fase

final de construção em Planaltina. No total, Goiás oferta o Tempo Integral no Ensino Médio em 61 unidades escolares (GOIÁS, 2018).

Assim, o governo de Goiás implantou, até o final de 2018, 48 CEPIS de Ensino Médio exclusivamente (que se enquadram nos critérios da Portaria n.º 727/2017 do MEC e recebem recursos do programa de fomento do Governo Federal), e 13 CEPIS que atendem ao Ensino Fundamental e Médio (que não recebem recursos federais). Dessa forma, a Seduce/GO, em 2018, implantou 61 CEPIS de Ensino Médio.

Vale destacar que, desde o início e ainda atualmente, a estrutura organizacional constitutiva dos CEPIS é a mesma, sendo composta por um modelo pedagógico e um modelo de gestão que são articulados, garantindo assim a execução do Plano de Ação da escola e, conseqüentemente, melhorando sua eficiência e os seus resultados. E isso é constatado pela fala de um gestor entrevistado:

[...] a organização e orientações são as mesmas desde quando começamos em 2013, e a cada ano melhoramos no desempenho no Ideb e nossas taxas de aprovação chegam a 98% e evasão praticamente não existe, apenas dois alunos saíram da escola porque mudaram de Goiânia, acredito que tudo é fruto do planejamento e do compromisso de todos, inclusive dos alunos, também fazemos tudo que está no nosso Plano de Ação e no PPP da escola [...] (GESTOR 3).

Em resumo, podemos dizer que o início do projeto de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio em Goiás, em 2013, com o Programa Novo Futuro e a criação dos CEPIS, foi uma longa caminhada empreendida pelas 15 unidades implantadas nesse primeiro ano. No entanto, essas escolas foram se expandindo nos anos de 2014, 2017 e 2018, totalizando 61 unidades em todo o estado de Goiás.

Esse percurso, segundo a técnica pedagógica que esteve na implantação dos CEPIS, foi marcado por muitos e significativos aprendizados, por erros e acertos. Também o apoio inicial do ICE foi de grande importância para a consolidação e desenvolvimento dessas unidades de Tempo Integral de Ensino Médio em Goiás.

Segundo outra ex-técnica pedagógica entrevistada,

[...] o início foi difícil e muito penoso, foram muitos erros e acertos, mas também muitas aprendizagens, queríamos chegar com uma escola que fosse referência em tempo integral no ensino médio, mas tivemos muitos entraves, principalmente na questão da infraestrutura que até hoje é um grande problema, a falta de recursos, mas hoje temos uma escola de tempo integral satisfatória que cumpre o seu papel de formar bem o aluno [...] (EX-TÉCNICA PEDAGÓGICA 2).

Em Goiás, a rede de suporte está ancorada na Superintendência do Ensino Médio diretamente pela Gerência de Tempo Integral Médio que coordena as ações

financeiro/pedagógicas das unidades atendidas, e que a rede estadual consegue caminhar com segurança e desenvolver seu trabalho de acompanhamento e suporte a essas escolas.

Por fim, está previsto que em 2019 sete novas escolas da rede estadual de Ensino Médio terão implementado o Ensino Médio em Tempo Integral nas cidades de Aparecida de Goiânia, Fazenda Nova, Formosa, Goiânia, Iaciara, Nova Glória e Novo Gama, seguindo as mesmas orientações e diretrizes das escolas já existentes.

3.3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA SEDUCE/GO E AS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO

Os documentos que a Seduce/GO elaborou e utiliza para apresentar as concepções de Educação Integral são poucos, basicamente as orientações da proposta de implantação das Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETI) com o projeto piloto de implantação dessas escolas, que teve seu início em 2006. Esse documento foi elaborado para Escolas do Ensino Fundamental pela equipe da Seduce/GO, ou seja, é um documento original que foi elaborado pela própria equipe da Superintendência de Ensino Fundamental. Também o Caderno de Orientações para implantação das escolas de Tempo Integral de Ensino Fundamental, de 2010, cujo título é “Escolas de Tempo Integral: Possibilidade de Integração e de Ampliação de Oportunidades”, traz um aprofundamento da concepção de Escola de Tempo Integral:

A Escola Estadual de Tempo Integral apoia-se na ideia de que a extensão do tempo escolar associada à vivência de ações socioeducativas amplas, diversificadas e articuladas representa novas oportunidades de aprendizagens, conjugando experiências escolares e não escolares no âmbito da comunidade local ou, na medida do possível, fora dela. Nesse sentido, prevalece a concepção de que a Escola Estadual de Tempo Integral articula saberes e práticas em diferentes contextos e momentos, isto é, vincula os saberes escolares com os saberes da comunidade local, oportunizando uma relação dialógica reflexiva e prática para a construção de novos conhecimentos, que possibilitem aprendizagens significativas e emancipadoras em múltiplos espaços, que vão além dos prédios escolares (GOIÁS, 2010, p. 9-10).

Os outros documentos usados pela Seduce/GO foram elaborados pelo MEC sobre Tempo Integral e Educação Integral, com destaque para os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, e ainda o documento “Educação Integral: texto referência para o debate nacional de 2009”. Em âmbito estadual, o Programa Novo Futuro foi criado em 2012. Todos esses programas já foram abordados neste trabalho e apresentam a mesma concepção de escolas de Tempo Integral. Em resumo, podemos dizer que esses programas apresentam uma concepção de Escolas de Tempo Integral na perspectiva de formação humana, que busca desenvolver algumas dimensões, ampliando a jornada escolar e oportunizando assim mais

aprendizagens aos alunos. Nessa concepção de Escola de Tempo Integral, a ampliação da jornada escolar que está presente nesses programas é fundamental.

No Ensino Médio, a partir da implantação do Programa Novo Futuro pela Seduce/GO, a rede estadual de ensino segue as concepções e orientações para as Escolas de Tempo Integral do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) de Pernambuco, por meio de convênio firmado com o estado de Goiás.

O modelo de escola em tempo integral de Pernambuco foi referência para programas análogos no restante do país. As seguintes redes de ensino, por exemplo, adotaram o modelo do Ginásio Pernambucano em parceria com o ICE: Ceará, no Ensino Médio (EM) a partir de 2009; cidade do Rio de Janeiro, no Ensino Fundamental (EF) II a partir de 2011; **Goiás, no Ensino Médio (EM) a partir de 2012**; estado de São Paulo, nos ensinos Médio (EM) e Fundamental (EF) II a partir de 2013; Recife, no Ensino Fundamental (EF) II a partir de 2013; Sobral (CE), no Ensino Fundamental (EF) II a partir de 2013; e Fortaleza, no Ensino Fundamental (EF) II a partir de 2013 (BRASIL, 2018, p. 16; grifo nosso).

Vale destacar que o caderno de orientações de implantação das EETIs é o único documento feito pela equipe técnica da Seduce/GO. Ele traz a concepção de Escola de Tempo Integral direcionada para a ampliação da jornada escolar, com orientações para sua sistematização, organização, estrutura curricular e, por fim, indica como deve ser a infraestrutura de cada escola.

A partir da publicação do caderno “Escola Estadual de Tempo Integral – Possibilidade de Integração e de Ampliação de Oportunidades” pela Seduce/GO, em 2010, o governo de Goiás começa a planejar e acompanhar melhor a implementação das Escolas de Tempo Integral na rede estadual de ensino, em particular no Ensino Fundamental.

Notamos que, antes da publicação do caderno sobre Escolas Estaduais de Tempo Integral, a Seduce/GO não tinha nenhuma referência própria sobre Educação de Tempo Integral para o Ensino Médio nas suas políticas educacionais, e não apresentava nenhum documento sobre o tema. O que o governo estadual já dispunha, até então, eram de orientações sobre implantação de Escolas de Tempo Integral para o Ensino Fundamental e um projeto piloto²¹ para ser implementado em algumas escolas que eram de ensino regular.

Esses documentos e a proposta de implantação de Escolas de Tempo Integral, assim como o projeto piloto, eram todos voltados para o Ensino Fundamental, porém, serviram de

²¹ O projeto piloto foi elaborado por uma equipe da Coordenação do Ensino Fundamental, ligada à Superintendência de Educação Básica da Seduce/GO. Ressaltamos que essa equipe de técnicos pedagógicos não tinha experiência em Educação Integral e faziam parte dessa equipe: três técnicos pedagógicos, a Coordenadora do Ensino Fundamental e o próprio Superintendente de Educação Básica da Seduce/GO.

subsídio e experiência para, posteriormente, serem desenvolvidos programas e propostas de Escolas de Tempo Integral para o Ensino Médio.

De acordo com o depoimento da ex-técnica pedagógica,

[...] buscamos aproveitar todos os documentos e experiências que já existiam na rede, mas queríamos dar a nossa cara para esse projeto de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, estudamos os documentos já existentes sobre Tempo Integral, mas queríamos fazer diferente, fizemos também uma pesquisa sobre juventude em Goiás, e foi a partir daí que elaboramos nosso projeto de Tempo Integral com o Programa Novo Futuro [...] (EX-TÉCNICA PEDAGÓGICA 2).

Apesar do esforço manifestado por nossa entrevistada, não se materializou um texto próprio para a Educação Integral no Ensino Médio. Surgiram, nos anos 2016 e 2017, as Diretrizes Operacionais Seduce/GO, documento oficial que traz todas as orientações operacionais e administrativas para o funcionamento de toda a Seduce/GO, diretrizes que apresentam muitos itens que orientam e normatizam as Escolas de Tempo Integral em toda a rede estadual de educação de Goiás. São eles:

- 3.6 – Da escola de tempo integral;
- 3.6.1 – Caracterização da educação integral em tempo integral;
- 3.6.2 – Critérios para implantação de escola de tempo integral;
- 3.6.3 – Do projeto pedagógico e matriz curricular;
- 3.6.4 – Matriz curricular – anos iniciais;
- 3.6.5 – Matriz curricular – anos finais;
- 3.6.6 – Matriz curricular – ensino médio;
- 3.6.7 – Da gestão das escolas de tempo integral;
- 3.6.7.1 – Ensino Fundamental - Anos Iniciais;
- 3.6.7.2 – Ensino Fundamental – Anos Finais;
- 3.6.7.3 – Do quantitativo exigido para cada função;
- 3.6.7.4 – Ensino Médio;
- 3.7 – Das atribuições das funções nas escolas de tempo integral;
- 3.8 – Organização e funcionamento das escolas de tempo integral;
- 3.9 – Dos anos iniciais do ensino fundamental;
- 3.10 – Dos anos finais do ensino fundamental;
- 3.11 – Do Ensino Médio;
- 3.12 – Do quadro de servidores das escolas de educação integral em tempo integral e da modulação;
- 3.13 – Da modulação dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental;
- 3.14 – Da modulação dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- 3.15 – Carga horária do professor (GOIÁS, 2016, p. 15).

Nesse documento, todos os itens supracitados são correspondentes às políticas de Educação Integral em Goiás e serão analisados os referentes ao Ensino Médio.

Segundo essas diretrizes, vimos que o Estado de Goiás segue uma proposta definida pelo ICE para implantação das Escolas Estaduais de Tempo Integral de Ensino Médio e os documentos que serão apresentados posteriormente, neste trabalho, confirmam essa afirmativa.

Assim, esse documento é, sem dúvida, importante para desvelar as atuais concepções de Escolas de Tempo Integral em Goiás. Ele apresenta uma justificativa que caracteriza a Educação Integral em Tempo Integral, na qual se busca contextualizar essa temática na educação brasileira e estabelecer uma relação com a qualidade na educação, além de apontar que é um importante instrumento de formação para a cidadania.

De acordo com essas diretrizes, as Escolas de Tempo Integral têm o seguinte propósito:

A escola em tempo integral nas suas diferentes dimensões e aspectos constitutivos hoje é temática relevante para o debate sobre qualidade da educação, em especial ao que tange à formulação das políticas públicas de educação do país. Essa temática é permeada pela busca de constituir as escolas de tempo integral um espaço qualificado de cidadania e aprendizagem (GOIÁS, 2016, p. 40).

Percebemos que o documento apresenta uma justificativa interessante e atual sobre a educação brasileira, apontando a Educação em Tempo Integral como uma possibilidade de qualidade, além de tentar atrelar a isso um resgate da cidadania do estudante.

Também nesse documento são apresentadas as resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE/GO), que foram elaboradas a partir de audiências públicas e de pressão por parte do governo estadual e posteriormente usadas para a elaboração do Projeto Pedagógico e da Matriz Curricular das EETIs e dos CEPIS.

Sobre a Matriz Curricular, de acordo com esse documento, elas foram elaboradas para atender à “Concepção de Educação Integral estabelecida pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Goiás”, que deve levar em consideração as normas legais vigentes, articulando os eixos – Científico, Ético-político, Socioambiental, Estético-cultural, que compõem a matriz e as expectativas da comunidade escolar local.

Desse modo, foram apresentadas três matrizes curriculares para a educação básica, sendo uma para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, uma para os Anos Finais e outra para o Ensino Médio. Conforme já foi explicado, este estudo vai abordar apenas o Ensino Médio.

As Diretrizes Operacionais apresentam a seguinte matriz curricular para o Ensino Médio em Tempo Integral:

Quadro 5 - Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral

COMPONENTES CURRICULARES		ANOS			CARGA
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	HORÁRIA
	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5	600
	ARTE	1	1	1	120
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	1	240

NÚCLEO BÁSICO COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS		LÍNGUA ESTRANG. MODERNA: INGLÊS	2	2	2	240	
			LÍNGUA ESTRANG. MODERNA: ESPANHOL	2	2	1	200	
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS		MATEMÁTICA	5	5	5	600	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS		FÍSICA	3	3	3	360	
			QUÍMICA	3	3	3	360	
			BIOLOGIA	3	3	3	360	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS		HISTÓRIA	2	2	2	240	
			GEOGRAFIA	2	2	2	240	
			FILOSOFIA	1	1	1	120	
			SOCIOLOGIA	1	1	1	120	
SUBTOTAL NÚCLEO BÁSICO COMUM				32	32	31	3800	
NÚCLEO DIVERSIFICADO	PRÁTICAS DE LABORATÓRIO			2	2	0	160	
	AVALIAÇÃO SEMANAL			2	2	2	240	
	PREPARAÇÃO PÓS-MÉDIO			0	2	6	240	
	ESTUDO ORIENTADO			3	2	2	280	
	PROJETO DE VIDA			2	1	0	200	
	DISCIPLINAS ELETIVAS	PRÁTICAS CURRICULARES I			1	1	1	120
		PRÁTICAS CURRICULARES II			1	1	1	120
	OPCIONAIS	PROTAGONISMO JUVENIL			2	2	2	240
	SUBTOTAL NÚCLEO DIVERSIFICADO				13	13	14	1600
TOTAL GERAL				45	45	45	5400	

Fonte: Diretrizes Operacionais 2016/2017 – Seduce/GO.

Assim, a Seduce/GO determina que todos os CEPs de Goiás devem seguir esse modelo de Matriz Curricular, cabendo aos seus gestores(as) apenas apresentar as atividades do Núcleo Diversificado concernentes às Atividades Opcionais, ou seja, as Práticas Curriculares I e II, que devem ter apenas uma aula semanal em cada ano/série.

Essa matriz curricular segue a mesma lógica da matriz curricular do Ensino Médio de Tempo Parcial, com uma hierarquização de disciplinas, com destaque para Língua Portuguesa e Matemática, que devem ter cinco aulas semanais em todos os anos/séries, três aulas semanais para Biologia, Física e Química, também em todos os anos/séries do Ensino Médio. As demais disciplinas, como Educação Física, Língua Estrangeira Moderna Inglês, Língua Estrangeira Moderna Espanhol, Geografia e História, devem ter duas aulas semanais em todos os anos/séries e, por fim, as disciplinas Arte, Filosofia, Sociologia com apenas uma aula semanal em todos os anos/séries do Ensino Médio.

Esse número maior de aulas, cinco de Língua Portuguesa e cinco de Matemática, em detrimento das demais disciplinas com duas ou três aulas, evidencia o caráter instrumentalizador que essa matriz proporciona e a falta de oportunidades para se desenvolver uma educação mais crítica, voltada para a formação completa (multidimensional) do aluno. Ou seja, essa distribuição de aulas não oportuniza uma formação voltada para a educação politécnica ou de formação integral do tipo omnilateral.

Na parte diversificada, percebemos que essa matriz procura apresentar uma possibilidade de complementação do Núcleo Básico Comum com Práticas de Laboratório e outras atividades práticas, também com Avaliações Semanais, Estudos Orientados, Preparação Pós-Médio, Projeto de Vida e Práticas Curriculares I e II. Essas atividades são ofertadas pela própria escola aos alunos, ou seja, são as atividades opcionais que eles devem escolher uma para fazer em cada ano/série. Entretanto, a parte diversificada fica bastante limitada, pois a maioria das escolas não possui laboratórios e estrutura física para proporcionar esse tipo de atividade, que possa realmente enriquecer a formação dos alunos. Os dados coletados na pesquisa de campo atestam essa informação.

De acordo com uma gestora entrevistada,

[...] só agora em 2018, conseguimos espaço para implantar o laboratório de ciências, mas ainda não temos todo o material para fazer isso, ainda falta muita coisa, mas vamos colocar ele pra funcionar, vamos comprar os reagentes e outros materiais, temos alguns Microscópios e outros aparelhos, ele vai funcionar logo logo [...] (GESTORA 2).

Assim, essa matriz curricular possibilita uma certa autonomia aos CEPIS para desenvolverem várias atividades que proporcionem mais aprendizagem aos alunos e uma maior articulação entre teoria e prática. Entretanto, verificamos, na pesquisa bibliográfica e na de campo, que isso não acontece porque tudo já vem determinado pela Seduce/GO. Ainda, esses CEPIS não têm capacidade física e profissional para desenvolverem as atividades do Núcleo Diversificado articuladas ao Núcleo Básico Comum, como as diretrizes operacionais apregoam. Conforme todos os coordenadores pedagógicos entrevistados, essas atividades acontecem pela iniciativa dos professores que já desenvolviam projetos na escola e que fizeram adequações nesses projetos para se tornarem disciplinas opcionais, práticas de laboratório, práticas curriculares. E isso é feito em virtude do esforço de cada professor, mediante falta de materiais e espaços apropriados.

Segundo uma coordenadora pedagógica entrevistada,

As disciplinas eletivas são oferecidas pelos professores que já desenvolviam projetos e que fizeram adaptações para se transformarem em disciplinas optativas, outros que tem mais afinidade com determinados conteúdos, fizeram mudanças e acréscimos e também viraram disciplinas optativas, são as condições que temos aqui na escola e a necessidade dos professores que possibilitam a oferta dessas disciplinas (COORDENADORA PEDAGÓGICA 5).

Outro aspecto importante que as diretrizes curriculares trazem é a carga horária semanal para os alunos, pois eles devem permanecer no CEPI tendo 45 aulas de 50 minutos por semana, sendo 32 aulas do Núcleo Básico Comum e 13 do Núcleo Diversificado, garantindo, assim, jornada ampliada, ou melhor, aumento do tempo de aprendizagem dos alunos na escola. Dessa forma, evidenciamos que o período integral é necessário e fundamental para serem desenvolvidas as atividades propostas nessa matriz curricular.

Nesta pesquisa, verificamos que houve um aumento de jornada escolar, que é positivo, pois aumenta o tempo de escolarização dos alunos. Também foi notado que nessas escolas existe uma dinâmica curricular diferenciada com atividades que possibilitam aos alunos mais aprendizagens, novas experiências pedagógicas, porém, com poucas atividades práticas.

De acordo com aluno entrevistado,

Agora nós temos mais tempo para estudar, para fazer tarefas, tirar dúvidas com os professores, temos as disciplinas do Pós-médio, que ajuda muito na escolha da nossa profissão, tem as eletivas, o clube juvenil, tem muita coisa que ajuda, tem também o estudo dirigido, aproveitamos nosso tempo aqui para estudar mesmo (ALUNO 8).

Outro aspecto importante, que qualifica a possibilidade da Educação em Tempo Integral, é que esse documento apresenta a Organização e Funcionamento das Escolas de Tempo Integral, ou seja, a estrutura organizacional dos CEPIS, criados pela Lei 17.920, de 27 de dezembro de 2012, e modificada pela Lei 18.513, de 9 de junho de 2014, e pela Lei 18.167, de 20 de setembro de 2015, estrutura que segue o modelo de gestão do ICE.

Figura 12 - Estrutura Organizacional do CEPI



Fonte: Seduce/GO. Acesso em: 17 jul. 2018.

Na perspectiva dos gestores, conforme essa nova organização dos CEPIS, a gestão da escola ficou mais eficiente na percepção do grupo gestor e para os professores, pois, segundo eles, a gestão ficou mais técnica, o que possibilita um melhor atendimento a toda comunidade escolar, além de compartilhamento das responsabilidades da gestão com todos os professores, alunos, comunidade escolar (pais) e servidores da escola.

De acordo com uma gestora entrevistada,

Agora no CEPI tem um grupo mais específico para tomar conta da escola, onde cada um tem sua atribuição bem definida e com as formações cada um sabe o que tem de fazer, não espera sempre só o diretor resolver, agora todos dentro da sua atribuição resolve os problemas que surgem e também compartilha as decisões nas reuniões de gestão, agora estamos mais profissionais nessa questão da gestão, tem uma preocupação maior com a gestão agora (GESTORA 4).

Vale destacar que nos CEPIS existem dois grupos gestores, um mais restrito (gestão central) e outro mais amplo. O grupo gestor mais restrito é composto por um(a) diretor(a), principal gestor(a) da unidade e eleito(a) pela comunidade escolar, por um(a) secretário(a) geral, um(a) coordenador(a) pedagógico(a) e um(a) coordenador(a) administrativo e financeiro, todos escolhidos(a) pelo(a) diretor(a).

A gestão ampliada dos CEPIS é composta pela Coordenação do Núcleo Diversificado e pelos professores coordenadores de área, em total de cinco, que coordenam as grandes áreas do conhecimento, ou seja, coordenador(a) da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, coordenador(a) da área de matemática e suas tecnologias, coordenador(a) da área de ciências da natureza e suas tecnologias e o coordenador(a) de ciências humanas e suas tecnologias. Essa segunda equipe gestora atua em conjunto com a equipe gestora restrita, formando uma única equipe gestora do CEPI. Desse modo, todas as decisões são discutidas e tomadas por toda a equipe gestora. Vale destacar que os professores recebem carga horária para desempenhar essas funções de gestão e assim garantir o cumprimento das suas cargas horárias e a escola ter os gestores que necessitam para garantir o funcionamento conforme esse modelo de gestão proposto pelo ICE.

Verificamos que esse formato de gestão está ajudando muito na implementação dos CEPIS e isso se deve pelo fato de que há um envolvimento e um compartilhamento de responsabilidades na gestão da escola. Segundo os próprios professores que foram

pesquisados, esse formato tem contribuído para o sucesso de implantação dos CEPs, sendo que existe mais diálogo entre todos, inclusive com os alunos que têm representantes participando das reuniões com o grupo gestor. Eles também relatam que hoje existe mais transparência na gestão e mais participação nas tomadas de decisão do grupo gestor.

Segundo um professor entrevistado na pesquisa, que também é coordenador de área,

Agora temos mais oportunidades de participar da gestão da escola, de dividir os problemas e juntos buscar soluções, temos mais reuniões onde todos são ouvidos, primeiro nas áreas específicas e depois nas reuniões de gestão, mas todos podem participar das reuniões inclusive muitos alunos participam, também existe mais transparência na gestão, agora todos ficam sabendo de tudo que acontece na gestão da escola e todos têm responsabilidades na gestão (PROFESSOR 9).

Ainda sobre a organização e o funcionamento dos CEPs, mais especificamente o seu funcionamento, fica estabelecido, no documento, que todos os professores e estudantes devem permanecer na escola nos dois períodos diurnos, matutino e vespertino, ou seja, oito horas para os professores e nove horas para os alunos, visando atender aos objetivos dessa nova proposta de tempo integral, desenvolvida em toda a rede estadual de educação de Goiás. Essa determinação faz parte dessa política de implantação dessas escolas. Para tanto, todos os professores recebem uma gratificação determinada por lei, que foi de 2 mil reais no ano de 2018. Outro dado importante é que a escola permanece com um número reduzido de servidores, ou seja, com o mesmo quantitativo de servidores que atendiam apenas 01 turno, agora atendendo nos 02 turnos de funcionamento da escola.

Conforme a Lei n.º 19.687, de 22 de junho de 2017,

Art. 5º Nos Centros de Ensino em Período Integral, o ensino será ministrado com observância das seguintes diretrizes:

I – jornada escolar de 10h (dez horas) diárias;

II – permanência do docente na unidade escolar por 40h (quarenta horas) semanais de efetivo trabalho, incluindo carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada;

III – adoção de planejamento pedagógico-educacional coletivo e tempo de estudos envolvendo o corpo docente, o grupo gestor e a coordenação pedagógica, a serem cumpridos na unidade.

Essa dedicação exclusiva é boa para os professores que só trabalham na Seduce/GO, porque eles ficam com a carga horária completa em uma única escola, podendo dedicar mais tempo e estudos a essa unidade.

Segundo uma professora entrevistada,

Agora ficou melhor para nós, ficamos só em uma escola, temos tempo para planejar, estudar, fazer nossas reuniões, agora não tem desculpas para não participar dos conselhos de classe, das reuniões, preparar as aulas, elaborar e corrigir provas,

ficou melhor, mas ainda tem alguns colegas que trabalham no município e outros em escolas particulares, mas é depois do nosso horário de aula, pois todos devem permanecer na escola até o final das aulas, só saímos no horário do almoço por 1 hora e 20 minutos, agora não levamos nada para casa, resolvemos tudo aqui na escola (PROFESSORA 4).

Também é bom para os alunos que têm maior tempo de aprendizagem e recebem mais atenção por parte dos professores (de acordo com relatos dos alunos pesquisados) e, por fim, para os pais que podem “ficar mais despreocupados com seus filhos”, uma vez que sabem onde eles se encontram e que estão sendo bem cuidados.

Um aluno entrevistado na pesquisa afirmou:

Gosto de estudar aqui na escola de Tempo Integral, pois temos tempo para estudar mais, tirar dúvidas, conversar mais com os colegas, participamos das reuniões da escola, fazemos mais coisas, eu mesmo participo do clube de dança da escola, gosto de ficar aqui, e também é melhor que ficar em casa vendo televisão ou nas ruas, minha mãe já falou que se não fosse a escola ela não teria sossego para trabalhar, agora ela sabe onde estou e o que estou fazendo (ALUNO 3).

O documento sobre as Diretrizes Operacionais estabelece que, em todas as unidades escolares de Educação Integral em Tempo Integral, o ensino será ministrado com observância das seguintes diretrizes:

- A permanência do docente na unidade escolar por 40 (quarenta) horas semanais de efetivo trabalho, na qual se inclui carga horária multidisciplinar, ou de gestão especializada, com direito à remuneração por 60 (sessenta) horas/aulas;
- A exigência de exclusividade/60h será implementada gradativamente;
- A carga horária multidisciplinar visa que os docentes ministrem componentes curriculares da Base Nacional Comum e do Núcleo Diversificado;
- Adoção de planejamento pedagógico-educacional coletivo e tempo de estudo envolvendo o corpo docente, grupo gestor e coordenação pedagógica, a serem cumpridos na unidade escolar, sendo consideradas essas atividades como de efetivo trabalho (GOIÁS, 2016, p. 47).

Essas orientações proporcionaram uma melhoria salarial para alguns professores, devido ao fato de que, a partir de agora, quem trabalha nos CEPs de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio recebem uma gratificação de dedicação exclusiva, conforme já foi apresentado, que antes era paga em forma de carga horária, ou seja, recebiam 20 horas a mais para essa dedicação. Como em muitos casos o valor dessas 20 horas não chegaria a R\$ 1.669,63 reais, visto que o vencimento básico dos professores em 2018 era de R\$3.339,26 de então a gratificação se tornou mais vantajosa para esses professores, uma vez que ela é de 2 mil reais.

De acordo com a Lei n.º 19.687, de 22 de junho de 2017,

Art. 2º Fica criada a Gratificação de Dedicção Plena Integral – GDPI –, individual e mensal, para Regime de Dedicção Plena e Integral no valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), cujo quantitativo está definido pelo Anexo II desta Lei.

Art. 3º A Gratificação de Dedicção Plena e Integral -GDPI- é destinada aos integrantes do Quadro do Magistério efetivo e dos Agentes Administrativos Educacionais, desde que observado o seguinte:

I – deverão prestar 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada;

II – não poderão desempenhar qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento de Centro de Ensino em Período Integral;

III – não possuam qualquer outra vantagem pecuniária referente ao exercício de funções de direção, chefia, supervisão, assessoramento ou secretariado;

IV – não será a GDPI incorporada à remuneração e aos proventos, nem considerada ou computada para fins de concessão ou de cálculo de vantagens financeiras de qualquer natureza, inclusive incidência previdenciária, salvo férias e décimo terceiro salário;

V - inexistente o direito à GDPI, nos casos de afastamentos e ausências de qualquer natureza, salvo férias, licença à gestante, licença-adoção, licença-paternidade e licença para tratamento da própria saúde concedida por Junta Médica Oficial do Estado (GOIÁS, 2017).

Outro aspecto importante que melhorou o funcionamento dessas escolas foi a adoção do Planejamento Pedagógico-Educacional Coletivo. Dessa forma, todos os professores podem dialogar e organizar atividades complementares e interdisciplinares, fortalecendo a aprendizagem dos alunos. Também podemos elencar como ponto positivo, e que contribuiu para o funcionamento dessas escolas, é o tempo de estudo adquirido pelos professores e pelo grupo gestor para realizar estudos coletivos e individuais, que devem ser considerados como efetivo trabalho docente. Isso pode trazer mais qualidade na aprendizagem dos alunos.

Segundo uma coordenadora pedagógica entrevistada,

[...] agora está bem melhor para todos nós professores, podemos participar de tudo na escola, temos tempo para estudos, para planejamento, podemos fazer planejamentos coletivos e juntos elaborar projetos pedagógicos interdisciplinares, como coordenadora ficou mais fácil falar com os professores, eles estão aqui todos os dias, preparar melhor as aulas, com mais tempo na escola podemos planejar melhor nossas ações e fazer melhor [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3).

Por fim, essas Diretrizes Operacionais apresentam como deve ser o funcionamento dos CEPIs, explicitando o seu horário diário de funcionamento e as atividades que são realizadas ao longo do dia, e quem é o responsável por cada atividade, ou seja, essas diretrizes estabelecem a rotina do CEPI.

As Diretrizes Operacionais da Seduce/GO de 2016/2017 estabelecem o funcionamento dos CEPIs da seguinte forma:

- 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).

Como podemos verificar, essas diretrizes determinam o funcionamento de todos os CEPIS em Goiás. Com essas orientações, a implantação e implementação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio da rede estadual em Goiás está acontecendo de forma gradual e mediante um certo planejamento.

De modo geral, já foram apresentados todos os programas estaduais que contribuíram para a formulação da proposta de criação dos CEPIS, além das Diretrizes Operacionais, que estão possibilitando a sua implementação. Assim, passamos a analisar as diretrizes e orientações para implantação dos CEPIS de acordo com as concepções do Instituto de Corresponsabilidade Educacional – ICE, pois essas foram e ainda são determinantes na constituição das orientações e diretrizes para a implantação e implementação dessas escolas em Goiás.

3.4 DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES PARA IMPLANTAÇÃO DOS CEPIS: O MODELO DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE EDUCACIONAL - ICE

Como já mencionado, o modelo de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio adotado no estado de Goiás é o mesmo implementado pelo estado de Pernambuco, com pequenas adequações, mas basicamente o mesmo elaborado e supervisionado pelo Instituto de Corresponsabilidade Educacional - ICE.

De acordo com a Seduce/GO, a justificativa para utilizar esse modelo nas escolas estaduais de Goiás se deve pelos bons resultados conquistados pelos alunos das escolas de Tempo Integral de Ensino Médio de Pernambuco, principalmente nas avaliações externas como Ideb, também pela redução da evasão, aumento da taxa de aprovação e pela adesão de alunos, professores e pais para esse modelo de escola.

Conforme informações do Portal da Seduce/GO²²,

O ICE atuou na formulação do modelo de ensino em tempo integral implantado no estado de Pernambuco, que também alcançou avanços no aprendizado, assim como Goiás. A superintendente afirma que a participação do ICE e demais parceiros neste momento visa aprimorar o “conceito” de ensino em tempo integral desenvolvido pela SEDUCE/GO (GOIÁS, 2017).

Inicialmente, a Seduce/GO criou o Programa Novo Futuro, que foi fruto do Pacto pela Educação (série de ações para melhorar a qualidade e índices da educação básica de Goiás), cuja finalidade foi a implementação das Escolas de Tempo Integral de Ensino médio. A implantação dessas escolas foi determinada por meio da Lei 17.920/12, que criou os CEPIS em Goiás. Assim, foram criados 15 CEPIS em 2013, ou melhor, foram transformadas 15 Escolas de Tempo Parcial em Escolas de Tempo Integral, cuja implantação pautou-se pela parceria do Programa Novo Futuro com o ICE de Pernambuco.

Segundo o portal oficial do ICE:

2012: 16 escolas de Ensino Médio no modelo do Instituto de Corresponsabilidade em Educação – ICE no Estado de São Paulo. Neste mesmo ano o ICE inicia um novo planejamento de implantação, dessa vez no Estado de GO, para 15 escolas de Ensino Médio (ICE, 2018).

Desse modo, a implantação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio em Goiás é fruto da parceria entre a Seduce/GO e o ICE de Pernambuco por meio do Programa Novo Futuro. Afirmamos então que essa parceria surgiu mediante a perspectiva de implantar Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio que proporcionassem mais eficiência e melhores resultados nas avaliações externas (principalmente no Ideb), respondendo, assim, às demandas do Pacto pela Educação de Goiás.

Conforme o documento do Pacto pela Educação:

Aproveitando este dispositivo, o Governo de Goiás, por meio da reforma educacional intitulada “Pacto pela Educação: Um futuro melhor exige mudanças” estabeleceu como uma de suas ações “melhorar a qualidade das unidades educacionais de tempo integral existentes, investindo em gestão, políticas pedagógicas e infraestrutura” (GOIÁS, 2011).

De acordo com os diretores pesquisados neste trabalho e com informações fornecidas pela Gerência de Centros de Ensino em Período Integral (GEPECI), as orientações e diretrizes para implantação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio são as contidas nos “Cadernos de Formação de Ensino Médio – Escola da Escolha” do ICE e nas Portarias e

²² Disponível em: <<https://site.seduce.go.gov.br/educacao/seduce-capacita-gestores-em-educacao-integral/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

Resoluções do MEC, que trazem todas as orientações para fomento à implantação dessas escolas. Isso confirma que Goiás segue a proposta de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio do ICE.

Feitas essas ponderações sobre a parte das normativas e técnicas que são exigências das leis brasileiras, seguem as orientações e diretrizes que o ICE apresenta para a implantação e implementação das Escolas de Tempo integral de Ensino Médio em Goiás, modelo denominado de Escola da Escolha.

A Seduce/GO, por meio do Núcleo de Educação Integral ligado à Superintendência de Ensino Médio (núcleo que existiu no período de 2012 a 2013), assinou, em 2012, termo de colaboração com o ICE para implantação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio na rede estadual de ensino, passando a contar com a sua assessoria, material e orientações pedagógicas.

A partir desse convênio, a Seduce/GO passou a utilizar o material pedagógico da Escola da Escolha, além de contar com uma equipe de consultores do ICE para capacitar a equipe técnica da Superintendência de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio (que passou a existir no período de 2013 até meados de 2014). Também aconteceram formações com professores e gestores das escolas que se transformaram em CEPIS de Ensino Médio.

O modelo de Escola de Tempo Integral que a Seduce/GO adotou e desenvolve desde 2013 segue as orientações pedagógicas e orientações técnicas do ICE, que é o mesmo utilizado por outros Estados que apresentam bons resultados nos sistemas de avaliação da educação básica no Brasil.

Conforme o Portal do ICE²³,

O modelo de escola em tempo integral de Pernambuco foi referência para programas análogos no restante do país. As seguintes redes de ensino, por exemplo, adotaram o modelo do Ginásio Pernambucano em parceria com o ICE: Ceará, no Ensino Médio (EM) a partir de 2009; cidade do Rio de Janeiro, no Ensino Fundamental (EF) II a partir de 2011; Goiás, no Ensino Médio (EM) a partir de 2012; estado de São Paulo, nos ensinos Médio (EM) e Fundamental (EF) II a partir de 2013; Recife, no Ensino Fundamental (EF) II a partir de 2013; Sobral (CE), no Ensino Fundamental (EF) II a partir de 2013; e Fortaleza, no Ensino Fundamental (EF) II a partir de 2013 (ICE, 2014).

No próximo capítulo, apresentamos e analisamos os Caderno de Formação do ICE, que estabelecem todas as orientações pedagógicas e de gestão desse modelo de escola as quais a Seduce/GO determina que sejam seguidas em todos os CEPIS de Goiás.

²³ Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacaode-qualidade/escolas-em-tempo-integral/foco-de-atuacao>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

Também será apresentada a pesquisa de campo de base empírica e análise dos dados coletados a partir das questões norteadoras que orientam este trabalho, como: Existe formação omnilateral nos CEPs? Que políticas de Educação Integral são desenvolvidas nos CEPs? A proposta pedagógica dos CEPs se aproxima da formação integral do sujeito na perspectiva omnilateral?

Para isso, foi feito o tratamento dos dados coletados com a aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas, observação não participante, buscando conhecer a realidade que está posta na implantação dessa política educacional em Goiás. Para isso, será analisado um Plano de Ação de um CEPI, estabelecendo uma relação com a pesquisa de campo e com a pesquisa documental.

Assim, analisaremos esse modelo de escola por meio dos documentos que a Seduce/GO utiliza para implementá-lo em Goiás, em diálogo com os pressupostos teóricos aqui formulados e os resultados da nossa pesquisa de campo.

CAPÍTULO IV

O PROCESSO FORMATIVO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA NOS CEPIS

Neste capítulo, buscamos, a partir dos nossos referenciais teóricos, dos resultados da nossa pesquisa de campo e da análise da proposta pedagógica dos CEPIS, que estão contidas nos oito Cadernos de Formação do ICE, reformulados e publicados em 2016, que tratam do Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão desse modelo de escola, responder à questão central desta investigação: A implantação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIS) em Goiás representam uma possibilidade de formação omnilateral com perspectiva de emancipação humana para os alunos dos CEPIS?

Assim, apresentamos e analisamos os Cadernos de Formação do ICE, que contêm todas as orientações pedagógicas e de gestão desse modelo de escola, ou seja, dos CEPIS em Goiás.

Nessa direção, sob a luz da pesquisa empírica, será apresentado e analisado apenas um Plano de Ação (pois ele abarca a gestão e o pedagógico) de um CEPI, visto que esses Planos de Ação dos CEPIS são muito semelhantes porque seguem a mesma orientação da Seduce/GO e acompanhamento do ICE. Acreditamos que seja importante fazer essa análise, uma vez que os Planos de Ação apresentam as orientações para o desenvolvimento de toda a política de Educação Integral na escola, ou seja, ele é a aplicabilidade prática dessa política de Educação Integral (levando em consideração as singularidades de cada CEPI) e também como cada um deve efetivar essa Educação Integral em Tempo Integral. São esses Planos de Ação que norteiam toda a parte pedagógica e de gestão dessas escolas e apresentam suas perspectivas de formação dos alunos e os objetivos que a escola almeja alcançar.

Para realizar a coleta dos dados, foram utilizadas, como técnicas de pesquisa, a observação direta não participante e a aplicação de questionários e entrevistas com o objetivo de ter mais informações sobre este objeto de estudo, além de estabelecer uma relação com os estudos teóricos e a análise documental e assim conseguir compreender melhor a realidade que está posta sobre os CEPIS de Ensino Médio em Goiás.

Para a análise dos dados da pesquisa, levamos em consideração as seguintes categorias de análise: educação integral; estrutura; formação de professores; formação omnilateral; educação de qualidade.

4.1 ABORDANDO O MODELO PEDAGÓGICO DO ICE

De acordo com informações fornecidas pela Gerência de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio da Seduce/GO, todos os materiais pedagógicos e de gestão utilizados na implantação e implementação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio (CEPIs) foram elaborados e disponibilizados pelo ICE, que receberam o nome de Modelo da Escola da Escolha.

Ressaltamos que toda a proposta pedagógica que é atualmente implementada nos CEPIs de Ensino Médio em Goiás está contida nos Cadernos de Formação do ICE, que foram reeditados com um novo formato e com mudanças no seu conteúdo. Então, eles foram sintetizados e aperfeiçoados aqui em Goiás, de acordo com técnicos pedagógicos da Gerência de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, em reedição que ocorreu em 2016.

De acordo com depoimento de uma ex-técnica pedagógica da Seduce/GO,

Todo o material de implantação dos CEPIs em Goiás são do ICE, que foram reformulados em 2015/16, mudando muita coisa nos conteúdos e na sua apresentação, alguns cadernos que surgiram são um desmembramento dos manuais operacionais que já existiam, outros cadernos, são uma síntese de outros manuais operacionais, mas foram todos modificados na sua escrita e nos seus conteúdos ficaram mais resumidos e pontuais [...] (EX-TÉCNICA PEDAGÓGICA 2).

Assim, quando teve início em Goiás a implantação dos CEPIs em 2013, via Programa Novo Futuro, o material utilizado como suporte pedagógico eram os Manuais Operacionais, que, além da proposta pedagógica, apresentava todos os princípios teórico-metodológicos da gestão educacional dos CEPIs, ou seja, o Modelo de Gestão Empresarial Socioeducacional (TESE), que foi formulado pelo ICE. Esses manuais foram disponibilizados em volumes, que especificam detalhadamente a forma de implementação do Programa de Implantação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, que, em Goiás, receberam o nome de CEPIs.

Esses Manuais Operacionais apresentavam seus objetivos e a maneira como deve se dar a organização e estruturação do coletivo escolar na implementação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio. Ainda, os manuais foram utilizados para a formação de novos professores, para as orientações de grupo de professores e gestores, quando da implantação de novos CEPIs e ainda para orientar os pais dos alunos acerca da proposta de educação do Programa Novo Futuro, ou seja, como é a proposta pedagógica dos CEPIs.

Vale lembrar que o Programa Novo Futuro traz os fundamentos da implantação dos CEPIs em Goiás, desde 2012, utilizando base teórico-metodológica de gestão educacional e proposta pedagógica contidas nos Manuais Operacionais do ICE, que foram posteriormente

reeditados e modificados, recebendo o nome de Cadernos de Formação do Modelo Escola da Escolha, em 2016.

Ferreira (2017) apresenta, de forma objetiva, a influência das orientações contidas nos Manuais Operacionais do ICE na consolidação do Programa Novo Futuro.

De acordo com Ferreira,

O Programa Novo Futuro é uma nova proposta educacional, baseada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (ICE, I) que tem como promessa oferecer uma educação de qualidade. Para tanto, seus idealizadores propõem mudanças de conteúdo, método e gestão sendo que para cada uma dessas ações apresenta ferramentas empresariais ditas infalíveis. Para que o projeto fosse implantado se efetivou uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e o ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), de Pernambuco (FERREIRA, 2017, p. 86).

Conforme já apresentamos neste trabalho, o Programa Novo Futuro está atrelado à parceria entre o público e o privado, ou seja, a implementação do programa e seu desdobramento com a implantação dos CEPIS em Goiás se deram a partir do convênio entre Seduce/GO e o ICE, com o propósito de assegurar que o Terceiro Setor²⁴ assumisse a responsabilidade de prover com mais eficiência e qualidade as políticas educacionais de implantação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio em Goiás.

De acordo com o ICE, os Cadernos de Formação²⁵ são:

Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha
 A concepção do Modelo Pedagógico: Princípios Educativos
 A concepção do Modelo Pedagógico: Conceitos
 A concepção do Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo - Componentes Curriculares – Ensino Médio
 A concepção do Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo - Práticas Educativas
 A concepção do Modelo Pedagógico: Ambientes de Aprendizagem
 A concepção do Modelo Pedagógico: Instrumentos e rotinas
 Tecnologia de Gestão Educacional: Princípios e Conceitos - Planejamento e Operacionalização (ICE, 2016).

Para melhor desenvolvimento e compreensão da nossa análise, iniciamos pela origem de todo o processo do surgimento do Modelo Escola da Escolha (Caderno Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha).

²⁴ Segundo Peroni (2009, p. 768), Terceiro Setor são organizações não governamentais-ONGs, instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares. Estes organismos, criados com o objetivo de prover serviços sociais na área de saúde, educação, proteção contra o crime, transporte público, enfim, de alívio à pobreza, têm em comum o fato de serem não lucrativos e fazerem parte da sociedade civil.

²⁵ Os Cadernos de Formação foram apresentados nesta ordem, que, segundo o ICE, seguem a ordem do Modelo Pedagógico adotado pela Escola da Escolha. E essa ordem será mantida na apresentação e análise de cada caderno.

Posteriormente, organizamos a análise em três blocos: 1 – Sobre Conceitos e Princípios Educativos (Caderno Modelo Pedagógico – Conceitos e Caderno Modelo Pedagógico – Princípios Educativos; 2) Sobre Práticas Educativas, Currículo e Ensino Médio (Caderno Modelo Pedagógico – Metodologias de Êxito da parte Diversificada do Currículo: Práticas Educativas e Caderno Modelo Pedagógico - Metodologias de Êxito da parte Diversificada do Currículo: Componentes Curriculares, Ensino Médio; 3) Ambientes, Instrumentos e Rotinas (Caderno Modelo Pedagógico – Ambientes de Aprendizagens e Caderno Modelo Pedagógico – Instrumentos e Rotinas). E, por fim, apresentamos e analisamos a Gestão (Caderno Tecnologia de Gestão Educacional – Princípios e Conceitos; Liderança Servidora e Motivação; Planejamento e Operacionalização).

4.1.1 Origem de todo o processo do surgimento do Modelo Escola da Escolha (Caderno Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha)

Este caderno traz, como temas principais, o surgimento desse modelo de escola e o processo de sua criação, principalmente a reconfiguração da escola com ênfase na revitalização das estruturas físicas e pedagógicas, estabelecendo assim um novo modelo de escola de tempo integral com foco na gestão por resultados e num novo modelo pedagógico.

Trata-se de um modelo de escola, controlado por resultados, que traz graves consequências para a educação, principalmente com a pressão sobre os professores e gestores para obtenção de resultados, além da competição entre professores e escolas, avaliação externa como forma de verificação de competências que poderão levar aos resultados esperados.

Compartilhamos com Libâneo o entendimento de que esse modelo de escola pode levar à

- Instrumentalização crescente da educação tendo em vista formar o capital humano em que a empregabilidade substitui o direito ao trabalho; currículo instrumental com conhecimentos práticos;
- Entrada total da educação no universo econômico enquanto mercado (de educação, de produtos e serviços pedagógicos, “kits” de formação, de professores e alunos etc. sem consideração pelos direitos cívicos, políticos, sociais, culturais);
 - Exacerbação do individualismo num contexto de competitividade mundial conduzindo a escola e os professores à cultura do individualismo (cada um por si, conseguir desempenho melhor que os outros) ao invés de uma cultura da cooperação e do bem coletivo;
 - Legitimação da exclusão social para os não qualificados pelos critérios padronizados de desempenho (o sistema provê os meios, conseguir ou não é um problema individual); –Tirania da obrigatoriedade de resultados: pressão em cima dos professores e dirigentes escolares, concorrência e competição entre escolas e professores, recompensa aos bem-sucedidos, punição aos mal-sucedidos; responsabilização pelas consequências;

– Institucionalização do “professor-executor” (tarefeiro), capacitado em técnicas, facilitador de aprendizagens, orientador do uso de textos e aplicador de provas, mas desprovido do conhecimento científico (LIBÂNEO, 2011, p. 4).

De acordo com os autores do caderno Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas, seu conteúdo traz um novo paradigma na educação pública brasileira, mais especificamente para o Ensino Médio, a Universalização do Acesso e a Qualidade da Educação (ICE, 2016).

Assim, os modelos pedagógico e de gestão foram concebidos nessa perspectiva paradigmática para a:

- a) resolução da equação “universalização x qualidade;”
- b) criação de uma pedagogia eficaz associada à gestão, para gerar resultados verificáveis e sustentáveis (ICE, 2016, p. 5).

De acordo com os cadernos do ICE, esse modelo de escola surgiu de uma análise de contexto, colocando as “escolas diante dos resultados da formação em pleno século XXI” (ICE, 2016). São os resultados de análise de contexto que vão orientar a definição das diretrizes, fundamentos e objetivos para criação dessa escola, seguindo a lógica do gerencialismo empresarial. Portanto, o diagnóstico real da situação da escola determinará as diretrizes de gestão e pedagógica para a escola. Assim, “a partir de um diagnóstico situacional, seguido do levantamento de evidências que o confirmam ou o modificam, para finalmente buscar um conjunto de constatações que apoia a construção de uma proposição, ou seja, apoia a construção desse modelo de escola” (ICE, 2016).

Mas, conforme nossos estudos, esse modelo de escola elaborado pelo ICE, que utiliza cadernos de formação que mais se parecem com manuais, que de fato receberam esse nome na edição anterior, elege as ferramentas administrativas empresariais e um currículo diferenciado como elementos fundamentais e eficientes para a transformação da Educação. Ou seja, o ICE apresenta um programa de implantação e implementação de Escolas de Tempo Integral para o Ensino Médio que objetiva a educação de excelência, capaz de formar o ser humano integral, e busca fazer isso por meio da tecnologia empresarial a ser implantada no meio escolar. Mediante essas bases, questionamos: Esse modelo de escola vai proporcionar qualidade ao ensino e formação integral entendida como omnilateral?

Outro tema abordado pelos cadernos do ICE é a história da Escola da Escolha de Pernambuco, e como se deu o projeto de criação desse novo modelo de escola a partir do Ginásio de Pernambuco.

Assim, os cadernos do ICE, apresentam todo o percurso da criação deste modelo, que teve seu início nos anos 2000, em Recife, capital de Pernambuco, a partir da reforma e revitalização do Ginásio Pernambucano, instituição secular que estava em péssimo estado de conservação e praticamente abandonada pelo poder público, com poucos alunos e à beira de

fechamento. Alguns ex-alunos se mobilizaram para resgatar o padrão de qualidade daquela escola pública, que tem um grande valor histórico e cultural para o povo pernambucano.

O projeto de criação de um Novo Ginásio Pernambucano tem sua origem na iniciativa de um de seus ex-alunos. Depois de uma visita casual à sua antiga escola, ele se sensibilizou com o estado de abandono no qual se encontrava a instituição e se mobilizou, a partir desse momento, em criar mecanismos para apoiar o resgate do padrão de excelência daquela escola pública (ICE, 2016, p. 6).

Surgiu assim uma proposta de projeto para revitalizar e criar um Novo Ginásio Pernambucano. Então, ex-alunos se mobilizaram e reuniram com “representantes do seguimento privado, como ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS, e dessa parceria foi possível iniciar o processo de revitalização e recuperação do antigo Ginásio Pernambucano” (ICE, 2016). E dessa união de empresas e pessoas, foi criado o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE, em 2003, com a intenção de “conceber um novo modelo de escola e resgatar um padrão de excelência do então decadente ginásio pernambucano, localizado em Recife” (ICE, 2018).

Com essa parceria, foi possível reformar e criar toda uma nova estrutura física no Ginásio Pernambucano, que ocorreu em dois anos, e após essa etapa começou a implantação do projeto de recuperação da qualidade do ensino.

Vale destacar que é uma parceria que não surgiu de política pública educacional, mas de parcerias público-privadas (PPPs), que buscam apropriação dos fundos públicos e a consolidação de um programa educacional baseado na gestão empresarial.

De acordo com texto apresentado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE,

Na educação, as PPPs têm por objetivo redimensionar o financiamento e a gestão escolar e dos sistemas de ensino, criando mecanismos de competição por recursos públicos pautados especialmente por resultados de proficiência dos estudantes em testes nacionais. Ademais, eles introduzem métodos de gestão empresarial na escola, visando padronizar o aprendizado estudantil por meio de competências curriculares (CNTE, 2017, p. 748).

Assim, o ICE e o governo do estado de Pernambuco estabeleceram uma parceria, a qual preveja um novo reordenamento político-institucional e pedagógico para o Ginásio de Pernambuco, resgatando essa importante instituição de ensino para o estado de Pernambuco e nordeste brasileiro (ICE, 2016).

Podemos dizer que o modelo Escola da Escolha surgiu das mudanças produzidas na parte de conteúdo, método e gestão, pois são esses os elementos fundamentais para esse modelo de escola.

Como foi mostrado, o Ginásio Pernambucano impulsionou o surgimento da Escola da Escolha, que tem, em seus pressupostos, a revitalização da estrutura física e da estrutura pedagógica. A partir então da consolidação da parceria entre a iniciativa privada e o governo de Pernambuco, motivado pelo paradigma da corresponsabilidade em torno de uma causa (universalização ao acesso e qualidade na educação), o ICE se dedicou a criar as bases teóricas e metodológicas para efetivar um modelo de escola, cuja base são inovações no conteúdo, no método e na gestão escolar.

Foi, portanto, no contexto de uma causa, em torno da qual todos agregam forças para fazer a parte que é de todos e trabalham para gerar transformação, não apenas para resolver problemas pontuais, que estes segmentos – poder público, sociedade civil e iniciativa privada – uniram-se, com suas respectivas competências e prioridades, e desenvolveram o Modelo da Escola da Escolha. Ao produzir soluções educacionais de reconhecida qualidade, em virtude dos seus resultados, a Escola da Escolha consolidou-se como política pública disseminada para a Rede Estadual de Ensino em Pernambuco (ICE, 2016, p. 9).

Como vimos, o modelo Escola da Escolha surgiu da parceria público-privada. E, no desenrolar do processo de resgate e recuperação de uma instituição, os agentes envolvidos (empresários e governo) perceberam que esse modelo poderia ser expandido para toda a rede estadual de ensino de Pernambuco, e que também poderia ser um bom negócio para ser vendido pelo terceiro setor e expandido para outras secretarias estaduais e municipais de ensino, além de consolidar o ICE como uma instituição capacitada para atuar no seguimento educacional.

Este caderno traz também, como base teórica e metodológica, a resposta da equação desenvolvimento econômico *versus* equidade social. Para o ICE, não basta apenas elevar os padrões de qualidade da educação, mas construir currículos que tragam sentido e significados aos alunos, despertando-lhes a preocupação com o próprio futuro, ou seja, que eles tenham um Projeto de Futuro, ou melhor, um Projeto de Vida, designação que receberá esse modelo de escola (ICE, 2016).

Percebemos que é uma tendência, nas parcerias entre o público e o privado na educação, de responsabilizar professores e alunos pelo fracasso ou sucesso do ensino. Nesse sentido, todos são corresponsáveis pelo desenvolvimento de uma educação de qualidade, mas a gestão e o controle social ficam com o privado.

Assim, o ICE apresenta-se como uma real possibilidade de se chegar a um desenvolvimento econômico sustentável, aliado a uma equidade social para todos, que acontecerá com o desenvolvimento de uma Educação Integral. Isso porque a formação do homem lhe permitirá dar respostas fundamentais para sua própria existência.

O ICE apresenta, como concepção de Educação Integral:

A urgência em construir um novo horizonte antropológico para a Educação deve provocar a escola a se voltar para formação de um ser humano onde não apenas sua competência intelectual apresente-se em nível de excelência, mas onde seja possível dotá-lo de igual capacidade para agir de forma autônoma e solidária, numa aproximação possível dos ideais de liberdade e de solidariedade, superando a polarização notadamente característica da sociedade ocidental de um ser humano autônomo, porém pouco solidário e do eixo socialista, de um homem compulsoriamente solidário, porém pouco autônomo (ICE, 2016, p. 23).

Ainda, esse modelo de escola se fundamenta em processos de aprendizagens que “possibilitem o desenvolvimento de múltiplas habilidades, não apenas intelectuais, e agreguem valor às dimensões da vida pessoal, social e produtiva futura do jovem ao concluir Educação Básica” (ICE, 2016, p. 26).

Notamos, que esse modelo de escola e a sua concepção de Educação Integral, não coaduna com a perspectiva da Pedagogia Libertária, apresentada por Bakunin e outros defensores dessa concepção de educação, e ainda, a corrente de educação que se fundamenta no pensamento socialista, a qual eu me incluo, é contrária a essa concepção de Educação Integral apresentada pelo ICE.

Podemos dizer que esse modelo de escola, não apresenta uma concepção que se aproxima daquela que acreditamos ser a ideal, que possa formar o aluno em todas as suas dimensões, ou seja, possibilitar uma formação mais ampla, também não se aproxima da onilateralidade ou onilateralidade, que, para nós, será a ideal para proporcionar ao aluno sua emancipação humana.

De acordo com Manacorda,

Portanto, diante da alienação humana e do desenvolvimento restrito, “[...] está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (MANACORDA, 1991, p. 78-79).

Ainda nesse sentido, acreditamos que a formação integral deve despertar no homem a consciência dos problemas do seu tempo, do seu mundo, capacitando-o a realizar operações críticas e criativas de análise e de síntese, compreender a sociedade em que vive e intervir de forma coerente com um projeto que visa à humanização e à emancipação humana.

O ICE apresenta, como centralidade desse modelo de escola, o “Projeto de Vida”, segundo o qual o aluno e seu Projeto de Vida devem ser o objetivo central de toda escola. Assim, todos os esforços da equipe escolar, bem como o currículo escolar, são direcionados para que os alunos alcancem seus objetivos e garantam a sua formação até o final da educação básica.

O Projeto de Vida é uma das metodologias de êxito da Escola da Escolha oferecidas aos estudantes e compõe a parte diversificada do currículo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. **Ela é a solução proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar**, em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens, sempre na expectativa das transformações pretendidas nos planos social, político, econômico e cultural porque aposta no sonho, cuida do presente e planeja o futuro (ICE, 2016, p. 28).

O ICE apresenta, como forma de construir esse Projeto de Vida, um projeto de escola fundamentado em três eixos, sendo eles: “Formação Acadêmica de Excelência”, “Formação para a Vida” e “Formação para o desenvolvimento das competências do século XXI”. E assim pressupõe que a escola terá condições de auxiliar o aluno na elaboração do seu Projeto de Vida.

O projeto educativo proposto entende que a escola deve desenvolver o eixo “Formação Acadêmica por Excelência”, pois esse proporcionará ao aluno o pleno domínio do conhecimento a ser desenvolvido até o final da educação básica. O eixo “Formação para a Vida” busca dar formação ampliada e “com referências ao estudante relativas aos valores e princípios que ele constitui ao longo de sua vida” (ICE, 2016). E, por fim, o eixo “Formação para o desenvolvimento das competências do século XXI” proporciona uma formação integral que se faz não só pelo currículo escolar com ênfase nas “habilidades intelectuais, mas pela presença de um conjunto de outras habilidades essenciais presentes nos domínios da emoção e da natureza social” (ICE, 2016).

Notamos que esses eixos formativos, que são a base do projeto de vida, não apresentam possibilidades para uma formação sólida do conhecimento que leva em consideração os conteúdos clássicos, o conhecimento amplo, esses, sim, capazes de formar com excelência em detrimento de uma educação para conformação. Outro aspecto importante apresentado é a formação para vida e formação para o desenvolvimento de competências, tendo em vista a constituição de valores como flexibilidade, empreendedorismo, solidariedade, cooperativismo e protagonismo. E isso nada mais é do que educar o jovem para aceitar e se adaptar à instabilidade do mercado, ou seja, ser flexível ao mercado.

Percebemos, na pesquisa de campo, que muitos professores envolvidos nos CEPIS não concordam com esse modelo de gestão ali desenvolvido, pois eles não participam efetivamente da elaboração do Plano de Ação de escola, visto que o plano vem pronto do ICE.

Segundo uma professora pesquisada,

Nós temos muita burocracia nesse modelo de escola, muita coisa para preencher, tudo vem pronto, temos que ficar muito tempo preenchendo formulários e planilhas, o Plano de Ação já vem pronto, nós só colocamos o que cada um vai trabalhar em cada bimestre, mas dentro do modelo que já vem pronto [...] (PROFESSORA 5).

Isso mostra que o trabalho docente fica fragmentado e até mesmo alienado, pois acreditamos que o trabalho de pensar (planejar) e executar deve ser feito pelos próprios professores.

De acordo com Peroni,

Verificamos que, entre as principais implicações da parceria para a gestão democrática da educação, **está a diminuição da autonomia do professor, que entre outros fatores fica minimizada, desde quando recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e tem um supervisor que verifica se está tudo certo**, até a lógica da premiação por desempenho, que estabelece valores como o da competitividade entre alunos, professores e escolas, como se a premiação dos mais capazes induzisse a qualidade via competição (PERONI, 2013, p. 248; grifos nossos).

Muitos professores não acreditam nessa perspectiva de formação por competências e habilidades, pois elas se articulam com as mudanças exigidas pelo mercado de trabalho, tornam os indivíduos flexíveis às mudanças do mercado.

Como se vê no projeto, pudemos observar, na pesquisa de campo, que os alunos recebem orientações via disciplinas optativas, também pelo protagonismo juvenil, visando à formação para a vida, mas não se leva em consideração a individualidade do aluno, são realizadas nas disciplinas uma série de atividades (palestras, orientações, depoimentos de ex-alunos) que os impulsiona a escolherem uma profissão. Dessa forma, todos são tratados de forma homogênea, direcionando-os para a escolha de uma futura profissão, ou seja, esse projeto educativo tem como objetivo principal prepará-los para o mercado de trabalho, pois essa formação é construída pelo desenvolvimento de competências. Portanto, esse projeto educativo não apresenta uma proposta de formação omnilateral, ou seja, ampla, com desenvolvimento de todas as dimensões humanas, e que possa levar à emancipação humana.

4.1.2 Sobre Princípios Educativos e Conceitos (Caderno Modelo Pedagógico – Conceitos e Caderno Modelo Pedagógico – Princípios Educativos)

Para discutir estas questões, são abordadas nesses cadernos os temas: Protagonismo Juvenil, Os 4 Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional (Princípios Educativos), Sociedade, Escola e Currículo, Educação, Infância e Juventude (Conceitos).

Ao iniciarmos a discussão sobre Princípios Educativos, desenvolve-se uma discussão sobre os modelos de Gestão e Pedagógico, considerados estruturas principais desse modelo de escola. Embora sejam apresentadas separadas, elas devem ser sempre pensadas e trabalhadas

juntas, de maneira indissociável, sendo condição efetivar o plano estratégico da escola (ICE, 2016).

O Modelo de Gestão, por meio da Tecnologia de Gestão Educacional – TGE, é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará a “intenção educativa” em “ação efetiva”.

O Modelo Pedagógico é o sistema que opera um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida, essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido (ICE, 2016, p. 6; Grifo nosso).

Como esse modelo Escola da Escolha tem sua sustentação nessas duas estruturas, a estratégia operacional para efetivá-las é a ampliação do tempo de permanência na escola de toda comunidade escolar (aluno, professores, equipe gestora, técnico-administrativos).

Nesse modelo, o tempo de permanência na escola é uma estratégia e não uma referência na sua concepção. Segundo o documento, “o ponto de partida é a concepção dos princípios e premissas do Projeto Escolar”, que vão se materializar na efetivação do currículo e na prática pedagógica dos professores (ICE, 2016).

Portanto, para esse modelo de escola, a ampliação da jornada escolar é uma estratégia para efetivar a prática pedagógica através do currículo, ou seja, o Tempo Integral é condição fundamental para efetivar esse modelo, tendo em vista que a materialização do currículo se realiza por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura, além de buscar a realização do Projeto de Vida do aluno. Para isso, esse modelo de escola utiliza, como proposta pedagógica, a integração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a parte diversificada da matriz curricular da escola (ICE, 2016).

Dessa forma, a parte diversificada do currículo deve trabalhar com mais ênfase os princípios educativos na escola.

Questionamos esse modelo, pois, como já apresentado neste trabalho, acreditamos que a Educação Integral pode acontecer na escola de tempo parcial, assim como na de tempo integral. A formação integral do aluno é uma proposta que cabe em todas as escolas que se orientam por uma concepção de formação humana que busca a formação omnilateral. Assim, a efetivação da educação integral depende de muitas ações que vão além de aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, de procedimentos teórico-metodológicos, de formação por competências. Portanto, a Educação Integral poderá se efetivar pelo conjunto de ações pedagógicas, políticas educacionais efetivas e uma concepção de educação que leve em consideração a formação humana e a emancipação do sujeito.

Segundo Kuenzer,

Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e sua especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo aos que vivem do trabalho (KUENZER, 2000, p.17).

Conforme a abordagem deste caderno, os Princípios Educativos servem para delimitação conceitual dos referenciais filosóficos para formação desses alunos, que deve ser alcançada até o final da educação básica, de modo que eles sejam autônomos, solidários e competentes, capazes de resolver seus próprios problemas, criar uma perspectiva de futuro e transformá-lo em realidade, saber enfrentar os desafios, limites e possibilidades trazidas pelo novo século (ICE, 2016). Enfim, a proposta expressa nesse caderno é que a escola possa proporcionar formação suficiente para esses jovens conseguirem transformar seus sonhos (visão de futuro de cada um) em realidade, mediante esses preceitos que a escola desenvolve. Mas será possível acontecer com alunos com apenas 17 anos de idade? Ainda apenas com a conclusão do ensino médio, terem condições de traçar todo seu futuro?

Acredito que não, pois as escolas pesquisadas apresentam uma formação limitada e superficial para que esses alunos possam realmente ter possibilidades de transformar seus sonhos em realidade, visto que elas continuam com as mesmas estruturas físicas, que laboratórios não funcionam, os professores não têm um programa de formação continuada, o currículo não avança na perspectiva da formação humana (omnilateral), além de falta de recursos financeiros. Todas essas questões serão retomadas mais à frente.

Ainda sobre os Princípios Educativos, o Protagonismo Juvenil apresenta-se como um de seus princípios, possuindo papel relevante nesse modelo pedagógico por ser concepção e metodologia, no qual as práticas e vivências se materializam.

Nesse modelo de Escola da Escolha, os jovens assumem o papel principal das ações que executam e toda comunidade escolar deve apoiar e oportunizar que eles sejam sempre a centralidade de todo o processo de aprendizagem. Deve também enxergá-los como parte da solução dos problemas, perceber que eles têm capacidades e potencial.

Segundo um gestor pesquisado,

O Protagonismo Juvenil é uma excelente ferramenta para desenvolver nos alunos a responsabilidade, a solidariedade. Eles assumem bem essas funções de liderança e participação nas decisões da escola. Nesse modelo o aluno deve participar mesmo, eles são trabalhados para isso, eles desenvolvem muitas atividades por eles mesmos, como os clubes juvenis, onde eles desenvolvem atividades que eles gostam e que contribui na formação deles, como dança, teatro, jogos e outras [...] (GESTOR 3).

De acordo com essa concepção de escola, a formação de ser humano deve ser mais ampla, buscando o desenvolvimento de todo o seu potencial, o que acontecerá na realização das práticas educativas.

Porém, o que observamos nas escolas pesquisadas é que o Protagonismo é mais uma responsabilização dos alunos na execução de ações pedagógicas e disciplinares, que deve ser da gestão e dos professores da escola, como também são responsabilizados pela aprendizagem e resultados nas avaliações externas. Os alunos são cobrados pela gestão para apresentar projetos pedagógicos, participar de ações disciplinares e cobrar de seus pares a aceitação dessas propostas. Essas ações, por parte da gestão, não levam em consideração as reais necessidades e vontades dos alunos, que são levados a fazer o que já está proposto pelas orientações do ICE.

De acordo com uma aluna pesquisada,

Eu gosto do PJ (Protagonismo Juvenil), mas tem muita cobrança sobre agente, tem que participar das reuniões, das atividades dos clubes juvenis, tem algumas que são chatas e que os professores nem ajuda a gente, mas todos querem cobrar da gente, que tem que fazer, que participar e os líderes de sala ficam só cobrando da gente e muitas das vezes não tem nem material para fazer o que a gente que fazer [...] (ALUNA 4).

O segundo Princípio Educativo que o caderno apresenta são “Os Quatro Pilares da Educação”, que foram auferidos do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Posteriormente, o texto dessa conferência virou livro e recebeu o título *Educação: um tesouro a descobrir*, de 1996. Ele revigorou o debate sobre os quatro pilares da educação e sobre a concepção de educação que valoriza a aprendizagem ao longo da vida e que possibilita o desenvolvimento de todos os nossos talentos, individuais e coletivos.

Os Quatro Pilares da Educação são aprendizagens, que são essenciais para lidar e conviver no mundo contemporâneo marcado por transformações rápidas e profundas, além de possibilitar formação aos seres humanos para que esses possam “usufruir das oportunidades ao seu alcance e ajudar a criar novas oportunidades para aqueles que vierem depois” (ICE, 2016).

Assim, os Quatro Pilares da Educação são: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser. Vale destacar que nenhum pilar se sobrepõe a outro, devendo todos ser concebidos com o mesmo valor, ter a mesma atenção e a mesma importância nessa concepção de educação. Ainda nesse sentido, os Quatro Pilares constituem

uma tentativa de superar essa educação instrumental que possibilita a superação dos desafios que o século XXI apresenta.

Temos então o pilar Aprender a Conhecer, que, de acordo com o documento do ICE, vai além de simplesmente ter domínio do conhecimento, não se limitando à aquisição de um acervo de saberes. Estende-se, pois, ao domínio da forma de como se adquire o conhecimento e como as pessoas vão lidar com ele.

Esse pilar busca mostrar a importância de despertar o gosto pelo estudo, pelo conhecimento, pela pesquisa, ou seja, que a compreensão do mundo aconteça a partir da curiosidade intelectual e do espírito crítico, da apreciação do ato de questionar, enfim, do prazer em criar e recriar conhecimento. Evidencia ainda como esse conhecimento tem valor para a vida humana.

Também esse pilar mostra que a educação necessita das pessoas para continuar aprendendo ao longo da vida, em suas várias dimensões, pois fundamental é se manter atualizado e continuar requerendo novos aprendizados, descobrir o prazer em aprender, a “conhecer e de compreender o mundo e suas múltiplas formas de realidade” (ICE, 2016).

Sobre o pilar Aprender a Fazer, o Caderno do ICE mostra que os pilares Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer apresentam uma relação importante entre si, mesmo que o “pilar Aprender a Fazer esteja ligado ao âmbito da formação profissional” (ICE, 2016). A educação tem o papel de preparar, de qualificar o estudante para os processos produtivos, mas não de forma instrumental. Deve valorizar a competência pessoal, que torna a pessoa apta para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, e não apenas a restrita qualificação profissional.

Vale destacar que aprender a fazer vai além de se construir competências e habilidades para as pessoas se inserirem no mundo produtivo, visto que elas devem desenvolver capacidade de comunicação, transmissão de informação, além de interpretar e selecionar as informações. Isso porque se vive na era das comunicações e o mundo contemporâneo exige esses domínios.

O pilar Aprender a Conviver apresenta a aprendizagem dos valores relacionados à natureza humana, ou seja, desenvolver conhecimentos que ajudem a compreensão, aceitação de si próprio e dos outros, aprender a gerenciar conflitos, respeito à diversidade, tolerância e a convivência pacífica, entre outros.

Enfim, esse pilar busca mostrar que é fundamental, nos dias atuais, aprender a conviver juntos, com igualdade, semelhanças e diferenças, que todos têm os mesmos direitos e deveres, que todos são seres humanos, que todos podem coexistir pacificamente e que todos têm espaço na sociedade.

O pilar Aprender a Ser é a parte da educação que está preocupada em capacitar o estudante para que ele possa se relacionar com si mesmo, ou seja, Aprender a Ser é oportunizar um conjunto de competências que possibilita a alguém aprender a se relacionar com si mesmo e com os outros, em qualquer circunstância, além de proporcionar a sua relação com a dimensão transcendental, de natureza religiosa ou não (ICE, 2016).

Esse pilar propõe a aprendizagem que prepara o indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos, ainda na formulação de juízos de valor, de prepará-lo para enfrentar os desafios e as diferentes circunstâncias da vida. Entende que deve possibilitar que as pessoas decidam e escolham o que acham que é o melhor para elas. Enfim, esse pilar desenvolveria as competências necessárias que contribuem para o desenvolvimento das potencialidades humanas, para que elas possam agir com autonomia, responsabilidade e compromisso.

Ressaltamos que é fundamental fazermos um contraponto à adoção dos quatro pilares da educação como proposta de educação integral, baseado no que já discutimos neste trabalho sobre uma concepção de educação que acreditamos, aquela que apresenta a possibilidade de formação humana omnilateral, que, para nós, é sinônimo de educação integral.

Entendemos que esses quatro pilares da educação, que são fruto de políticas de organismos internacionais (ONU, Unesco, Banco Mundial, entre outros), constituem-se esvaziamento dos pressupostos que sustentam uma concepção de educação preocupada, de fato, com uma formação humana omnilateral voltada para a emancipação.

Reforçam a importância que a educação escolar tem na oferta de formação integral ao aluno. No entanto, tal formação é compreendida como “formação para o mercado” – flexível, polivalente, baseada em competências e não em conhecimentos, levando ao reducionismo do conhecimento e a um caráter meramente instrumental.

Nesse caderno, ainda é apresentada a Pedagogia da Presença, que diz respeito à presença efetiva não só dos professores, como de toda a equipe escolar na vida do estudante dentro da escola, ou seja, são atitudes participativas e afirmativas que todos devem assumir para estabelecer vínculos com os estudantes, levando em consideração afeto, respeito e reciprocidade, principalmente entre aluno e professor.

A essência da Pedagogia da Presença é a reciprocidade. O objetivo central é a mudança da forma de o educando se relacionar consigo mesmo e com os outros, no processo de Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer, conforme norteiam os Quatro Pilares da Educação propostos pela UNESCO e outro dos princípios educativos presentes neste Modelo (ICE, 2016, p. 35).

O que a Pedagogia da Presença propõe é mostrar para professores e alunos que o ato de educar deve acontecer com a troca de experiência, compartilhamento do tempo, exemplos, e que isso acontece na prática cotidiana na escola e que ela deve ser usada nesse modelo de escola.

Ainda nesse sentido, a Pedagogia da Presença exige que o professor desenvolva “atitudes básicas que lhe permitam exercer influência construtiva, criativa e solidária na vida do aluno” (ICE, 2016).

Por fim, essa pedagogia, cujo objetivo é desenvolver nos alunos afetividades e vínculos, criatividade e humor, possibilita que eles tenham consciência da realidade e reflitam sobre a sua própria vida.

A Educação Interdimensional, último Princípio Educativo desse caderno, apresenta uma educação multidimensional e ampla, numa perspectiva de Educação Integral, que visa contribuir para o desenvolvimento total, completo, da pessoa (corpo, cognição, sensibilidade, sentido estético, artístico e espiritual).

Nesse sentido, a Educação Interdimensional deve ser trabalhada na perspectiva de proporcionar conhecimentos significativos, relevantes, que sejam essenciais para a formação humana, trabalhando de forma equilibrada as dimensões: cognitiva (racionalidade), socioemocional (sentimentos), corporeidade (físico-corporal) e o psicossocial (transcendental).

No modelo da Escola da Escolha, a Educação Interdimensional tem uma função importante, pois ela faz um alinhamento com as aprendizagens dos Quatro Pilares da Educação, e assim fundamenta metodologias que proporcionam desenvolver não apenas os aspectos cognitivos, mas também todos os aspectos sociais, afetivos, estéticos, artísticos, físicos, psicológicos, além de proporcionar práticas e vivências de natureza social, existencial, e que todas as dimensões sejam trabalhadas de forma integradora.

A abordagem sobre os Conceitos começa com a discussão sobre Sociedade, que, nessa proposta pedagógica, é o “lugar construído pelos próprios seres que a constituem, em uma relação dialética em que o indivíduo é formado e também é formador” (ICE, 2016).

Todos nascem em um mundo que já tem uma cultura pronta, carregada de costumes, de regras e valores, todo ser humano desenvolve estratégias (imitação, interação, aceitação das normas) para viver e ser aceito na sociedade. Dessa forma, os ensinamentos, saberes, tradições, cultura, língua são importantes no processo de socialização, pois são eles que determinam a identidade e o pertencimento de cada um na sociedade. Toda e qualquer sociedade deve ser analisada pelo contexto em que foi constituída.

Na sociedade brasileira, percebemos o quanto já se desenvolveu em tecnologia e quanta expectativa se tem para desenvolver mais nesse sentido. Já conquistamos muito em relação a outras sociedades (América Latina, África), mas, em relação a países da América do Norte e Europa, temos de evoluir para aproximar dessas nações, enfim, o nosso contexto social é determinante para essa análise (ICE, 2016).

Nesse sentido, a educação ocupa lugar de destaque, pois ela, como instituição formadora, pode mudar a realidade que está posta. Ainda nessa direção, a escola tem um grande desafio e um grande potencial, segundo “Bauman a educação pode traçar um novo caminho para a sociedade ao fomentar a resistência e o espírito crítico, enfatizando que é pela escola que deve recomeçar” (ICE, 2016).

Dizemos que a escola tem o poder de mudar a realidade, romper com padrões preestabelecidos, criando possibilidades de ir além da concepção de escola como sendo o lugar da transmissão de conhecimentos. A escola pensada nesse modelo pedagógico deve ser formuladora de novos conhecimentos, de pensar novas formas de ser professores e alunos. E isso só será possível com a implementação de currículos e metodologias inovadoras como são propostas nesse caderno?

Outro tema desse caderno é Escola e Currículo, que deve ser pensado numa função socializadora e transformadora da sociedade. Assim, a escola tem a função de receber os alunos que já trazem de casa, do seu convívio familiar, um contexto de relações interpessoais, valores e regras, que são, em muitos casos, reflexos da sociedade em que eles estão inseridos. Cabe então à escola promover a socialização de conhecimentos e saberes, por meio de conteúdo, conceitos, atitudes, que possam levar a uma formação integral do ser humano, ou seja, formar o ser humano em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, estética, socioemocional, artística, transcendental).

A concepção de currículo que esse documento apresenta tem o seu foco na “formação integral do aluno para construção do seu Projeto de Vida” (ICE, 2016). Para isso acontecer, é necessária a integração dos três eixos: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para Vida e Formação para o desenvolvimento das competências para o século XXI. Como já se mostrou no caderno anterior, esses três eixos estão juntos no sentido de alimentar as condições necessárias para formar o aluno para ser autônomo, solidário e competente.

O currículo é a materialização dessa proposta, que faz a articulação entre a teoria e a prática, estabelecendo a relação entre a competência de aprendizagem e a de ensino, capaz de integrar o aluno à sociedade (ICE, 2016). Nessa proposta de escola, o currículo extrapola os

limites da sala de aula, da escola, ressignifica espaços e ambientes, tem a responsabilidade de materializar e executar o projeto educativo que está no Plano de Ação da escola.

Esse caderno traz o seguinte conceito de Educação: “todo processo civilizatório, ou seja, a inserção das pessoas na sociedade de forma que interajam de acordo com seus princípios, regras e valores, requer educação mediada pelas instituições sociais” (ICE, 2016, p. 12).

Vale destacar que não coadunamos com esse conceito de educação, pois acreditamos em uma concepção de Educação que tenha como principal função formar o aluno em todas as dimensões humanas, ou seja, que visa formar o homem omnilateral, o homem consciente dos problemas de seu tempo, de seu mundo, um sujeito capaz de contribuir para produção de uma sociedade mais justa e igualitária. Acreditamos na escola proposta por Gramsci, que deve ser uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Dessa forma, a educação escolar é a corresponsável pela formação do estudante, que é uma obrigação legal no Brasil (CF, LDB, ECA), tendo como principal função promover o pleno desenvolvimento do aluno.

Nesse documento, este pleno desenvolvimento diz respeito à formação integral, completa, do educando, além de lhe assegurar a oportunidade de desenvolver todas as potencialidades que ela traz com si mesmo (ICE, 2016).

Por fim, este caderno apresenta os conceitos de Infância e Juventude, que têm características e capacidades próprias nas diferentes dimensões humanas: cognitiva, social, afetiva, estética, artística, moral e física.

A infância é marcada por ser o período de pleno desenvolvimento, em que a criança consegue desenvolver as capacidades de andar, falar, coordenar seus movimentos, compreender a realidade de forma cada vez mais abstrata, relacionar-se, entender as regras, conviver com outras pessoas, vivenciar novas experiências, desenvolver habilidades e competências que serão úteis para a vida futura.

Segundo especialistas, como Vygotsky e Luria, a infância é o período em que a criança não só cresce, mas também amadurece psicologicamente, desenvolve novas habilidades e formas de comportamento (ICE, 2016).

A Juventude é, ao mesmo tempo, a ruptura e a continuidade da infância. A continuidade acontece porque todas as potencialidades dos jovens são construídas na infância, ou seja, nos primeiros anos de vida da pessoa (ICE, 2016). Já a ruptura acontece na nova

forma de ver o mundo, além das transformações que acontecem no corpo e nas estruturas cognitivas dos jovens.

Ainda nesse sentido do desenvolvimento humano, por etapas, surge o Adolescente, termo que foi construído socialmente e que está em muitas sociedades como a brasileira. Essa é uma fase marcada pela atenção que o adolescente dá ao seu próprio corpo, às características, semelhanças e diferenças com o corpo dos outros adolescentes.

Nessa etapa, também são marcantes as transformações físicas que acontecem, as mudanças no desenvolvimento cognitivo, no desenvolvimento psicológico e no afetivo e emocional desses adolescentes. Para alguns especialistas, a adolescência é a transição entre a infância e a fase adulta, o momento de maior criatividade, descobertas, conhecimentos e sentimentos. Porém, é uma fase que deve ser superada para se chegar à vida adulta com suas responsabilidades, obrigações, deveres e seus prazeres. Porém, está cada vez mais comum ver pessoas alongando sua adolescência artificialmente para fugirem das suas obrigações, dos seus deveres, do mundo do trabalho e continuarem na dependência dos pais.

A formação da nova identidade de um sujeito adulto só acontece pela interação com seus pares, pela emancipação familiar, com uma mudança de postura e de ver o mundo. As escolas têm um papel importante nesse momento por possibilitar a aquisição de habilidades, competências e conhecimentos nas várias dimensões humanas que vão auxiliar na sua aquisição do estatuto de sujeito adulto (ICE, 2016).

Nesse Modelo Pedagógico, o Protagonismo e a construção do Projeto de Vida são considerados possibilidades reais para os jovens se aproximarem e conhecerem o mundo adulto, vislumbrando que eles podem e devem, num futuro próximo, desempenhar de forma consciente o seu papel de sujeito adulto.

4.1.3 Sobre Práticas Educativas, Currículo e Ensino Médio (Caderno Modelo Pedagógico – Metodologias de Êxito da parte Diversificada do Currículo: Práticas Educativas e Caderno Modelo Pedagógico - Metodologias de Êxito da parte Diversificada do Currículo: Componentes Curriculares, Ensino Médio)

Nesse modelo de Escola da Escolha, as metodologias de êxito da parte diversificada do currículo são os elementos essenciais no fazer pedagógico e parte complementar do currículo escolar. São essas metodologias que efetivam e “favorecem a experimentação de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal” (ICE, 2016, p. 6).

Elas articulam o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização do Projeto de Vida dos estudantes, tendo como base para essa articulação a BNCC e o Plano de Ação da Escola.

O sucesso deste trabalho existirá somente se as Metodologias de Êxito estiverem articuladas com a Base Nacional Comum Curricular em seus desdobramentos diretos ou indiretos e se forem implementadas considerando o Plano de Ação da Escola, que sinalizará o que se quer/precisa atingir. É fundamental a articulação entre Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão, que garantirá o foco no que se deseja e em como cada Metodologia de Êxito poderá contribuir com o sucesso da escola (ICE, 2016, p. 7).

Dessa forma, a operacionalização dessas Metodologias de Êxito, articuladas com o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão, proporcionará o sucesso desse modelo de escola.

O Projeto de Vida, nessa proposta de Escola da Escolha, ocupa a centralidade desse Modelo Pedagógico. Ele é o responsável pelo desenvolvimento das potencialidades do aluno, assim a escola, com toda a sua equipe escolar, deve apoiar seus estudantes em seus sonhos, “na construção de uma visão dele próprio no futuro, numa perspectiva interdimensional porque ele vive e atua e vive num mundo em permanente e acelerado processo de transformações” (ICE, 2016, p. 7).

Podemos dizer que o Projeto de Vida é uma das Metodologias de Êxito desse modelo de escola, ofertado aos alunos e compõe a parte diversificada do currículo, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Ele mostra ao estudante que a escola e a aprendizagem têm sentido e significado para sua vida. É nesse Projeto de Vida que o aluno pode se projetar como alguém capaz de atuar no mundo a partir de suas habilidades e competências que desenvolveu na escola, assegurando assim que ele tenha oportunidades de construir seu próprio caminho na vida futura.

Desenvolver esse Projeto de Vida na escola não é fácil, mas, como é uma Metodologia de Êxito da escola, deve ser feito por ela. Assim, a escola, a partir do seu projeto escolar (Plano de Ação), tem suas ações educativas alinhadas com o que o estudante e sua família planejaram minimamente para seu futuro e o que deseja construir nas suas dimensões pessoal, social e na vida produtiva, num curto, médio e longo prazo de tempo, além do desejo, determinação, empenho pessoal e obstinação para a sua realização pessoal. Apresentamos então um organograma para melhor apresentação deste projeto:

Figura 13 - Organograma Projeto de Vida



Fonte: ICE (2016).

Nesse modelo de escola, o foco, como já foi dito, é o jovem com seu Projeto de Vida. Assim, ela deve se estruturar para esse fim, deve proporcionar uma formação acadêmica de excelência, somada a uma sólida formação de valores e o desenvolvimento de habilidades e competências. Desse modo, ela permitiria que esse estudante possa, ao mesmo tempo, enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e construir um projeto para sua vida futura.

A construção desse Projeto de Vida acontece por meio de aulas estruturadas, que serão ministradas nos dois primeiros anos do Ensino Médio. Essas aulas devem oferecer subsídios para que os estudantes comecem a pensar e construir seu Projeto de Vida, num processo que deve ser gradual e contínuo, levando em consideração temáticas que se relacionam e se complementam entre si, tendo como ponto de partida a construção da identidade do aluno (ICE, 2016). Nesse processo, o aluno deve reconhecer suas potencialidades e suas fragilidades.

Em um segundo momento, deve identificar, desenvolver e integrar as competências para a vida pessoal, social e produtiva do estudante. Cabe então à escola, nesse primeiro ano de construção do Projeto de Vida, o desenvolvimento e construção da identidade do aluno, o desenvolvimento dos valores fundamentais, como autonomia, responsabilidade, solidariedade,

respeito, além da construção de competências que se relacionam, se integram e que estão presentes nas várias dimensões da vida (ICE, 2016).

No segundo ano do Ensino Médio, a construção do Projeto de Vida deve focar na elaboração propriamente dita desse projeto. Nesse momento, é fundamental o papel do educador para orientar, motivar e mostrar a importância da educação ao longo da vida do aluno em todas as etapas de sua vida.

Nesse momento da elaboração do Projeto de Vida, o aluno deve ter subsídios necessários para os planos e decisões futuras, ou seja, é nesse momento que ele deve apresentar seus desejos futuros, de maneira concreta, planejando as formas de realizá-los.

Assim, a escola deve oportunizar que o aluno tenha condições de criar seu Projeto de Vida, a partir da visão de mundo, das suas premissas, das metas a serem atingidas e das ações que devem ser feitas. Além disso, deve estabelecer um cronograma, acompanhamento constante e as revisões quando necessárias. Para facilitar a sua elaboração, a escola deverá disponibilizar um guia prático para elaboração do Projeto de Vida, uma espécie de “manual” que auxilia muito o passo a passo para sua elaboração.

Entretanto, verificamos, na nossa pesquisa de campo, que a elaboração do Projeto de Vida depende muito do comprometimento e dedicação dos professores e dos alunos. Tanto professores e alunos pesquisados comentaram que o projeto fica muito na parte teórica e não tem muito sentido para alguns alunos, que não conseguem projetar seu futuro na sociedade e isso leva os professores a não se comprometerem com a construção do projeto junto aos alunos.

De acordo com uma aluna pesquisada,

O projeto de vida não foi bom, deixou muito a desejar, não sei se foi pelo professor, ou se é a disciplina que não ajudou muito, ele tem uma boa intenção, mas não foi bom, o professor ficava só falando e não fez nada de aplicação. Acredito que ele é importante, pois faz a gente pensar no futuro, mas do jeito que aconteceu aqui na escola não ajudou muito, cada um pensou em fazer do seu jeito e pronto, a maioria vai fazer Enem [...] (ALUNA 7).

No terceiro ano do Ensino Médio, o Projeto de Vida deverá estar pronto e já estar sendo implementado, cabendo aos professores e alunos acompanhar sua execução, se as metas e ações estão acontecendo conforme o planejamento.

Outra coisa, são as Práticas e Vivências em Protagonismo, que se referem às práticas educativas providas pela própria escola ou por outras entidades parceiras da escola. Tratam das possibilidades que a escola pode construir para que seus alunos desenvolvam seu Protagonismo, ou seja, construir valores e princípios necessários à vida pessoal, social e produtiva, além de desenvolver a criatividade, a responsabilidade e a autonomia.

Podemos dizer que as Práticas e Vivências em Protagonismo são ações concretas e intencionais realizadas por toda a equipe escolar, considerando a presença do educando em todos os ambientes educacionais. São as oportunidades que a escola possibilita para os educandos exercerem seu Protagonismo, ou seja, que os estudantes, a partir de algumas experiências, mobilizem seus saberes para desenvolver competências, como liderança, atitudes proativas, responsabilidades, habilidades na resolução de problemas, cooperação, entre outras.

As práticas e vivências dependem do engajamento dos estudantes em sua dinâmica diária e do apoio dos educadores. Elas surgem da ação dos estudantes no ambiente interno e externo da escola, executadas conjuntamente com os professores e equipe escolar. Geralmente algumas dessas ações partem da atitude dos estudantes na solução de problemas da escola e se tornam projetos escolares (ICE, 2016, p. 20).

Nesse modelo de escola, as Práticas e Vivências em Protagonismo devem oportunizar aos estudantes a construção de um processo de aprendizagem significativa, levando em consideração a experiência deles, seus conhecimentos, para que possam adquirir novos conhecimentos e ter condições de interferir no mundo onde vivem.

As Disciplinas Eletivas constituem mais uma metodologia de êxito da parte diversificada do currículo, que se mostra muito efetiva no fortalecimento e enriquecimento do conhecimento nesse modelo de escola.

Podemos dizer que as Disciplinas Eletivas são uma exigência legal, visto que

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Art. 26 da LDB) (BRASIL, 1996).

Assim, a Escola da Escolha deve ofertar as disciplinas eletivas em seu currículo, na perspectiva de que elas possam aprofundar e ampliar os conceitos ao longo do Ensino Médio, além de ampliar os conhecimentos dos alunos, estimulando-os a descobrir o prazer de continuar estudando ao longo da vida. Ainda se considera que seus conhecimentos devem ser amplos e em todas as dimensões humanas.

Vale destacar como essas disciplinas são escolhidas pelos alunos, devendo estar alinhadas com os interesses deles, mas com a intenção e a capacidade de ampliar o repertório de conhecimentos. Além disso, elas devem complementar a construção do projeto de vida desses alunos.

Essas disciplinas eletivas são ministradas semanalmente, em duas horas, com aulas duplas sequenciadas, e são desenvolvidas a cada semestre, com temas diversificados e

propostos pelos professores e pelos alunos. Ainda se deve levar em consideração que essas disciplinas são complementação e aprofundamento dos conteúdos da BNCC, além de colaborar efetivamente para a formação dos alunos em todas as suas dimensões.

Ainda é importante salientar que essas disciplinas são componentes previstos na matriz curricular e assim devem ter registro de frequência, ser avaliadas, porém, não podem reprovar o aluno, conforme prevê a legislação.

O sucesso das disciplinas eletivas depende de alguns procedimentos importantes que os professores devem adotar, como fazer um bom planejamento, saber ouvir os alunos com seus anseios e seus sonhos, fazer uma boa divulgação. Também existem professores que trabalham deslocados de suas áreas originais e que raras vezes possuem formação específica para trabalhar com projetos de Educação Integral.

Segundo Coelho e Hora,

Esses sujeitos, especificamente, estão em dupla precarização do trabalho, porque estão deslocados das funções para as quais obtiveram formação (são professores); não conseguem inserção na profissão; desenvolvem, por diversas estratégias, um conjunto de habilidades que, em projetos de educação integral em tempo integral, coincidentemente podem desempenhar, e ali estão em busca de sobrevivência. Não se pode pensar que estão capturados por estas malhas de organização do trabalho por um desejo, uma vontade própria ou uma opção; ao contrário, em muitos casos, é uma falta de opção (COELHO; HORA, 2011, p. 4).

Outro aspecto importante são as inscrições dos alunos, que podem se inscrever em até três disciplinas eletivas de livre escolha. Assim, a coordenação pedagógica e os professores devem fazer essa organização e disponibilizar o número de vagas em cada uma delas. Assim que o número de vagas tiver sido atingido, encerra-se a inscrição naquela disciplina, e os alunos devem se inscrever em outras que ainda tenham vagas disponíveis.

Por fim, sempre no final de cada semestre é apresentado o resultado dos estudos feitos 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 produzido nessas disciplinas. E isso acontece de várias formas, como teatro, exposições, mostras culturais e científicas, relatos de experiência, relatórios de pesquisa, produção de artigos, músicas, filmes de curta metragem e outros. Nesse momento, todos podem apresentar suas críticas, elogios e sugestões, além de poder expressar como foi essa experiência e as aprendizagens que conseguiram atingir.

O Estudo Orientado é outra metodologia de êxito da parte diversificada do currículo, que tem por objetivo oferecer um tempo qualificado para desempenho das mais diversas atividades pertinentes aos estudos.

Sob a orientação de um professor, o Estudo Orientado busca desenvolver nos alunos métodos, técnicas e procedimentos para organizar, planejar e executar os seus processos de estudo, objetivando o autodidatismo, a autonomia, a capacidade de auto-organização e a responsabilidade pessoal (ICE, 2016).

Estudo Orientado surgiu da necessidade de ensinar os estudantes a estudar por meio de técnicas de estudo e da importância de criar uma rotina na escola que contribuisse para a melhoria da aprendizagem. Quando o educando estuda, está criando outras oportunidades de aprender, desenvolvendo novas habilidades e praticando o exercício do “aprender a aprender”, fundamental para o cultivo do desejo de continuar a aprender ao longo da sua vida (ICE, 2016, p. 30).

É importante destacar que o Estudo Orientado, além de proporcionar uma aprendizagem mais sólida, desenvolve nos alunos a cooperação, a socialização e a solidariedade e isso se dá pela troca de experiência e conhecimentos. Também é nesse momento que muitos alunos exercitam a sua solidariedade e seu protagonismo, exercendo a monitoria, na qual ele se coloca à disposição para ajudar seus colegas na resolução dos problemas de estudo. Portanto, no Estudo Orientado, não se desenvolve apenas a parte cognitiva, mas também se desenvolvem as habilidades e competências socioemocionais.

A organização do Estudo Orientado acontece semanalmente, em cada ano, com horários preestabelecidos pela escola, com no mínimo de quatro horas semanais para cada turma. Sob a orientação de um professor com o objetivo de estabelecer uma rotina de estudos na vida do estudante, é realizado um conjunto de aulas, que pode acontecer na própria sala de aula ou em outros ambientes (ICE, 2016).

O Estudo Orientado deve ter o foco na aprendizagem dos alunos, assim o professor deve incentivá-los com as mais variadas atividades intelectuais, mas também eles próprios podem e devem ter autonomia para desenvolver atividades de estudo, cooperando mutuamente e com o apoio do professor.

De acordo com uma professora pesquisada,

O Estudo Orientado ajuda muito, pois é nesses estudos que a gente faz muitas atividades, ajuda muito a compreender o conteúdo de sala de aula, os alunos gostam do estudo, pois podem contar com o professor para tirar dúvidas e reforçar a aprendizagem de sala de aula, também porque já fazem as atividades que não conseguiram fazer em sala de aula, mas o professor deve se dedicar e estar atento, se não os alunos não fazem nada [...] (PROFESSORA 6).

As metodologias que são consideradas de êxito para esse modelo de escola têm como premissa o Projeto de Vida, que, segundo os autores do caderno, é o coração dessa proposta pedagógica.

As Práticas Educativas são outra premissa de destaque nessa proposta pedagógica. Segundo seus idealizadores, duas práticas educativas contribuem para o desenvolvimento amplo dos alunos, sendo elas: Acolhimento e Tutoria.

Nesse modelo de escola, desenvolver práticas educativas que vão além do desenvolvimento cognitivo é o que faz a diferença, pois são essas ações que possibilitam a formação integral desses alunos.

Assim, a prática educativa do Acolhimento tem por objetivo apresentar as bases do projeto escolar para toda a comunidade escolar e comunidade local. É o momento de apresentar esse modelo de escola e de educação que se quer desenvolver na comunidade, ou seja, é a apresentação da educação que se quer efetivar, que busca a transformação da escola (ICE, 2016). São, de fato, ações intencionais e planejadas com o objetivo de acolher os estudantes, diariamente, acolher toda a equipe escolar e acolher os pais ou responsáveis pelos alunos.

De acordo com o documento do ICE, “o Acolhimento é a estratégia por meio da qual são apresentadas aos novos estudantes as bases do projeto escolar, para que eles percebam de que maneira essa estrutura se colocará à disposição da construção do seu Projeto de Vida” (ICE, 2016, p.7).

O Acolhimento é um marco na vida dos estudantes que iniciam seus estudos numa escola que adota esse modelo pedagógico. Ele acontece no início do ano e é feito por alunos que já estudam na escola. Ainda, são convidados alunos de outras escolas para fazer o Acolhimento dos novos alunos.

Nessa proposta de escola, esse Acolhimento tem muita importância, pois é o primeiro contato com a escola e, por isso, deve acontecer de forma bem tranquila. É o momento de os alunos saberem sobre o funcionamento da escola, a importância de cada um no processo de construção das aprendizagens, o autodesenvolvimento que se espera deles, e já despertar em cada um o desejo de construir seu Projeto de Vida. Além disso, é um momento rico de troca de experiências, conhecimentos e de integração entre todos.

Outro aspecto importante no Acolhimento dos alunos é que esse momento mais os questionários socioeconômicos serão os subsídios para elaboração e execução do Plano de Ação da escola. Ainda é importante salientar que todo Acolhimento é feito pelos alunos, cabendo aos professores e gestores auxiliar com a parte logística apenas.

O Acolhimento diário dos estudantes também é uma Metodologia de Êxito, que é praticamente a extensão do Acolhimento do primeiro dia na escola. Ele é feito pelos alunos veteranos e pela equipe escolar, constituindo-se um momento muito rico de troca de experiência e de comunicação entre todos da equipe escolar e alunos. Esse Acolhimento

diário deve ser feito seguindo a lógica da Pedagogia da Presença, dando total atenção aos alunos, ouvindo e estabelecendo uma relação de empatia.

Acolhimento da Equipe Escolar é outra Metodologia de Êxito, que é usada da mesma forma que o acolhimento diário dos alunos. Ele é feito apenas em um único dia e é usado para exercitar o Protagonismo dos alunos, além de estabelecer uma relação mais próxima e sólida entre eles e a equipe escolar. Ajuda muito na abertura de um canal de comunicação entre equipe escolar e alunos.

O Acolhimento dos Pais ou Responsáveis também é uma Metodologia de Êxito, cujo objetivo é estabelecer uma parceria com a família, além de orientá-la e sensibilizá-la quanto à importância de acompanhar seus filhos, dar apoio e ajudá-los na elaboração e acompanhamento do Projeto de Vida deles como estudantes.

Esse Acolhimento dos Pais e Responsáveis acontece em horário específico, geralmente à noite, em que os alunos apresentam a proposta de Escola da Escolha. A equipe escolar motiva os pais para participarem da vida escolar de seus filhos e da escola também. Esse momento deve acontecer em até duas horas e no início do ano.

Dando continuidade às Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo – Práticas Educativas, tem-se que a Tutoria, nessa proposta de escola, nada mais é que o acompanhamento bem de perto do aluno pelo professor. Também pode ser entendida como uma relação de interação entre aluno e professor, em que um (principalmente o professor) apoia o outro no desenvolvimento de competências, habilidades, conhecimentos.

A Tutoria deve ser uma metodologia para transformar a interação pedagógica do professor com seu aluno, de forma sistemática, planejada, avaliando sua eficiência de orientador e a prática do aluno. Esse acompanhamento e orientação acontecem de forma dialógica e durante todo o processo de aprendizagem do aluno.

Mas o trabalho de Tutoria é muito mais amplo do que a busca de melhores resultados escolares e o apoio para alcançá-los. Como autêntico apoio na construção do Projeto de Vida do estudante, cabe ao professor/tutor auxiliá-lo a descobrir as direções que quer tomar e a fazer o necessário para concretizar suas intenções em cada etapa de seu desenvolvimento. A Tutoria torna possível ao estudante ampliar a visão que tem de si mesmo, do mundo, das oportunidades, das estratégias e possibilidades para tomar em suas mãos sua própria vida (ICE, 2016, p.17).

Outro aspecto importante é que a Tutoria também pode ser feita pelos próprios alunos, por aqueles que conseguiram compreender melhor os conteúdos naquele momento. Sendo assim, quem domina melhor o conteúdo, que tem facilidade de comunicar, torna-se alunos protagonistas e são chamados de monitores.

A Tutoria acontece na escola de acordo com a necessidade dos alunos e da disposição do tutor ou dos monitores, mas sempre deve haver um acordo entre as partes para que a Tutoria ou Monitoria aconteçam na escola, podendo então acontecer antes do início das aulas, após o final das aulas, durante o horário do almoço. Não existe uma determinação de horário porque depende da necessidade dos alunos, das condições existentes na escola e da disponibilidade dos tutores e monitores. Porém, ela deve acontecer e está prevista no Plano de Ação da escola.

4.1.4 Ambientes, Instrumentos e Rotinas (Caderno Modelo Pedagógico – Ambientes de Aprendizagens e Caderno Modelo Pedagógico – Instrumentos e Rotinas)

Por fim, apresentamos e analisamos a Gestão (Caderno Tecnologia de Gestão Educacional – Princípios e Conceitos; Liderança Servidora e Motivação; Planejamento e Operacionalização).

Essa discussão é feita abordando os espaços de convivência, as salas temáticas, os laboratórios e a biblioteca. São tratados os espaços e ambientes de aprendizagem, suas implicações pedagógicas, pois esses locais exercem influências no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências.

Ainda serão apresentadas reflexões sobre os espaços de convivência no contexto escolar, levando em consideração o modo como as abordagens pedagógicas se relacionam no espaço interno e externo (entorno) da escola.

Como a escola é o lugar das aprendizagens por excelência, criar oportunidades de relações saudáveis, que possam favorecer o convívio social, é também favorecer a aprendizagem (trocas de experiência, conhecimentos, descobertas). Só se aprende a conviver convivendo. Assim, nessa proposta de Escola da Escolha, cabe à escola proporcionar espaços de convivência que também sejam espaços de ampliação de aprendizagens (ICE, 2016).

A configuração das salas de aula (que podem ser mudadas conforme a necessidade) mostra como o espaço pode alterar a relação entre as pessoas, favorecer o diálogo, propiciar as trocas. Esse mesmo critério pode ser usado em outros espaços fora da sala de aula e com as mesmas implicações pedagógicas.

Para muitas escolas, as salas de aula não são os espaços exclusivos, privilegiados e de aprendizagem, pois toda a escola tem essa função. Deve-se, assim, qualificar e ressignificar os espaços de convivência da escola, tornando-os espaços de ampliação de aprendizagens e de convivências.

Nesse Modelo Pedagógico, como todo o prédio escolar deve ser visto como espaço de convivência, corredores, quadras, bibliotecas, pátios, refeitórios, jardim, horta, antessalas, salas de aula, salas ociosas, entre outros, são espaços importantes de convivência. Para isso, a escola deve estar à disposição dos alunos, mas com projetos e propostas de uso dos espaços, não ocupando simplesmente um espaço ocioso. Sendo assim, o espaço deve ser usado com intenção e criatividade para que se desenvolvam expressões corporais, teatro, música, dança, roda de conversa e outros. Além disso, a própria comunidade escolar, juntamente com a comunidade local, pode criar espaços de convivência e de aprendizagens.

Com toda essa abertura necessária às demandas criativas da comunidade Ambientes de Aprendizagem escolar, novos espaços poderão ser criados ou reconfigurados, **de forma fixa ou provisória**. Por exemplo, a construção de um jardim, de uma horta, brinquedotecas, galerias para mostras diversas, ateliês para diferentes oficinas, acervos itinerantes, postos de esclarecimentos sobre determinados assuntos do momento ou de utilidade pública, jogos, circulação de jornais escolares, fixação de quadros informativos, audições musicais, instalações e performances artísticas, projeções audiovisuais etc (ICE, 2016, p. 9).

Outro aspecto importante nessa proposta de escola é a utilização dos espaços de convivência pela comunidade, como a quadra esportiva, a biblioteca, salas para reuniões, pátio da escola para feiras artesanais, oportunizando à comunidade o convívio na escola. A escola ainda pode buscar espaços de convivência na comunidade, como praças, teatros, clubes, ginásios, entre outros, que os alunos possam frequentar e ao mesmo tempo ampliar competências e conhecimentos.

As Salas Temáticas são outro ambiente de aprendizagem, representando, nesse Modelo Pedagógico, a ruptura com as tradicionais salas de aula. As Salas Temáticas são ambientes onde acontecem as aulas previstas da matriz curricular da escola e deverão ser equipadas com todos os recursos que são necessários para o desenvolvimento da disciplina. Nesse Modelo Pedagógico, as salas ficam preparadas para receber os alunos com todos os equipamentos e recursos tecnológicos, e são eles que mudam de sala no final da aula, de acordo com o horário escolar. Isso faz com que desenvolvam o senso de corresponsabilidade e protagonismo com o fazer pedagógico (ICE, 2016).

Nessa proposta de escola, é adotado o modelo de salas temáticas com a justificativa de que nem todas as salas são equipadas com recursos tecnológicos suficientes e muitas não são adequadas para utilização desses recursos. Assim, o ambiente fica mais funcional, ajustado ao desenvolvimento das aulas, e os alunos mais motivados a prender e a participar.

Para os educadores, as Salas Temáticas possibilitam:

- a organização do próprio espaço alinhado aos conteúdos;
- a liberdade e diversificação de metodologias de ensino;

- a otimização do tempo pedagógico;
- a criação de um ambiente mais funcional, que dialoga por meio de recursos variados com a disciplina e/ou área de conhecimento que acomoda;
- a potencialização do tempo previsto de aula, já que os materiais/recursos tecnológicos estão previamente disponíveis;
- a observação de determinados comportamentos socioemocionais que estão sendo mobilizados nos alunos frente às demandas de autogestão e autorregulação (ICE, 2016, p. 13).

As Salas Temáticas devem ser feitas no início do ano letivo e logo no primeiro dia de aula deve estar em pleno funcionamento. Devem ter uma boa comunicação visual na escola, possibilitar a circulação dos alunos em todo o ambiente, ser identificada com um cartaz afixado na parede ou na porta. Elas ainda devem permanecer o tempo todo abertas, inclusive nos intervalos, para os alunos interagirem livremente, desenvolvendo o respeito pelo espaço, além de serem um espaço de convivência.

Os Laboratórios de Ciências são outro ambiente de aprendizagem nessa proposta de Escola da Escolha, privilegiados para o desenvolvimento de experiências práticas, articuladas com os conhecimentos teóricos aprendidos em sala de aula, compreendendo e ampliando mais suas competências e desenvolvendo habilidades fundamentais para o sucesso nos estudos e na vida (ICE, 2016). Nos CEPIS pesquisados todos tem laboratório, porém seu funcionamento é limitado pela falta de equipamentos e material didático e de reagentes, ou seja, seu uso ainda não é feito conforme é colocado nos cadernos do ICE.

Como essa proposta de escola apresenta a necessidade de desenvolver qualidade na educação, ter aulas práticas nos laboratórios de ciências é importante, pois o “ensino de Ciências Naturais tem uma sólida base matemática, de forma que teoria e prática se completem” (ICE, 2016, p.17). Dessa forma, os alunos podem compreender os fenômenos da natureza e conhecer a essência da vida.

É evidente que as Ciências Naturais e o método científico contribuíram para o desenvolvimento dos múltiplos saberes da humanidade: mede-se, pesa-se e se analisa o Sol, avalia-se o número de partículas que constituem o universo, decifra-se a linguagem genética que informa e programa toda organização viva, domestica-se a energia nuclear e, assim, atingem-se progressos tecnológicos em todos os domínios da atividade humana. **A Ciência é esse esforço natural da condição humana e o cientista é a figura que pode ser educada em todos** (ICE, 2016, p. 17; grifo dos autores).

Este documento orienta os professores de Ciências para fazerem uso dos laboratórios, pois as práticas desenvolvidas nesses ambientes permitem uma ampliação significativa da compreensão dos fenômenos naturais e do mundo que nos cerca. Esse também é o momento de despertar o gosto pela pesquisa, pelas descobertas, enfim, despertar o

gosto por ciência e por conhecimento, além de ser um excelente estímulo para prosseguir nos estudos.

Outro aspecto importante no uso dos Laboratórios de Ciências é que eles devem ser vistos como um ambiente de ensino-aprendizagem. Sendo assim, eles são excelentes e privilegiados recursos didáticos porque é nesse ambiente que as experiências se materializam, que novos conhecimentos acontecem.

Nesse Modelo de Escola, os laboratórios desenvolvem três atividades principais: aulas experimentais com manipulação; trabalhos em grupo; e aulas experimentais de demonstração.

As aulas de experimentação com manipulação atendem teoricamente (embora todos possam usar os laboratórios) as turmas de Biologia, Química, Física e Matemática, devendo estar na matriz curricular da escola com horários estabelecidos. E, de acordo com o regimento da escola (recomenda-se que todas façam), essas aulas práticas de laboratório devem compor parte da nota da disciplina, se a equipe escolar assim definir.

Nos trabalhos de grupo, os laboratórios são usados por grupos de estudantes para desenvolver projetos e atividades específicas, como um projeto de robótica, de astronomia, Olimpíada de Matemática e outras, mas com a supervisão de um professor ou de um monitor.

As aulas experimentais são realizadas para demonstrar um tema ou equipamento especial, ou mesmo o resultado de uma experiência. A intenção é criar uma curiosidade sobre o assunto e apresentar o resultado ou mesmo o equipamento.

Podemos dizer que o uso prático dos Laboratórios de Ciência é um grande estímulo para desenvolver a curiosidade científica, produzir experimentos, construir novos conhecimentos, despertar o interesse pela pesquisa nos alunos, levando-os a estudar e pesquisar ao longo da vida. Além disso, lhes oportuniza o uso do conhecimento produzido e as competências desenvolvidas nesses laboratórios para os seus Projetos de Vida.

A Biblioteca da Escola, no modelo pedagógico da Escola da Escolha, é outro ambiente de aprendizagem de grande importância na formação do aluno, sobretudo quando é integrada ao conjunto de ações do projeto escolar (ICE, 2016).

Nesse documento, a Biblioteca tem papel de destaque, pois, além de promover a leitura fora do espaço da sala de aula, é grande mediadora na construção do conhecimento. Isso porque ela dá o suporte na realização de pesquisas, estimula a leitura e a escrita, ajuda na argumentação, formação de repertório cultural, entre outras coisas.

Ainda nesse sentido, a Biblioteca tem hoje a função de aproximar o aluno não só dos livros, mas de diferentes mídias disponibilizadas na escola, articulando essas mídias com a sua formação interdisciplinar.

A Biblioteca é, pois, a responsável pela ampliação e diversificação dos instrumentos e das fontes de acesso à informação e ao conhecimento, bem como um forte auxiliar dos professores no desenvolvimento do projeto escolar (ICE, 2016).

De acordo com o documento do ICE, esse modelo de escola recomenda o uso da biblioteca com a seguinte finalidade:

Currículo – Sob a orientação da Coordenação Pedagógica, os professores devem estimular a leitura de textos diversos relacionados às especificidades de suas disciplinas.

Professores – Estimular o uso da Biblioteca Escolar pelos professores na condição de usuários, de maneira que seus estudantes possam identificá-los também como bons leitores.

Parceiros – Identificar, captar e manter parcerias com instituições que apoiem e desenvolvam práticas de incentivo à leitura e à escrita (ICE, 2016, p. 21).

Este caderno ainda traz orientações sobre o funcionamento da biblioteca, a promoção de leitura, apresenta estratégias para isso, também orienta para elaboração de projetos de Contação de Histórias, e a relação que se tem entre a biblioteca da escola e o protagonismo estudantil.

A Biblioteca da escola deve ser organizada para que o seu usuário tenha independência para pegar o livro que procura, mas que registre esse momento e tenha ajuda de pessoas capacitadas para isso, se precisar. Ainda que ela seja a formadora de novos leitores e usuários de bibliotecas públicas, que as pessoas percebam que a biblioteca é uma fonte contínua de acesso à informação, à cultura e às mais variadas mídias, ela contribui para a formação das pessoas, desenvolvendo competências e habilidades em todas as dimensões humanas.

Notamos que, nessa proposta pedagógica dos cadernos do ICE, os espaços de convivência, salas temáticas, laboratório e a biblioteca têm o mesmo valor pedagógico que as salas de aula. Entretanto, nesse modelo de escola, esses ambientes são a todo momento tratado com um forte apelo pedagógico e são referenciados e usados pelos professores e alunos para os seus fins e têm respaldo da gestão dessas escolas, com manutenção e conservação deles.

Porém, notamos na pesquisa de campo que alunos e professores gostam desses ambientes de aprendizagem, mas fazem ressalvas de que os laboratórios e a biblioteca são deficitários, faltam reagentes, lâminas, tubos de ensaio e outros materiais, os equipamentos não são suficientes para todos os alunos de uma turma e o acervo da biblioteca é pequeno e desatualizado. Ou seja, embora esses ambientes sejam valorizados pelos professores e alunos, eles ainda não são tratados como prioridades pelos gestores para melhorar a aprendizagem dos alunos, na prática eles não tem o mesmo valor pedagógico que as salas de aula.

De acordo com um aluno pesquisado,

Nós usamos os laboratórios nas aulas de física, química e biologia, mas fazemos o que dá para fazer, as vezes tem material a gente faz, conforme o professor orienta, as vezes não tem material e a gente presta atenção no professor que fica falando e mostrando como seria se tivesse material, também nós fazemos muitas atividades em grupo, pois não tem material para todo mundo nem equipamento. A biblioteca tem muito livro, mas muito velhos e que a gente não usa, sempre que precisamos ir à biblioteca, não tem livro para todos e as vezes não temos livros que a gente precisa [...] (ALUNA 1).

Sobre Instrumentos e Rotinas, são abordados alguns instrumentos de avaliação e rotinas que acontecem nesse modelo de escola, destacando os conceitos e a operacionalização deles. Assim, serão apresentados os seguintes temas: Avaliação, Organização e Conselho de Classe e o Guia de Aprendizagem do Aluno (ICE, 2016).

Avaliação, Organização e Conselho de Classe, nessa proposta de Escola da Escolha, são instrumentos muito importantes e fazem parte desse novo Modelo Pedagógico, cuja intenção clara é de que eles sejam inseridos como inovações, tanto na gestão como no método.

Nessa perspectiva, o Modelo se fundamenta em conceitos e princípios alinhados ao desenvolvimento das competências pessoais, sociais e produtivas dos estudantes, utilizando métodos e conteúdos selecionados mediante as necessidades de cada um e de estratégias que assegurem o aprendizado nas várias dimensões da formação humana, não apenas no âmbito cognitivo (ICE, 2016, p. 7).

Nesse Modelo Pedagógico, a Avaliação tem destaque central, pois o alvo principal dessa escola é a aprendizagem e assim a avaliação estabelece uma relação dialética com a aprendizagem, devendo ser vista sempre como um processo contínuo que vai retroalimentar o processo de aprendizagem. A avaliação deve ser prática processual, que vai identificar os avanços e os limites na aprendizagem. Sendo assim, deve ser vista como parte de um processo de formação humana, no qual todas as dimensões humanas devem ser avaliadas, verificando se o estudante está preparado ou não em determinada competência e assim redimensionar o trabalho pedagógico para ele seguir crescendo no processo como um todo.

A avaliação é um processo que não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas dimensionada por um modelo teórico de mundo e, conseqüentemente, de educação, que possa ser traduzido em prática pedagógica. Nesse sentido, no Modelo Escola da Escolha, a avaliação é prática processual, que se põe a serviço da aprendizagem dos estudantes a partir da identificação dos seus avanços e retenções. Deve estar comprometida com o processo de formação nas várias dimensões humanas, assegurando que o estudante compreenda o mundo em que vive para usufruir dele e esteja preparado para nele atuar (ICE, 2016, p.7).

Neste caderno, ainda são apresentados os diferentes tipos de avaliação que são aplicados na Escola da Escolha e seus principais objetivos, sendo: Avaliação Inicial, Avaliação Formativa ou Processual e Avaliação Somatória.

A Avaliação Inicial é aplicada no início do ano letivo com o objetivo de diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos naquele momento, servindo basicamente para orientar o planejamento dos professores e podendo ser feita oralmente ou escrita.

Já a Avaliação Formativa ou Processual é a prática da avaliação continuamente ao longo do ano nas atividades realizadas em sala de aula ou em outros espaços. É, pois, um instrumento de acompanhamento do percurso pedagógico do aluno, que visa identificar as dificuldades e avanços alcançados por ele.

A Avaliação Somatória, por sua vez, é feita no final de cada etapa de trabalho realizada pelos alunos, servindo para direcionar o trabalho dos professores, quando os alunos não alcançarem os resultados esperados e se houver necessidade de correção das metodologias aplicadas em sala de aula.

Além dessas citadas, as Avaliações Diagnósticas Externas também são trabalhadas nas Escolas da Escolha, pois elas trazem informações significativas para a equipe escolar, apresentam indicadores que são importantes para o desenvolvimento do projeto escolar. Além de subsidiar e influenciar tomadas de decisão sobre o processo de ensino e de aprendizagem da escola, elas também representam a qualidade e a eficiência alcançada pela escola frente aos indicadores externos como o Ideb e outros.

Em resumo, as avaliações são o principal subsídio para o Plano de Ação da escola, pois todo o processo avaliativo deve ser visto como um processo pedagógico, que tem como objetivo identificar se as metas foram atingidas, extrapoladas e se as ações de correção foram feitas nesse percurso para atingir o resultado esperado no Plano de Ação da escola.

O Conselho de Classe é imprescindível na escola, e nesse modelo de Escola da Escolha ele amplia suas funções e sua “presença nos procedimentos de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como elemento de gestão fundamental para o processo de melhoria contínua dos resultados da escola” (ICE, 2016, p. 12).

O Conselho de Classe é um órgão colegiado, institucionalizado e representativo, que tem a função de realizar estudos, planejamentos, debates, deliberações e acompanhamento da vida escolar dos alunos de forma periódica, e deve estar regulamentado pelo regimento escolar.

O Conselho de Classe é parte integrante da rotina pedagógica da escola e sua importância é assegurar a mobilização, análise e discussão do processo de trabalho da sala de aula que se efetiva concretamente e, conseqüentemente, provocar outro nível de reflexão e de ações. Isso deverá agregar maiores esforços de todos os

envolvidos para alterar o rumo da situação identificada, numa mediação ativa entre professores-estudantes, estudantes-estudantes, estudante-família, escola-família (ICE, 2016, p. 12).

O Conselho de Classe, nesse modelo de escola, é liderado pelo coordenador pedagógico da escola juntamente com a presença de todos os professores, gestores, equipe de apoio pedagógico (quando existir), líderes de turma e seus vice-líderes, além de outros educadores convidados, como bibliotecários, coordenadores de pátio e demais servidores da escola que possam colaborar para a discussão. Ainda nesse modelo pedagógico, o Conselho de Classe acontece cinco vezes ao ano, cuja pauta é determinada pelas demandas que surgem na escola, além de definir, no conselho final, a situação de aprovação e retenção dos alunos que são submetidos ao conselho.

Outro aspecto importante sobre o Conselho de Classe são as reflexões pedagógicas feitas a partir da avaliação dos alunos e da prática pedagógica do professor também. Nesse conselho é relatado se os alunos não estão correspondendo às ações pedagógicas do professor no processo ensino-aprendizagem, que alterações foram feitas nos procedimentos didáticos pelo professor e como os alunos responderam às alterações.

Nesse Modelo de Escola da Escolha, o Conselho de Classe apresenta três momentos distintos e importantes para sua realização, a saber: o Pré-Conselho, o Conselho propriamente dito e o Pós-Conselho. Todos esses momentos têm por objetivo avaliar e orientar todo o processo de ensino-aprendizagem na escola.

O Pré-Conselho é o primeiro momento da construção do Conselho de Classe. Nele se elabora a pauta de trabalho, que é feita primeiro pelos estudantes, na qual eles analisam a relação professor *versus* aluno, metodologias utilizadas, procedimentos de avaliação e autoavaliação da turma. Da mesma forma, os professores organizam sua pauta levando em consideração os mesmos itens dos alunos.

O Conselho propriamente dito é a realização das discussões e deliberações sobre o que foi acordado após apresentação das argumentações, tanto da parte dos professores quanto dos alunos, dos gestores e demais conselheiros e educadores convidados. Isso acontece com os devidos resultados das avaliações e a participação efetiva dos líderes de turmas e de seus vice-líderes. Também são pactuados entre os conselheiros e alunos os encaminhamentos e propostas para superar os problemas e dificuldades apresentados no conselho.

O Pós-Conselho acontece logo após a realização do conselho, sendo um momento em que o coordenador pedagógico, os professores e tutores realizam as devolutivas dos resultados, individualmente, para os alunos e seus responsáveis. Esse é um momento de diálogo visando apresentar as dificuldades e potencialidades dos alunos para eles mesmos e

aos seus pais ou responsáveis, para que, assim, busquem intervenções que os ajudem no seu crescimento pessoal e acadêmico.

O Guia de Aprendizagem, nesse modelo de escola, é mais um instrumento que auxilia o estudante a ter êxito nos seus estudos.

Esse Guia de Aprendizagem é um excelente recurso metodológico que se destina a orientar todo o processo de planejamento e acompanhamento pedagógico do professor, do aluno e da família do aluno. Para os professores, ele deve ser feito para o planejamento e desenvolvimento pedagógico dos projetos educativos e das disciplinas que ministram (ICE, 2016). Já para os alunos, ele é usado para apoiar o desenvolvimento da capacidade de autorregulação da aprendizagem, ou seja, eles saberão todas as informações sobre a disciplina e os projetos educativos que os professores apresentam no início das aulas. Assim, eles poderão planejar seus estudos durante o percurso da disciplina no semestre ou no ano (ICE, 2016).

Para os pais ou responsáveis pelos alunos, esse guia é um mecanismo importante de comunicação com a escola e de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem do seu filho/aluno (ICE, 2016).

O Modelo, nas suas inovações, propõe a adoção por parte da escola de mecanismos que assegurem a eficácia da gestão dos processos pedagógicos, com vistas à obtenção dos resultados pretendidos relativos à formação dos estudantes (excelência acadêmica, formação em valores, competências para o século XXI) e que, por consequência, apoiem a construção dos seus Projetos de Vida. Nesse sentido, o Guia de Aprendizagem inova ao ser simultaneamente um recurso que atende 3 níveis distintos desse processo de formação (professores, estudantes e famílias) e articula planejamento e comunicação, dimensões fundamentais nos mecanismos de melhoria contínua dos processos pedagógicos (ICE, 2016, p. 17).

Os guias de aprendizagem devem ser feitos pelos professores antes do início de cada bimestre, sob orientação da coordenação pedagógica, ou pelo coordenador(a) de área de ensino do qual o professor faz parte. Para isso, ele deve levar em consideração os documentos-referência vigentes, como diretrizes curriculares, a BNCC, relativos à sua disciplina, além do Plano de Ação da escola.

Nesses guias, devem constar os elementos do Modelo Pedagógico da Escola da Escolha (que já foram apresentados), além de elementos do Modelo de Gestão também, garantindo a articulação perfeita entre o Modelo de Gestão e o Modelo Pedagógico da Escola da Escolha, resultando assim na excelência acadêmica e na formação de valores e competências para o século XXI (ICE, 2016).

Por fim, esse guia deve ser do conhecimento de todos os professores, ou seja, todos eles devem conhecer os guias de todas as disciplinas. Assim, todos os professores podem

contribuir de forma interdisciplinar para a execução do Guia de Aprendizagem. Nesse caderno, ao seu final, é apresentado um modelo de guia pronto e outro em branco para o professor conhecer e exercitar sua elaboração.

Vale ressaltar que nessa proposta pedagógica a avaliação é utilizada para direcionar todo o processo de aprendizagem, sendo realizada semanalmente. Entretanto, pesa sobre ela um caráter instrumental, prevalecendo mais os resultados em detrimento do processo de ensino-aprendizagem.

4.1.5 Tecnologia de Gestão Educacional: Princípios e Conceitos, Liderança Servidora e Motivação, Planejamento e Operacionalização

A Gestão Educacional é discutida com o título de Tecnologia de Gestão Educacional: Princípios e Conceitos; Liderança Servidora e Motivação; Planejamento e Operacionalização.

São abordadas as bases do Modelo de Gestão da Escola da Escolha, com seus princípios e conceitos, e as orientações do seu planejamento e operacionalização (ICE, 2016).

De acordo com esse documento do ICE,

A Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) pode ser definida como a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas. No contexto da Escola da Escolha, educar pessoas significa criar um ambiente educacional onde todos, gestores e educadores, sintam-se estimulados a aprender e pôr em prática seus conhecimentos a serviço do estudante e seu Projeto de Vida. O Modelo Pedagógico e a TGE são indissociáveis e constituem o organismo que torna possível transformar a visão e a missão da escola em efetiva e cotidiana ação. Portanto, **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” refletida nos resultados verificáveis e sustentáveis a serem entregues à sociedade** (ICE, 2016, p. 7; grifo dos autores).

Assim, nesse modelo de escola, os gestores e toda a equipe escolar têm a responsabilidade de juntar as duas estruturas que são a base de sustentação dessa escola: o Modelo de Gestão e o Modelo Pedagógico. Isso acontece na operacionalização dos seus princípios e conceitos, metodologias, práticas educativas e instrumentos avaliativos, processos que garantem as múltiplas aprendizagens adquiridas na escola, que devem proporcionar a formação ampla, integral, preparando o aluno para a vida, para o mundo do trabalho e para prosseguir nos estudos.

Ainda nesse sentido, cabe ao gestor uma tarefa mais complexa, pois este deve se responsabilizar pelo cumprimento de todo Plano de Ação da escola e que todas as metas sejam atingidas. Além disso, o gestor deve articular, motivar, compartilhar e acompanhar todos os integrantes da vida escolar com os quais ele lida diretamente, como professores,

coordenadores, alunos, pais e/ou responsáveis, comunidade, parceiros da escola, Secretaria de Educação. Portanto, ele deve otimizar seu tempo para atender tanto aos processos administrativos e de gestão quanto aos processos pedagógicos da escola, visando sempre melhorar esses processos para gerar melhores resultados e garantir a execução do projeto escolar elaborado no início do ano.

É essencial, portanto, que o seu papel na escola esteja claro para toda a equipe escolar e para a comunidade. **O Gestor tem como responsabilidade principal coordenar as diferentes áreas da escola, integrar os resultados gerados por todos e educar sua equipe pelo exemplo e trabalho, inspirando-a na continuidade do projeto escolar** (ICE, 2016, p. 9; grifo dos autores).

Nesse modelo de escola, gestor como líder deve ser, sem dúvida, organizado, comprometido, responsável, mediador de conflitos, além de ser um bom administrador. Para ele conseguir desempenhar todas essas funções, a Tecnologia de Gestão Educacional -TGE deve ser a sua principal ferramenta gerencial, pois ela possibilita ao gestor dirigir sua escola de forma estruturada, possibilitando a articulação efetiva dos processos administrativos e pedagógicos, além de atingir as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação a qual ele está vinculado.

Percebemos na pesquisa de campo, que os gestores são mais exigidos na parte da administração do CEPI, principalmente na parte de recursos financeiros e na gestão de pessoas, deixando em segundo plano a parte pedagógica. Nesse modelo o gestor deve ser o administrador financeiro do CEPI.

Em Princípios e Conceitos da Tecnologia de Gestão Educacional – TGE são apresentados os princípios que dão sustentação a essa nova forma de gestão escolar cuja premissa é integrar tecnologias específicas de gestão com a formação de pessoas.

O primeiro princípio abordado é o Ciclo Virtuoso, como já apresentado neste trabalho, segundo o qual a centralidade da escola deve ser sempre a aprendizagem do aluno com educação de qualidade. Assim, toda equipe escolar deve ter esse objetivo, bem como a comunidade deve ter essa preocupação. Desse modo, professor, gestores, comunidade (sociedade de modo geral) devem unir forças para conseguir bons resultados e garantir essa educação de qualidade.

O Ciclo Virtuoso é, pois, conforme o documento do ICE 2016, a ferramenta que auxilia nessa tarefa de construir uma relação proveitosa, de confiança e de responsabilidade entre a escola e a comunidade (sociedade em geral), na intenção de promover uma educação de qualidade. Nesse sentido, ele se evidencia como um instrumento que possibilita à gestão

pública interagir com a comunidade e investidores sociais, estabelecendo parcerias para alcançar as metas estabelecidas.

Entretanto, contrapondo a essa concepção de parcerias, seguimos na esteira de Peroni (2013, p. 249), que afirma: “As redes públicas têm buscado as parcerias como forma de atingir a tão almejada ‘qualidade da educação’ imposta pelas avaliações e ditadas por uma lógica mercantil”. Conforme já apresentamos, esse modelo de escola segue a lógica empresarial, que busca se apropriar dos fundos públicos e traz uma concepção de qualidade baseada em resultados obtidos por índices e avaliações em larga escala.

Figura 14 - Ciclo Virtuoso



Fonte: ICE (2016, p. 12).

Dessa forma, entende que os estudantes serão bem formados, impactando positivamente a vida da comunidade (sociedade em geral) e proporcionando retorno em várias dimensões, como na economia, na política, na cultura, na educação e no social.

Nesse mesmo sentido, a comunidade e os investidores sociais seriam motivados a continuar investindo na educação, pois sabem que terão mais retorno de diversas formas e dimensões que lhes beneficiam também. Isso acontece, segundo eles, pelas parcerias que são feitas entre as escolas e empresas próximas às escolas, visto que muitos empresários colaborariam com materiais para manutenção dos prédios das escolas, também participariam de eventos nas escolas (contribuem com premiações, troféus e outros). Existe o entendimento de que, para os empresários, é importante ter escolas de qualidade e que formem bem os

alunos, além de manter a região bonita e organizada, pois isso valoriza (economicamente) a região.

Educação pelo Trabalho é outro princípio da TGE, o qual compreende que o processo educativo deve estar alicerçado no trabalho, mas numa perspectiva em que esteja presente a Pedagogia da Presença (já apresentada), que a formação da pessoa aconteça fundamentalmente para a vida, na adoção de atitudes como ser solidário, cooperativo, competente, autônomo. Ainda que essa formação seja centrada no trabalho e na educação, ela se estrutura em atividades produtivas do ser humano como produtor de riquezas, conhecimentos, valores e atitudes (ICE, 2016).

Ressaltamos que essa concepção é diferente da que acreditamos, pois seguimos com a concepção marxista de educação, segundo a qual o trabalho é o verdadeiro princípio educativo. Ainda destacamos que Marx, assim como Gramsci, apresenta a união de ensino e trabalho como proposta de construção do processo educativo orientador para formar os alunos numa perspectiva omnilateral.

Segundo Gramsci,

Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho (GRAMSCI, 2001, p. 43).

O trabalho como princípio educativo, na perspectiva de Gramsci, busca, na formação humana omnilateral, a sua emancipação. E isso acontece em sua plenitude, no processo pedagógico pela apreensão da teoria e da prática, com destaque da práxis, resultando-se em um processo histórico dialético. Segundo Kuenzer (1997, p. 39), o trabalho como princípio educativo é a “justa adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente, por meio de uma educação básica e sólida”.

Nesse princípio, a TGE traz uma “visão pedagógica na qual o processo educativo deve ocorrer para, pelo e no trabalho. Na educação para o trabalho, o aluno aprende para trabalhar; na educação pelo trabalho, ele trabalha para aprender; e na educação no trabalho, ele se educa” (ICE, 2016, p. 14).

Sendo assim, nesse modelo de escola, não se entende o trabalho como princípio educativo, conforme apresentado por Gramsci. Segundo os cadernos do ICE, o trabalho

apenas pode influenciar na formação e desenvolvimento das pessoas, possibilitando a aquisição de várias competências e habilidades para uma formação ampla e atender as demandas do mercado de trabalho.

Na TGE – Princípios e Conceitos, tem-se o conceito de Descentralização, que é muito usado na gestão da Escola da Escolha. Ele é entendido como uma forma de distribuição de responsabilidade e decisões entre todos os atores que participam da vida de uma escola. Nessa perspectiva de gestão, devem estar claros a função e o papel de cada um, e essa relação deve acontecer com base no respeito, na confiança, na responsabilidade e na disciplina, sendo assim todos corresponsáveis pelos acertos e erros na gestão da escola (ICE, 2016).

Outro conceito muito utilizado pela TGE é a Delegação Planejada, que é a prática de liderar acreditando no potencial do outro, na sua competência e na vontade de servir. Assim, o gestor deve confiar e passar a responsabilidade e a autoridade àqueles que tenham condições para desempenhar a função. Para isso, o gestor deve conhecer bem sua equipe escolar e confiar no trabalho de cada um. A Delegação Planejada ainda pode ser entendida como uma complementação da descentralização.

O ciclo de melhoria continuada: O Ciclo PDCA²⁶, outro conceito da TGE, que, além de ser um conceito, é um instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua, considerando as fases: planejar, executar, avaliar e ajustar. Na verdade, é uma ferramenta que tem como objetivo principal acompanhar e ajustar, se necessário, o processo pedagógico, sendo ele uma aula, uma disciplina eletiva ou mesmo o ano letivo (ICE, 2016).

Nesse caderno de orientações sobre o TGE, este Ciclo PDCA (sigla, em Inglês, que significa *Plan, Do, Check, Act*)²⁷ é a ferramenta que pode ser aplicada nos processos administrativos e pedagógicos da escola, e o seu resultado proporciona uma organização e reorganização dela desenvolvendo o pensamento crítico de todos da equipe escolar, além de mostrar a necessidade do constante ato de planejar, avaliar e ajustar todo o processo pedagógico, desde uma aula até o ano letivo.

A aplicação dessa ferramenta, segundo os documentos do ICE, contribui muito e decisivamente para alcançar os objetivos de aprendizagem e de gestão que a escola espera atingir, além de visar à qualidade e eficiência da educação.

²⁶ O Ciclo PDCA foi desenvolvido na década de 1930 pelo físico e engenheiro Walter A. Shewhart, nos Estados Unidos, e posteriormente propagado por William Edwards Deming, estatístico norte-americano, ambos conhecidos pela dedicação ao desenvolvimento de processos de controle estatístico da qualidade. Posteriormente, passou a ser adotado como ferramenta de gestão de negócios.

²⁷ Os termos *Plan, Do, Check, Act* foram traduzidos do inglês como: Planejar, Executar, Avaliar e Ajustar.

Figura 15 - Ciclo de Melhoria Continuada



Fonte: ICE (2016).

Níveis de Resultados é um conceito apresentado pela TGE e de muita importância para o processo de implantação e implementação desse Modelo de Escola da Escolha. O conceito Níveis de Resultados é que vai dizer se esse modelo de escola é sustentável ou não e por que isso acontece. Os resultados encontrados estão diretamente relacionados com o ciclo de vida da escola (o tempo que ela está funcionando com esse modelo) (ICE, 2016).

Dessa forma, são apresentados três níveis de vida da escola, que estão relacionados com a sua implantação como Escola da Escolha. Esses três níveis só ocorrerão após três anos da sua implantação, ou seja, é necessário esse tempo de três anos para se ter essa avaliação nos três níveis, a saber: 1. Sobrevivência; 2. Crescimento; 3. Sustentação. Destaca-se ainda que esses níveis não são estáticos, visto que se sobrepõem e se interligam.

De acordo com o documento do ICE,

É natural e esperado que o **primeiro ano (Sobrevivência)** de implantação ainda seja de muitas incertezas, de erros e acertos e também de muitas descobertas com as quais todos deverão aprender.

Já na transição para o **segundo ano (Crescimento)**, espera-se que a escola tenha entendido plenamente os princípios do Modelo, adquirido domínio das metodologias, consolidado suas rotinas, sua forma de se organizar, de se comunicar etc. É também no segundo ano que a equipe escolar deve estar em busca, cada vez mais, do autodesenvolvimento e do aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Ao fim do **terceiro ano (Sustentabilidade)**, a expectativa é que a escola se estabeleça como centro difusor de boas práticas como reflexo dos resultados alcançados e tenha condições de se tornar uma **Escola Tutora**, apoiando a formação de novos Gestores em novas comunidades (ICE, 2016, p.17).

Assim, os gestores podem avaliar e acompanhar melhor como está o processo de implantação e implementação desse modelo de escola, e se essa política de educação em tempo integral está respondendo aos anseios da sociedade e se os resultados obtidos são os esperados pelo sistema de ensino que financia e desenvolve.

Também nesse sentido de apresentar os Princípios e Conceitos da TGE, chega-se ao conceito de Parceria, que, nesse modelo de escola, é mais que um conceito, pois é uma estratégia para alcançar os objetivos traçados no projeto escolar.

A Parceria é o estabelecimento de relações propositivas entre a escola e a comunidade local (sociedade em geral), com base no respeito, na responsabilidade e no compromisso, com o objetivo principal de apoiar o desenvolvimento de todas as ações que atendam a uma demanda específica da escola para alcançar os resultados propostos no seu Plano de Ação (ICE, 2016).

Essas Parcerias podem ser estabelecidas institucionalmente via Secretaria de Educação, onde recebem auxílio no desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos, projetos científicos, culturais e esportivos.

Entretanto, ponderamos que essas parcerias são de fato uma forma de se estabelecer uma relação entre o público e o privado, em que o público é considerado, no imaginário social, como ineficiente e deficitário, que só consegue se desenvolver com a ajuda de outras instituições, preferencialmente privadas, que possuem objetivos e finalidades diferentes da lógica do setor público. Segundo Freitas (2015, p. 131), “No discurso do gerencialismo, o modelo da administração privada é assumido para o setor público sem que sejam consideradas as diferenças essenciais entre os objetivos de um e de outro”.

Passamos então a apresentar a Liderança Servidora e Motivação, que, nesse modelo de escola, a TGE, serão adotadas como conceito e estratégia. A Liderança Servidora é um conceito, a qual é caracterizada como a capacidade de influenciar pessoas para atuar com eficiência e eficácia, entusiasmo para se ter uma educação de qualidade para todos (ICE, 2016).

A Liderança Servidora segue os princípios e conceitos da TGE, que visam ao exercício de valores, atitudes, além de cooperar com o desenvolvimento de todo o projeto escolar.

Um aspecto importante na Liderança Servidora é o papel do gestor, que deve alinhar esforços e liderar a escola para alcançar a visão de um futuro de excelência, com foco na formação humana e na qualidade da educação (ICE, 2016). Ela ainda deve cuidar de todo o processo, planejamento e implementação dos planos de ação da escola.

Ainda nesse sentido, a Liderança Servidora apresenta uma relação próxima com o Protagonismo, pois ser protagonista é também desenvolver liderança servidora. Desse modo, os valores, como solidariedade, autonomia, cooperação, humildade, referência moral e profissional, são imprescindíveis para se tornar um líder servidor.

Em resumo, Liderança Servidora é um conceito e uma estratégia para realização de ações com interação e intenção coletiva no desenvolvimento de todo o plano escolar com o envolvimento e compromisso de toda a equipe escolar, alunos, comunidade em geral. Desse modo, há um líder que inspira e motiva todos a participar das ações em prol da escola e da educação.

Motivação na Escola da Escolha, na TGE, é tratada como uma estratégia que visa desenvolver ações e direcionar esforços para se atingir um objetivo comum, alcançando, nesse caso, as metas estabelecidas e os resultados esperados.

Esse processo de motivação é intrínseco, depende de valores e crenças, mas pode receber influências de lideranças que mobilizem a atenção de outros para juntos realizarem ações que vão contribuir para a solução de problemas, no alcance de resultados.

Existe ainda a Motivação baseada nas expectativas, que também é uma ferramenta para se alcançar os resultados propostos. Ela está fundamentada no esforço pessoal, no desempenho e no reconhecimento por recompensa e metas pessoais. No esforço pessoal, as pessoas são movidas pela expectativa de conseguir bons resultados naquilo que estão fazendo. No desempenho e no reconhecimento, a motivação está em atingir os resultados e ter o justo reconhecimento por isso. No reconhecimento por recompensa e metas pessoais, as pessoas são motivadas para buscarem reconhecimento pelo esforço de conquistar recompensas e metas pessoais.

Assim, na TGE, esses elementos, sendo bem usados, colaboram muito para a execução dos planos de ação da escola e para o alcance da qualidade do ensino.

Planejamento e Operacionalização, nas Tecnologias de Gestão Educacional, são os principais instrumentos de gestão, que, de forma organizada e com estratégias definidas, conseguem fazer, ou melhor materializar, o planejado em realidade concreta.

No plano de ação em execução, o pensar (planejar) e o agir (executar) não estão juntos, embora sejam apresentados nos documentos do ICE como algo indissociável, e que essa junção é imprescindível para o sucesso desse modelo de escola. Na pesquisa de campo realizada neste trabalho, notamos que tudo já vem pronto do ICE. Sendo assim, os professores apenas fazem pequenas adequações no planejamento que chega praticamente pronto do ICE, ou seja, são meros executores de tarefas que fazem aquilo que está dentro dos cadernos de formação, que, na realidade, têm a função de manual de instrução.

Nesse sentido, o planejamento é o momento de discutir com toda a equipe escolar o que se quer no futuro da escola, pensar nas metas que se quer alcançar, as ações para atingir as metas propostas pela Secretaria de Educação e, principalmente, como operacionalizar essas ações para se atingir todas as expectativas da escola.

Assim, o planejamento é visto como uma estratégia eficaz para se alcançar os objetivos da escola, cujo ponto de partida é o Plano de Ação, pois é nesse que estão previstas e pactuadas as ações individuais e coletivas para a realização de todo o processo pedagógico da escola. Podemos dizer que o Plano de Ação é o principal subsídio para o planejamento do projeto escolar porque ele deve ser considerado como “bússola” que vai guiar todo o planejamento individual e coletivo, proposto por professores e equipe escolar.

Vale destacar que o Plano de Ação da escola é assumido como se fosse o próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP), ou seja, o Plano de Ação se transforma em Projeto Político-Pedagógico, porém, ele continua a existir, até mesmo por ser uma exigência legal.

Para realizar o Plano de Ação, é preciso, primeiro, estudos e mobilização da equipe escolar, mas antes o gestor já deve ter em mãos o Plano de Ação da Secretaria Escolar, pois é esse documento que servirá de referência para a construção do Plano de Ação da escola, ou seja, a escola deve trabalhar para atingir as metas e objetivos que a Secretaria determina.

Porém, é importante ressaltar que a escola pode e deve apresentar sua visão de futuro, seus princípios, sua filosofia de trabalho e fazer seu Plano de Ação de forma singular, com suas particularidades, mas respeitando as premissas da Secretaria de Educação. Inclusive, ela deve trabalhar com afinco para atingir as metas e objetivos determinados pela Secretaria, como, por exemplo: melhorar os índices do Ideb, melhorar a taxa de aprovação, reduzir as taxas de evasão, melhorar a proficiência em todas as disciplinas escolares.

Em um segundo momento, após conhecimento e estudo do Plano de Ação da Secretaria de Educação, o gestor e toda a equipe escolar vão elaborar o Plano de Ação da escola. Lembrando que esse plano é uma ferramenta de gestão que deve conter objetivos, metas, estratégias, além de trazer os valores morais e éticos que a escola acredita ser os melhores para a formação do homem.

Também deve apresentar uma visão de futuro da escola, ou seja, o que se espera dela e o que a Secretaria da Educação estabelece para essa escola no futuro. Deve apresentar ainda uma missão, a razão de ser da escola, sua essência em existir, o objetivo que ela tem para funcionar, por exemplo: ofertar ensino de qualidade, excelência no processo de ensino-aprendizagem.

O Plano de Ação da escola deve ter, de forma clara, as premissas e objetivos, ou seja, definir os objetivos, prioridades e metas para serem atingidas. Deve ter as prioridades, o que é mais importante, o que pode vir primeiro, aquilo que causará maior impacto, ou que fará diferença na obtenção das metas propostas.

Indicadores e Metas são elementos importantes que devem estar presentes no Plano de Ação, que são os dados e os resultados esperados que a escola quer atingir. Já as

Estratégias são imprescindíveis na elaboração do Plano de Ação, visto que possibilitam a transformação do planejamento em ações concretas, ou seja, materializam o planejamento.

Macroestrutura, por sua vez, é a parte do Plano de Ação responsável pela organização da escola, evidenciando o fluxo de todos os processos pedagógicos e administrativos e abrangendo toda a equipe escolar e a comunidade em geral.

Papéis e Responsabilidades, nesta proposta de Plano de Ação da Escola da Escolha, são a definição do papel e da responsabilidade de cada um no funcionamento e no desenvolvimento do projeto educativo da escola. É, pois, a determinação da função de cada um e as atribuições que ele deve desempenhar na escola.

Neste caderno de formação, na parte final, existe um manual prático de elaboração do Plano de Ação da escola, com exemplos feitos e formulários em branco. Esse material auxilia muito a orientação e a construção do Plano de Ação sob a perspectiva do Modelo Pedagógico da Escola da Escolha.

Segundo uma professora entrevistada na pesquisa,

[...] o material disponibilizado para nós ajuda muito, pois facilita na elaboração dos planos de ação que temos que fazer, nos auxilia na elaboração dos projetos de disciplina eletiva, e ele é bem completo, traz tudo que precisa para fazer a escola funcionar bem, e nosso trabalho ficou mais na parte pedagógica mesmo, pois esses formulários são completos, bom para mim, ajuda muito[...] (PROFESSORA 8).

As Diretrizes e Orientações para Implantação dos CEPIS - O Modelo Pedagógico do Instituto de Corresponsabilidade Educacional – ICE, apresentadas neste trabalho, mostram um conjunto de determinações que os CEPIS da rede estadual de educação de Goiás devem seguir para serem efetivados como tal.

Os “Cadernos de Formação” do ICE descrevem o processo pedagógico com as estratégias, princípios educativos, conceitos, metodologias que devem ser adotados pelos gestores e equipe escolar para a implantação e implementação desse modelo de escola, assim como pela Gerência das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, que pertence à Superintendência de Ensino Médio, órgão da administração central ligado à Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

De acordo com informações passadas por uma técnica pedagógica, que trabalha na Gerência das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, são essas as diretrizes e orientações pedagógicas trabalhadas nas escolas nas formações da Secretaria Estadual de Educação. E todo o acompanhamento realizado nos CEPIS é feito com base nesses cadernos de formação do ICE.

Segundo essa técnica pedagógica, que trabalha na implantação e implementação dos CEPIs,

Todo o material utilizado por nós são os mesmos que o ICE utiliza nas suas formações e nas orientações, aqui em Goiás seguimos toda orientação dos documentos disponibilizados pelo ICE que utiliza em todos os Estados que seguem esse modelo de escola, mas é um excelente material, basicamente tendo tudo que é necessário para funcionar um CEPI como se espera que seja (TÉCNICA PEDAGÓGICA 1).

Dessa forma, a Secretaria de Educação de Goiás utilizou e continua usando o material produzido pelo ICE, sendo os mesmos materiais de formação que esse instituto usa em todos os estados onde eles prestam assessoria. Também as formações realizadas pela equipe da Gerência de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio utilizam esses “Cadernos de Formação”, que foram apresentados neste trabalho, bem como todos CEPIs de Ensino Médio utilizam esse mesmo material para implementar esse modelo de escola.

Portanto, todas as orientações e diretrizes pedagógicas desenvolvidas para implantar e implementar as Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio em Goiás foram estabelecidas mediante uma parceria com uma empresa privada sem fins lucrativos, a quem o Estado²⁸ pagou para receber assessoria, material e orientação para essa implantação e implementação.

De acordo com técnicos que trabalham na Gerência de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio que foram entrevistados, o convênio foi encerrado em 2016, mas o uso do material pode ser por tempo indeterminado porque está previsto no primeiro convênio firmado em 2012. Porém, o ICE fez algumas visitas técnicas pontuais com o objetivo de acompanhamento do projeto em Goiás após o fim do convênio.

Ainda segundo a mesma técnica pedagógica entrevistada,

[...] o convenio com o ICE de Pernambuco acabou em 2016, mas todo o material pode ser usado por nós sem determinação de tempo, está no contrato, e isso faz parte da metodologia do ICE, eles fazem formação conosco para nós depois fazemos com os professores, gestores e de certa forma caminhar com nossas próprias pernas, essa é a metodologia, fazer que as secretarias fiquem independentes, eles ajudaram muito agora é por nossa conta [...] (TÉCNICA PEDAGÓGICA 1).

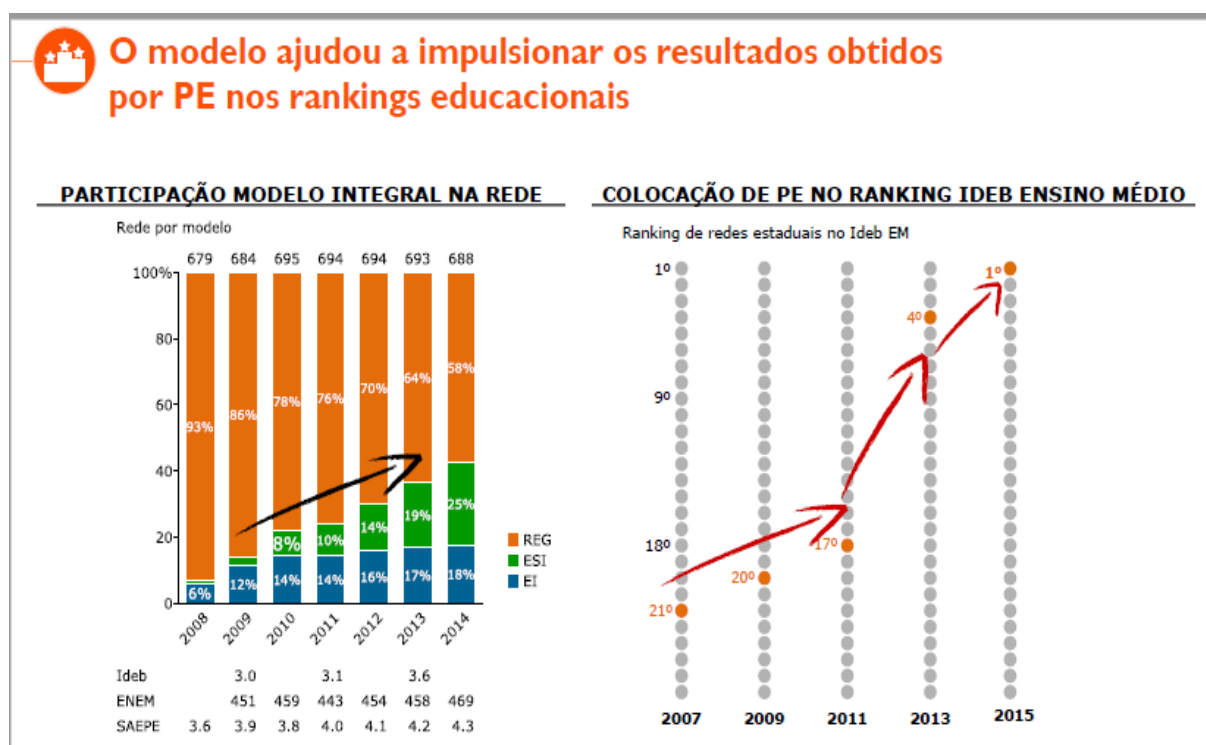
Outro dado importante é que a parceria com o ICE de Pernambuco foi encerrada em 2016 e posteriormente retomada em 2018, isso aconteceu pela troca do secretário de educação. Porém, na metodologia prevista para implantação e implementação das Escolas de Tempo Integral, o ICE é responsável por formar as equipes nas Secretarias de Educação. E depois essa equipe fica responsável pela continuidade do processo de implementação e de novas implantações, ou seja, já estava previsto que as equipes centrais da Secretaria de

²⁸ Os valores não foram disponibilizados pela Seduce/GO.

Educação assumiriam esse protagonismo. Isso porque é um princípio dessa proposta de escola dar autonomia às equipes responsáveis pela implantação e implementação (está no documento do ICE).

De acordo com os resultados do Inep de 2015, disponibilizados no portal da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco:

Figura 16 - Ranking do Ideb do Ensino Médio do estado de Pernambuco



Fonte: Inep e Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

Isso pode ser creditado ao novo modelo de escola que foi implantado na rede estadual de Pernambuco, de acordo com os técnicos do governo pernambucano.

Entretanto, percebemos, à luz do material de formação “Cadernos de Formação” e que ainda é utilizado pelas escolas para o desenvolvimento da proposta de Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio, que há uma vinculação desse material com técnicas de gestão empresarial, que sobrepõem a preocupações/procedimentos pedagógicos. De acordo com o que foi estabelecido pelo convênio, as técnicas de gestão empresarial e os currículos instrumentais são usados nas escolas públicas brasileiras para promover a inclusão de todos na educação e melhorar a qualidade educacional, como está acontecendo nos CEPIS em Goiás, por meio do convênio com ICE de Pernambuco, que foi celebrado no contexto do Pacto pela Educação, cuja intenção foi melhorar os índices da educação goiana.

Entretanto, concordamos com alguns autores quando afirmam que esse modelo de gestão não avança de fato na melhoria do ensino, pelo contrário, faz com que as escolas tenham um currículo reduzido, aumento de competitividade entre elas para obtenção de melhores índices, por meio de avaliações externas padronizadas, responsabilização de professores e alunos pelos resultados alcançados. Portanto, esse modelo não apresenta um currículo que trabalha efetivamente a aprendizagem significativa dos alunos, com conteúdos culturais e científicos que possam de fato contribuir para a formação do pensamento crítico deles.

De acordo com Libâneo,

O currículo instrumental se caracteriza por conteúdos mínimos definidos a partir de metas formuladas na forma de competências mensuráveis, avaliadas por testes cujos resultados servirão como meios de regulação do trabalho das escolas e professores. Conforme as orientações explícitas do Banco Mundial, visa atender a necessidades imediatas dos alunos para o trabalho e emprego. Esse modelo curricular estabelece como função do sistema escolar a consecução de resultados imediatos e objetivos, obtidos por procedimentos de avaliação em larga escala (LIBÂNEO, 2012, p. 11).

Ainda nesse sentido, é possível visualizar um deslocamento da forma, bem como do conteúdo pedagógico nessa parceria, que acontece particularmente no trabalho das disciplinas “Protagonismo Juvenil” e “Projeto de Vida” nas escolas. Todo o material é do ICE, inclusive o plano de aula já vem pronto e o professor só aplica. Além disso, o material evidencia o empreendedorismo, competitividade, elaboração de projetos, metas, planos de ação, entre outros elementos que reforçam o caráter e intencionalidades empresariais.

Hoje é fato visível nas escolas que a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (em especial português e matemática, mas não menos as demais disciplinas pois que interfere nos tempos que a escola permite dedicar a estas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influencia o quê o professor e a escola assumem como conteúdo e como método. [...] O controle e a padronização dos conteúdos e métodos já podem ser observados e estão manifestos na intensificação dos processos de apostilamento (ADRIÃO et al, 2009) e pela contratação de empresas de consultoria, a título de melhorar índices do Ideb, portanto, em sintonia com a pressão exercida pelas avaliações externas (FREITAS, 2011, p. 1094-1095).

Por fim, ressaltamos que essa lógica da entrada do mercado/empresariado no meio educacional não é por acaso porque segue um movimento mundial, havendo a abertura do mercado nacional mediante a possibilidade de financiamento de serviços, como educação, saúde e outros, por organismos multilaterais (Bird, BM, FMI, OCDE). Desse modo, as políticas públicas educacionais dos governos (liberais ou neoliberais) passaram a ser condicionadas à orientação dessas instituições, e Goiás não foi diferente.

Dessa forma, os governos adotam meios e medidas para elevar e atingir determinados índices para continuar o recebimento de recursos financeiros necessários para o atendimento dessas exigências (elevar seus índices e melhorar suas avaliações externas internacionais, exemplo: Pisa²⁹).

Sendo assim, os estados brasileiros, como o estado de Goiás, buscam modelos educacionais que sejam eficientes nesses aspectos, e que possam indicar que estão melhorando a qualidade da educação. Foi nesse sentido que a Secretaria de Educação de Goiás estabeleceu o convênio com o ICE para implantar as Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio na rede estadual de ensino.

4.2 A PRÁXIS PEDAGÓGICA ENCONTRADA NOS CEPIs DE GOIÂNIA E A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO INTEGRAL

Para além das reflexões já realizadas neste trabalho, à luz dos depoimentos obtidos e dos documentos consultados, neste tópico analisamos os dados coletados frente à inquietação que nos impulsionou e se tornou a questão central desta investigação: A implantação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) em Goiás representam uma possibilidade de formação omnilateral com perspectiva de emancipação humana para os alunos dos CEPIs?

Então, buscamos apreender, nas falas dos sujeitos pesquisados, o que eles conceitualmente entenderiam por Educação Integral, Formação Humana e por Escola de Tempo Integral. Para tanto, consideramos o campo das políticas públicas e educacionais em curso, que, de certa forma, têm (re) direcionado a realização de suas práticas e/ou processos educativos no trabalho docente desenvolvido e no processo de aprendizagem dos alunos dos CEPIs pesquisados.

Buscamos, a partir de uma concepção de formação integral do homem, numa perspectiva omnilateral, compreender a realidade dos CEPIs de Goiânia, se esse modelo de escola que está sendo implementado na rede estadual de educação possibilita a implementação de Educação Integral, ou simplesmente a ampliação da jornada escolar.

Assim, apresentamos um contraponto às concepções que têm orientado práticas e/ou processos educativos nos CEPIs, criados a partir de 2013. Partimos de elementos que permitem (re)pensar um possível projeto concreto de Ensino Médio de Educação Integral em Tempo Integral fundamentado numa educação escolar com sentidos e significados de formação, conforme uma perspectiva omnilateral que implique a possibilidade da emancipação humana.

²⁹ PISA é a abreviatura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

De acordo com os pressupostos de Marx e Manacorda (2010), salientamos que a omnilateralidade está ancorada no desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos e direções das forças produtivas e na formação da consciência, levando o sujeito a compreender que existe a necessidade de conquistar a sua emancipação.

A educação omnilateral deve proporcionar o desenvolvimento pleno do ser humano, em todas as suas dimensões. Nesse sentido, Frigotto (2012, p. 267) afirma que

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. 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. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem.

Entendemos que a formação omnilateral apresenta uma concepção de formação humana que visa à superação da desintegração do homem pela fragmentação social do trabalho, além de proporcionar uma formação que se opõe à formação unilateral presente na sociedade capitalista. A formação omnilateral das pessoas implica a integração das dimensões fundamentais da vida, que se estrutura na prática social, ou seja, no trabalho, na ciência e na cultura (RAMOS, 2008).

Dessa forma, buscamos conhecer a realidade das Práticas Educativas presentes nos CEPs através da pesquisa empírica realizada, dialogando com esse referencial teórico e com análise documental, aprofundando um pouco o debate sobre funções da educação pública, dos dissensos em relação às Escolas de Tempo Integral e os objetivos da Educação Integral. Com efeito, buscamos compreender também o que dizem os gestores, técnicos da educação, professores e alunos sobre os objetivos da Escola de Tempo Integral.

Ainda buscamos compreender e apreender se essas escolas são espaços destinados somente à formação para o trabalho, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, ou se essas escolas são o lugar de formação humana omnilateral e desenvolvimento integral do sujeito em todas as suas dimensões, não se restringindo à preparação para o mundo trabalho.

4.2.1 A realidade dos CEPs de Goiânia a partir dos dados empíricos

O caminho para análise dos dados desta pesquisa faz parte de um exercício reflexivo que teve início com a formulação do nosso referencial teórico abordando as questões sobre

Educação Integral, Formação Omnilateral, Formação Humana, Escola Unitária, Educação Politécnica. Desse modo, buscamos dar sentido ao contexto atual pela compreensão histórica da proposta de criação de Escolas de Tempo Integral e sua constituição no quadro da educação brasileira. O diálogo teórico e prático de pesquisa subsidiou análises dos questionários respondidos por gestores, professores, alunos e técnicos pedagógicos, obtidos na nossa imersão empírica. E isso foi feito em conjunto com a análise dos documentos sobre Educação Integral e criação dos CEPIS de Ensino Médio em Goiás.

Vale destacar que a análise documental nos possibilitou a apropriação dos aspectos técnico-pedagógicos, institucionais, operacionais e legais de toda a proposta de implantação das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio em Goiás.

O conjunto de questionários e entrevistas teve relevância na metodologia e nos resultados da nossa pesquisa. Ele se constituiu técnicas de pesquisa, que, nessa abordagem, proporcionou diálogo com os respondentes e, estrategicamente, contribuiu para transpor a aparência do real.

Mais especificamente, quanto ao conjunto de questões aplicado na nossa pesquisa empírica, sua sistematização gerou um produto que ultrapassa o mero aspecto descritivo, sendo valioso para a análise, ao lado de outros elementos coletados no trabalho de campo. Com base no conjunto de respostas do questionário aplicado, foi possível produzir um material que elencasse insumos de pesquisa, estabelecendo um documento-base para a análise crítica, que, em uma segunda etapa, foi aperfeiçoado, constituindo um documento organizado por blocos temáticos.

Os CEPIS, embora tenham suas especificidades, apresentam estruturas parecidas, visto que todos têm quadra poliesportiva coberta, laboratórios, biblioteca, salas-ambiente, cozinha, refeitório, banheiros com vestiário para banho, sala de professores, sala de coordenação e sala para direção. A diferença está na qualidade dessa estrutura de alguns CEPIS, por exemplo: alguns deles têm refeitórios improvisados em tendas, outros adequados em espaços que não foram pensados para serem refeitórios, como pátio coberto. Desse modo, também existem bibliotecas, laboratórios, vestiários com espaços maiores e melhores entre os CEPIS.

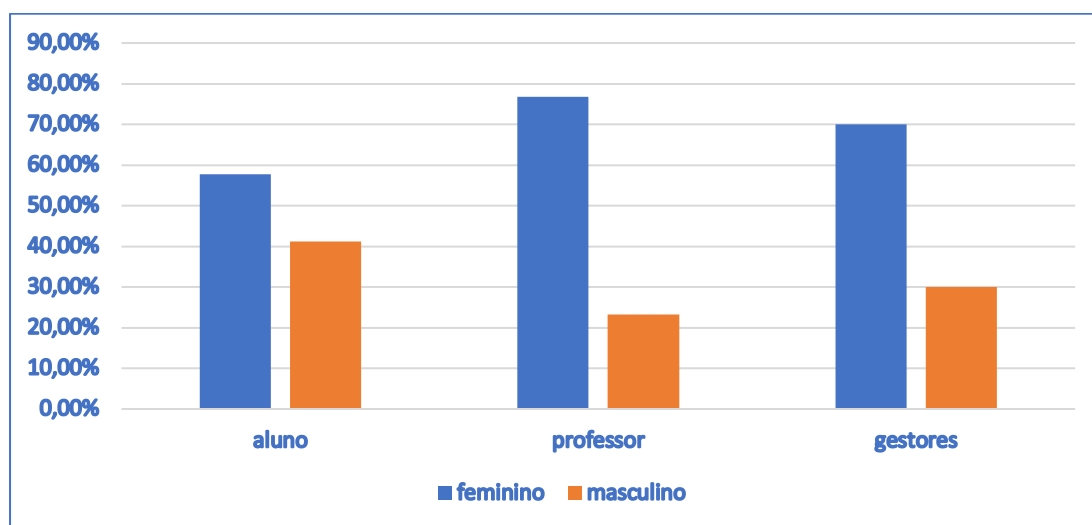
4.2.1.1 Os participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa 116 alunos(as), 30 professores(as) e 20 gestores(as), todos pertencentes aos sete CEPIS selecionados de Goiânia.

Antes de iniciar a análise dos dados, que será feita a seguir, apresentamos o perfil dos alunos, gestores e professores participantes desta pesquisa.

Quanto ao gênero, 58,7% dos alunos são do gênero feminino e 41,2% do gênero masculino, 70% dos gestores são do gênero feminino e 30% do gênero masculino, 76,6% dos professores são do gênero feminino e 23,3% do gênero masculino.

Gráfico 1- Gênero dos participantes da pesquisa



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Observamos uma predominância do gênero feminino em relação a todos os participantes da pesquisa. No caso específico dos(as) professores(as), esse dado nos revela que existe uma grande ocupação do magistério pelo gênero feminino, o que, infelizmente, no imaginário social, repercute de forma negativa, levando a uma desvalorização da carreira docente.

Segundo Póvoa,

A ocupação quase exclusiva do sexo feminino no magistério aponta para a desvalorização relativa da profissão docente, uma vez que sua representação no imaginário social está pautada em características missionárias, de instinto maternal, num perfil que enfatiza paciência, abnegação, baixos salários e poucas horas diárias de trabalho (PÓVOA, 2013, p. 87).

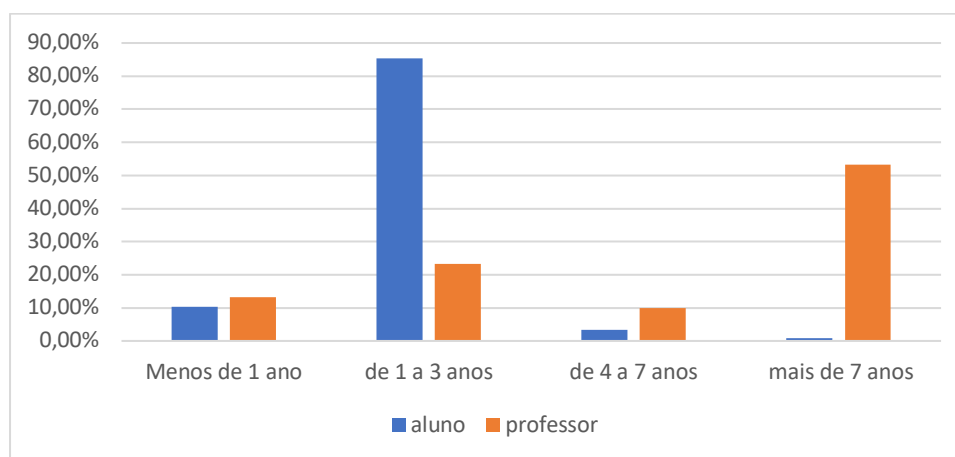
Em uma sociedade machista (como a brasileira), esses fatores ainda têm sido aceitos normalmente pelas mulheres e pelos homens, além dos estereótipos que foram e ainda são propagados pela sociedade sobre as coisas que são ditas que são de homens e outras que são exclusivas de mulheres. Digo que ainda tem sido aceito, pois hoje é inadmissível, na atual

sociedade brasileira, considerar que, pelo fato de uma carreira ter uma predominância do gênero feminino, seja desvalorizada e desprestigiada pela sociedade.

Também devemos combater fortemente esses estereótipos existentes sobre coisas que são exclusivas para homens (jogar futebol, segurança, pescar, não chorar), e outras só para mulheres (cozinhar, limpar, cuidar, costurar, ser gentil, recatada). Isso porque tanto homens e mulheres podem e devem exercer qualquer função, o que será determinante é a capacidade de cada um, ou seja, o gênero não deve ser determinante no desempenho de qualquer atividade.

Ainda sobre o perfil dos participantes da pesquisa, apresentamos o tempo de estudo dos alunos e de trabalho dos docentes nos CEPIS.

Gráfico 2 - Tempo de estudos e trabalho docente nos CEPIS



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

No caso dos professores, salientamos que, no contexto da educação, a experiência é um fator importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como a forma de ingresso desses profissionais no espaço escolar. Sobre o ingresso dos professores na rede de ensino, apresentaremos os dados mais adiante neste trabalho.

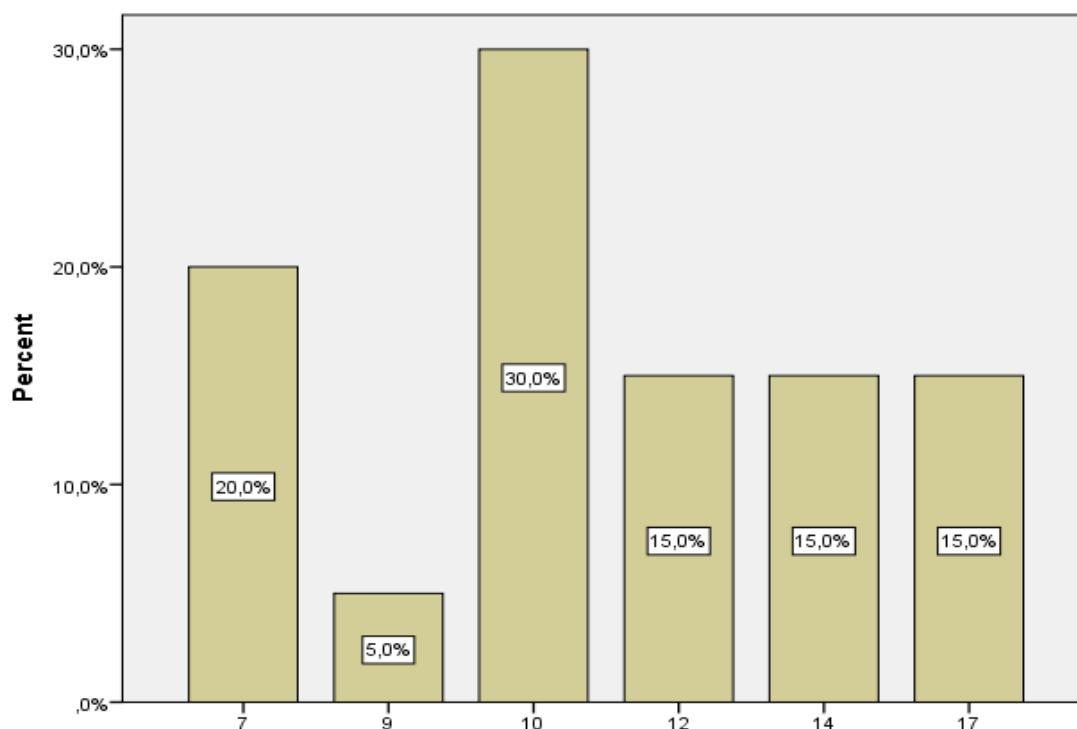
Conforme Tardif,

Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são válidos. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2002, p. 39).

Assim como Tardif (2012), acreditamos que o tempo de docência contribui muito para o trabalho pedagógico, possibilitando melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao número de turmas de alunos que estão em período integral nos CEPis, temos os seguintes dados: 20% dos CEPis apresentam 7 turmas; 5,0% 9 turmas; 30% 10 turmas; 15% 12 turmas; 15% 14 turmas e 15% 17 turmas.

Gráfico 3 - Quantitativo de turmas que funcionam nos CEPis



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Verificamos, segundo o gráfico 3, que os CEPis apresentam um número significativo de turmas, mas esse modelo de escola prevê que o número de alunos seja de no mínimo 100 e no máximo 400. Essa exigência está de acordo com a Portaria do MEC n.º 1.023/2018, que apresenta as diretrizes para receber o fomento, ou seja, os recursos financeiros, para as escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) nos estados.

PORTARIA Nº 1.023, DE 4 DE OUTUBRO DE 2018

Art. 6º Cada SEE terá direito a incluir no EMTI um número garantido de escolas que atendam aos critérios estabelecidos no art. 4º desta Portaria, sem a participação no sorteio.

§ 6º O número mínimo e máximo de matrículas custeadas por escola será de cem e quatrocentos, respectivamente.

§ 7º Não há impedimento para que a SEE tenha um número superior a quatrocentos estudantes matriculados nas escolas desta adesão, não sendo repassado valor para o excedente (BRASIL, 2018).

Conforme a Portaria do MEC n.º 1.023/2018, a Seduce/GO tem adotado esse princípio para manter e ampliar o número de CEPis, ou seja, ter matriculados de 100 a 400

alunos nos CEPs, e ainda continuar recebendo os recursos financeiros de fomento a essas escolas.

4.2.1.2 Análise dos dados

Os dados coletados foram analisados considerando a análise documental e as reflexões dos teóricos que referenciaram este estudo.

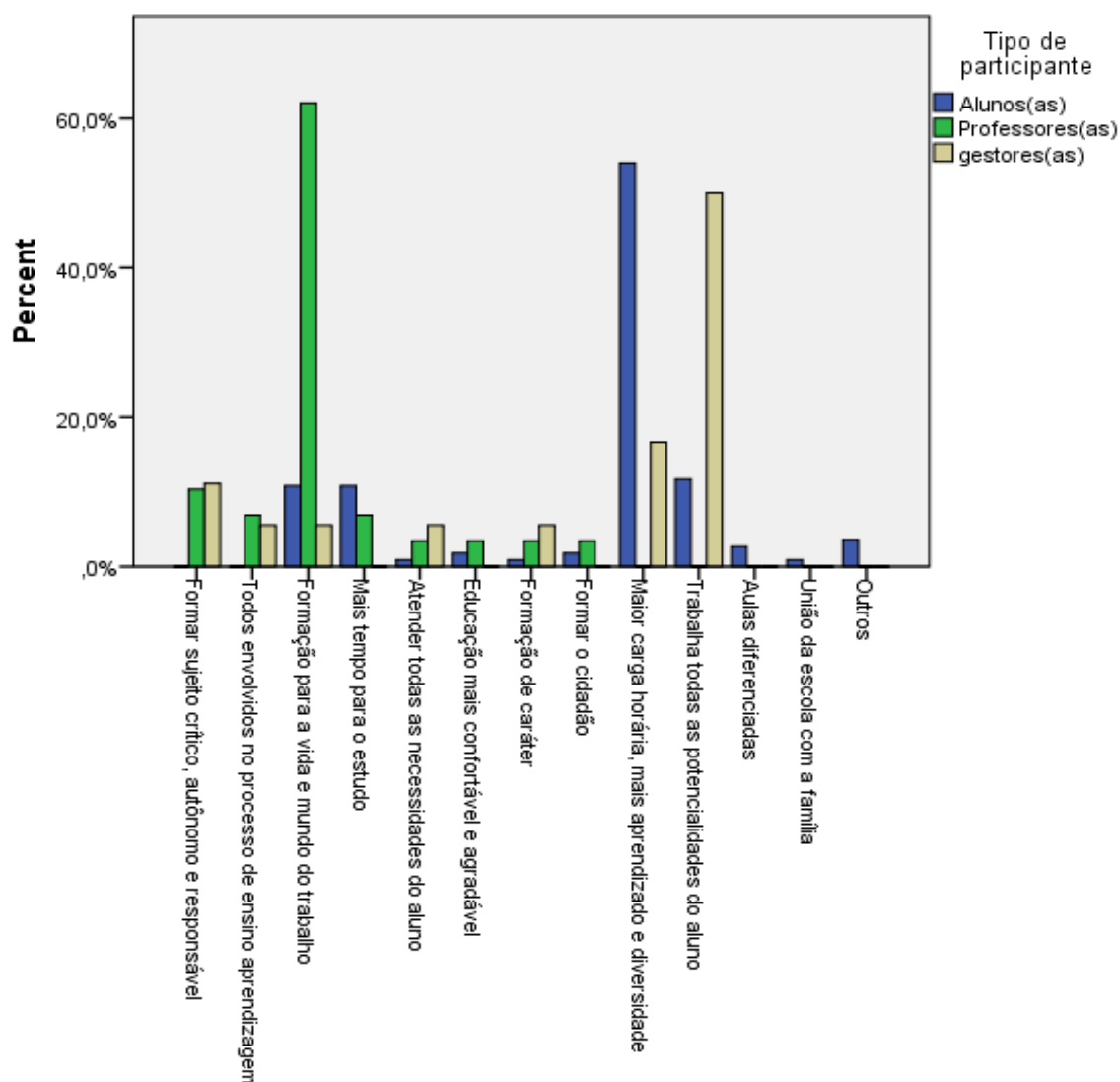
Então, para análise dos dados, foram criadas quatro categorias: 1) Conhecimento e compreensão dos alunos, professores e gestores sobre a concepção de Educação Integral; 2) Estrutura necessária para funcionar o período integral; 3) Ampliação da jornada escolar que proporciona qualidade na educação; 4) Formação para o mundo do trabalho.

As respostas encontradas nos questionários forneceram informações essenciais para a análise dos dados desta pesquisa, e foram categorizadas conforme traziam melhor esclarecimento às indagações feitas e aqui já apresentadas.

Categoria 1: Conhecimento e compreensão dos alunos, professores e gestores sobre a concepção de educação integral.

Tivemos vários entendimentos sobre o que é a educação integral, tanto pelos alunos quanto para os professores e gestores, pois percebemos que muitos têm uma visão reduzida e genérica sobre a temática. Assim, a concepção de educação integral para os (as) alunos (as), que teve maior destaque com 54,05% das respostas, foi “maior carga horária, mais aprendizado e diversidade”, ou seja, mais tempo de escola. Para os (as) professores (as), a concepção de educação integral com maior evidência, com 62,07% das respostas, foi “maior formação para vida e mundo do trabalho”, ou seja, compreendendo-a como uma ampliação das oportunidades de aprendizagem, no sentido de possibilitar uma formação para o futuro trabalhador. Para os (as) gestores (as), a concepção de educação integral com maior ênfase, com 50% das respostas, foi: “trabalha todas as potencialidades do aluno”. Desse modo, acreditamos que, mesmo que seja uma resposta muito genérica, ela pode ser considerada a mais próxima do nosso entendimento sobre a temática.

Gráfico 4 - Entendimento dos participantes sobre o que deve ser educação integral

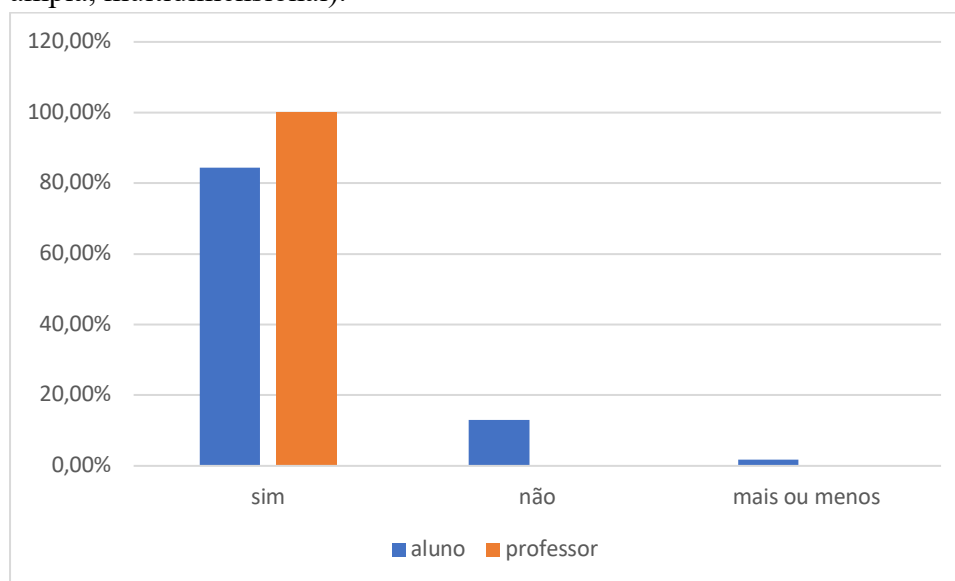


Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Acreditamos que a concepção de educação integral deve ser aquela que proporcione formação omnilateral ou politécnica, que leve à formação integral dos sujeitos, ou seja, que possibilite o desenvolvimento em todas as dimensões da pessoa (afetiva, artística, estética, cognitiva, ética, moral, física, motora).

Um dado importante refere-se ao fato de que, mesmo que os alunos e professores não tenham conhecimentos exatos sobre o conceito de educação integral, grande parte deles concorda que nos CEPs são desenvolvidas atividades que contribuem para a formação integral do sujeito, entendida como uma formação ampla, do tipo multidimensional. E isso pode ser atestado nos dados do gráfico 5.

Gráfico 5 – Quantitativo de alunos e professores que acreditam que as atividades desenvolvidas no CEPI contribuem para a formação integral do sujeito (formação ampla, multidimensional).



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Importante destacar, que alunos e professores, não apresentam clareza do que é a formação integral e o seu alcance na formação das pessoas, muitos acreditam na formação integral, mas não conseguem definir, ou mesmo, dimensionar sua importância no CEPI. Assim, retomo essa discussão para evidenciar nosso entendimento e nosso posicionamento sobre essa temática.

Seguimos o posicionamento da professora Lucília Regina de Souza Machado (1992), que apresenta uma concepção de politecnicidade ou formação politécnica que vai ao encontro do que acreditamos ser a possibilidade de se constituir, ou melhor, de se chegar a uma escola de tempo integral que desenvolva educação integral.

Segundo Machado,

A formação politécnica pressupõe a plena expansão do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho. Ela guarda relação com as potencialidades libertadoras do desenvolvimento das forças produtivas assim como com a negação destas potencialidades pelo capitalismo (MACHADO, 1992, p. 22).

Ainda sobre a concepção de educação integral, apoiamos em Frigotto, que também apresenta sua concepção, na qual ele emprega o termo omnilateral, ancorada nas propostas de educação marxianas.

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 (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Vale destacar que a educação omnilateral e a formação politécnica opõem-se à educação e formação unilateral que está vinculada às relações sociais capitalistas, na divisão social do trabalho, que se ancora na expropriação e alienação das relações de trabalho e educação.

Outro aspecto importante é a compreensão de que omnilateralidade e formação politécnica não são a mesma coisa, mas são complementares. Embora sejam conceitos marxianos de educação, eles apresentam uma diferenciação primordial, visto que a formação politécnica pode acontecer dentro das relações burguesas, enquanto a omnilateralidade só acontece com as novas relações sociais, que devem acontecer com a liberdade do trabalhador.

Segundo Sousa Júnior (2008, p. 287), “a politecnia não almeja alcançar a formação plena do homem livre, mas a formação técnica e política, prática e teórica dos trabalhadores no sentido de elevá-los na busca da sua autotransformação em classe-para-si”. Ainda segundo o mesmo autor, a omnilateralidade ocorre na superação das relações burguesas.

Entretanto, compreendemos que elas são complementares na formação social do sujeito revolucionário, bem como na consolidação da emancipação social do homem.

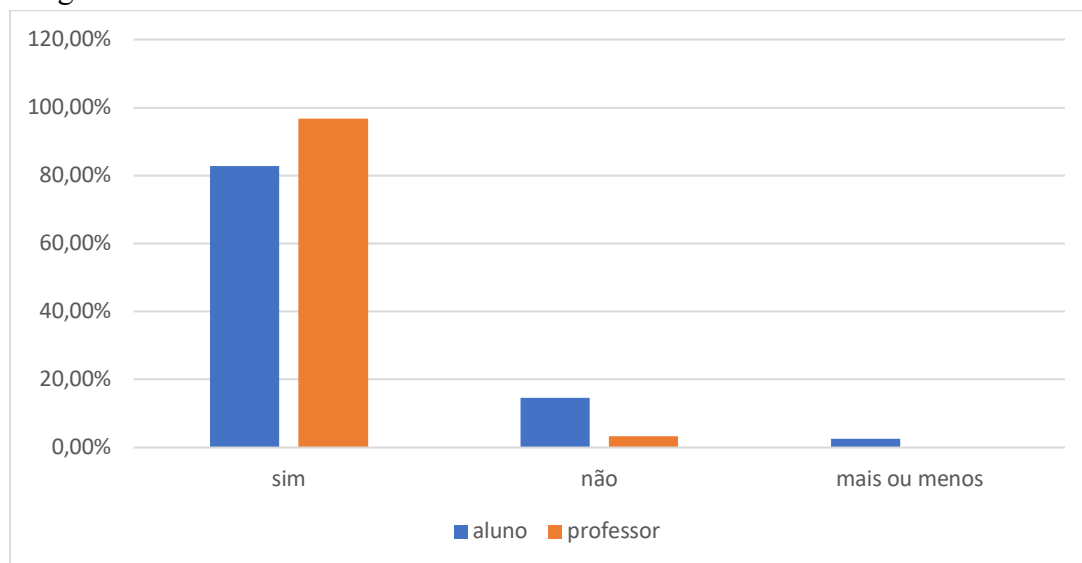
Ainda segundo Frigotto,

Essa relação, na perspectiva da educação que desenvolva o ser humano omnilateral, nos limites possíveis dentro das relações sociais capitalistas, implica a educação intelectual, corpórea e politécnica ou tecnológica, dimensões destacadas por Marx em 1866, no I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (Marx, 1983c). (FRIGOTTO, 2012, p. 279).

Também destacamos que a educação integral é diferente de escola de tempo integral, entendida como a ampliação da jornada escolar de tempo parcial para um regime de tempo integral (dia inteiro), mas que necessariamente não esteja vinculada à formação omnilateral.

Outro dado que merece destaque são as opiniões de alunos e professores quanto ao fato de existir educação integral nos CEPIS. Nesse ponto, é quase um consenso entre eles em acreditar que nos CEPIS existe, sim, educação integral (mesmo não tendo muita clareza sobre seu conceito). Assim, 83% dos alunos responderam que sim, 14% responderam que não e 3% responderam que às vezes sim, às vezes não. Quanto aos professores, 97% responderam que sim e 3% responderam que não existe educação integral nos CEPIS.

Gráfico 6 - Quantitativo de alunos e professores que acreditam que existe educação integral nos CEPIs.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

De acordo com os dados encontrado, percebemos que tanto alunos como professores, acreditam que existe educação integral nos CEPIs, embora eles ainda não tenham uma melhor compreensão do que é educação integral e sua importância na formação e emancipação das pessoas. Assim, julgo importante ratificar a concepção de educação integral que acreditamos e defendemos nesta tese.

Segundo Gadotti (2009, p. 12), “a educação integral, que não se confunde apenas com horário integral, que é a ampliação da jornada horária para a realização de atividades complementares à jornada básica escolar”, deve ser mais que uma escola de tempo integral, pois todas as escolas precisam ter por objetivo educação integral. Sendo assim, entendemos que a educação integral deve acontecer em todas as escolas, em diferentes espaços, durante toda a vida.

Ainda segundo Gadotti (2009, p. 10), “A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem”.

Dessa forma, julgamos que a educação integral deve acontecer numa perspectiva emancipadora, proporcionando processos formativos que aconteçam nos mais variados espaços e tempos de formação humana.

Acreditamos que a educação integral deve avançar, ir além de aumentar carga horária, de ampliação da jornada escolar, de proporcionar formação para o trabalho, de desenvolver as potencialidades dos alunos. Precisamos de educação integral que possa superar

a fragmentação entre teoria e prática, que possa ser entendida como uma concepção geral de educação, formadora do homem omnilateral, “de desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e das capacidades da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87).

Categoria 2: Estrutura necessária para funcionar o período integral

Acreditamos que a estrutura dos CEPIS é um importante fator para se alcançar os objetivos de uma escola de período integral. Segundo Barra (2014, p. 115), “Parece razoável que haja algum interesse mais declarado pela infraestrutura da escola, isto é, pela dimensão ‘concreta’ e ‘aparente’ (Goergen, s.d., p.1) das condições materiais do trabalho docente quando está em pauta o aumento do tempo escolar”.

Entendemos que a materialidade da escola (estrutura física da escola) é um fator relevante na construção de boas práticas pedagógicas, e que tem reflexos importantes na qualidade das condições de trabalho nesse ambiente.

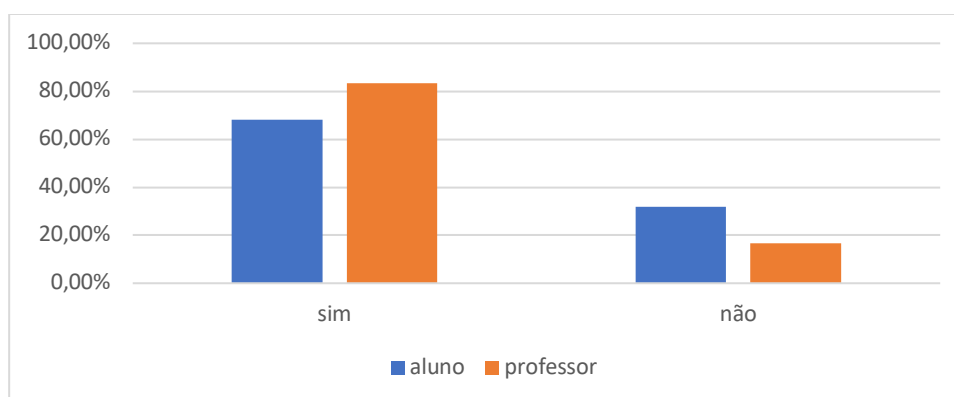
De acordo com Barra,

Que a infraestrutura da escola tanto dá suporte material para atividades que caracterizam a dinâmica da instituição escolar como também informa sobre as condições do trabalho docente e do modo como influencia, em maior ou menor grau, o processo de ensino-aprendizagem (BARRA, 2014, p.120-121).

Assim, coletamos e trazemos para análise os dados sobre a estrutura necessária para o funcionamento dos CEPIS. Talvez esse ponto seja o que tenha mais consenso entre os participantes desta pesquisa. Fizemos então alguns questionamentos a alunos e professores, que foram agrupados, e a gestores que serão apresentados separadamente.

Perguntamos aos alunos e professores se a estrutura física do CEPI deveria ser melhorada, e obtivemos as seguintes respostas: 68,1% dos alunos disseram que deveria melhorar, e 31,9% disseram que não precisa melhorar nada, que está bom do jeito que se encontram os CEPIS. Já entre os professores, 83,3% disseram que a estrutura precisa ser melhorada, enquanto 16,7% disseram que não precisa melhorar nada na estrutura dos CEPIS, conforme apresentamos no gráfico 7.

Gráfico 7 - Quantitativo de alunos e professores que consideram que a estrutura do CEPI deve ser melhorada.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Notamos que tanto alunos como professores consideram que a estrutura física dos CEPIs deve ser melhorada, pois são eles os que mais sentem com a falta ou precariedade de estrutura. Como principais queixas, estão salas desconfortáveis, quentes (sem ar condicionado), algumas até mesmo sem ventiladores, salas-ambiente pequenas, refeitórios improvisados, biblioteca pequena e acervo ultrapassado, laboratórios de ciências pequenos sem os aparatos necessários (bancadas, mesas e lavatório), laboratório de informática sem internet, poucos computadores funcionando, banheiros insuficientes e pequenos, quadra esportiva não suficiente (apenas uma em cada CEPI, com exceção de um que possui duas quadras).

Segundo um aluno pesquisado,

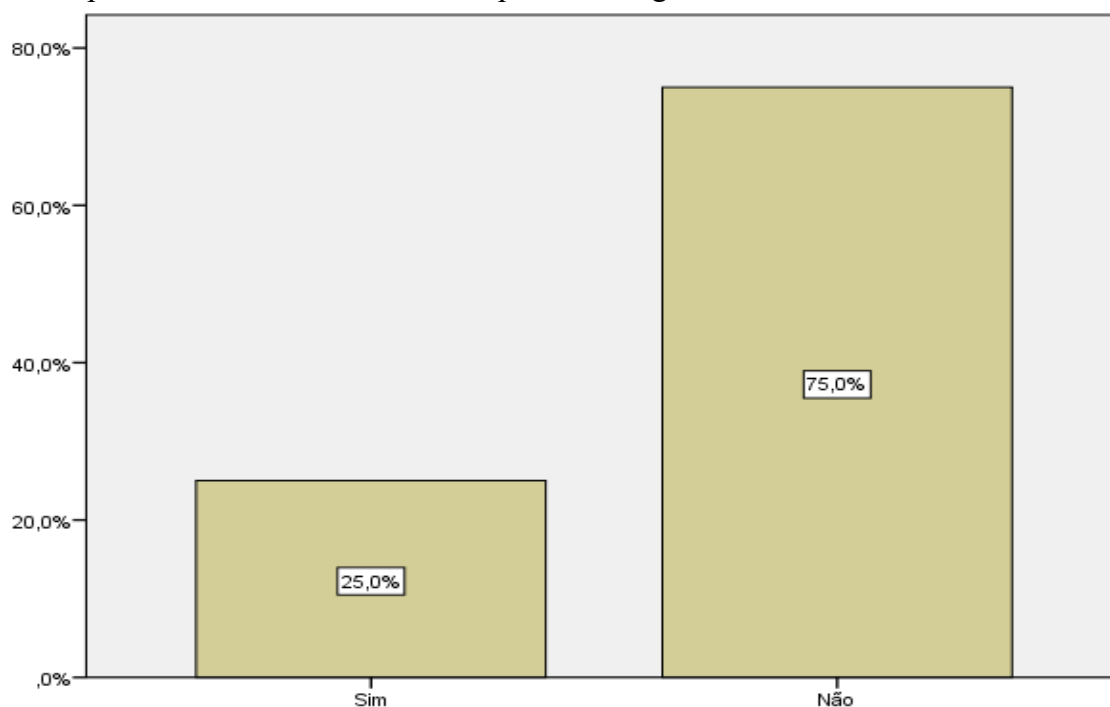
A escola é boa, mas tem muita coisa que precisa ser melhorada, precisa de uma reforma geral, as salas não tem ar condicionado, os quadros estão caindo, o refeitório e no pátio coberto, a biblioteca não cabe muita gente, não tem os livros que o professor pede, quando tem não dá pra todo mundo, o laboratório funciona mais ou menos, não tem instrumentos para todos, não tem mesa, não tem lugar para descansar, a quadra precisa de reforma [...] (ALUNO 5).

Essa realidade é encontrada em quase todos os CEPIs visitados, mas os entrevistados declaram existir um esforço dos gestores para melhorar esses espaços, como adequações para melhorar os refeitórios, pinturas, conserto de telhados, construção de jardins. Vale destacar que essas escolas não foram construídas para serem de tempo integral, uma vez que foram se adequando a esse modelo de escola. Portanto, são escolas que às vezes não têm o espaço necessário para ter determinada sala ou laboratório, que possibilite o desenvolvimento pleno das atividades pedagógicas dos professores e ainda ter a capacidade de manter o aluno o dia todo na escola, sem ser uma rotina cansativa e desgastante para o aluno e para o professor.

De acordo com Póvoa (2014, p. 90), “enfim, a ausência de um projeto arquitetônico para a escola de tempo integral pode colocar em risco o trabalho preparado pelo mais dedicado e eficiente professor, inviabilizando o seu fazer pedagógico, forçando-o a realizar constantemente improvisações”.

Ainda sobre a estrutura dos CEPIS, os gestores responderam a seguinte questão: Atualmente existem espaços suficientes para desenvolver atividades em período integral? Tivemos então os seguintes resultados: 25% disseram que sim, que nos CEPIS existe espaço (estrutura física) para desenvolver as atividades em período integral, e 75% disseram que não existe espaço (estrutura física) para desenvolver atividades em período integral.

Gráfico 8 - Quantitativo de gestores que consideram que existem espaços suficientes para desenvolver atividades em período integral?

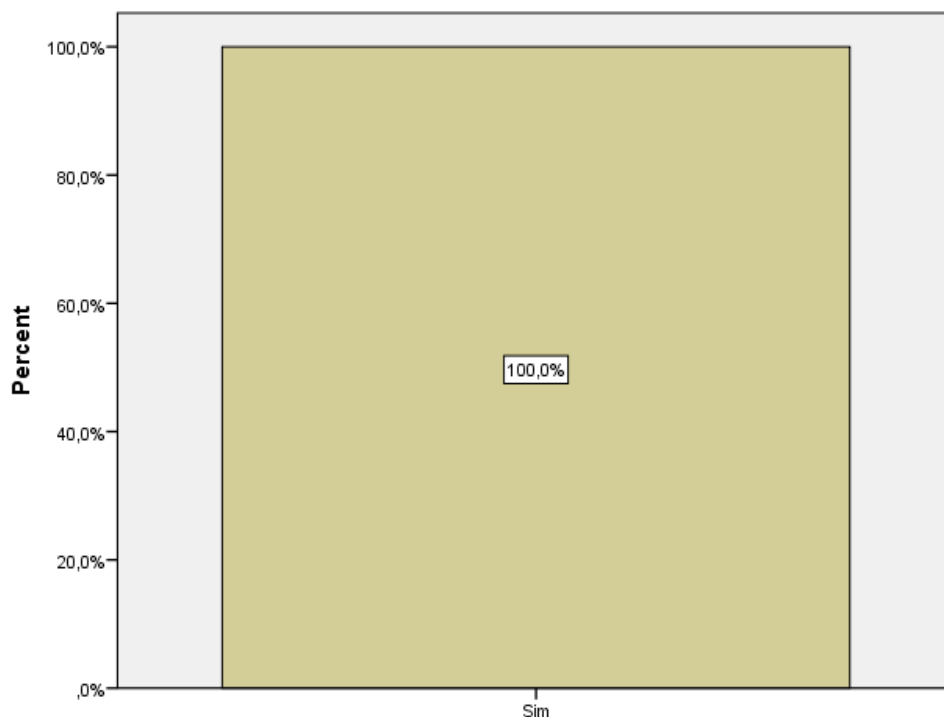


Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Conforme os resultados encontrados, verificamos que os gestores também têm a percepção de que os espaços dos CEPIS devem ser melhorados e que ainda hoje (depois de seis anos da implantação dos CEPIS) esse problema persiste. Percebem ainda que a falta desses espaços compromete a prática pedagógica dos professores, o desempenho dos alunos, tornando-se um entrave para o alcance dos objetivos e metas dos CEPIS, visto que dificulta a gestão. Isso tem sido um obstáculo para ser superado por muitos gestores.

Ainda sobre a estrutura física dos CEPIs, os gestores consideram que há necessidades de adequações para melhorar a qualidade das atividades pedagógicas e assim melhorar a qualidade do ensino. Conforme o gráfico 9, essa questão é um consenso entre eles, uma vez que 100% responderam que há, sim, a necessidade de adequações nos CEPIs.

Gráfico 9 - Quantitativo de gestores que consideram que há necessidade de adequações nos CEPIs.

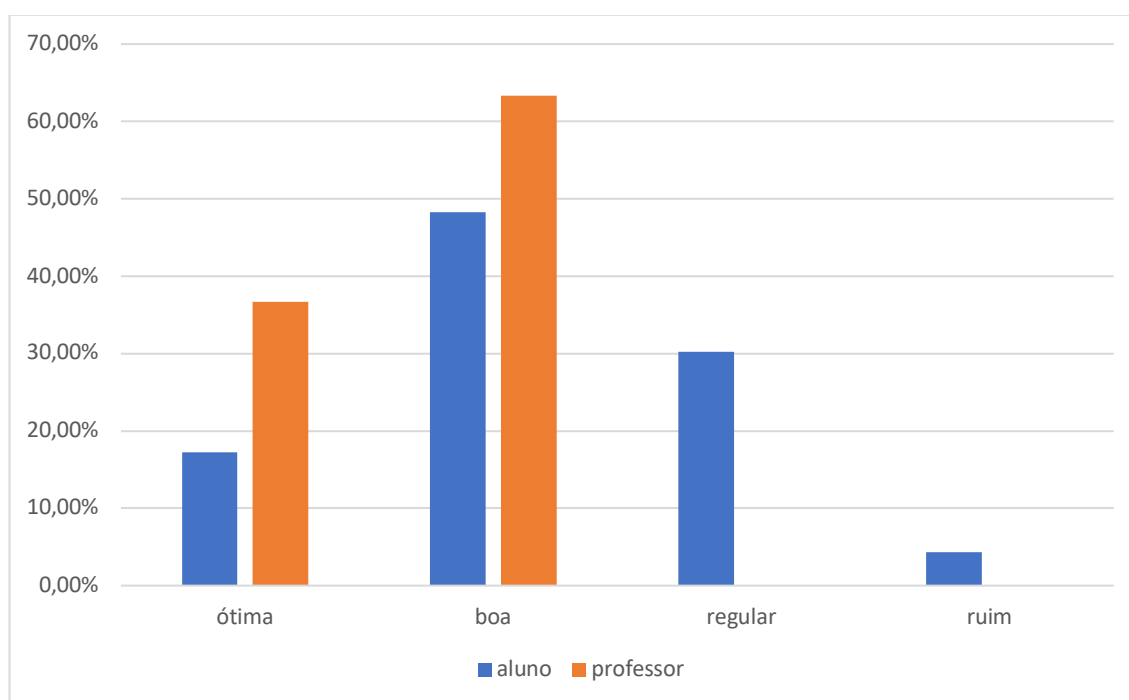


Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Concordamos com Cavaliere (2014) sobre a importância de se ter uma estrutura física suficiente e boa para o desenvolvimento da educação integral, em uma escola de tempo integral. Segundo esta autora, “uma educação integral que tenha como fundamento uma formação completa para o aluno, o espaço apropriado para a realização dessas atividades formativas não pode ser complemento; deve, sim, se constituir como pressuposto político-pedagógico para tal” (p.194).

Vale destacar que, mesmo com espaços insuficientes e até mesmo a falta de espaços, alunos e professores acreditam que os CEPIs ainda funcionam bem, conforme podemos verificar no gráfico 10, que apresenta as opiniões de professores e alunos sobre a qualidade do funcionamento do CEPI, na perspectiva da estrutura.

Gráfico 10 – Opinião de alunos e professores sobre a qualidade do funcionamento do CEPI.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Observamos que, mesmo com as dificuldades de espaço e estrutura, os alunos e professores gostam dos CEPIs e avaliam muito bem o seu funcionamento. Assim, 18% dos alunos avaliaram que a qualidade do CEPI é ótima, 49% que é boa, 30% que é regular e 3% ruim. Na percepção dos professores, 36% avaliaram como ótima a qualidade do funcionamento dos CEPIs e 64% disseram que é boa.

Categoria 3: Ampliação da jornada escolar que proporciona qualidade na educação

Consideramos que a ampliação da jornada escolar, ou melhor, o aumento do tempo de permanência do aluno na escola, relaciona a qualidade do ensino à quantidade do tempo e espaço escolar, convergindo mais oportunidades e ampliação de aprendizagens. Conforme nos adverte Cavaliere (2007, p. 1017), “entretanto, parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes”.

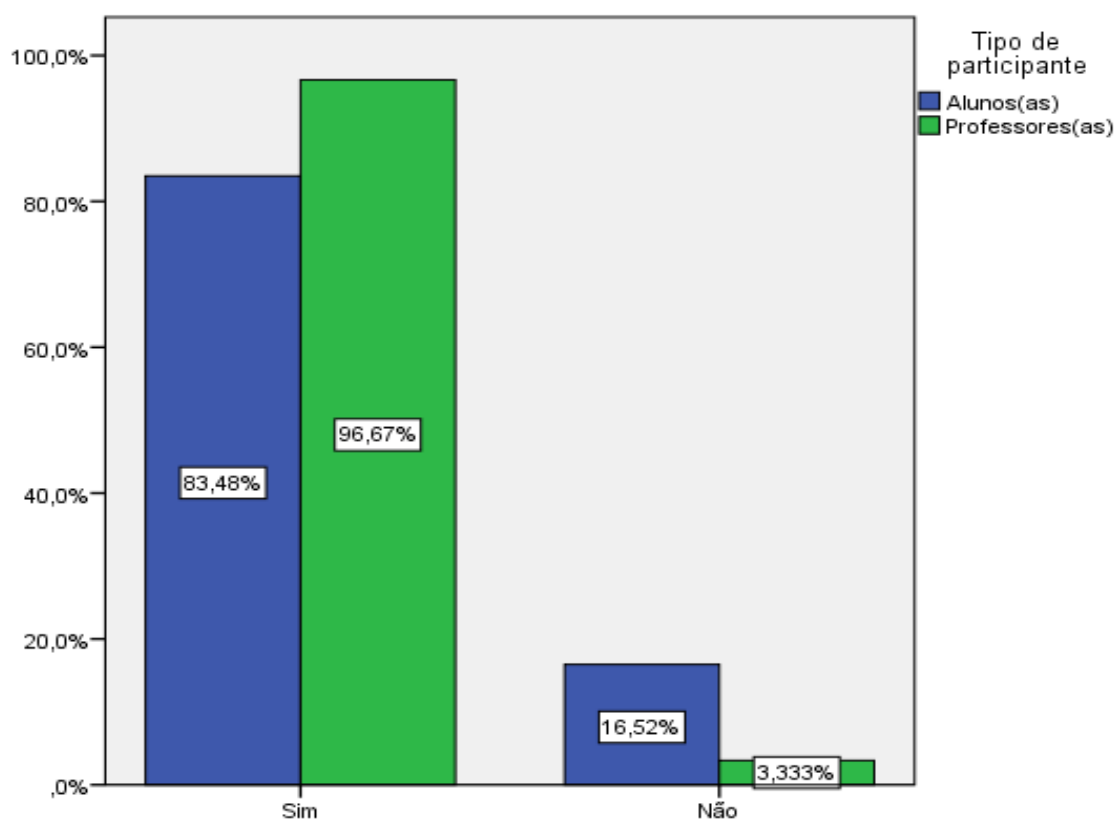
Ainda segundo a autora,

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas

condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) **ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos** (CAVALIERE, 2007, p.1016; grifos nossos).

Na opinião de alunos e professores, com a ampliação do tempo, ou seja, no período integral, os alunos aprendem mais. De acordo com as respostas, constatamos que 84,48% dos alunos responderam sim, que eles aprendem mais, e 16,52% responderam não, enquanto 96,67% dos professores responderam sim, os alunos aprendem mais no período integral, e 3,33% responderam não. Para eles, os alunos não aprendem mais no período integral.

Gráfico 11 - Quantitativo de alunos e professores que consideram que o aluno aprende mais no período integral.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Acreditamos na perspectiva de que a ampliação da jornada escolar pode contribuir para a formação integral do aluno e ainda possibilitar um ensino de qualidade.

Segundo Limonta,

O aumento do tempo de permanência dos alunos na escola tem que corroborar o objetivo de formar o sujeito integralmente, não sendo apenas mais tempo, mas uma oportunidade para possibilitar aprendizagens significativas e emancipadoras, de

forma que o educando atinja elevados níveis formativos e de desenvolvimento (LIMONTA, 2013, p. 49-50).

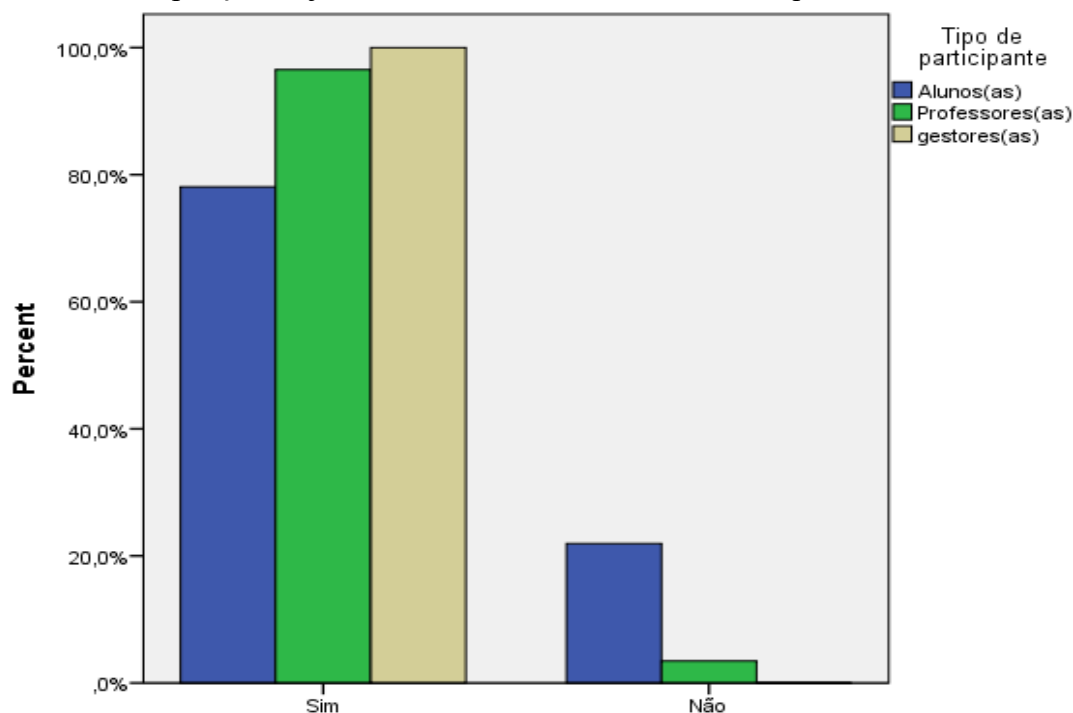
Outro aspecto que deve ser considerado é a concepção de qualidade, que neste trabalho é entendida como qualidade sociocultural ou qualidade social. Segundo Gadotti (2013, p. 7), “A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral”.

Ainda de acordo com Gadotti,

Falar em qualidade sociocultural da educação é falar, certamente, em aprendizagem. Há qualidade da educação, isto é, ensino-aprendizagem, quando professores e alunos aprendem. Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da leitura do mundo (GADOTTI, 2009, p. 50).

Os dados da nossa pesquisa nos mostram que os alunos, gestores e professores consideram que a ampliação da jornada escolar é um elemento preponderante na qualidade dos CEPIs. Apresentamos então a questão: Você considera que a ampliação da jornada escolar no CEPI melhorou a qualidade do ensino? Obtivemos os seguintes resultados: 79% dos alunos responderam sim e 21% não; 100% dos gestores responderam sim; 98% dos professores responderam sim e 3% não.

Gráfico 12 - Quantitativo de alunos, gestores e professores que consideram que a ampliação da jornada escolar no CEPI melhorou a qualidade do ensino.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Acreditamos que educação é de boa qualidade quando ela forma pessoas para pensar e agir com autonomia, serem críticas, devendo proporcionar equidade, em que professor e aluno aprendem.

Para se ter uma educação de qualidade, precisamos de escolas de qualidade, escolas que possam oferecer as condições materiais, físicas, pedagógicas e humanas, para se criar um ambiente propício à aprendizagem.

Também precisamos de professores de qualidade, devendo ter, para isso, um incentivo à formação continuada para eles. Portanto, oferecer qualificação aos professores é uma boa estratégia para se ter educação de qualidade.

Segundo Gadotti,

Para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na formação continuada do professor. É fundamental reafirmar a dignidade e a “boniteza” (Freire) dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa autoestima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão. Ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando (GADOTTI, 2013, p. 9; grifos nossos).

Sem dúvida alguma, a formação dos professores tem grande influência na qualidade do ensino, mas não podemos culpabilizá-los pela baixa qualidade na formação inicial de alguns professores e pela falta de formação continuada para muitos professores. Isso porque é preciso haver uma política de formação continuada para os professores buscarem melhorar sua formação profissional.

Vale destacar que a formação que defendemos não é uma simples e mera atualização científica/tecnológica, pedagógica e didática, mas uma formação que possibilite a criação de espaços de diálogo e de reflexão, que tenha ênfase no ensino-aprendizagem, em que alunos e professores aprendam juntos. Apoiamo-nos nos estudos de Tardif (2002) sobre os saberes dos professores, ou seja, o saber-ensinar, que se refere à pluralidade de conhecimentos.

O saber-ensinar na ação supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas. Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto (TARDIF, 2002, p.178).

Acreditamos que o papel do professor é sem dúvida importante para o desenvolvimento da educação de qualidade, que ele deve buscar permanentemente a sua

formação profissional de qualidade. Portanto, a formação continuada é um ponto de destaque na consolidação da educação com qualidade social, seja ela integral ou não.

Assim, a qualificação dos professores é condição para se ter qualidade na educação, mas uma formação fundada na prática-reflexiva.

Segundo Imbernón,

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas da formação (IMBERNÓN, 2004, p. 38).

Nesse sentido, julgamos que a formação continuada é uma possibilidade real de se chegar a essa formação.

Vale destacar que o êxito ou não de qualquer projeto de formação continuada dependerá de condições e estrutura que forem viabilizadas, como, por exemplo: carreira docente, formas de contratação, jornada de trabalho, estrutura e gestão escolar. Acreditamos que essas condições, juntamente com a atuação dos gestores, podem assegurar o sucesso da formação.

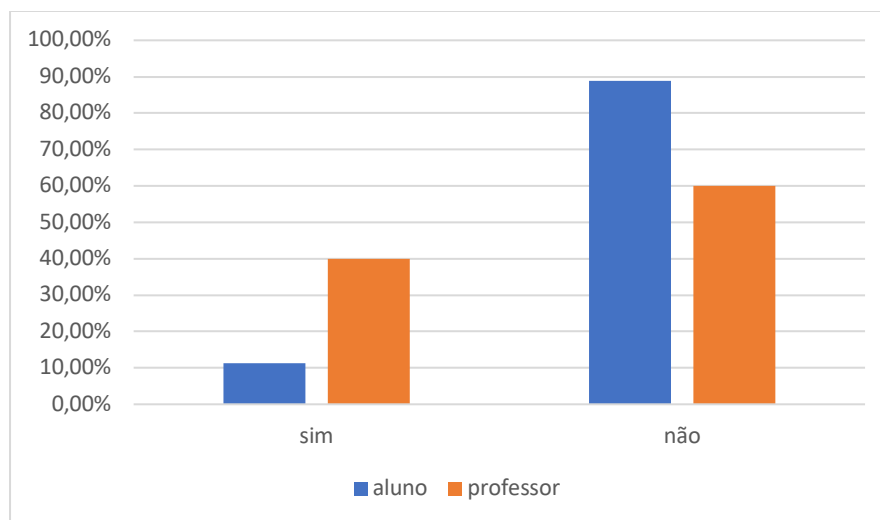
Segundo Garrido,

A formação contínua de educadores que atuam na educação básica será bem-sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores (pedagógicos, de área, cursos e período), encarar-la como valor e condição básica para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação. A estrutura e a gestão democrática são elementos essenciais por enaltecer a participação e o envolvimento dos professores e técnicos (GARRIDO, 2009, p. 22).

Sobre a formação dos professores que atuam nos CEPIs, foram pesquisados alunos, gestores e os próprios professores. Para melhor entendimento, foram agrupadas as respostas de alunos e professores e separadamente as respostas dos gestores, por serem mais complexas e mais abrangentes.

A questão foi a seguinte: A formação dos professores do CEPI deve ser melhorada? Quanto às respostas obtidas, 11% dos alunos afirmaram que a formação dos professores do CEPI deve ser melhorada e 89% disseram que a formação está boa, não precisa ser melhorada; já entre os professores, 40% afirmaram que a formação deles (professores) precisa ser melhorada e 60% disseram que não precisa ser melhorada, ou seja, está boa.

Gráfico 13 - Quantitativo de alunos e professores que consideram que a formação dos professores do CEPI deve ser melhorada.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

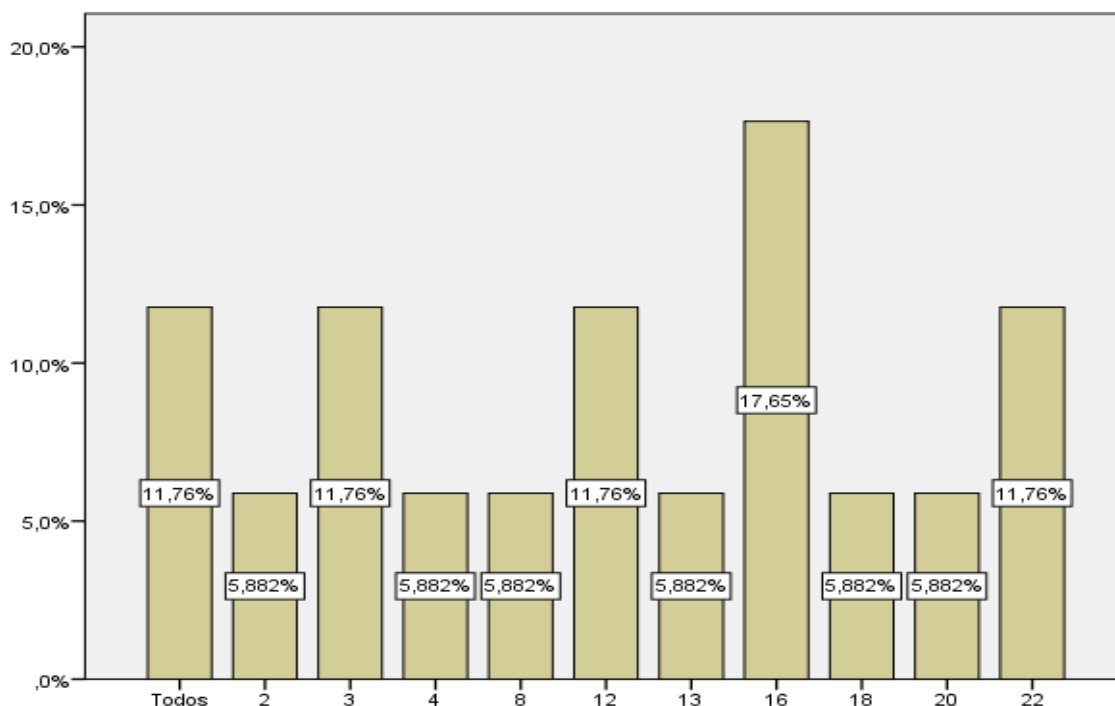
De acordo com os dados, notamos que os alunos não percebem que existem problemas na formação dos professores, visto que, para a maioria deles, a formação dos professores está boa, não precisando ser melhorada. Já os professores apresentam um pouco mais de crítica a eles mesmos, mostrando que quase a metade (40%) acredita que a formação deve ser melhorada.

Nossa percepção sobre essa questão é que os alunos, por não terem ainda um senso crítico mais acurado, não percebem a falta de uma formação melhor dos seus professores, também pelo fato de gostar deles, ou seja, há afetividade entre eles, ou mesmo, por medo de represálias. Sobre os professores, acredito que seja pelo medo de serem criticados, por não terem ainda uma boa formação, e por acreditar que as formações feitas na própria escola sejam suficientes para atuarem nos CEPIS.

Para os gestores, apresentamos algumas questões relacionadas à formação dos professores, como o atual grau de formação. Assim, expusemos a seguinte questão: Qual o número de professores com apenas graduação que trabalha nos CEPIS? Obtivemos os seguintes resultados: em 11,76% dos CEPIS todos os professores são apenas graduados; 5,88% dos CEPIS têm 2 professores com apenas graduação; 11,76% têm 3 professores com apenas graduação; 5,88% dos CEPIS têm 4 professores com apenas graduação; 5,88% dos CEPIS têm 8 professores com apenas graduação; 11,76% dos CEPIS têm 12 professores com apenas graduação; 5,88% dos CEPIS têm 13 professores com apenas graduação; 17,65% dos CEPIS têm 16 professores com apenas graduação; 5,88% dos CEPIS têm 18 professores com

apenas graduação; 5,88% dos CEPIs têm 20 professores com apenas graduação; 11,76% dos CEPIs têm 22 professores com apenas graduação. Outro dado importante, que todos os professores dos CEPIs pesquisados são licenciados.

Gráfico 14 - Quantitativo de professores com apenas graduação que trabalham nos CEPIs



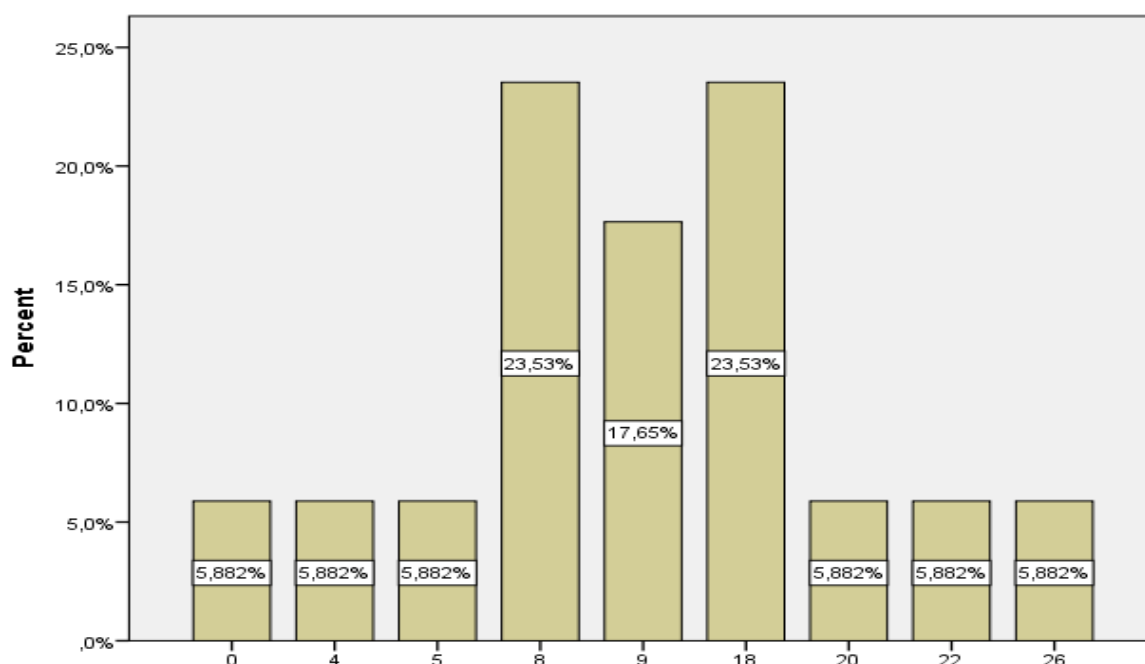
Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

De acordo com o resultado da pesquisa, existe uma boa quantidade de professores que atua nos CEPIs com apenas graduação, o que, no nosso entendimento, evidencia um desestímulo à formação continuada na carreira docente. Julgamos que esse fato aconteça em virtude de muitos serem professores com contratos temporários, como veremos mais adiante esses dados. Isso pode causar uma desprofissionalização do professor, segundo Libâneo (2003, p. 90), pois “a desprofissionalização afeta diretamente o *status* social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente, deficientes condições de trabalho”.

Em relação ao número de professores com especialização que trabalha nos CEPIs, obtivemos os seguintes resultados: 5,88% dos CEPIs não têm professores especialistas; 5,88% dos CEPIs têm 4 professores especialistas; 5,88% têm professores especialistas; 23,53% dos CEPIs têm 8 professores especialistas; 17,65% têm 9 professores especialistas; 23,53% dos

CEPIs têm 18 professores especialistas; 5,88% dos CEPIs têm 20 professores especialistas; 5,88% dos CEPIs têm 22 professores especialistas; 5,88% dos CEPIs têm 26 professores especialistas.

Gráfico 15 - Quantitativo de professores com especialização que trabalham nos CEPIs.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa nos revelam que existe uma quantidade baixa de professores com especialização atuando nos CEPIs. Isso mostra que ainda existe pouco incentivo para melhorar a formação dos professores e acreditamos que esses incentivos vão acontecer quando existir uma política de formação continuada de professores que possa atender a todos em sua plenitude.

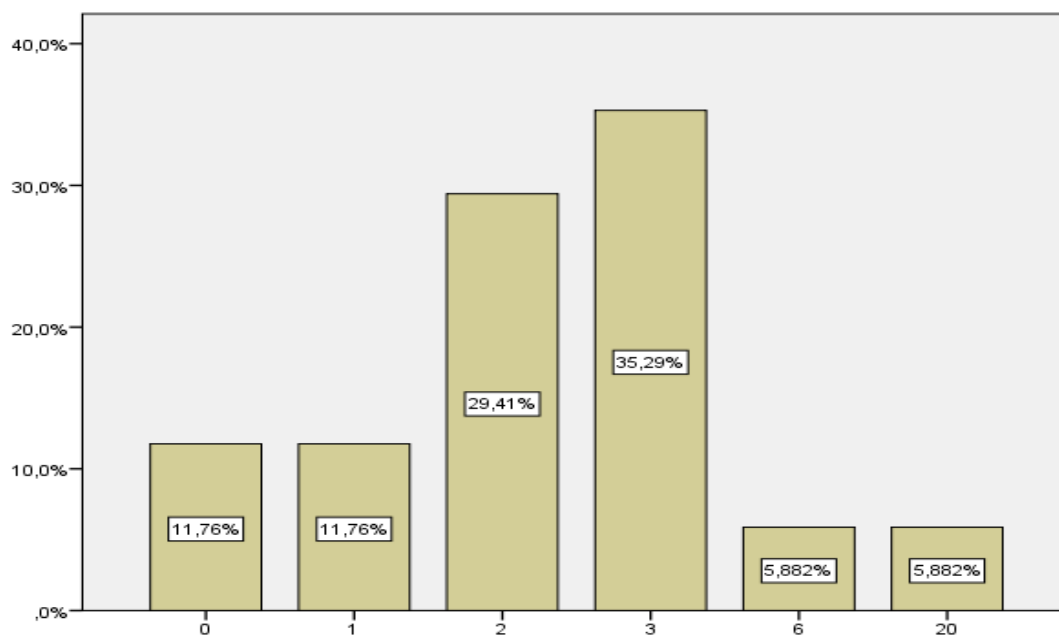
Segundo Garrido,

Uma política de formação contínua consubstanciada em um programa composto por vários projetos, desenvolvida por uma Secretaria de Educação, delegacia de ensino e escolas, precisa discutir com os educadores o que é facultativo e o que é obrigatório no processo. Para realizar esse tipo de programa é necessário instituir uma jornada de trabalho para educadores em escolas básicas que preveja tempo e espaço para aulas e atividades pedagógico-administrativas de formação contínua e pesquisa (GARRIDO, 2009, p. 24).

Em relação ao número de professores com mestrado que trabalha nos CEPIs, obtivemos os seguintes resultados: 11,76% dos CEPIs não têm professores com mestrado;

11,76% dos CEPIS têm apenas 1 professor com mestrado; 24,41% têm 2 professores com mestrado; 35,29% dos CEPIS têm 3 professores com mestrado; 5,88% dos CEPIS têm 6 professores com mestrado; 5,88% dos CEPIS têm 20 professores com mestrado.

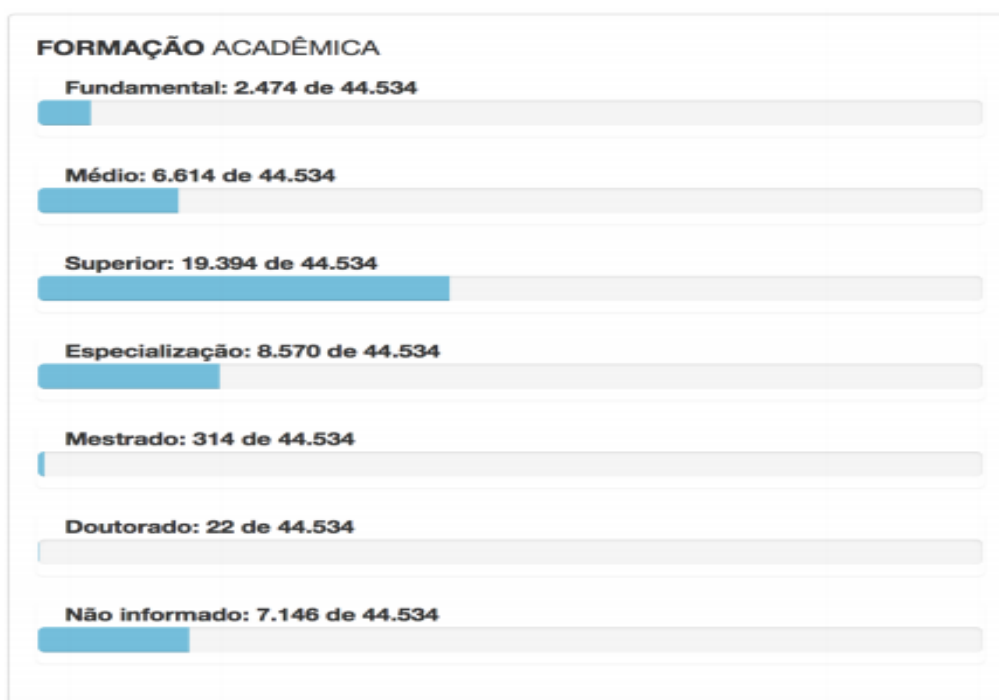
Gráfico 16 - Quantitativo de professores com mestrado que trabalham nos CEPIS.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Conforme os resultados encontrados na pesquisa, o quantitativo de professores com mestrado (29 professores) pode ser considerado grande, levando em consideração que em toda rede estadual de educação existem 314 professores com mestrado, isso no ano de 2018, ano desta pesquisa, segundo dados do Portal 360 da Seduce/GO.

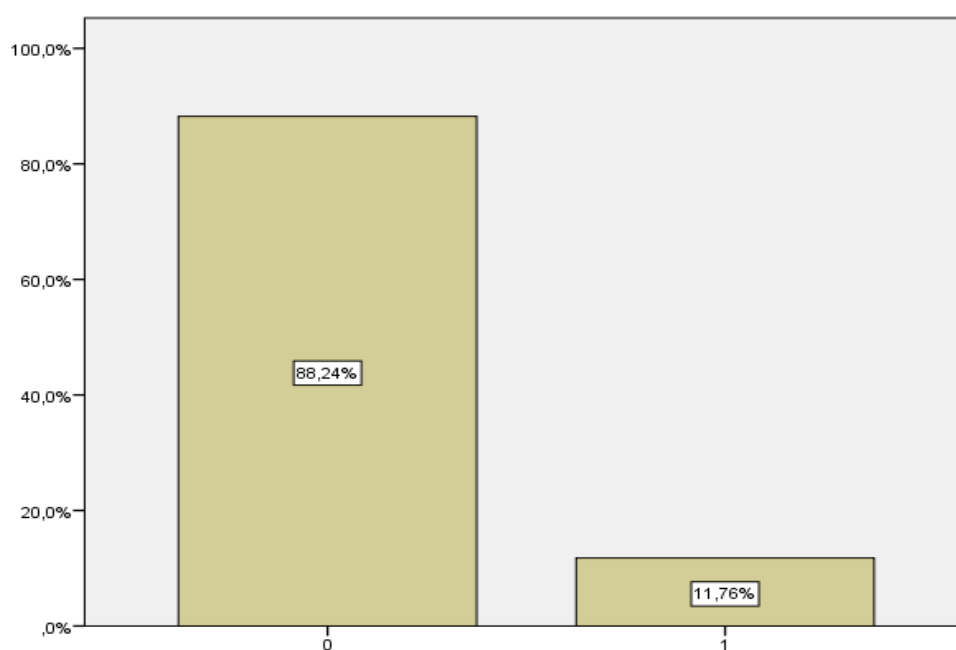
Figura 17 - Formação acadêmica dos professores da Rede Estadual de Educação



Fonte: Portal 360 – Seduce/GO (2018).

Em relação ao número de professores com doutorado que trabalha nos CEPIs, obtivemos os seguintes resultados: 88,24% dos CEPIs não têm professores com doutorado; 11,76% dos CEPIs têm apenas 1 professor com doutorado.

Gráfico 17 – Quantitativo de professores com doutorado que trabalham nos CEPIs.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

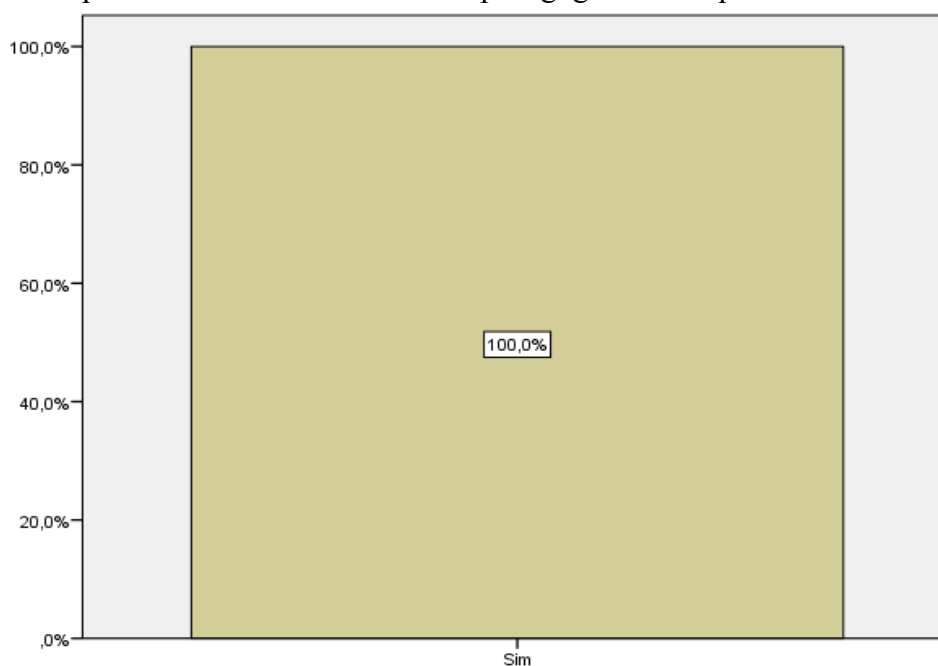
Conforme o resultado obtido na pesquisa, podemos constatar que é uma quantidade relativamente boa ter em média um professor com doutorado trabalhando em um CEPI, levando em consideração o quantitativo que existe em toda a rede estadual de educação que são exatamente 22 professores com doutorado, conforme mostra a figura 20. Entretanto, entendemos que a carreira docente que a Secretaria de Educação oferece é pouco atrativa, em virtude dos baixos salários e das condições de trabalho que atualmente são precárias, além da própria desvalorização dos professores pela sociedade de modo geral.

Outros dados foram levantados junto aos gestores, que julgamos ser importantes para conhecer a realidade dos CEPIS no que concerne à qualidade do ensino que é ofertada neles.

Questionamos os gestores se a quantidade de professores que trabalha nos CEPIS é suficiente para desenvolver todas as atividades pedagógicas com qualidade.

Obtivemos os seguintes resultados: 100% dos gestores foram unânimes ao responder que a quantidade de professores é suficiente para desenvolver as atividades pedagógicas com qualidade.

Gráfico 18 – Opinião dos gestores, se a quantidade de professores é suficiente para desenvolver as atividades pedagógicas com qualidade nos CEPIS.



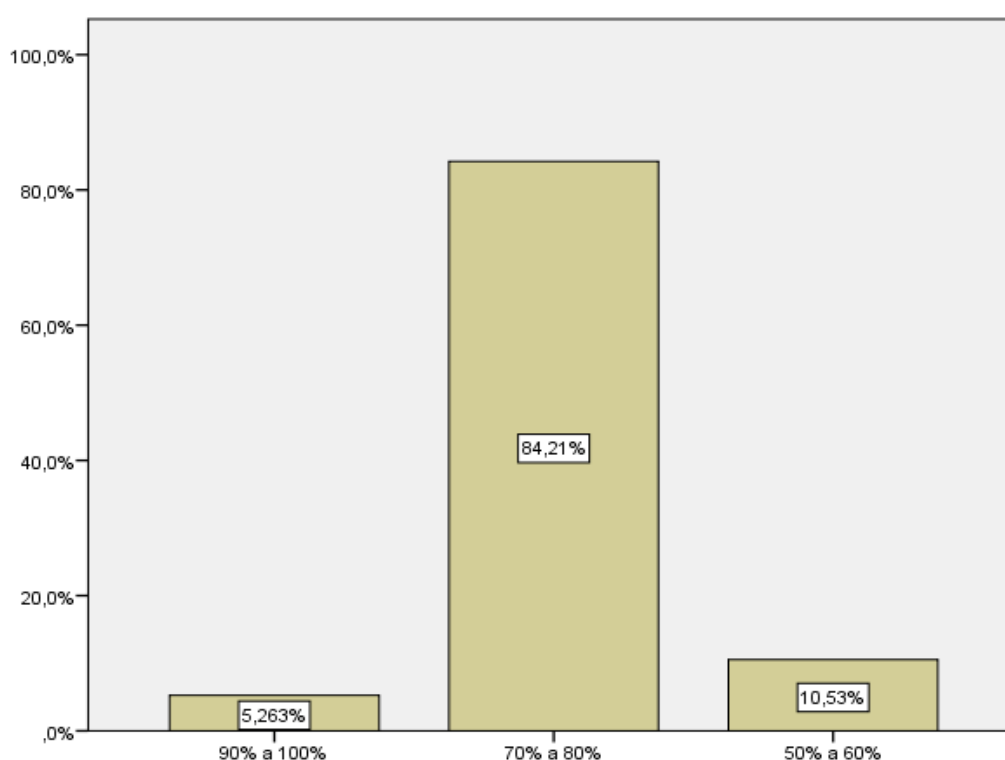
Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Consideramos que esse fato acontece devido à gratificação que os professores recebem para trabalhar nos CEPIS e também por terem suas cargas horárias completas em uma única escola, haja visto que em determinadas disciplinas, como Filosofia, Sociologia,

Arte e Educação Física, os professores precisam trabalhar em três, quatro ou mais escolas para terem suas cargas horárias completas (40h semanais).

Outra questão sobre os professores levantada junto aos gestores, que consideramos importante na determinação da qualidade do ensino nos CEPs, é se eles são efetivos ou são contratados temporariamente. Assim, obtivemos o seguinte resultado: 5,63% dos CEPs têm de 90% a 100% de professores efetivos; 84,21% dos CEPs têm de 70% a 80% de professores efetivos; 10,53% dos CEPs têm de 50% a 60% de professores efetivos.

Gráfico 19 - Quantitativo de professores efetivos que trabalha nos CEPs



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Conforme os resultados encontrados, notamos que o número de professores contratados ainda é alto. E julgamos que isso aconteça em virtude da exigência de dedicação exclusiva para trabalhar nos CEPs. Parece até contraditório em relação aos dados anteriores, porém, muitos professores da rede estadual já trabalhavam em outras redes de ensino antes da criação dos CEPs na rede estadual. Assim, esses professores da rede não podem trabalhar nos CEPs por estarem em outras redes. Dessa forma, muitos CEPs têm um número significativo de professores contratados temporariamente e isso é ruim para se ter uma boa qualidade no ensino nos CEPs, pois esses professores temporários não recebem os mesmos salários que os

professores efetivos, não têm plano de carreira e ainda ficam sob pressão se vão ou não ter seus contratos renovados, ou seja, se terão ou não emprego.

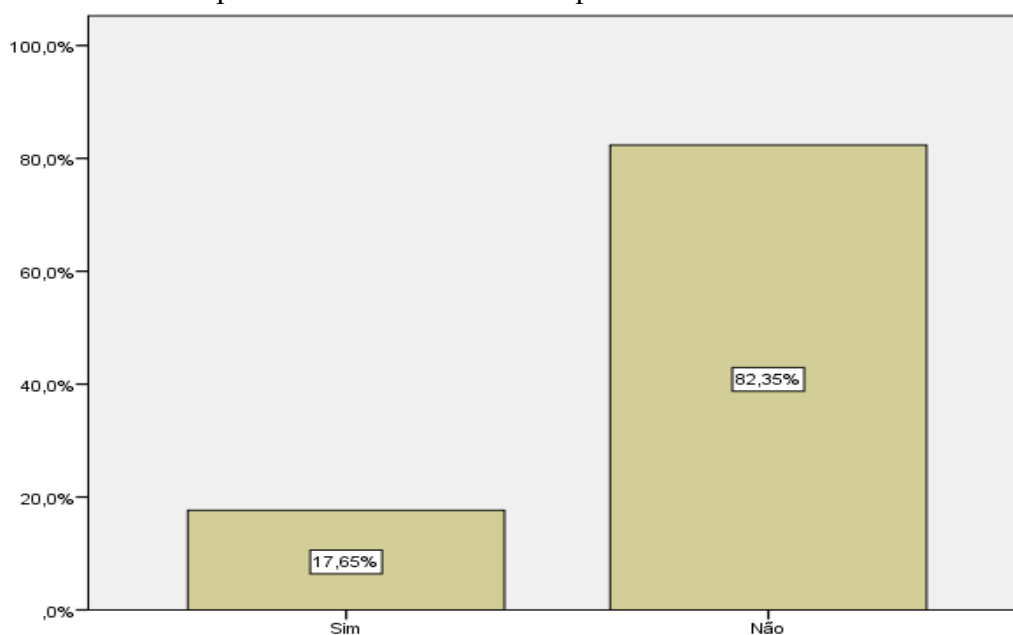
Acreditamos então que esses professores não têm condições objetivas de desenvolver relações mais próximas com seus alunos, de aprimorar suas competências para o desempenho da docência, uma vez que eles vivem na incerteza de continuar ou não na escola.

Segundo Tardif,

Uma primeira dificuldade vivida pelos professores em situação precária dizem respeito à impossibilidade de viver uma relação seguida com os mesmos alunos. Este problema ocorre particularmente com os suplentes ocasionais ou ainda com os professores em situação precária que obtêm vários contratos sucessivos num mesmo ano letivo. Os professores ensinam aqui e acolá, perdem “suas turmas” para irem assumir outras e sentem-se frustrados por perderem turmas com as quais se haviam habituado e com as quais tudo estava indo bem (TARDIF, 2009, p. 91).

Por fim, outro dado levantado junto aos gestores, que julgamos importante na questão da qualidade do ensino nos CEPIs, refere-se à quantidade de funcionários/servidores que trabalha nos CEPIs. Questionamos então os gestores se a quantidade de funcionários/servidores era suficiente para o funcionamento com qualidade dos CEPIs. Obtivemos o seguinte resultado: 17,65% dos gestores responderam que os CEPIs têm a quantidade suficiente de funcionários/servidores para o funcionamento do CEPI com qualidade, enquanto 82,35% dos gestores responderam que não há quantidade suficiente de funcionários/servidores para o funcionamento com qualidade do CEPI.

Gráfico 20 – Opinião dos gestores, se a quantidade de funcionários/servidores é suficiente para o funcionamento com qualidade no CEPI.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

De acordo com o resultado encontrado, surge uma preocupação de como pode acontecer, ou vem acontecendo, o funcionamento do CEPI para que esse possa ser considerado de boa qualidade, conforme foi apresentado neste trabalho. Nosso entendimento, firmado também a partir de depoimentos dos professores, é que muitos funcionários, e inclusive professores, desempenham funções que não são deles, mas que pela falta de servidores acabam fazendo, como limpar, preparar aulas de laboratório, preencher formulários, ficar no portão de entrada, fazer impressões de avaliações, entre outros afazeres.

Segundo uma professora pesquisada,

Aqui na escola, fazemos um pouco de tudo, falta funcionários, para se ter uma ideia, nós é que limpamos as salas de aula, limpamos os laboratórios quando a aula acontece lá, temos que ajudar no almoço, às vezes ficar no portão na entrada dos alunos, ajudar na preparação das avaliações que são semanais, preencher relatórios nossos e da escola para não passar da hora, ajudar na coordenação, nas reuniões com pais [...] (PROFESSORA 7).

Categoria 4: Formação para o mundo do trabalho

A formação para o mundo do trabalho é um dos objetivos principais da educação contemporânea e as escolas de tempo integral de ensino médio são essenciais para realizar essa tarefa. Mas a formação que é proporcionada nos CEPIS tem conseguido preparar os alunos para o mundo do trabalho? Tem formado para o mercado de trabalho? Ou prepara os alunos para seguir no ensino superior?

Acreditamos que a tarefa das escolas de tempo integral é proporcionar formação ampla, multidimensional, integral, libertadora e emancipatória. Assim, essa escola deve preparar seus alunos numa perspectiva do trabalho como produção de vida, fruição e comunicação, formando seres humanos para o exercício pleno de sua interação com a natureza e com a sociedade (NOSELLA, 2007).

Segundo Ramos,

É importante notar que a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo da sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho, para que as pessoas viessem a ocupá-lo logo após sua conclusão, ou após a conclusão do ensino superior. Essas possibilidades determinavam o momento de ingresso no mercado de trabalho e a posição na divisão social do trabalho (RAMOS, 2004, p. 38).

Vale destacar que os CEPIS analisados são de Ensino Médio, portanto, representam a última etapa da educação básica. Assim, é necessário ter clareza da identidade desse nível de ensino, ou seja, se ele desenvolve possibilidades formativas para o mundo do trabalho, ou se

desenvolve múltiplos conhecimentos para formação sociocultural ou ainda se desenvolve ambos.

Concordamos com Ramos (2004, p. 40) quando afirma que “é preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre a formação específica e a formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana”.

Dessa forma, julgamos que os CEPIS, na tentativa de superar essa dualidade do ensino propedêutico de formação ampla e geral e o ensino profissionalizante, especializado, devem seguir na direção de se constituírem como escolas de tempo integral com educação integral, fundada na perspectiva unitária de escola, ancorada nos pressupostos de Gramsci.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1979, p. 33 -34).

Nesse sentido, o trabalho deve ser o princípio educativo dessas escolas, compreendendo que ele é a base da formação humana. Isso implica dizer que o homem se forma no trabalho, pelo trabalho e para o trabalho.

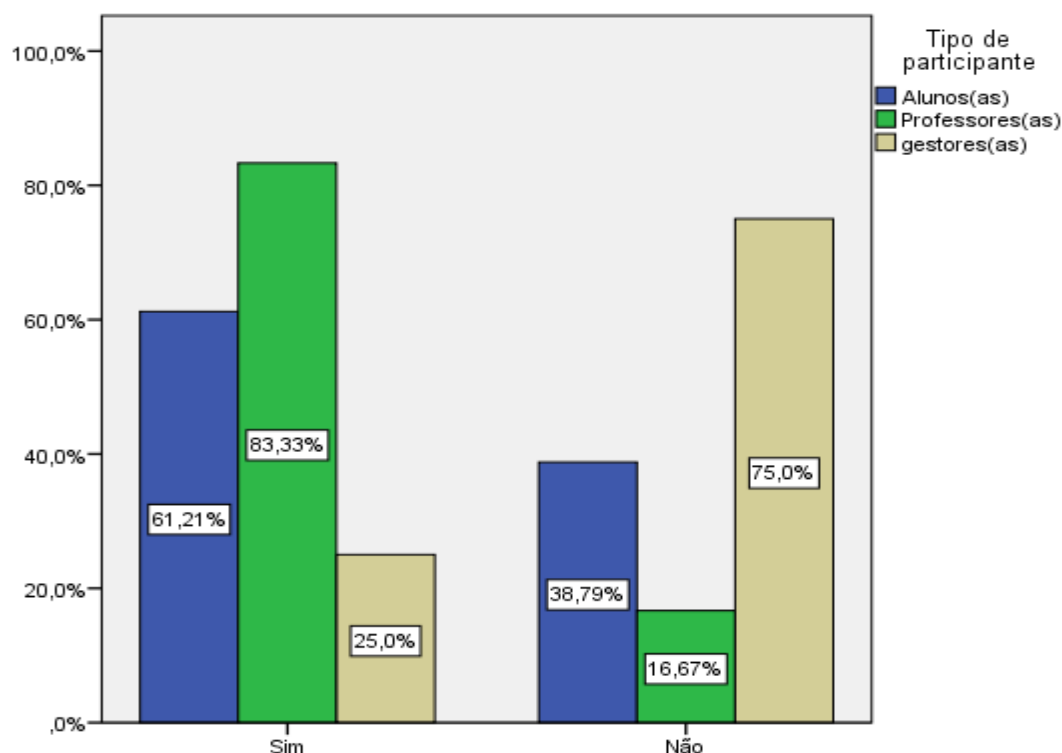
Segundo Frigotto,

Implica superar a visão reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos de seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1989, p. 8).

Assim, apresentamos e discutimos os resultados obtidos sobre a temática formação para o mundo do trabalho, os CEPIS como instituição que se dedica à formação para o mundo do trabalho. Foi feita uma questão sobre essa temática junto aos alunos, gestores e professores, e outras apenas aos gestores, por serem mais pertinentes.

Então, foi questionado aos alunos, professores e gestores se eles consideram que são desenvolvidas atividades nos CEPIS dirigidas para a formação para o mundo do trabalho. Como resultados, obtivemos os seguintes: 61,21% dos alunos responderam que sim, pois no CEPI são desenvolvidas atividades de formação para o mundo do trabalho e 38,79% dos alunos responderam não; 83,33% dos professores responderam sim e 16,67% responderam não; 25% dos gestores responderam sim e 75% responderam não.

Gráfico 21 – Quantitativo de alunos, gestores e professores que consideram que são desenvolvidas atividades de formação para o mundo do trabalho nos CEPIs.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

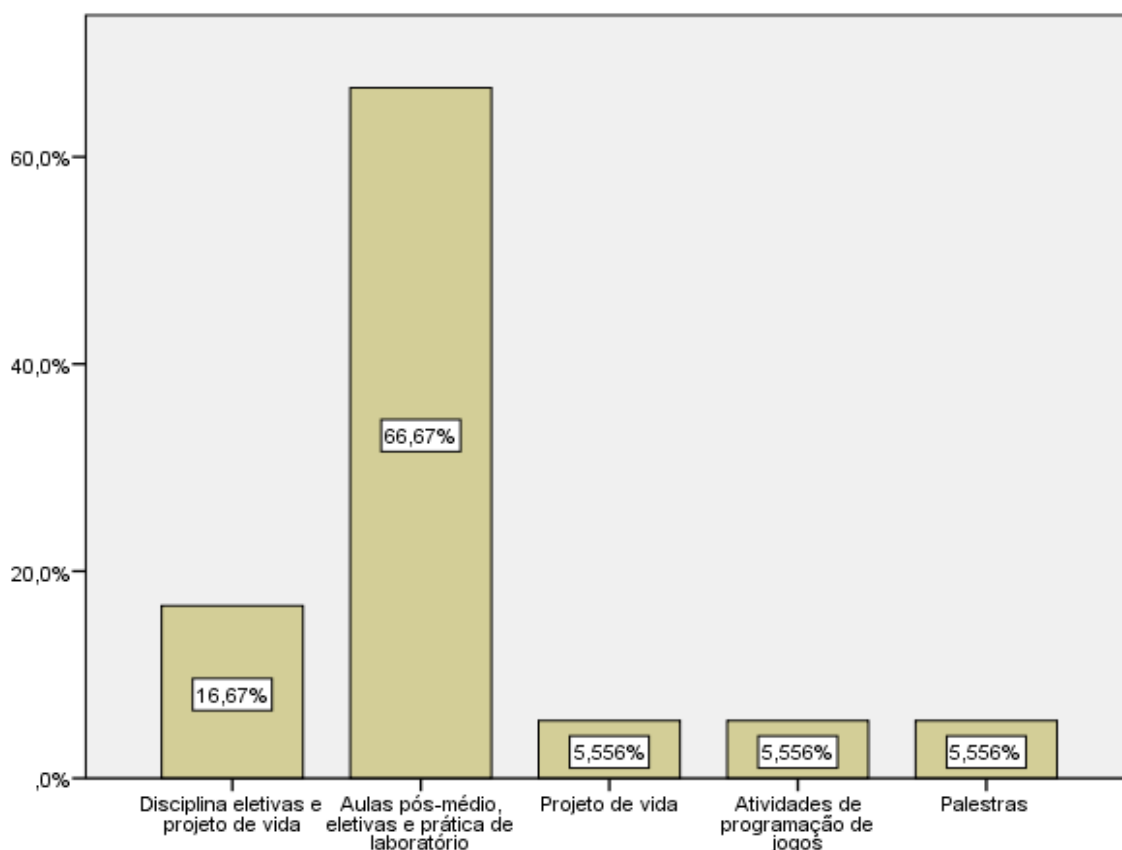
Quando procuramos qualificar as respostas sobre o que se entende por esse tipo de formação, observamos que muitos alunos e professores e uma quantidade menor (25%) dos gestores, aparentemente, não têm uma concepção clara sobre essa temática e acreditam que as atividades pedagógicas desenvolvidas no CEPI são atividades de formação para o mundo do trabalho. Nosso entendimento é que eles ainda não compreenderam o que de fato significa a formação para o mundo do trabalho; que as atividades de formação para o mundo do trabalho são atividades que podem superar a fragmentação entre a teoria e a prática, de formação que articule conhecimento, cultura e trabalho.

Segundo Frigotto (2004, p. 58), “o ensino médio não está dissociado da vida e, portanto, do mundo do trabalho. Trabalho produtivo aqui não como alienação da vida, mas como meio de vida”.

Sobre as atividades desenvolvidas no CEPI que são voltadas para o mundo do trabalho, na visão dos gestores, obtivemos os seguintes resultados: 16,67% dos gestores apontaram que as disciplinas eletivas e o projeto de vida são atividades de formação para o mundo do trabalho; 66,67% dos gestores acreditam que as aulas do pós-médio, as disciplinas eletivas e a prática de laboratório são atividades que formam para o mundo do trabalho;

5,556% dos gestores apontam que o projeto de vida é uma atividade voltada à formação para o mundo do trabalho; 5,556% dos gestores apontam que as atividades de programação de jogos são atividades que formam para o mundo do trabalho; 5,556% dos gestores acreditam que as palestras são formadoras para o mundo do trabalho.

Gráfico 22 – Opinião dos gestores sobre quais atividades são desenvolvidas nos CEPIs que formam para o mundo do trabalho.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Acreditamos que os gestores apresentam as disciplinas optativas, projeto de vida, palestras e outras atividades, como, por exemplo, programação de jogos, como atividades de formação para o mundo do trabalho, pelo fato de se criar currículo mais amplo, com muitas disciplinas eletivas. Contudo, o que verificamos foi que essas disciplinas pressupõem, sim, uma perspectiva de formação mais abrangente, acontecem de forma dissociada umas das outras, havendo uma fragmentação entre teoria e prática e um ensino por competência.

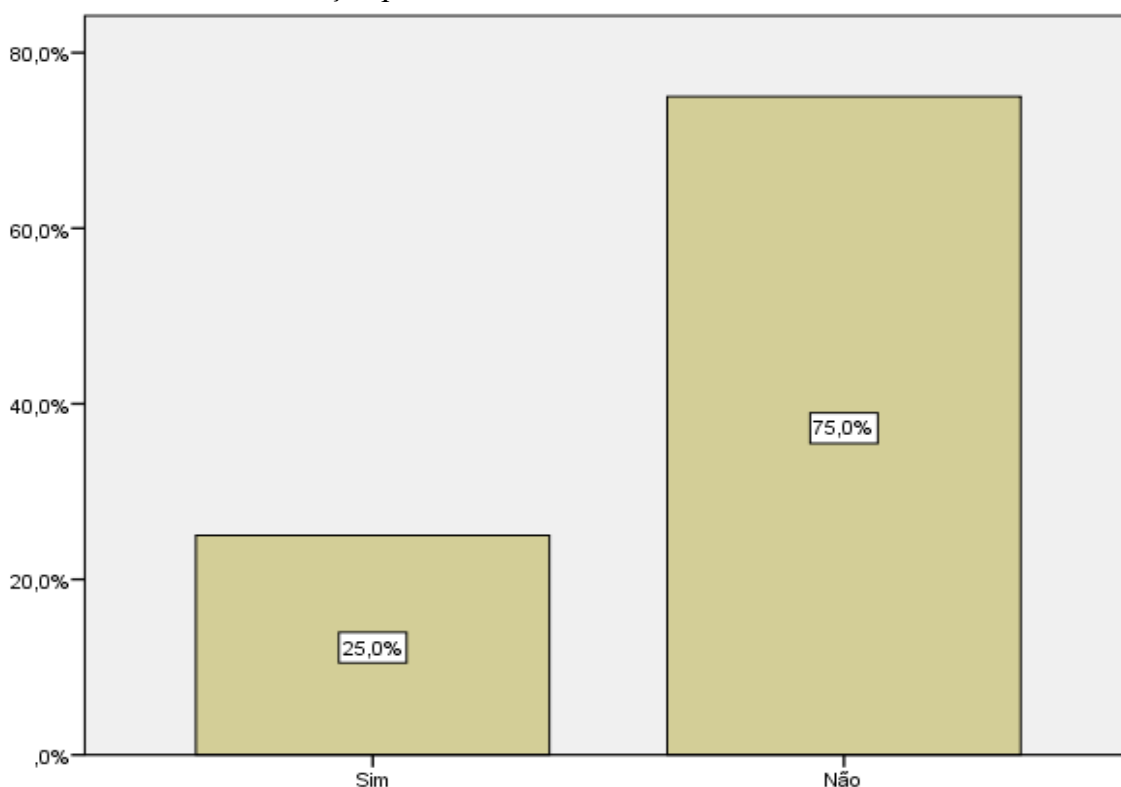
Segundo Garcia,

O discurso de superação da dualidade estrutural da educação pregada pela Pedagogia das Competências em favor dos interesses da classe trabalhadora, ou seja, a

superação de uma educação intelectual para as classes detentoras do capital e uma educação instrumental para as classes que vivem do trabalho – que tinha como proposta o rompimento da rigidez do modelo taylorista/fordista e a integração da teoria e prática em uma escola unitária – não ocorreu. A Pedagogia das Competências veio estabelecer um processo de disciplinamento do trabalhador requerido pelo capital, ajustando-o ao padrão da acumulação flexível. O que se observou foi um aumento na precarização das condições de trabalho (GARCIA, 2017, p. 55).

Outro dado importante que corrobora a nossa análise está nas respostas dos gestores quando perguntados se há estrutura suficiente para desenvolver atividades de formação para o mundo do trabalho no CEPI. Obtivemos então o seguinte resultado: 25% dos gestores responderam que existe estrutura no CEPI para desenvolver atividades de formação para o mundo do trabalho; 75% dos gestores responderam que não existe no CEPI estrutura para desenvolver atividades de formação para o mundo do trabalho.

Gráfico 23 – Opinião dos gestores, se há estrutura suficiente para desenvolver atividades de formação para o mundo do trabalho no CEPI.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Conforme os resultados apresentados, é difícil acontecer realmente formação para o mundo do trabalho. Mas se acontece, ela se dá de forma superficial e frágil, pois, segundo os gestores, não existe estrutura. Então, como acontece essa formação? Acreditamos que muitas

atividades acontecem de forma improvisada e com adequações, não trazendo os resultados que possam atingir esse propósito.

Ainda, essas atividades não são suficientes para se dizer que nos CEPIs existe de fato formação para o mundo do trabalho, na perspectiva da politecnicidade, conforme é apresentada por Frigotto, Saviani, Machado, Ramos, a qual defendemos e acreditamos ser o caminho para o desenvolvimento de atividades voltadas à formação para o mundo do trabalho. Segundo Machado (1989, p. 11), “o ensino politécnico é definido como o meio adequado para a operacionalização deste princípio educativo”.

4.2.2 Análise do Plano de Ação de um CEPI de Goiânia

Optamos em seguir este caminho para melhor compreender as concepções e ideais que orientam e fomentam toda a estrutura, organização, funcionamento de um CEPI de Ensino Médio em Goiás, e, posteriormente, articular uma discussão sobre a proposta pedagógica, administrativa e de gestão desse nível de ensino conforme os resultados encontrados na pesquisa empírica.

Ao analisarmos o Plano de Ação de um CEPI, buscamos levar em consideração seus limites e contribuições no intuito de situá-lo na discussão a respeito do Ensino Médio em Tempo Integral, mediante a proposta de implantação e implementação das políticas públicas de Educação Integral para a rede estadual de educação de Goiás.

Nessa direção, sob a luz da pesquisa empírica, será apresentado e analisado apenas um Plano de Ação de um CEPI, pois esses Planos, seguindo a mesma orientação da Seduce/GO, resultaram muito semelhantes. Acreditamos que seja importante fazer essa análise, uma vez que o Plano de Ação apresenta as orientações para o desenvolvimento de toda a Política de Educação Integral na Escola, ou seja, ele é a aplicabilidade prática dessa política de Educação Integral. São esses Planos de Ação que norteiam e materializam toda a parte pedagógica dessas escolas e apresentam suas perspectivas de formação dos alunos e os objetivos que a escola almeja alcançar.

A escolha do CEPI para ter seu Plano de Ação analisado se deu pela disposição do gestor em disponibilizar o acesso ao Plano da sua escola, tendo em vista que os outros gestores não permitiram o acesso total ou parcial a esse documento. Outro critério foi que esse documento estivesse completo e que tenha sido informado quanto ao seu uso de fato pelo CEPI na sua prática pedagógica.

O Plano de Ação é, sem dúvida, o instrumento que nos revela a verdadeira práxis pedagógica desenvolvida no CEPI. Assim, acompanhamos parte da rotina escolar desse CEPI

e ali realizamos observações não participantes, entrevistas e aplicamos questionários. Desse modo, pudemos notar como são executadas as propostas pedagógicas do CEPI, presentes no Plano de Ação da escola.

Vale destacar que Plano de Ação é o planejamento estratégico das ações necessárias para se atingir os resultados pactuados entre a unidade de ensino e a Seduce/GO. Nesse planejamento, são estabelecidas as prioridades e estratégias para serem transformadas em ações orientadoras para a equipe na busca dos resultados desejados. A equipe gestora lidera esse processo e tem a responsabilidade de coordenar as diversas atividades, integrando os resultados obtidos à prática pedagógica desenvolvida, retroalimentando assim toda a práxis pedagógica do CEPI. A operacionalização desse processo se dá pelo Programa de Ação da escola, que traça meios e processos de execução das ações constantes no Plano de Ação, ou seja, é no Programa de Ação que se materializam todas as propostas pedagógicas do CEPI.

A Seduce/GO apresenta um organograma do Plano de Ação, elaborado pelo ICE, que todos os CEPIS devem seguir.

Figura 18 - Organograma do Plano de Ação elaborado pelo ICE



Destacamos ainda que o Plano de Ação 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.

De acordo com o Manual Operacional: Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), publicado em 2012 e usado até 2015 nos CEPIs de Goiás, quando houve a sua reformulação (Cadernos de Formação) em 2016,

Pensar o agir constitui a primeira etapa de qualquer ação do líder, seja ele empresário, gestor ou educador. No caso dos Centros de Ensino, utilizam-se como instrumentos: **Plano de Ação**, **Programa de Ação**, Regimento Escolar, Plano de Curso, Proposta Pedagógica e Guia de Aprendizagem (ICE, 2012, p. 16; grifos nossos).

Assim, vamos analisar o Plano de Ação de um CEPI de Goiânia, levando em consideração os critérios que já foram apresentados e um Programa de Ação, pois é nele que são apresentados os meios e processos para execução das diretrizes planejadas.

O Plano de Ação deste CEPI foi elaborado no início de 2018 e executado no decorrer desse mesmo ano. Conforme um gestor pesquisado, todos os professores e equipe gestora participaram da sua elaboração. Depois os professores, individualmente, com auxílio dos coordenadores de área e da coordenadora pedagógica, elaboraram seus Programas de Ação.

Segundo um gestor pesquisado,

O Plano de Ação é muito importante, é nele que colocamos todas as ações que vamos fazer durante o ano, ele é a parte estratégica da escola, nele tem a visão de mundo que queremos, os sujeitos que queremos formar, ele é feito por todos os professores, a coordenação pedagógica, eu, a secretária, as vezes os tutores da Seduce/GO também [...] (GESTOR 3).

Nesse sentido, a análise do Plano de Ação e do Programa de Ação é essencial para a compreensão do ambiente escolar, das ações pedagógicas e de gestão que são propostas para a escola, além das propostas pedagógicas específicas de cada disciplina. Vale destacar que o Plano de Ação não compreende apenas um agrupado de planos de ensino, propostas de trabalho para a sala de aula e/ou a simples descrição de outras atividades pedagógicas e administrativas, mas pressupõe ter presentes, em sua constituição, elementos que nos permitem compreender a dinâmica da realidade em suas múltiplas determinações e as relações entre a aprendizagem e a gestão do CEPI.

O Plano de Ação que é apresentado nos documentos do ICE tem como característica subsidiar os Programas de Ação dos professores, além de estabelecer as prioridades e estratégias para transformá-las em ensino de qualidade.

Na pesquisa de campo, percebemos que o Plano de Ação é constituído de elementos que podem melhorar a qualidade do ensino. Ele é constituído de elementos estruturais referentes às finalidades da escola, estrutura organizacional administrativa e pedagógica, currículo – entendido como uma construção ideológica e social do conhecimento historicamente situado e culturalmente determinado, organização de tempos e espaços, metodologias, decisões e relações de trabalho e formas de avaliação, conforme apresentaremos em nossa análise.

Outro aspecto que precisa ser levado em consideração na análise do Plano de Ação é o referencial teórico presente nos documentos do ICE, pois ele orienta toda a proposta pedagógica desse modelo de escola. Por isso, torna-se um documento relevante a ser analisado, porque nele se encontra sistematizado todo o arcabouço teórico, organizacional e operacional que pautará as ações dos professores, coordenadores de área e pedagógico, além do grupo gestor dos CEPs durante todo o ano letivo.

O Plano de Ação apresentado pelo ICE para ser desenvolvido nos CEPs funciona como uma ferramenta de planejamento e operacionalização dentro da Tecnologia de Gestão Educacional – TGE, que deve conter os seguintes itens:

- 1 - Introdução e Diagnóstico
- 2 - Valores
- 3 - Visão
- 4 - Missão
- 5 - Premissas e Objetivos
- 6 - Prioridades
- 7 - Indicadores e Metas
- 8 - Estratégias
- 9 - Macroestrutura
- 10 - Papéis e Responsabilidades (ICE, 2016, p. 36).

Desse modo, optamos por apresentar e analisar item por item do Plano de Ação selecionado, pois acreditamos que isso permitirá melhor compreensão do texto. Vale destacar que o Plano de Ação de todos os CEPs de Goiás segue esse modelo padrão, que é apresentado numa planilha do Excel.

Na primeira parte da introdução apresentada, há o mesmo texto, no qual são citados os objetivos das Escolas de Tempo Integral, seguidos de uma noção de educação integral e justificativa da implantação desse modelo de escola. Pelo que constatamos na pesquisa documental, todos os CEPs de Goiânia iniciam seu Plano de Ação com esse texto.

De acordo com o Plano de Ação do CEPI selecionado,

Com o objetivo de garantir a formação plena dos estudantes, considerando sua dimensão cognitiva e biopsicossocial, as políticas públicas educacionais do Brasil têm se voltado cada vez mais para a consolidação de programas que propiciem o atendimento aos estudantes em tempo integral nas Unidades Educacionais, como está estabelecido no Plano Nacional de Educação - PNE, cuja meta VI prevê que 50% das Unidades Escolares sejam de tempo integral e 25% dos estudantes sejam atendidos em tais escolas. Recentemente, temos a experiência em alguns estados brasileiros da implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral com a criação e o desenvolvimento de um modelo de escola pública de qualidade, replicável em escala nas redes públicas de ensino. Esse modelo foi inicialmente implantado em Pernambuco, hoje se faz presente também em outras redes dos estados do Piauí, Sergipe, São Paulo, Tocantins, Mato Grosso, entre outros. Uma característica desse modelo é que não apenas os estudantes, mas também os professores se dedicam em período integral à escola. Esse modelo consiste na criação de escolas com ensino em período integral que oferece ao estudante, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-lo no planejamento e execução do seu Projeto de Vida, nessa perspectiva o currículo tem como inovação o Núcleo Diversificado composto por disciplinas que apoiam o Núcleo Comum e o desenvolvimento Projeto de Vida dos estudantes e tem como foco o protagonismo juvenil em que o jovem idealizado seja autônomo, solidário e competente [...] (GOIÁS, 2018, p.1).

Notamos que essa padronização de conteúdo não é simples, nem desinteressada, pois expressa bem o sentido de escola que se quer implantar na rede pública de Goiás e de onde ela surgiu e seus principais pressupostos, além de explicitar a imposição da corresponsabilidade de alunos, professores e grupo gestor no desenvolvimento do ensino de qualidade.

Ainda sobre a introdução do Plano de Ação, é apresentado um pequeno histórico do CEPI, quando foi fundado e quando passou a ser CEPI. São apresentados ainda os objetivos que ele deve alcançar naquele ano, ou seja, as metas que deve atingir segundo as prescrições da Seduce/GO.

O Colégio Estadual foi fundado em 1947 com o objetivo de inovar na Educação do Estado de Goiás. Em 2013, o colégio, que até então atendia alunos do Ensino Fundamental e Médio, passou a integrar o Projeto Novo Futuro do Estado de Goiás, parceria estabelecida entre Governo de Goiás, atendendo apenas alunos do Ensino Médio, em regime de período integral, passando a se chamar Centro de Ensino em Período Integral. A partir de 2016, o CEPI passou a atender novamente alunos da segunda fase do Ensino Fundamental, com as turmas de 7º, 8º e 9º anos, seguindo a proposta de trabalho inicial. [...] A busca por qualidade de ensino sempre foi prioridade nessa escola. Dessa maneira, procuramos fortalecer na Unidade de Ensino condições favoráveis a garantir o melhor desempenho do alunado no que se refere às avaliações externas (Prova Brasil, Diagnóstica, ADA, SAEGO e ENEM) e, conseqüentemente, elevando os resultados nos IDEB e IDEGO. Houve um aumento considerável no índice do ENEM nos últimos anos. Procurar-se-á uma melhora ainda mais significativa nos próximos índices, para os anos finais do Ensino Fundamental (últimas séries 7º, 8º e 9º) e Ensino Médio. [...] O Plano de Ação apresentado orientará nossos objetivos, nossas prioridades, devendo garantir uma ampliação na trajetória de resultados positivos (GOIÁS, 2018, p.1).

Surgem aqui os primeiros sinais de que esse modelo de escola está baseado nas escolas de resultados, que busca sempre o resultado final e despreza o processo de ensino. Conforme Libâneo (2015) nos adverte, para essas escolas que seguem esse modelo de gerencialismo empresarial o mais importante é a melhora constante nos índices e nas avaliações externas, privilegiando um currículo de resultados.

Assim, no currículo de resultados, ocorrem as seguintes consequências pedagógicas, entre outras: as escolas funcionam apenas para melhorar os índices educacionais, o processo de ensino-aprendizagem fica reduzido à transmissão de conteúdos vindos de sistemas de ensino, pacotes pedagógicos e materiais didáticos, a avaliação escolar fica subordinada aos conteúdos previstos nos testes nacionais, os professores têm sua profissão esvaziada à medida em que perdem sua autonomia (LIBÂNEO, 2015, p.12).

Nesse sentido, sob o argumento da qualidade, o ICE constrói um discurso de que o Plano de Ação tem como foco principal a qualidade do ensino, mas isso não acontece, pois esse modelo de gestão, fundamentado no gerencialismo empresarial, busca apenas aumentar a empregabilidade, reduzir a pobreza. Esse modelo de escola apresenta um currículo instrumental ou de resultado, que é desprovido de conteúdos culturais e científicos significativos e da formação do pensamento.

Após a introdução, são apresentados os valores que são trabalhados nos CEPIS, os quais, de acordo com o documento do ICE, são as “convicções dominantes, as crenças básicas, aquilo em que a maioria das pessoas da organização acredita” (ICE, 2012, p. 19). No CEPI selecionado, estão presentes os seguintes Valores³⁰ no Plano de Ação:

- Qualidade – excelência nas ações educativas.
- Solidariedade - fortalecimento do espírito coletivo.
- Ética – responsabilidade, probidade e respeito na gestão da Educação.
- Democracia – gestão participativa e transparente.
- Equidade - acesso, permanência e sucesso no processo educacional.
- Inovação – ações empreendedoras, criativas e flexíveis. (GOIÁS, 2018, p.2).

Esta é uma orientação da Secretaria de Educação que padronizou esses Valores, dando a impressão de se ter criado um código de ética para ser seguido por todos os CEPIS de Goiás. Segundo o gestor entrevistado, todos buscam trabalhar e desenvolver esses Valores, pois, para todos os professores, coordenadores e equipe gestora, são esses os propósitos da educação nos CEPIS.

Ainda de acordo com uma professora pesquisada,

O CEPI trabalha com valores morais e éticos que devem ser tratados por todos, pois hoje está faltando esses valores nas escolas, aqui nós procuramos sempre mostrar

³⁰ Todos os subitens do Plano de Ação serão grafados sempre com letra maiúscula.

para os alunos que eles devem ser solidários, éticos e competentes. Que as regras devem ser seguidas por todos, que só assim teremos educação de verdade [...] (PROFESSORA 3).

Observamos, nas nossas visitas aos CEPIS e nas entrevistas, que os professores de modo geral acreditam que os CEPIS devem impor valores morais e éticos aos alunos, que só assim eles conseguem atingir seus objetivos, que esses valores são importantes para a formação dos alunos e que sem eles não tem sentido fazer educação.

Entretanto, faz-se necessário trazer para o debate como são desenvolvidos esses Valores junto aos alunos, visto que, conforme a fala dos professores, são desenvolvidos de forma impositiva, ferindo a democracia e a ética. Também a forma como são escolhidos esses Valores para serem trabalhados nos CEPIS demonstra que não é uma escolha democrática e a equidade não é respeitada, pois chega como orientação que deve ser acatada.

A Visão é apresentada como o enunciado de uma intenção, que é estabelecida pela Secretaria de Educação. Deve gerar uma percepção de desafio que estimule todas as pessoas envolvidas na conquista dos objetivos do CEPI.

De acordo com o Manual Operacional do ICE de 2012,

Visão de futuro é um enunciado. É uma composição de como se deseja que a empresa atue no futuro próximo, desconsideradas as condições e limitações externas e internas que a organização está sofrendo atualmente (ICE, 2012, p. 19).

Sobre essa Visão, notamos claramente, no Manual Operacional de 2012, o caráter explícito do gerencialismo empresarial presente nesse modelo de escola. Ainda percebemos que muitos professores e alunos nem sabem dizer a Visão que o CEPI apresenta, pois ela já vem determinada pela Secretaria de Educação. A Visão apresentada é a seguinte:

Tornar-se, em um período de 03 (três) anos, um sistema de referência nacional de qualidade na Educação, caracterizado por ações solidárias, democráticas, éticas e empreendedoras, constituindo o Ensino Médio em Tempo Integral como uma Política Pública de Estado reconhecida em âmbito nacional pela qualidade e responsabilidade na formação humana e acadêmica do estudante, pautada pelo respeito e confiança construídos com toda a comunidade escolar, ampliando parcerias em busca de elevados níveis de satisfação e resultados (GOIÁS, 2018, p. 2).

Entendemos que a Visão está mais próxima de uma propaganda publicitária do que de uma possibilidade real de se tornar referência nacional de qualidade na educação, conforme é apresentada no Plano de Ação do CEPI, que é pactuado com a Secretaria de Educação. Mediante o que observamos na pesquisa de campo, muitos professores e alunos sequer sabem qual é a Visão de futuro do CEPI.

A Missão apregoada pelos documentos do ICE apresenta um caráter empresarial fortemente propagado como o melhor modelo de gestão para ser utilizado nas escolas de tempo integral. Segundo o Manual Operacional de 2012,

A missão deve refletir a razão de ser da Empresa; o seu propósito e o que ela faz. Deve ser curta, clara, concisa e interessante, podendo-se, ainda, destacar suas atividades e seu raio de abrangência, enfatizando atividades que ela desempenha e que a diferenciam das demais empresas, podendo-se, também, incluir as principais conquistas previstas para curto prazo (ICE, 2012, p. 20).

Ainda sobre a Missão, existe uma orientação de que ela pode ser escrita da mesma forma que a Secretaria de Educação encaminha para as escolas, ou os gestores podem fazer pequenas alterações, se acharem que são importantes. A Missão presente no Plano de Ação é a mesma que foi passada pela Seduce/GO, que é a seguinte:

Formar jovens em Nível Médio garantindo qualidade acadêmica, incluindo a formação ética e cultural e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico em consonância com suas necessidades e interesses dos seus projetos de vida, condição essencial para atuar no mundo do trabalho de maneira competente, solidária e autônoma no contexto social, pessoal e produtivo (GOIÁS, 2018, p. 2).

A Missão é lembrada por professores e Gestores, que levam em consideração a Missão do CEPI para orientar a tomada de decisões, além de auxiliar na definição dos objetivos e das prioridades.

De acordo com uma coordenadora pesquisada,

Na elaboração dos Planos de Ação e nas nossas orientações, sempre lembramos da missão que temos que alcançar; ou seja, dos nossos objetivos, das nossas prioridades, devemos seguir nessa direção. Todos devem cumprir a missão de formar bem nossos alunos em período integral [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3).

As Premissas e os Objetivos do Plano de Ação são definidos nos documentos do ICE como ponto de partida para a definição dos objetivos de um CEPI. Assim, cada premissa apresenta um ou mais objetivos. No Plano de Ação, as Premissas são marcos, princípios básicos, conectados aos objetivos, prioridade e resultados esperados (ICE, 2016).

No CEPI pesquisado, foram elencadas cinco Premissas, onde cada uma tem um objetivo interligado, ou seja, cada Premissa apresenta um objetivo:

Premissa 1: Protagonismo
 Objetivo 2: Estudantes Autônomos, Solidários e Competentes
 Premissa 2: Formação Continuada
 Objetivo 2: Educadores atuantes incorporando os princípios educativos na sua prática diária.
 Premissa 3: Excelência em Gestão

Objetivo 3: Gestores focados nos resultados pactuados e na melhoria contínua dos processos educativos.

Premissa 4: Corresponsabilidade

Objetivo 4: Comunidade, familiares e parceiros comprometidos e atuantes no programa de ensino integral.

Premissa 5: Replicabilidade

Objetivo 5: Secretaria com política pública fundada em práticas replicáveis e sustentáveis para a expansão do modelo. (GOIÁS, 2018, p. 3-4).

Vale destacar que essas cinco Premissas são as mesmas que estão no Caderno de Formação Tecnologia de Gestão Educacional do ICE de 2016, que são postas como Modelo e que devem ser usadas na Escola da Escolha, ou seja, essas Premissas já vêm determinadas e os CEPIS de Goiás devem segui-las.

As cinco Premissas do Modelo da Escola da Escolha são: 1) Protagonismo: Premissa ligada ao educando; posiciona o educando como partícipe em todas as ações (problemas e soluções) da escola e construtor do seu Projeto de Vida. 2) Formação continuada: Premissa ligada aos educadores; educadores comprometidos com os processos de autodesenvolvimento permanente. 3) Excelência em gestão: Premissa ligada aos Gestores; escola com foco nos objetivos e resultados pactuados, que utiliza as ferramentas de gestão e fortemente orientada pela Pedagogia da Presença e pela Formação em Serviço. 4) Corresponsabilidade: Premissa ligada à comunidade; todas as entidades, organizações ou pessoas comprometidas com a melhoria da qualidade do Ensino. 5) Replicabilidade: Premissa ligada à continuidade (poder público); todas as ações planejadas e desenvolvidas na Escola devem se mostrar viáveis sob o ponto de vista pedagógico, temporal e econômico. É condição fundamental para um experimento ganhar escala (ICE, 2016, p. 26).

As Premissas e Objetivos devem ser vistos e analisados juntamente com as Prioridades e Metas, pois essas são determinadas por aquelas.

De acordo com o Caderno de Formação do ICE, Prioridades é o item mais importante, ou seja, o que deve ser feito primeiro, é que fará diferença no alcance das metas e o que provocará mais impacto nos resultados pactuados (ICE, 2016).

Seu desdobramento chega nos Indicadores de Resultados, nas Metas e nas Estratégias. Podemos dizer que os Indicadores de Resultados, as Metas e as Estratégias são resultantes do alcance ou não das Prioridades, que são definidas pelas Premissas e seus Objetivos.

As Prioridades ligadas à Premissa Protagonismo, que tem como objetivos: Formar estudantes autônomos, solidários e competentes. Elas são:

1-Excelência nos resultados de aprendizagem.

2-Desenvolver ações de monitoramento e acompanhamento aos estudantes infrequentes.

3-Inserir as práticas e vivências relativas aos projetos de vida no âmbito da formação para o mundo do trabalho ou vida acadêmica, bem como no desenvolvimento de ações relativas ao protagonismo juvenil (GOIÁS, 2018, p. 3).

Prioridades ligadas à Premissa Formação Continuada, que tem como objetivo: Educadores atuantes incorporando os princípios educativos na sua prática diária.

- 1-Submeter os educadores de maneira sistemática ao processo planejado de formação.
- 2-Assegurar e executar que as práticas pedagógicas sejam orientadas pelos 4 Pilares, pelos princípios educativos e pelos DCNEM (GOIÁS, 2018, p. 3).

Prioridade ligada à Premissa Excelência em Gestão, que tem como objetivo: Gestores focados nos resultados pactuados e na melhoria contínua dos processos educativos. No caso do CEPI pesquisado, apresenta apenas uma Prioridade: “Assegurar a plena utilização da TGE” (GOIÁS, 2018, p. 3).

Prioridades ligadas à Premissa Corresponsabilidade, que tem como objetivo: Comunidade, familiares e parceiros comprometidos e atuantes no programa de ensino integral. No Plano de Ação, foram apresentadas duas Prioridades: “1-Incentivar a participação da família nas ações propostas no Projeto da Escola; 2-Buscar parcerias que agreguem valor ao projeto escolar” (GOIÁS, 2018, p. 4). A pesquisa permitiu enxergar que essas prioridades não foram atendidas como estão prescritas neste documento, pois as ações desenvolvidas no CEPI não têm a adesão de todos e ainda não há um comprometimento no desenvolvimento das ações propostas. Também, na busca pelos parceiros, percebemos em todos os CEPIS pesquisados que são os parceiros que buscam os CEPIS e essa parceria acontece principalmente com as universidades públicas (UFG e UEG) e com a PUC Goiás.

Prioridade ligada à Premissa Replicabilidade, que tem como objetivo: Secretaria com política pública fundada em práticas replicáveis e sustentáveis para a expansão do modelo. No Plano de Ação pesquisado, ele apresenta apenas uma Prioridade: “Desenvolver práticas replicáveis para outras escolas” (GOIÁS, 2018, p. 4). Entendemos, então, que essa replicabilidade é uma forma de divulgação das práticas pedagógicas e administrativas que acontecem nos CEPIS, na intenção de consolidar esse modelo de escola e ter apoio da comunidade escolar.

Notamos, neste trabalho, que todas as Prioridades apresentadas no Plano de Ação seguem na direção do gerencialismo empresarial, que é preconizado pelo ICE de Pernambuco, conforme é atestado pelo que está publicado no Manual Operacional de 2012.

Acredita-se que uma das razões do fracasso das empresas na obtenção dos resultados previstos deva-se à perda do foco de suas prioridades. Portanto, deve-se criar uma sistemática de avaliação das necessidades para ajudar na determinação ou alteração do que é prioritário (ICE, 2012, p. 23).

Assim, fica evidente qual é a concepção de gestão que os documentos do ICE apresentam para a elaboração das Prioridades, bem como de todo Plano de Ação, ou seja, é uma gestão que busca valorizar e incentivar as técnicas de gestão presentes no meio empresarial, que são propagadas como melhores e mais eficientes que a gestão pública.

De acordo com Oliveira,

A gestão assumiu princípios, valores e técnicas da iniciativa privada, tais como eficiência, produtividade e controle do trabalho, assumindo um perfil de escola-empresa, onde se preocupa mais com a performance, a gerência, o controle e os resultados (OLIVEIRA, 2009, p. 242).

Os Indicadores e Metas, de acordo com os documentos do ICE, são muito importantes para se chegar aos resultados pactuados entre a escola e a Secretaria de Educação. Os Indicadores são os dados, os números, que servem para mensurar um processo ou seus resultados, devendo ser claros e objetivos (ICE, 2016). As Metas são os resultados esperados, ou seja, são os resultados que a escola quer atingir ou mesmo superar, de acordo com os indicadores estabelecidos pela escola e pactuados com a Secretaria de Educação.

O Plano de Ação apresenta: Indicadores de Resultados, Metas e Indicadores de Processo. Vale destacar que os Indicadores são interligados às Metas, e estão diretamente relacionados com as Premissas e Prioridades e se desdobram nas Estratégias. Essa configuração é passada pelo ICE e seguida à risca pela Secretaria de Educação de Goiás.

Dessa forma, o Plano de Ação apresenta os seguintes Indicadores e Metas da Premissa Protagonismo, e Prioridade: Excelência nos resultados de aprendizagem:

Indicador de Resultado 1: Taxa de Aprovação

Meta 1: 75%

Indicador de Processo 1: Expectativa de aprovação com base no resultado bimestral acumulado.

Indicador de Resultado 2: Estudante com Média final superior a 6,0 pontos

Meta 2: 75%

Indicador de Processo 2: Redução progressiva em 5% de estudantes abaixo da média por bimestre em cada disciplina.

Indicador de Resultado 3: Redução da diferença entre proficiência desejada e a verificada na avaliação diagnóstica de entrada.

Meta 3: 20%

Indicador de Processo 3: Redução da diferença entre proficiência desejada e a verificada na avaliação diagnóstica de entrada. (GOIÁS, 2018, p. 5).

Podemos notar que os Indicadores e as Metas seguem na mesma direção das Premissas e Prioridades, ou seja, vão na direção da gestão fundamentada na gestão empresarial, principalmente na busca por resultados, na obtenção de índices por avaliações externas e padronizadas, que visam comprovar sua eficiência e qualidade no trabalho desenvolvido nesse modelo de escola.

Segundo Silva,

A reforma gerencial do estado brasileiro instaurou uma transformação cultural em relação aos princípios e valores que devem reger o processo público administrativo, fortalecendo o **controle de desempenho, a avaliação, os resultados, a eficiência, o rendimento**, etc. Nesse sentido, constituiu-se no estado brasileiro, sobretudo após a instauração do modelo gerencial de administração pública, um processo de valorização das dimensões econômico-rationais, próprias da iniciativa privada, na condução dos negócios públicos (SILVA, 2012, p.100; grifos nossos).

Quanto aos Indicadores e Metas do Plano de Ação pesquisado, ainda sobre a Premissa Protagonismo, e Prioridade: Desenvolver ações de monitoramento e acompanhamento aos estudantes infrequentes, temos:

Indicador de Resultados 1: Percentual de estudantes frequentes

Meta 1: 95%

Indicador de Processo 1: 95% de frequência no monitoramento diário

Indicador de Resultados 2: Número de alunos matriculados

Meta 2: Mínimo de 350 alunos

Indicador de Processo 2: 50% de crescimento do número de alunos matriculados durante ano

Indicador de Resultados 3: Percentual de transferências reduzido

Meta 3: Diminuir a taxa de transferência de 25% para 7%.

Indicador de Processo 3: Redução média da transferência de 4,5% por bimestre. (GOIÁS, 2018, p. 6).

Percebemos, nesses Indicadores e Metas estabelecidos no Plano de Ação, uma forte ação de controle que tem reflexo direto na gestão da escola, pois, se eles não forem atingidos, podem acarretar redução de recursos e até mesmo o retorno da escola para o regime de tempo parcial, como se pode ver na Portaria abaixo.

Conforme atesta a Portaria do MEC n.º 727, de 13 de junho de 2017, que estabelece as novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI:

CAPÍTULO VII DO MONITORAMENTO E PERMANÊNCIA NO PROGRAMA

Art. 22. Uma vez selecionadas, tanto as SEE como as escolas participantes serão submetidas a avaliações de processo e de resultado como critério para se manterem no EMTI.

Art. 24. A avaliação de resultado será realizada anualmente e utilizará como critério a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência.

§ 1º A melhoria de fluxo escolar será aferida pelos dados de taxa de abandono e reprovação divulgados no Censo Escolar.

§ 2º A melhoria da proficiência deve utilizar como critério a nota média padronizada que compõe o IDEB.

Art. 26. As escolas das SEE participantes que não cumprirem o disposto nesta Portaria poderão ser desligadas do EMTI e as Secretarias não poderão substituí-las por outras. (BRASIL, 2017).

Sobre os Indicadores e Metas do Plano de Ação, na Premissa Protagonismo, e Prioridade: Inserir as práticas e vivências relativas aos projetos de vida no âmbito da formação para o mundo do trabalho ou vida acadêmica, bem como no desenvolvimento de ações relativas ao protagonismo juvenil, temos:

Indicador de Resultados 1: Líderes em todas as turmas.

Meta 1: 100% das turmas com Líderes de turmas.

Indicador de Processo 1: 100% de líderes de turma atuando em todo o CEPI.

Indicador de Resultados 2: Estudantes participando dos Clubes Juvenis.

Meta 2: 100% dos estudantes atuando nos clubes Juvenis.

Indicador de Processo 2: 100 % dos Clubes Juvenis ativos em todo o CEPI.

Indicador de Resultados 3: Estudantes envolvidos na construção e desenvolvimento do Projeto de Vida.

Meta 3: 100% dos estudantes desenvolvendo o Projeto de Vida.

Indicador de Processo 3: 100% dos Projetos de Vida dos estudantes sendo desenvolvidos e acompanhados pelo Tutor (GOIÁS, 2018, p. 6).

Esses Indicadores e Metas buscam a implementação da corresponsabilidade dos alunos no desenvolvimento do ensino no CEPI e a responsabilização dos alunos, pais e professores no fracasso ou sucesso deles, mais uma vez a lógica da escola-empresa de busca por resultados, por eficiência e rendimento se apresenta. De acordo com Freitas (2012, p. 391), nesse modelo de gestão, existem muitas “pressões sobre os alunos, por meio dissimulados e atividades de preparação para os testes, promovem do mesmo modo o permanente desgaste dos alunos e de suas famílias”. Esse modelo leva à responsabilização dos alunos sobre a qualidade do ensino e o sucesso deles no futuro.

Ainda de acordo com o Plano de Ação, temos a Premissa Formação Continuada e Prioridade: Submeter os resultados de maneira sistemática ao processo planejado de formação. Temos então os seguintes Indicadores e Metas:

Indicador de Resultados: Efetivo desenvolvimento do Modelo de Gestão e do Modelo Pedagógico.

Meta: 100% de professores atuando de acordo com o modelo pedagógico e de gestão

Indicador de Processo:

- 100% dos professores atuando na Base Nacional Comum quanto no Núcleo Diversificado.

- 100% dos Planos de Cursos elaborados no prazo.

- 100% da equipe escolar participando da Formação Inicial para as Equipes Escolares bem como nas Formações de Aprofundamento.

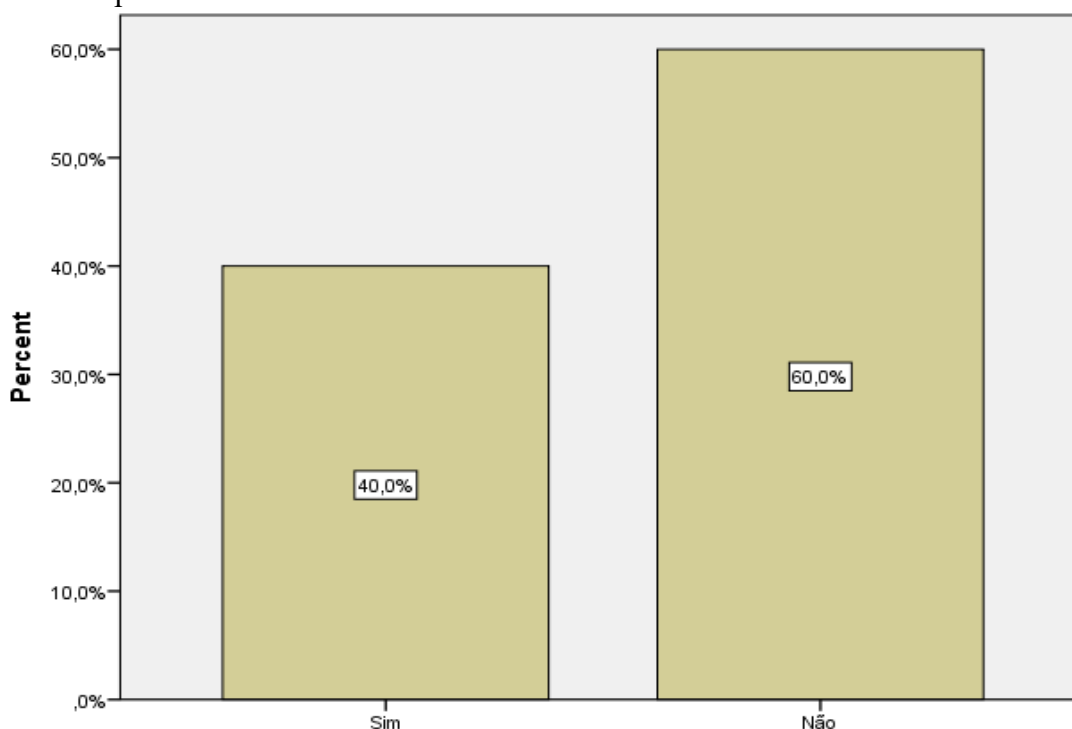
- 100% dos professores participando das Reuniões Semanais de Formação Geral realizadas nas unidades escolares (GOIÁS, 2018, p. 6).

Entretanto, na pesquisa de campo, muitos professores nos relataram que não tiveram formação específica para atuar nos CEPIS e as formações, quando aconteceram, foram descontínuas e feitas pelos próprios gestores dos CEPIS. Assim, muitos professores

apontaram que a formação deles deve ser melhorada, até mesmo para ter mais qualidade na sua prática docente.

Conforme podemos verificar no gráfico 23, 40% dos professores responderam que precisam melhorar sua formação e 60% dos professores responderam que não precisam melhorar sua formação.

Gráfico 24 – Quantitativo de professores que consideram que a formação dos professores dos CEPs deve ser melhorada.



Fonte: Desenvolvido pelo próprio autor.

Seguimos nossa análise do Plano de Ação, ainda sobre a Premissa: Formação Continuada, e Prioridade: Assegurar e executar que as práticas pedagógicas sejam orientadas pelos quatro Pilares, pelos princípios educativos e pelas DCNEM. Temos então:

Indicador de Resultados 1: Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão totalmente vivenciado pela escola.

Meta 1: 100% de professores atuando de acordo com o modelo pedagógico e de gestão.

Indicador de Processo 1:

100% dos Guias de Aprendizagem elaborados.

100% dos Programas de Ação elaborados.

Indicador de Resultados 2: Efetivação das metodologias do modelo e dos objetivos dos componentes curriculares do Núcleo Diversificado.

Meta 2: 100% de prática pedagógica previstas nas iniciativas inovadoras das escolas efetivadas.

Indicador de Processo 2: 100% das metodologias do modelo e dos objetivos dos componentes curriculares do Núcleo Diversificado efetivados nos CEPIS (GOIÁS, 2018, p. 6).

Notamos que os Indicadores de Resultados, Metas e Indicadores de Processo não avançam numa perspectiva de formação do professor, no que diz respeito a metodologias, didáticas e às teorias do conhecimento.

Na Premissa Excelência em Gestão, que tem como Prioridade: Assegurar a plena utilização da TGE, temos os seguintes Indicadores e Metas:

Indicador de Resultados 1: Taxa de participação dos estudantes no ENEM.

Meta 1: 75%

Indicador de Processo 1: 75% dos estudantes inscritos e participando do ENEM.

Indicador de Resultados 2: IDEB de 4,2

Meta 2: IDEB de 4,2

Indicador de Processo 2: Crescimento 6% da participação dos estudantes no SAEGO.

Crescimento de 5% de Proficiência em Língua Portuguesa.

Crescimento de 2% de Proficiência em Matemática.

Percebemos que este modelo de gestão apresenta a mesma lógica do gerencialismo, no qual o mais importante são os resultados e que o processo é até mesmo desmerecido. De acordo com Mundim e Silva (2019, p. 107), “o modelo gerencialista consiste na primazia do resultado em detrimento do processo”.

Continuando nossa análise do Plano de Ação, temos a Premissa Corresponsabilidade, que tem como Prioridade: Incentivar a participação da família nas ações propostas no Projeto da Escola, na qual são apresentados os seguintes Indicadores e Metas:

Indicador de Resultados 1: Garantir a participação das famílias nas Reuniões de Pais

Meta 1: 80% das famílias participando das Reuniões de Pais.

Indicador de Processo 1: Aumento progressivo de 10% na participação de pais nas reuniões promovidas pela unidade escolar.

Indicador de Resultados 2: Recomendação de matrículas indicadas pelos pais.

Meta 2: 30% de matrículas indicadas.

Indicador de Processo 2: 90% de propagação via pais da qualidade da escola. (GOIÁS 2018, p.7).

Notamos que esses Indicadores e Metas expressam claramente a responsabilização dos pais na garantia do funcionamento da escola de tempo integral, visto que esse modelo de escola é mais caro, devendo ter um número mínimo de alunos para seu funcionamento. E se houver a diminuição do número de matrículas, a escola pode voltar ao regime parcial ou mesmo fechar, conforme atesta a Portaria n.º 727 do MEC, de 13 de junho de 2017:

CAPÍTULO II
DA ELEGIBILIDADE E DO PROCESSO DE SELEÇÃO

Art. 6º - São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios:

I - mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;

§ 3º - Caso queira incluir escolas novas, definidas como aquelas que não apresentem informações sobre matrículas de ensino médio no Censo Escolar ou que sejam novos estabelecimentos da rede, as SEE devem enviar ofício à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB-MEC comprovando que o estabelecimento cumpre os critérios dos incisos II, III e V deste artigo, acompanhado de estudo de demanda, comprovando como pretende atingir o mínimo de 350 (trezentos e cinquenta) alunos ao final do terceiro ano de inclusão da escola no EMTI, bem como comprovar que o prédio escolar estará pronto até o mês de outubro do ano de inclusão no Programa. (BRASIL, 2017).

Por fim, o Plano de Ação apresenta a Premissa Replicabilidade, que tem como Prioridade: Desenvolver práticas replicáveis para outras escolas, que resulta nos seguintes Indicadores e Metas:

Indicador de Resultados: Boas Práticas dos CEPIS sendo replicadas.

Meta: 20% das boas práticas realizadas nos CEPIS sendo replicadas.

Indicador de Processo: 100% do Modelo de Gestão e do Modelo Pedagógico, bem como as metodologias sendo vivenciadas na escola. (GOIÁS, 2018, p.7).

Conforme foi observado nas nossas visitas a campo, os professores e gestores reproduzem tudo o que a Seduce/GO lhes repassa para elaborar o seu Plano de Ação, ou seja, tudo o que está nesse Plano de Ação já vem determinado pela Seduce/GO, com o acompanhamento do ICE.

Seguindo a análise do Plano de Ação, apresentamos as Estratégias, que, de acordo com os documentos do ICE, são o conjunto das ações a ser desenvolvido nos processos da organização da proposta pedagógica e de gestão dos CEPIS. Elas possibilitam a transformação da intenção em ação presente (ICE, 2016).

As Estratégias devem possibilitar o alcance dos objetivos traçados e para isso os gestores e sua equipe administrativa devem providenciar recursos e meios (financeiro e de pessoas) para o cumprimento da Missão que o CEPI estabeleceu e pactuou com a Secretaria de Educação.

Também, as Estratégias devem desdobrar nos Programas de Ação, que são individuais, detalhados, com prazos e responsáveis por sua execução. Além disso, elas estão interligadas às Premissas, que estão interligas às Prioridades, que se desdobram nos Indicadores e Metas, ou seja, as Estratégias possibilitam o alcance das Prioridades que são definidas pelas Premissas, que têm como instrumentos de mensuração e controle os Indicadores e as Metas.

De acordo com um professor pesquisado,

Nós temos que fazer de tudo para atingir as metas e chegar nos índices que a Secretaria estipula, se não for assim, perdemos recursos e a escola pode até fechar, assim todos nós temos esse compromisso de alcançar nossas metas, para isso, fazemos aulas extras, treinamos os alunos para sair bem nas provas do SAEGO e do ENEM, temos que fazer o possível para que os nossos alunos saiam bem nessas avaliações [...] (PROFESSOR 11).

Na análise do Plano de Ação que pesquisamos, apresentamos as Estratégias, juntamente com as Premissas e Prioridades, pois elas estão diretamente interligadas. Assim, a Premissa Protagonismo e a Prioridade: Excelência nos resultados de aprendizagem apresentam as seguintes Estratégias:

Estratégias da Seduce/GO

- Fomentar a necessidade de ações efetivas para eliminar as defasagens constatadas.
- Fomentar a necessidade de aprofundar, ampliar e diversificar as aprendizagens por meio do Núcleo Diversificado.
- Efetivar vivência da cultura avaliativa por meio do PDCA.
- Sistematizar o monitoramento e acompanhamento dos resultados acadêmicos por meio de Planilha de Acompanhamento Estatístico e Pedagógico no Sistema de Apoio ao Professor (SIAP) da SEDUCE.
- Promover política de planejamento integrado e interdisciplinar articulado com Diretrizes Curriculares da SEDUCE/DCNEM.
- Sistematizar políticas que garantam a recuperação de defasagem dos estudantes e definam os rumos a serem seguidos.

Estratégias do CEPI

- Realizar duas aulas semanalmente de Atendimento Individualizado, em concomitância com o Estudo Orientado, viabilizando aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.
- Ministras aulas práticas de conhecimentos complementares e dos conteúdos desenvolvidos em Química, Biologia e Física nos respectivos laboratórios.
- Realizar duas aulas semanalmente para aplicação dos exercícios do Caderno Aprender +, bem como a correção dos mesmos.
- Realizar recuperação dos conteúdos bimestralmente.
- Realizar 01 reunião por área de conhecimento semanalmente para análise dos resultados e definição de ações de acompanhamento individual.
- Desenvolver projetos de leitura e escrita propostos pela SEDUCE ou equipe escolar.
- Realizar mensalmente momento de leitura em ambiente extra-sala.
- Divulgar cronograma das atividades bimestrais contendo datas das avaliações objetivas, simulados, eventos escolares, visitas pedagógicas etc. (GOIÁS, 2018, p. 8).

Ponderamos primeiro sobre as Estratégias da Seduce/GO, pois elas se fundamentam no fomento, ou seja, no repasse de recurso, no controle via monitoramento e na implementação curricular. Portanto, elas seguem na direção do gerencialismo, que visa controlar pelo monitoramento, pelos resultados e repasse de recursos financeiros.

Segundo Mundim e Silva,

Novas formas de controle são estabelecidas por meio de mecanismos de atuação direta nas escolas, tais como os sistemas de metas e objetivos, a ênfase no sujeito que é recompensado por sua eficiência e mérito, a avaliação dos resultados e a

competitividade individual e institucional, bem como a mescla desses aspectos operacionais técnicos a formas mais sutis, subjetivas e motivacionais (MUNDIM; SILVA, 2019, p. 107).

Segundo Freitas (2012, p. 387), “Uma consequência destas políticas é o estreitamento do currículo escolar. Quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes”. Dessa forma, percebemos que existe uma valorização de algumas disciplinas, como Matemática e Língua Portuguesa, em detrimento das demais, causando nos alunos um certo descomprometimento deles com as demais disciplinas.

Sobre as Estratégias do CEPI, verificamos que existem muitas ações para alcançar os objetivos propostos, entretanto, muitas ações seguem na direção do reforço escolar, do uso de apostilas (Caderno Aprender +) e de uma responsabilização do professor pelo fracasso ou sucesso do aluno. E isso leva à precarização do trabalho docente.

Segundo uma professora pesquisada,

Agora na escola, somos responsáveis por tudo, se os alunos não querem nada com nada, se não aprendem, a culpa é nossa, e ainda temos que fazer de tudo para as coisas acontecerem, fazemos reforço, trabalhamos os conteúdos depois das aulas, fazemos trabalhos com eles, e as vezes sem material pedagógico específico, quando queremos fazer coisas diferentes temos que comprar material, ou trazer de casa, mas mesmo assim, temos que fazer que os nossos alunos aprendam, que possam sair bem nas provas [...] (PROFESSORA 7).

De acordo com Freitas (2012), existe uma pressão sobre os professores para obtenção de resultados, e que eles sejam sempre crescentes, não levando em consideração que existem variáveis que não competem aos professores, como as condições sociais e econômicas. Também Freitas (2012, p. 394) alerta que “o apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno”.

Seguindo na análise das Estratégias do Plano de Ação, na Premissa Formação Continuada, e Prioridade: Submeter os educadores de maneira sistemática ao processo planejado de formação, temos as seguintes Estratégias:

Estratégias da Seduce/GO

- Criar políticas que garantam que os professores atuem no Núcleo Diversificado e na Base Nacional Comum.
- Garantir a participação dos profissionais dos CEPIs na Formação Inicial para as Equipes Escolares, bem como nas Formações de Aprofundamento.

Estratégias do CEPI:

- Propiciar à equipe escolar momento de estudo dos princípios que orientam o modelo pedagógico da escola nas reuniões de formação que acontecem concomitantes ao Protagonismo Juvenil.

- Estabelecer participação dos professores nas disciplinas diversificadas de acordo com a modulação.
- Acompanhar a elaboração e execução dos planos de curso.
- Acompanhar o planejamento quinzenal dos professores.
- Promover palestras e cursos de capacitação da equipe escolar. (GOIÁS, 2018, p. 8).

Observamos, na nossa pesquisa de campo, que essas Estratégias propostas pela Seduce/GO e pelo CEPI não garantem a formação necessária aos professores e o acompanhamento feito nos CEPIs são momentos em que os professores elaboram seus Programas de Ação, seguindo um modelo já estabelecido e assim que são concluídos devem ser entregues à coordenação pedagógica, que simplesmente válida ou não os programas. Podemos dizer que essas Estratégias não acontecem na sua totalidade e que elas não atingem seu propósito.

Segundo uma professora pesquisada,

Esse ano de 2018, tivemos apenas uma formação no início do ano, e depois visitas com reunião, com o pessoal do ICE de Pernambuco, mas, falaram o que está nos manuais do ICE, e a formação mesmo, que acontece, são nós mesmos que fazemos, nos momentos de estudo, nós precisamos de formação de verdade, fora de Goiânia, com gente mais capacitada e que acrescente na nossa formação [...] (PROFESSORA 10).

Seguindo a análise do Plano de Ação, temos a Premissa Excelência na Gestão e a Prioridade: Assegurar a plena utilização da TGE. Temos as seguintes Estratégias:

Estratégia da Seduce/GO:

- Divulgar as diretrizes do ENEM.
- Acompanhar a efetivação dos instrumentos da TGE nos CEPIs.
- Fomentar junto às unidades escolares a necessidade de aprofundar, ampliar e diversificar as aprendizagens por meio da Base Nacional Comum e do Núcleo Diversificado.

Estratégia do CEPI:

- Aplicar 01 simulado preparatório para o ENEM semestralmente.
- Elaboração de projeto de pesquisa (Projeto Logos) acerca de temas diversos, voltado para as terceiras séries, com envolvimento de todas as áreas. Com intuito de fomentar a pesquisa científica.
- Aplicar mensalmente uma Avaliação baseada nas avaliações externas, para preparar os estudantes de 9º ano e 3ª série.
- Divulgar e viabilizar a participação dos alunos em concursos e olimpíadas de Matemática, Língua Portuguesa etc., no decorrer do ano letivo.
- Promover semestralmente 01 Tarde das Profissões com a presença de profissionais inseridos no mercado de trabalho para esclarecimento aos alunos sobre suas profissões.
- Promover Feira de Ciências focando as disciplinas da área de Ciências da Natureza.
- Visitar instituições públicas e privadas de Ensino Superior (Espaço das Profissões UFG, ALFA TOUR etc.) (GOIÁS, 2018, p. 10).

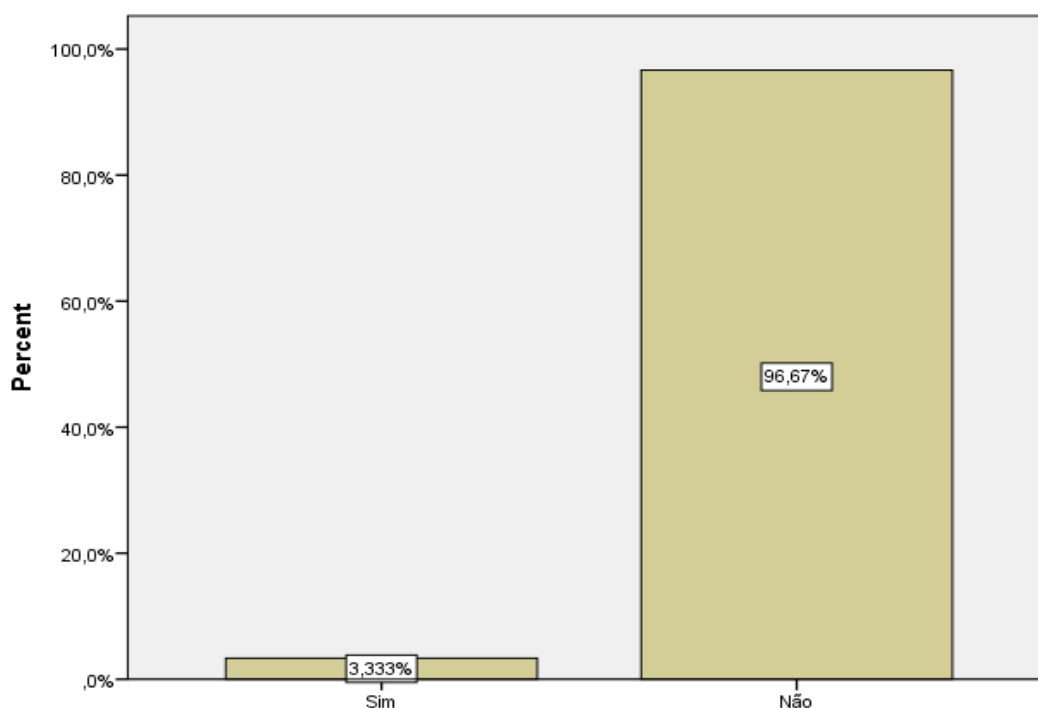
Os professores argumentam que desenvolvem muitas atividades que são mais burocráticas, como fazer relatórios, preencher formulários e fomentar o SIGE, além das pedagógicas que são muitas, mas que eles aprovam esse modelo de gestão. Para os professores, o CEPI funciona bem com esse modelo de gestão e as atividades pedagógicas são essenciais para atingir os seus objetivos, e todos participam dessas atividades.

De acordo com a professora anteriormente citada,

Gostamos desse modelo de gestão, nós somos ouvidos e somos atendidos nos nossos pedidos, quanto as coisas administrativas, agora sobre material, sempre falta recursos, mas o diretor faz o que pode para nos atender, acho que é uma forma de gestão boa, mas tem muita cobrança, muitas reuniões e muita burocracia, temos que preencher formulários e elaborar muitas avaliações e ainda estudar e fazer formação [...] (PROFESSORA 7).

Sobre a necessidade de melhorar o grupo gestor, o gráfico 24 atesta que os professores aprovam esse modelo de gestão.

Gráfico 25 – Quantitativo de professores que consideram que o grupo gestor do CEPI deve ser melhorado.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Continuamos a análise do Plano de Ação, na Premissa Corresponsabilidade, temos duas Prioridades. Assim, vamos apresentá-las juntamente com as suas Estratégias:

Prioridade 1: Incentivar a participação da família nas ações propostas no Projeto da Escola.

Estratégias da Seduce/GO:

- Criar política de estímulo da participação da família na Reunião de Pais.
- Criar junto às Subsecretarias Regionais de Educação, Cultura e Esporte, bem como junto às unidades escolares estratégias de divulgação do Modelo de Escola de Tempo Integral à comunidade.
- Aplicar instrumento de pesquisa de satisfação das famílias em relação à escola.

Estratégias do CEPI:

- Promover reuniões bimestrais com os pais dos alunos.
- Estabelecer, a partir do mapa de atividades, momento de atendimento da equipe de professores aos pais dos alunos.
- Promover comemoração de datas importantes como: Dia da Família, Dia do Estudante, etc.
- Aplicar questionário de satisfação das famílias em relação à escola semestralmente.
- Produção de vídeos com depoimentos de alunos egressos sobre as experiências na escola.
- Criação de e-book com produções de texto e artísticas dos alunos.

Prioridade 2: Buscar parcerias que agreguem mais valor ao projeto escolar.

Estratégias da Seduce/GO:

- Fomentar a criação de parcerias visando à consolidação e fortalecimento da política de educação integral em tempo integral na Rede Estadual de Ensino de Goiás.

Estratégias do CEPI:

- Estabelecer parcerias, UNIALFA (palestras) para formação e preparação dos alunos para a vida e para o mundo do trabalho.
- Trabalhar em parceria com o Batalhão Escolar para manutenção da ordem.
- Estabelecer parceria com a UFG, PUC, UEG, UniAlfa, etc. para recebimento de alunos estagiários (GOIÁS, 2018, p. 10).

Sobre essas Estratégias, verificamos que muitas delas foram feitas e tiveram bons resultados, conforme vamos confirmar no quadro de resultados (que será apresentado adiante). Entretanto, observamos que as parcerias que a Seduce/GO instituiu com o ICE, Instituto Natura e Instituto Sonho Grande (que estão em pleno funcionamento nos CEPIS em Goiás) seguem a lógica das Parcerias Público-Privadas (PPPs), que buscam desqualificar a gestão estatal e apropriar dos fundos públicos. Sobre essas parcerias,

Partem do pressuposto da sua ineficiência e introduzem políticas de acompanhamento de resultados das aprendizagens dos alunos, objetivando o fortalecimento das lideranças e equipes de trabalho, tanto nas unidades escolares como nas Secretarias de Educação, a fim de qualificar o desempenho escolar de jovens e crianças (PERONI, 2013, p. 248).

As consequências dessas parcerias são as piores possíveis, uma vez que “a gestão não é técnica, mas política, e aparece como técnica nos argumentos do governo e dos empresários sobre qualidade e eficiência com a lógica do mercado na gestão pública” (*Ibid.*, 2013, p. 246).

Sobre a Premissa Replicabilidade e a Prioridade: Desenvolver práticas replicáveis para outras escolas, temos assim as seguintes Estratégias:

Estratégias da Seduce/GO:

- Criar política de estímulo a boas práticas replicáveis nos CEPIS.

- Garantir via meios de comunicação a divulgação das práticas realizadas nas unidades escolares nas Escolas da Escolha.

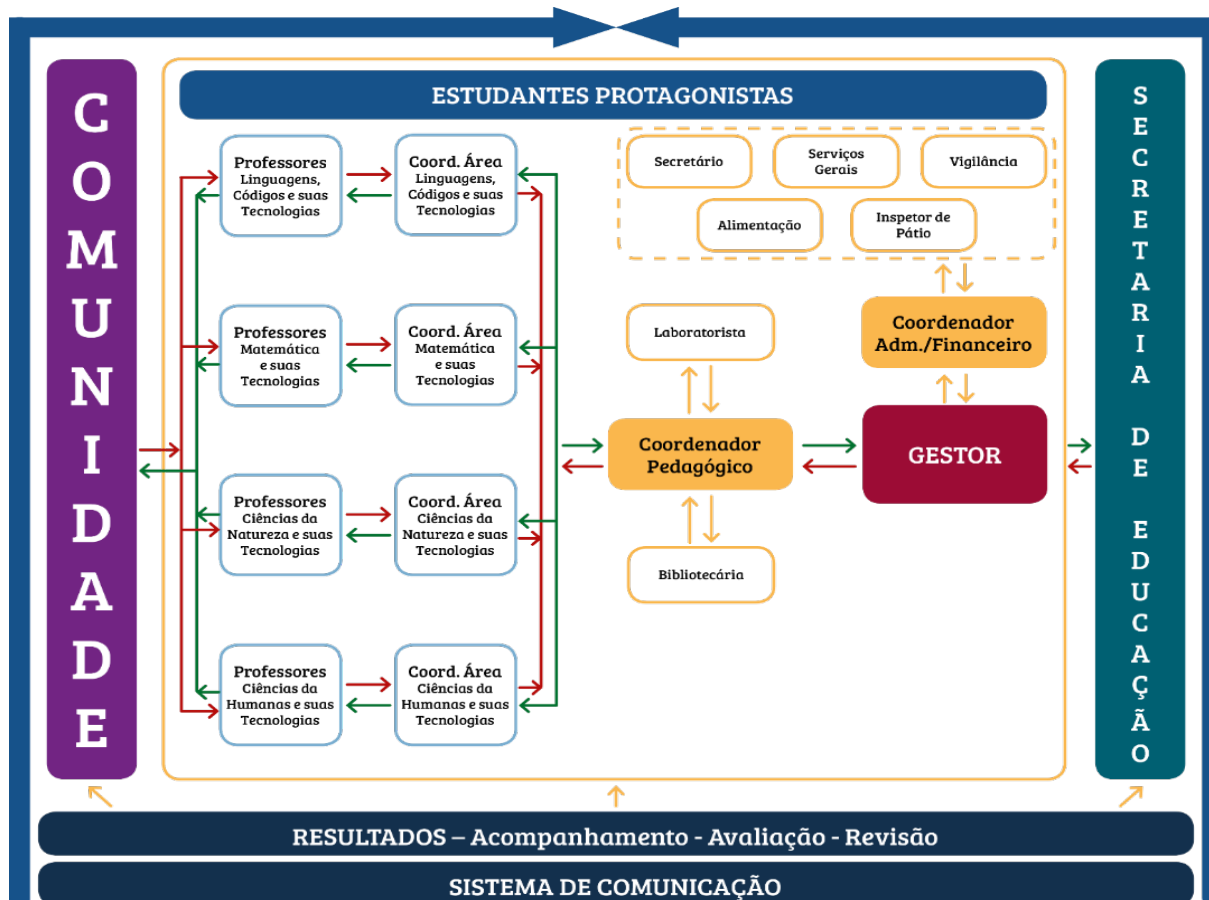
Estratégias do CEPI:

- Elaborar e aplicar material de apoio às aulas de Projeto de Vida e Estudo Orientado.
- Estabelecer junto aos Clubes Juvenis cronograma de contribuição no dia a dia da escola, bem como nos eventos realizados.
- Receber alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (GOIÁS, 2018, p. 11).

Dentre essas Estratégias, foram percebidos, nas visitas aos CEPIS, a participação dos clubes juvenis, principalmente nos eventos (apresentações de dança e teatro), e o recebimento de bolsistas do Pibid, que estavam presentes em quatro CEPIS visitados. Dessa forma, mesmo que essas estratégias não tenham atingido totalmente os resultados esperados nos Planos de Ação, elas contribuíram de certa forma para propagar como funciona um CEPI, além de ser uma ação de manutenção e ampliação das matrículas nos CEPIS.

Continuando a análise do Plano de Ação, apresentamos a Macroestrutura do CEPI, que, segundo os documentos do ICE, não são apenas um organograma, mas uma representação do CEPI e de todo o seu sistema de comunicação, com todo seu fluxo de processos. Também se apresenta como um “ciclo virtuoso”, que é capaz de mostrar para toda a comunidade quem será beneficiado com esse modelo de escola, que, segundo o ICE, é de qualidade (ICE, 2016). Assim, apresentamos a Macroestrutura do CEPI:

Figura 19 - Macroestrutura do CEPI



Fonte: Goiás (2018).

A Macroestrutura do Plano de Ação segue à risca o modelo estabelecido pelo ICE e é mais uma ferramenta de controle e de captação de parcerias (investidores sociais), com o objetivo de descentralização da responsabilidade do grupo gestor e ainda ampliar a corresponsabilidade da comunidade sobre o sucesso ou fracasso do CEPI. De acordo com os documentos do ICE, a descentralização permite a participação de todos na concepção/execução e tomada de decisão (ICE, 2016).

No entanto, Peroni (2013, p. 10) nos adverte sobre essa ideia de descentralização, pois, “com a descentralização administrativa, as políticas tornam-se ainda mais precarizadas, entre outros problemas, porque são transferidas as competências sem os recursos correspondentes e necessários para executá-las”.

De acordo com uma coordenadora pedagógica,

Nós temos muitas funções no CEPI, temos que acompanhar os professores, fazer reuniões, formação, trabalhos individuais com professores, reunir com pais de alunos, com os alunos, reunião no grupo gestor, temos muitas responsabilidades, e muita coisa fica a desejar, pois não temos como fazer tudo, e tem coisas que são determinações da CRECE, que devemos parar tudo e fazer, temos ainda que

cumprir nosso programa de ação e fazer que os professores cumpram seus programas também, não é fácil, muita coisa não acontece, a gente não tem como fazer; afinal somos só uma [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3).

Por fim, temos, no Plano de Ação, os Papéis e Responsabilidades. Segundo o ICE, com a definição das responsabilidades de cada um na gestão do CEPI, tem-se a pretensão de criar um ambiente colaborativo, com menos obstáculos para a execução das tarefas diárias de todos (ICE, 2016). Vale destacar que os Papéis e Responsabilidades são centralizados na equipe gestora, composta por Gestor(a), Coordenador(a) Pedagógico(a), Professores(as) Coordenadores(as) de Área e Coordenador(a) Administrativo-Financeiro.

Os Papéis e Responsabilidades da equipe gestora do CEPI:

Gestor: responsável por todo o projeto escolar, coordenando as diversas áreas, garantindo a integração dos resultados parciais e educando pelo exemplo e trabalho.

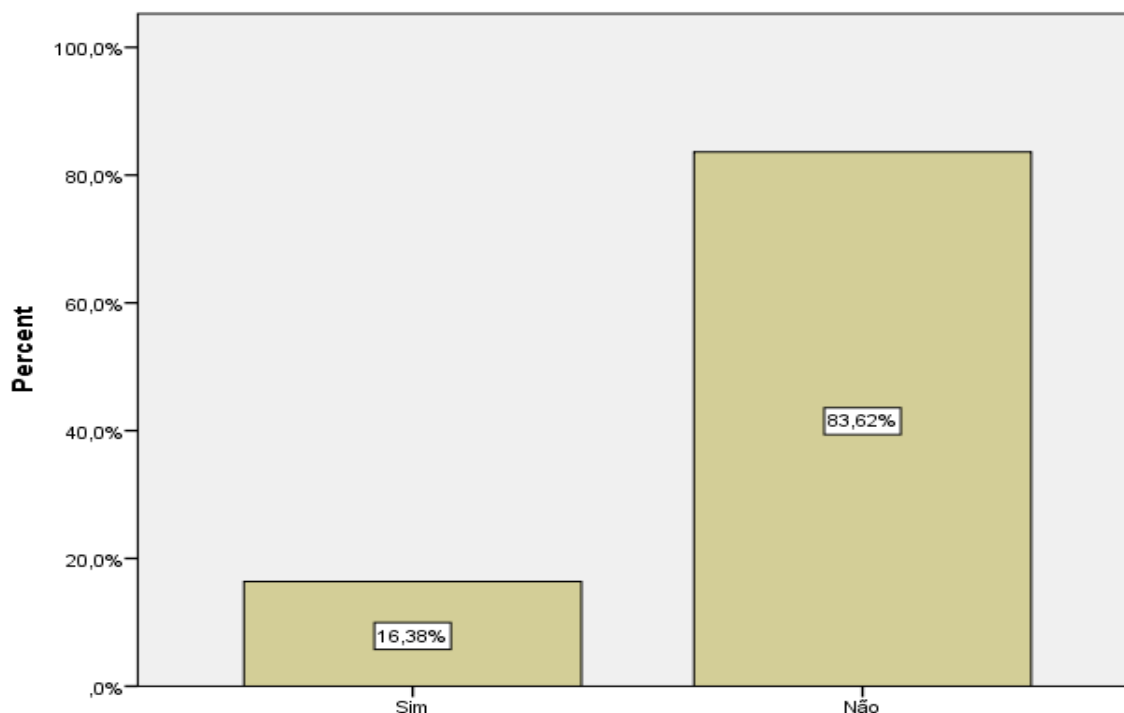
Coordenador Pedagógico (CP): responsável pela orientação dos professores, auxiliando-os e assegurando o devido cumprimento da grade curricular e a articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e a Parte Diversificada.

Professores Coordenadores de Área (PCA): professores, os quais, além das suas responsabilidades como docentes, apoiam o coordenador pedagógico na articulação e coordenação dos demais professores, com foco na prática pedagógica e nas estratégias voltadas para a melhoria dos resultados acadêmicos.

Coordenador Administrativo Financeiro: responsável por todos os apoios administrativos e financeiros, de modo a suportar os processos pedagógicos e garantir condições favoráveis para o alcance dos resultados educacionais propostos (GOIÁS, 2018, p. 12).

Destacamos que os Papéis e Responsabilidades são apenas a definição clara dos papéis e responsabilidades de cada um do grupo gestor no desenvolvimento da gestão administrativa e pedagógica do CEPI. Mas vale lembrar que a maioria dos professores (gráfico 3) e alunos pesquisados acha que o grupo gestor está bem, que não precisa ser melhorado, conforme já apresentado no gráfico 4.

Gráfico 26 – Quantitativo de alunos que consideram que o grupo gestor do CEPI deve ser melhorado.



Fonte: Próprio autor.

Seguindo nossa análise do Plano de Ação, apresentamos o Quadro de Resultados de 2018, no qual aparecem os resultados obtidos pelo CEPI, a partir das Premissas, Prioridades, Indicadores de Resultados e Metas, com a identificação das pessoas responsáveis pelo alcance ou não de cada Meta. Assim, na Premissa Protagonismo, temos:

Quadro 6 - Quadro de Resultados do CEPI: Ano 2018

Prioridades	Indicador de Resultados	Metas	Resultado final 2018	Responsável pelo indicador	Análise do resultado	Nova Meta
Excelência nos resultados de aprendizagem	Taxa de aprovação	75%	98%	Secretária	A meta foi cumprida	95%
	Estudantes com média final superior a 6,0 pontos	75%	94%	Secretária	A meta foi cumprida	90%
	Redução da diferença entre proficiência desejada e a verificada na avaliação diagnóstica de entrada	20%	20%	Secretária	A meta foi cumprida	20%
Garantia da Formação de Valores	Percentual de estudantes frequentes	95%	99%	Secretária	A meta foi cumprida	95%
	Número de alunos	Mínimo de 350 alunos	525	Secretária	A meta foi cumprida	

	matriculados					
	Percentual de transferências reduzido	Reduzir taxa de transferência de 25% para 7%.	1%	Secretária	A meta foi cumprida	7%
Desenvolvimento do Projeto de Vida	Líderes em todas as turmas	100% das turmas com Líderes de turma	100%	Gestor/C.P	Reuniões com os líderes sendo feitas, porém, se faz necessário o incentivo às reuniões do Conselho de Líderes.	100%
	Estudantes participando dos Clubes Juvenis	100% dos estudantes atuando nos Clubes Juvenis	100%	C.P./C. Divers.	100% dos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio atuaram nos Clubes Juvenis no ano de 2018	100%
	Estudantes envolvidos na construção e desenvolvimento do Projeto de Vida	100% dos estudantes desenvolvendo o Projeto de Vida	100%	C.Divers./Prof. PIV	100% dos estudantes do Ensino Médio desenvolvendo seus Projetos de Vida em 2018.	100%

Fonte: Goiás (2018).

Assim, verificamos que todas as Metas do Plano de Ação foram alcançadas, mostrando que esse modelo de gestão tem atingido os resultados esperados. Entretanto, vale lembrar que esse modelo foi concebido e implementado com foco nos resultados, ou seja, segue a lógica do gerencialismo, no qual o resultado final é o mais importante.

Continuamos com a apresentação do Quadro de Resultados do Plano de Ação com a Premissa Formação Continuada.

Quadro 7 - Quadro de Resultados do CEPI

Prioridade	Indicador de Resultado	Meta	Resultado Final 2018	Responsável pelo indicador	Análise do resultado	Nova Meta
Submeter os educadores de maneira sistemática ao processo planejado de formação.	Efetivo desenvolvimento do Modelo de Gestão e do Modelo Pedagógico.	100% de professores atuando de acordo com o modelo pedagógico e de gestão	100%	Coord. Ped.	A rotina escolar segue o Modelo de Gestão e Modelo Pedagógico	100%

Assegurar e executar que as práticas pedagógicas sejam orientadas pelos 4 Pilares, pelos princípios educativos e pelos DCNEM.	Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão totalmente vivenciado pela escola.	100% de professores atuando de acordo com o modelo pedagógico e de gestão.	100%	Coord. Ped. Coord. Área	Os professores atuam de acordo com o modelo, contudo, nota-se uma dificuldade de internalização filosófica do modelo em decorrência do grande fluxo de professores.	100%
	Efetivação das metodologias do modelo e dos objetivos dos componentes curriculares do Núcleo Diversificado.	100% de prática pedagógica previstas nas iniciativas inovadoras das escolas efetivadas.	100%	Coord. Ped. Coord. Área	100% de prática pedagógica previstas nas iniciativas inovadoras das escolas efetivadas.	100%

Fonte: Goiás (2018).

Conforme o quadro acima, entendemos que todas as metas estabelecidas pelos gestores e professores do CEPI foram atingidas, que todos assumiram esse modelo de gestão e pedagógico do ICE, mas que alguns professores não se adaptaram a esse modelo, segundo a equipe gestora, pelo fato do grande fluxo de professores (saída e entrada de professores). E isso se deve pela exigência de dedicação exclusiva à escola até o seu horário de fechamento, ou seja, das 7h30 até às 17h. Entretanto, foi-nos repassado por professores, nas nossas visitas de campo, que alguns deles não gostaram (aceitaram) desse modelo de escola, por isso deixaram o CEPI.

Seguindo com a apresentação e análise do Quadro de Resultados, temos na Premissa Excelência em Gestão, o seguinte quadro:

Quadro 8 - Quadro de Resultados do CEPI

Prioridade	Indicador de Resultado	Meta	Resultado Final 2018	Responsável pelo Indicador	Análise do Resultado	Nova Meta
Assegurar a plena utilização da TGE	Taxa de participação dos estudantes no Enem	75%	100%	Coord. Ped.	Aguardando divulgação de resultado.	100%
	Ideb de 4,2	Ideb de 4,2	Ideb do EF 5,9 Ideb do EM 5,5	Coord. Ped.	Resultado superou a meta estabelecida pela CRECE.	Ideb do EF 6 Ideb do EM 5,8

Fonte: Goiás (2018).

Notamos que as metas foram atingidas, e que elas são estabelecidas pela lógica empresarial. Sendo assim, sempre existe a pressão para melhorar os índices nas avaliações

padronizadas e em larga escala. Mas a elevação dos índices não representa, de fato, ensino de qualidade, apenas reforça a aplicação do modelo de gestão escola-empresa.

Segundo Freitas,

Expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2012, p. 383).

Ainda sobre a apresentação do Quadro de Resultados do Plano de Ação, na Premissa Corresponsabilidade, temos:

Quadro 9 - Quadro de Resultados do CEPI

Prioridade	Indicador de Resultado	Meta	Resultado Final 2018	Responsável pelo Indicador	Análise do Resultado	Nova Meta
Incentivar a participação da família nas ações propostas no Projeto da Escola.	Garantir a participação das famílias nas Reuniões de Pais	80% das famílias participando das Reuniões de Pais	40%	Gestor	As reuniões aconteceram ao final de cada bimestre em horários diferenciados de forma a atender os pais, porém, não foi o suficiente para atingirmos a meta para o ano de 2018.	60%
	Recomendação de matrículas indicadas pelos pais.	30% de matrículas indicadas	45%	Gestor C.P	A procura extrapolou as vagas disponíveis, sendo que em boa parte dos casos a referência perpassa os alunos que estudam ou estudaram aqui.	45%
Buscar parcerias que agreguem valor ao projeto escolar.	Parceiros contribuindo para a consecução dos objetivos propostos.		100%	Gestor	Alguns dos parceiros institucionais acompanharam a escola no período de implantação, portanto, não interagem mais com a escola.	100%

Fonte: Goiás (2018).

Percebemos que as metas não foram atingidas na Premissa Corresponsabilidade, na questão da participação da família, pois o CEPI não conseguiu a mobilização suficiente para que os pais pudessem efetivamente participar das reuniões. Segundo o gestor,

Muitos alunos moram nas cidades vizinhas, que os pais também trabalham, e em alguns casos, os alunos moram com os avós, tios ou pessoas da família, mas que não tem tanto compromisso com os alunos e com a escola, para mim, é até uma questão cultural, muitos pais dificilmente vem na escola, mas nós ligamos, convidamos, fazemos o que podemos [...] (GESTOR 3).

Outro aspecto observado foi o afastamento de parceiros do CEPI, mesmo atingindo a meta. Foi explicitado que alguns parceiros deixaram de apoiar e acompanhar o CEPI em virtude de convênios que foram feitos com alguns Institutos, que nesse modelo de gestão recebem o nome de parceiros. Mas na verdade são celebrados convênios em que a Seduce/GO repassa verba pública para essas entidades prestarem assessoria por determinado tempo. Passado esse tempo, se não houver novo convênio, a parceria acaba. Isso aconteceu entre a Seduce/GO e o ICE, que teve o seu convênio encerrado e posteriormente retomado e agora em 2019 findou novamente. De acordo com técnico pedagógico da Superintendência de Ensino Médio, em 2019, a Secretaria de Educação está com parceria com o Instituto Sonho Grande³¹, para acompanhar e dar assessoria na implementação dos CEPIS em toda a rede estadual.

Ainda nesse sentido, Peroni (2013, p. 248) nos adverte que “as redes públicas têm buscado as parcerias como forma de atingir a tão almejada ‘qualidade da educação’ imposta pelas avaliações e ditadas por uma lógica mercantil”.

Seguindo a análise do Plano de Ação, temos, na Premissa Replicabilidade, o seguinte Quadro de Resultados:

Quadro 10 - Quadro de Resultados do CEPI

Prioridade	Indicador de Resultado	Meta	Resultado Final 2018	Responsável pelo Indicador	Análise do Resultado	Nova Meta
Desenvolver práticas replicáveis para outras escolas.	Boas Práticas dos CEPIS sendo replicadas.	20% das boas práticas realizadas nos CEPIS sendo replicadas	20%	Gestor	As boas práticas são apresentadas aos outros CEPIS e em eventos acadêmicos.	20%

Fonte: Próprio autor.

Embora o CEPI tenha cumprido a meta estabelecida, percebemos que ela é uma estratégia para ampliar e manter suas matrículas, visto que muitos alunos participam dessas

³¹ Instituto Sonho Grande tem como missão ser uma instituição atuante na melhoria do ensino público brasileiro; Estabelecer parcerias com outras ONGs e fundações ligadas à educação; Buscar novas oportunidades de melhoria na educação por meio de pesquisas e estudos.

ações (boas práticas) no intuito de convidar outros alunos para estudar no CEPI. Elas funcionam como uma propaganda para captar novos alunos para esse modelo de escola.

Percebemos que o Plano de Ação é uma ação clara de aumentar a eficiência pedagógica desse modelo de escola, que está fundamentado no gerencialismo, no qual há uma prioridade no resultado em detrimento do processo. Podemos dizer que esse modelo pedagógico é calcado na eficiência e nos resultados, reproduzindo uma lógica do mercado.

Segundo Oliveira,

Essa pedagogia tem sido levada a efeito, em geral por meio de: (a) adoção de mecanismos de flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino e das escolas; (b) atenção à eficiência, à qualidade, ao desempenho e às necessidades básicas de aprendizagem; (c) avaliação constante dos resultados obtidos pelos alunos que comprovam a atuação eficaz e de qualidade do trabalho desenvolvido na escola; (d) estabelecimento de *rankings* dos sistemas de ensino e das instituições públicas ou privadas que são classificadas/desclassificadas; (e) criação de condições para que se possa aumentar a competição entre escolas e encorajar os pais a participar da vida escolar e fazer escolhas entre escolas; (f) ênfase na gestão e na organização escolar mediante a adoção de programas gerenciais de qualidade total; [...] (j) valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado; (k) repasse das funções de estado para a comunidade e para empresas (OLIVEIRA, 2009, p. 241-242).

Buscamos evidenciar como esse modelo de gestão, que se apresenta como uma possibilidade de transformação da realidade das Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio (CEPI), é, na verdade, a adoção de um modelo de gestão fundamentado na gestão empresarial, cujos princípios básicos são a eficiência, a eficácia e a obtenção por resultados com a otimização de recursos financeiros e de pessoal.

4.2.3 Análise do Programa de Ação de um CEPI de Goiânia

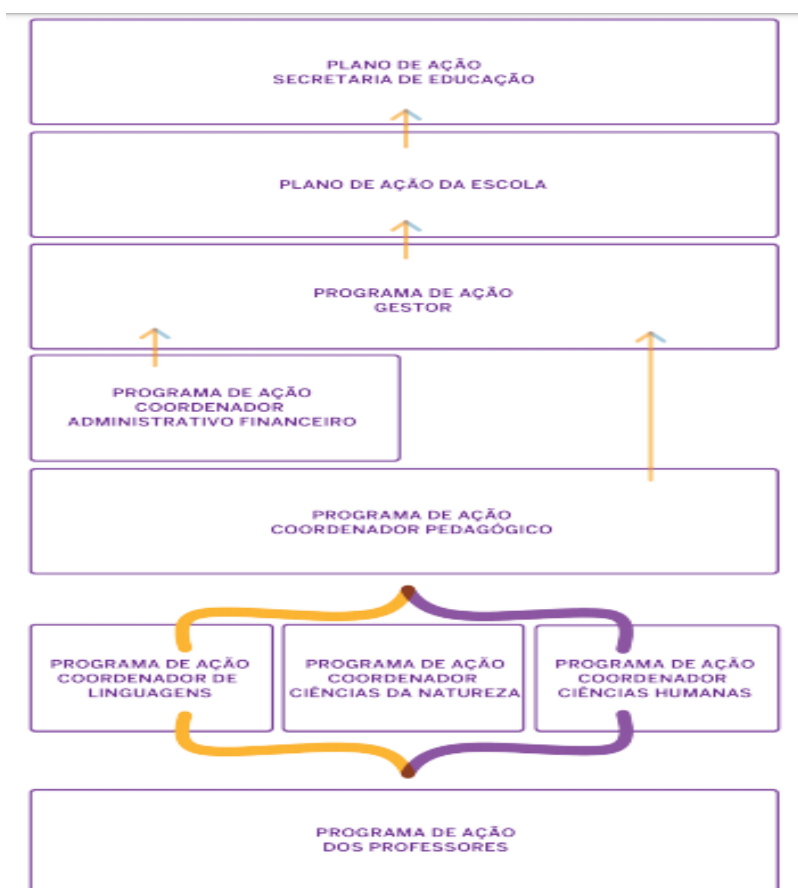
Apresentamos o Programa de Ação da disciplina Matemática de um CEPI pesquisado, por entender que essa análise seja importante para conhecer a realidade da proposta pedagógica desse modelo de escola. Analisamos um Programa de Ação (Matemática), pois, mesmo tendo várias e diferentes áreas do conhecimento no CEPI, optamos por apenas uma porque todas seguem a mesma orientação da Seduce/GO, que, por sua vez, vem estabelecida pelo ICE de Pernambuco. Também porque no CEPI são mais de 21 Programas de Ação, por serem individuais e por área do conhecimento. A escolha da disciplina Matemática se deu por ser uma disciplina considerada crítica e ser obrigatória pela Lei n.º 13.415/2017, que trata da Reforma do Ensino Médio.

Ainda optamos por apresentar todo o Programa de Ação e no final da apresentação fazemos a análise dele.

De acordo com o documento do ICE, o Programa de Ação é a operacionalização dos meios e processos que darão corpo às diretrizes projetadas, ou seja, é o desdobramento das estratégias traçadas no Plano de Ação. Deve ser individual porque todos os professores e equipe gestora devem elaborar seus Programas de Ação, detalhando as ações que serão desenvolvidas durante o ano letivo (ICE, 2012).

Vale destacar que existe uma sequência a ser seguida na elaboração dos Programas de Ação, que se inicia com os professores, depois com os coordenadores pedagógicos de área, seguindo com os coordenadores pedagógicos, coordenador administrativo-financeiro e finaliza com o gestor, devendo todos ser articulados uns aos outros.

Figura 20 - Sequência para elaboração dos Programas de Ação



Fonte: ICE (2016).

O Programa de Ação da disciplina Matemática segue o roteiro estabelecido pelo ICE, que apresenta: (1) introdução; (2) enfoque; (3) atribuições e atividades; (4) ações e prazos; (5) competências a desenvolver; (6) indicadores e metas pactuadas; (7) alinhamento; (8) substituto(s); (9) fatores críticos de apoio; e (10) orçamento (que deve ser descrito apenas no Programa de Ação do gestor).

A Introdução deve ser um breve diagnóstico da realidade, juntamente com o contexto da escola, apresentado também o perfil dos alunos (ICE, 2016).

O Enfoque são os pontos da sua atuação que farão a diferença nos resultados esperados, ou seja, constituem os pontos de concentração dos esforços para a obtenção dos resultados (ICE, 2016).

As Atribuições e Atividades são as atribuições que a função exige (nesse caso, as atribuições de educador). Elas são permanentes, rotineiras, e fazem parte das responsabilidades do seu dia a dia (ICE, 2016).

As Ações e Prazos são os desdobramentos das estratégias para atingir as metas do Plano de Ação. As Ações são temporárias, devendo ter um prazo para serem executadas (ICE, 2016).

As Competências a desenvolver são as competências necessárias que o professor quer desenvolver em seus alunos, tanto no campo do conhecimento específico da sua disciplina quanto na aplicação de estratégias pedagógicas para atingir os objetivos da escola (ICE, 2016).

Os Indicadores e Metas pactuadas são os resultados esperados contidos no Plano de Ação, mensurados por um ou mais indicadores e acompanhados por meio de metas planejadas (ICE, 2016).

Alinhamento são as pessoas da equipe escolar (professores, coordenadores de área e pedagógico e gestor), que estejam focadas com objetivos comuns, que possam apoiar o professor na obtenção dos seus objetivos específicos e da escola (ICE, 2016).

Substituto(s) é a indicação de alguma pessoa que possa substituí-lo (pode ser mais de uma, dependendo da função), em caso de eventual ausência (ICE, 2016).

Os Fatores críticos de apoio são os imprevistos, obstáculos e dificuldades inerentes a qualquer atividade. Quando surgem, devem ser elencados e uma estratégia de equacionamento deverá ser direcionada para cada um deles (ICE, 2016).

O Orçamento deve ser organizado e gerido pelo gestor do CEPI. Esse aparece em todos os Programas de Ação, mas só é elaborado pelo gestor, de acordo com os documentos do ICE e determinação da Secretaria de Educação.

No Programa de Ação pesquisado, da disciplina de Matemática, temos:

Introdução

Reconhecendo os conhecimentos de matemática dos alunos do CEPI, buscaremos desenvolver o papel central da educação como condição para o desenvolvimento de cidadãos participativos, críticos, construtivos, criativos, solidários e competentes, autor e ator da sua própria história.

Enfoque

Desenvolver os conteúdos elencados no plano de ação orientando e facilitando a tutoria e protagonismo juvenil, contribuindo para construção do respeito do jovem pela vida e pelo meio ambiente, estimulando a sua iniciativa e criatividade no estabelecimento de uma cultura científica.

Atribuições e Atividades

Desenvolver habilidades junto aos educandos para que compreendam a utilização de matemática em seu cotidiano, construindo e aplicando conceitos de matemática para compreensão dos diversos fenômenos naturais. Tornar-se um cidadão alfabetizado cientificamente e independente.

Ações e Prazos

Ações: As atividades serão desenvolvidas conforme as indicações construídas e discriminadas no plano de ação além da orientação do currículo pedagógico orientado pela CRECE / SEDUCE, além das atividades de nivelamento.

- Atividades para nivelamento.
- Ensino da matemática aos estudantes especiais;
- Potencializar o conhecimento em matemática básica.
- Estimular os estudantes a realizarem com mais organização do tempo e melhor compreensão dos conteúdos as avaliações externas;
- Popularizar os conceitos matemáticos desenvolvidos pelos estudantes.
- Aplicação da Avaliação Diagnóstica.

* Apresentar a toda a Instituição de Ensino uma mostra matemática. Reutilizando materiais descartados.

Prazo: No decorrer do ano letivo.

Competência a Desenvolver

Conhecimentos e Habilidades: Considerando como aspectos fundamentais para a execução do Plano de Ação do CEPI (como pontos positivos para o desenvolvimento de matemática):

- Bom relacionamento com os estudantes (e/ou) sala de aula;
- Domínio do conteúdo;
- Aprofundamento dos conteúdos de matemática através de pesquisa (internet, jornais, dentre outros);
- Aulas expositivas e dialogadas;
- Bom relacionamento com os estudantes (e/ou) sala de aula;

Atitudes: Considerando como aspectos fundamentais para a execução do Plano de Ação do CEPI (como pontos positivos para o desenvolvimento de matemática):

- Bom relacionamento com os estudantes (e/ou) sala de aula;
- Domínio do conteúdo;
- Aprofundamento dos conteúdos de matemática através de pesquisa (internet, jornais, dentre outros);
- Aulas expositivas e dialogadas;
- Entusiasmo;
- Aulas de matemática básica em eletivas (para a preparação de um nivelamento);
- Aulas de preparatório pós-médio;
- Respeito às diversidades culturais;
- Trabalho em equipe.

Indicadores e Metas Pactuadas

A professora não fez nenhuma menção sobre esse item. Ficou em branco.

Alinhamento

Coordenação Pedagógica;

Professores da área de Ciências da natureza e matemática;

Professores das demais áreas;

Laboratoristas;

Integrantes do núcleo pedagógico da escola/grupo gestor;

Família.

Substituto (s)

A substituição da professora desta disciplina, no primeiro momento, terá a coordenadora de área professora Maria V. L., como suporte e mantenedora do cumprimento das atividades programadas, lembrando que a substituição de professores externos ao modelo de ensino não será uma opção.

Fatores críticos de apoio

- Atualização constante e formação continuada;
- Material para a pesquisa;
- Acesso à internet;

Caso ocorram imprevistos que impossibilitem o bom desenvolvimento das ações planejadas, haverá materiais extras (de acordo com o conteúdo em andamento) que poderão ser facilmente utilizados. Assim não haverá comprometimento do trabalho planejado.

Orçamento

Somente no Programa de Ação do Gestor. (GOIÁS, 2018, p.1-2).

Percebemos que o Programa de Ação tem um caráter genérico, no qual são elencadas as possíveis ações que colaboram para a formação do aluno. No entanto, não especifica como essas ações serão trabalhadas no cotidiano da sala de aula, ou seja, não faz menção como essas ações devem ser tratadas nos conteúdos, nesse Programa específico, nos conteúdos de matemática.

Vale destacar que o Programa de Ação de Matemática tem de estar interligado aos demais Programas e com o objetivo geral da escola, ou seja, com a Missão da escola. Nesse aspecto, acreditamos que o referido Programa se aproxima do seu objetivo.

Contudo, nossa concepção sobre a função social da escola não coaduna com a que está expressa nos documentos do ICE, e que está posta no Plano de Ação. Acreditamos numa educação que tem no trabalho o seu princípio educativo, fundada nos ideais de Antônio Gramsci.

Segundo Gramsci,

Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada por convicção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho (GRAMSCI, 1979, p. 43).

Concordamos com Gramsci quando afirma que o trabalho como princípio educativo é capaz de unir trabalho teórico (intelectual) com trabalho manual (prático), rompendo com a fragmentação entre a teoria e a prática e possibilitando assim a formação integral do homem.

Também acreditamos que o corpo docente deve ser consciente, que os professores devem formar um coletivo social. Para Gramsci (1979, p. 43), “este [é] o fundamento da escola primária; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever”. Nesse sentido, é

necessário que os professores tenham uma ação ativa e no coletivo para mudar a realidade da escola.

Ainda sob a visão de Gramsci, acreditamos que a criação de uma escola única para todos será a melhor forma para acabar com a educação fragmentada, unilateral e segregadora.

Segundo Gramsci,

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 1979, p. 49).

Dessa forma, defendemos uma escola, pública, gratuita, laica e de qualidade social para todos, que seja voltada para a formação integral do sujeito, entendida como omnilateral, que tenha como princípio educativo o trabalho e que aconteça preferencialmente nas escolas de tempo integral.

Acreditamos numa proposta de educação que possa formar o homem numa perspectiva politécnica de educação, que tenha o trabalho como princípio educativo. Assim, concordamos com Machado (1989), que enxerga na proposta de escola única uma maneira de unificar o próprio homem.

Diz esta autora que

A proposta de escola unitária do trabalho faz parte da concepção socialista de educação e tem por objetivo o desenvolvimento multilateral do indivíduo. Ela se propõe como escola única, porque, sob a hegemonia do proletariado, o socialismo pretende realizar a emancipação geral; e do trabalho, porque é ele que lhe dá o conteúdo da unificação educacional. Este princípio unitário pressupõe, em primeiro lugar, tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico (MACHADO, 1989, p. 11).

Portanto, concordamos com ela porque acreditamos na perspectiva da escola unitária como o melhor caminho para consolidar a educação politécnica, numa escola de tempo integral, com educação integral, em especial nas escolas de Ensino Médio, e dessa forma possibilitar a perspectiva de uma formação omnilateral do sujeito e a superação da dicotomia entre trabalho manual (produtor de mais-valia) e trabalho intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste estudo/investigação, oferecer uma pequena contribuição para o debate acadêmico em diálogo com a política educacional e a realidade vivenciada em nossas escolas, acreditando que este movimento pode fazer avançar o conhecimento no campo da pesquisa em educação integral e sobre escolas de tempo integral, com destaque para o ensino médio.

Assim, neste estudo, estivemos empenhados em esclarecer o papel social que a escola pública tem na formação e emancipação humana e na defesa da educação politécnica e omnilateral, na direção de alcançar a possível escola unitária. Para tanto, consideramos como objeto de estudo a política pública de implantação de escolas de tempo integral de ensino médio na rede estadual de Goiás.

Este trabalho teve como propósito analisar as políticas de implantação e implementação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) no estado de Goiás, e particularmente em Goiânia, e o seu contexto de criação, destacando os aspectos administrativo, político e pedagógico. Nesse sentido, além dos estudos teóricos com a intenção de situar o contexto em que o objeto em discussão se situa, precederam-se uma pesquisa bibliográfica, análise documental, incluindo documentos normativos de âmbito federal e estadual, além de documentos dos CEPIs e pesquisa de campo com aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e observação direta não participante desenvolvida em sete CEPIs de Goiânia.

Dentre os estudos realizados, contextualizamos o tema educação integral desde o pensamento socialista de educação na pedagogia libertária até as mais recentes pesquisas sobre o tema, mediante o pensamento educacional brasileiro. Também buscamos contextualizar as concepções sobre formação omnilateral, educação politécnica, escola unitária e qualidade na educação. Desse modo, buscamos construir um caminho epistemológico para compreendermos a educação integral e o seu papel na formação integral do ser humano, discussão realizada no início deste trabalho.

Também entendemos que era importante compreender o atual cenário da educação brasileira a partir das transformações nas políticas públicas sobre a educação, em especial sobre a educação integral, sobretudo em face das reformas da educação, que tiveram início na década de 1990 até a mais recente reforma do ensino médio, Lei n.º 13.415/2017, conforme

analisamos no capítulo 2. Essa lei alterou a Lei n.º 9.394/1996, além de estabelecer o fomento às escolas de tempo integral de ensino médio em todo o país.

Vale destacar, conforme acentua Libâneo (2014), que os documentos e orientações políticas e técnicas dos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, são usados como referência no Brasil para o desenvolvimento de políticas educacionais pelo governo federal. Por exemplo, tivemos o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993 a 2003 e o Plano Nacional de Educação de 2001 a 2014. Mais recentemente, temos o Programa Mais Educação, que, desde 2007, procura ampliar a jornada escolar dos alunos do ensino fundamental, aumentando o tempo escolar em função de buscar melhorar a qualidade do ensino e com isso aumentar a produtividade dos indivíduos. Esse programa ainda apresenta, em suas diretrizes e nos seus objetivos, a prioridade em atender às crianças em vulnerabilidade social, além de aumentar as oportunidades de aprendizagem e a ampliação da sua formação.

Nesse contexto, percebemos que as políticas educacionais em vigor continuam seguindo essa linha estratégica da redução da pobreza e proteção social, principalmente o governo federal, que adota essas estratégias para implantação e desenvolvimento das escolas de tempo integral.

Outro aspecto importante, fruto das estratégias propostas pelos organismos internacionais, é o alinhamento da política educacional pública com os interesses corporativos empresariais, ou seja, de vincular políticas educacionais à produtividade do trabalho, regulando assim a formação dos trabalhadores às necessidades do capital.

Desse alinhamento, surgem também as parcerias entre o público e o privado (PPPs), em que a educação pública é subsumida pelo setor privado, principalmente pelo terceiro setor, que se apresenta como eficiente e eficaz na gestão dos fundos públicos. Como exemplo, temos o Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, entre outros, que orientam, acompanham, desenvolvem material didático para escolas públicas de tempo integral de ensino fundamental e médio por todo o Brasil.

Por fim, esse alinhamento entre o público e o privado, na ótica do neoliberalismo, acontece em função do objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Isso acontece com a implementação da gestão empresarial, com foco na otimização dos recursos financeiros e no aumento da proficiência dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Assim, uma de suas apostas é a ampliação do tempo de escola, ou seja, ampliação da jornada

escolar, estabelecendo uma simples equação entre ampliação do tempo de instrução dos alunos e a qualidade do ensino.

No desenvolvimento deste trabalho, verificamos que a qualidade que se tem nos CEPIs está diretamente ligada a esta lógica das incorporações empresariais, ou seja, da busca por eficiência, produtividade, competitividade, redução de custos e a busca incessante por resultados.

A pesquisa mostrou que os alunos, gestores e professores dos CEPIs acreditam nessa concepção de qualidade, que está relacionada aos resultados obtidos nos testes padronizados como Ideb e Saego, ou seja, em índices de aferição apenas dos resultados que não consideram o processo de ensino-aprendizagem. Mostrou ainda a questão de atingir metas e objetivos pactuados entre os gestores dos CEPIs e a Secretaria de Educação.

No entanto, verificamos que a concepção de qualidade admitida nos CEPIs é a mesma implementada pelos organismos internacionais multilaterais, como a OCDE e o Banco Mundial. Conforme analisamos no capítulo 1, a qualidade que esses organismos internacionais apresentam é baseada em rendimento, eficiência, produtividade, que são medidos por avaliações externas e pela obtenção de índices, além de controle rigoroso em todo o processo educativo.

Acreditamos que essa concepção de qualidade não proporciona o alcance da melhoria da qualidade do ensino que defendemos, pois julgamos que os CEPIs devem proporcionar formação integral do sujeito, entendida como omnilateral, ou seja, em todas as suas dimensões (cultural, cognitiva, física, motora, artística, social, emocional, ética, psicológica). Observamos que ainda prevalece um ensino fragmentado, um currículo instrumental com material didático formulado a partir de manuais de orientações e apostilas.

Destarte, a qualidade da educação que defendemos, seja ela na escola de tempo parcial ou de tempo integral, ainda está longe de acontecer, uma vez que, conforme nosso estudo/investigação, deparamo-nos com escolas com estrutura física insuficiente e inadequada para funcionar em período integral, além de professores desmotivados com a carreira docente, material didático insuficiente, falta de recursos didáticos, gestão centralizadora. A qualidade que precisamos e defendemos é a de referência social, conforme é apresentada por Dourado e Oliveira (2009, p. 211), “a qualidade da escola para todos, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social”.

A temática da escola de tempo integral contempla várias abordagens que se configuram na educação brasileira. Buscamos mostrar, neste estudo/investigação, que os

CEPIs de Ensino Médio, implantados na rede pública estadual de Goiás, aproximam-se das experiências de escola de tempo integral dia inteiro, ou melhor, de jornada ampliada. Cabe fazer uma ressalva que cada uma dessas experiências reflete, em seu interior, concepções mais amplas sobre o mundo, sobre a sociedade, sobre o papel das pessoas na sociedade e a organização da escola.

Então, faz-se necessário debater ampla e criticamente o papel das escolas de tempo integral, suas potencialidades, bem como seus limites. Assim, as instituições formadoras de professores e governo precisam assumir o compromisso de melhorar os processos formativos iniciais e continuados em educação, que devem ser pauta de uma política pública comprometida com a qualidade da educação e com a formação das crianças, adolescentes e jovens que buscam melhores condições de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que a ampliação da jornada escolar, como acontece nos CEPIs de ensino médio, deve ser repensada. Precisamos que essa ampliação possa não só aumentar o tempo de permanência no espaço escolar, mas simplesmente aumentar as oportunidades de aprendizagem. Portanto, defendemos que essa ampliação seja referente a uma abordagem que traga uma concepção de educação, de formação humana, fundamentada na perspectiva omnilateral e na politecnia.

Atualmente, na rede estadual de educação de Goiás, o modelo de escola de tempo integral de ensino médio, ou seja, os Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs), segue diretrizes e orientações do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação de Pernambuco, implementando uma visão de educação tecnicista, fundamentada na racionalidade, produtividade e eficiência, cujos objetivos principais são a formação por competências e a formação para o mercado de trabalho.

De acordo com os documentos da Seduce/GO apurados neste trabalho, a implantação desses CEPIs de ensino médio se deu por meio da parceria público-privada entre a Seduce/GO e o ICE, na qual ficou estabelecido que a rede estadual utilizaria todas as ferramentas educacionais disponibilizadas pelo ICE, como material didático (apostilas e manuais), diretrizes operacionais (manuais) e modelo de gestão e modelo pedagógico (manuais).

Vale destacar que a Seduce/GO criou o Programa Novo Futuro para implantar e implementar os CEPIs na rede estadual de educação e assim difundir e aplicar as orientações e diretrizes do ICE nas escolas estaduais de ensino médio que se tornaram CEPIs, por meio da Lei estadual n.º 17.920/2012 (GOIÁS, 2012). Ressaltamos ainda que a principal diretriz da

proposta de escola de tempo integral de ensino médio do ICE e o seu modelo de gestão são semelhantes à gestão de uma empresa.

Esse modelo de gestão utilizado pelo ICE, que está nos seus manuais, traz a concepção de gestão escolar baseada no modelo de gestão Tecnologia Empresarial da Odebrecht (TEO), mas foi sistematizada e reformulada de modo a ser empregada no ambiente escolar, sendo denominada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese), que, posteriormente, foi novamente reformulado e passou a ser denominado de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE).

Confirma-se uma tendência na educação pública brasileira do deslocamento da responsabilidade dos direitos sociais, como a educação para o setor privado, e ainda abre a possibilidade de privatização da educação. Segundo Freitas (2012, p. 386), “Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente. O advento da privatização da gestão introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada”.

Assim, buscamos discutir a realidade que está posta nas políticas de implantação dos CEPIs de ensino médio na rede estadual de educação de Goiás, mas que ainda apresenta, em seus documentos orientadores, a possibilidade de implantação de educação integral com formação integral como proposta pedagógica para ser desenvolvida nos CEPIs.

A indagação que se colocou nesta pesquisa foi a de que, embora as discussões sobre as escolas de tempo integral de ensino médio tenham, nos documentos oficiais (federal e estadual), um fundamento normativo amparado pela concepção da Educação Integral, a proposta em curso, na atualidade, tem se estabelecido como ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, ou seja, jornada ampliada, ou respondia a um entendimento de Educação Integral?

No percurso deste trabalho, pudemos verificar que essas escolas apresentam uma possibilidade de ampliação das oportunidades de aprendizagem, mas que a concepção que o Estado adota como política pública faz com que essas escolas tenham uma perspectiva de ampliação das oportunidades de aprendizagens, aumentando o tempo de escolarização, além de proporcionar uma escola do acolhimento, da proteção, ou seja, do assistencialismo, entretanto, não apresentando educação integral que possibilita a formação ampla, multidimensional e completa do ser humano. Como isso pôde ser notado por meio de vários aspectos presentes nos CEPIs, apresentamos um preponderante que é a adoção do currículo por competência, que fragmenta as atividades em supostas habilidades, privilegiando o saber-fazer, visando à sua inserção no mercado de trabalho. Desse modo, o currículo não

proporciona uma ampliação de conhecimentos, passando a ser um fator de regulação e controle do aluno e do professor por meio da avaliação.

Embora tais pressupostos teóricos e práticos sejam uma realidade nas escolas públicas da rede estadual em Goiás e nos CEPIs de ensino médio, a ampliação da jornada escolar, ou seja, a ampliação da permanência do aluno na escola, tem aspectos positivos e relevantes no desenvolvimento de novas aprendizagens, aumento de capital cultural, melhor convívio social. Dessa forma, não podemos desprezar que os CEPIs trouxeram alguns avanços na educação dos alunos do ensino médio.

Entretanto, essas escolas vêm enfrentando inúmeros desafios referentes ao tempo-espço, sobretudo em função da estrutura física, conforme foi observado na nossa pesquisa de campo. Isso porque em todos os CEPIs não existe uma estrutura física adequada aos objetivos propostos, que contemple as necessidades requeridas para o desenvolvimento do trabalho em um CEPI e que vislumbre a formação integral do seu aluno. As salas de aula que são denominadas de salas-ambiente são salas de aula normais, com carteiras e mesas, com pouquíssimos materiais didáticos que poderiam caracterizar a sala como sala-ambiente de ciências, por exemplo. Os laboratórios são incompletos, pequenos, e ainda faltam materiais de consumo. As bibliotecas estão desatualizadas, com acervos reduzidos e com pouco espaço para estudo e pesquisa. Os refeitórios são improvisados, faltando às vezes talheres e mobília adequada. Os banheiros são poucos, deficitários, faltando chuveiros, e estão em estado ruim de conservação. As quadras poliesportivas estão sem marcação, sem cobertura, precisando de reparos.

Outro aspecto importante é a formação continuada, que é referência nas diretrizes do ICE para a implantação e implementação dos CEPIs. Esse é um ponto que deve ser melhorado no processo de implantação e, principalmente, na implementação dos CEPIs, embora na pesquisa de campo muitos professores dissessem que acontece formação e que essa é suficiente, outros disseram que são limitadas e insuficientes. As entrevistas mostraram que a necessidade da formação continuada dos professores é praticamente um consenso nos depoimentos dos professores. Para eles, a formação continuada é essencial para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico nos CEPIs, até mesmo porque na formação inicial muitos não tiveram formação específica para trabalhar nas escolas de tempo integral.

A pesquisa de campo mostrou-se fundamental para a compreensão da forma como os alunos, gestores e professores dos CEPIs concebem e incorporam os princípios e pressupostos dos CEPIs, bem como eles se inserem nessa política de tempo integral no ensino médio.

Considerando os resultados obtidos no trabalho de campo, podemos dizer que o problema da pesquisa foi respondido, de forma que, ao final desta trajetória, afirmamos que os CEPIS apresentam-se como escolas de tempo integral com ampliação da jornada escolar, ou seja, com uma dinâmica curricular diferente, com maior número de disciplinas, mas com um ensino fragmentado entre teoria e prática. Assim, não se constitui uma escola que desenvolve educação integral, pois faz uma aproximação com a educação unilateral, que busca formar o sujeito individualista, competitivo e autônomo, que acredita não precisar dos outros ou que se faz por conta própria, tal qual a sociedade neoliberal necessita.

Quanto aos objetivos propostos neste estudo/investigação, acreditamos que foram, em alguma medida, alcançados, uma vez que, ao dialogar com alguns estudos já realizados sobre a temática, juntamente com o trabalho de campo, conseguimos apresentar as contradições que se têm hoje nas políticas de implantação dos CEPIS em Goiás e em Goiânia, com destaque para os aspectos administrativo, político e pedagógico. Desse modo, buscamos evidenciar que esse modelo de escola que o governo de Goiás implantou e implementa na rede estadual de educação para o ensino médio, consubstanciado numa parceria entre o público e o privado, confirma a tendência do Estado na implementação de políticas neoliberais educacionais, que se constituem em formular novas formas de gestão pública, que têm como referência a gestão privada, propiciando condições para continuar a Reforma do Estado pelo viés capitalista.

Destarte, fica evidente que a perspectiva e a concepção que os governos estaduais e federal têm das escolas de tempo integral, referindo-nos às de ensino médio, são de caráter assistencialista, utilitarista, de flexibilização curricular, aprendizagem por competências, visando a inserção no mercado de trabalho. Porém, esses governos passam uma visão de que essas escolas de tempo integral são a materialização ou efetivação da educação integral de formação integral (completa, multidimensional) como política pública de educação, de certa forma, trazem uma contradição na efetivação da escola de tempo integral e a concepção de educação que é efetivada.

Ainda seguindo nesta direção, a grande massa de trabalhadores que são os usuários dessas escolas é levada a acreditar que seus filhos estão recebendo uma educação integral e de qualidade e, o melhor, que é ofertada em tempo integral.

Entretanto, continuamos a defender que as escolas de tempo integral desempenham uma importante função na consolidação das políticas públicas de educação integral, desde que sejam pensadas, organizadas, para desenvolver educação integral e que executem suas propostas pedagógicas na perspectiva da formação integral do sujeito. Mas isso deve

acontecer mediante um planejamento maior e que tenha respaldo político e social para que elas sejam pensadas de forma coletiva e democrática para todos os atores que estão envolvidos ou que tenham interesse nesse processo, pois o que pudemos constatar, quanto ao planejamento e à gestão democrática, indicou que, em muitos CEPs, o planejamento é realizado, mas não é executado em sua plenitude. Isso porque muita coisa é feita apenas para contemplar esse modelo de escola e a gestão democrática é aparente, visto que, conforme apuramos na pesquisa, alguns gestores são considerados autoritários e o próprio modelo de escola retira a autonomia de professores e alunos, além de impor processos educativos que não são democráticos, mas que devem ser desenvolvidos nos CEPs.

Não podemos deixar de considerar que as escolas de tempo integral são, de fato, uma possibilidade de ampliação das oportunidades de aprendizagem e de aumento real do tempo de escolarização dos alunos, aumentando muito a possibilidade de desenvolver uma educação integral, que possa levar a uma formação multidimensional e completa dos alunos, na perspectiva da omnilateralidade, no desenvolvimento da educação politécnica, na direção ao ensino unitário, superando o ensino fragmentado entre teoria e prática.

Desse modo, as políticas de educação integral e a escola de tempo integral se justificam pela possibilidade de oferecer as melhores condições de aprendizagem, tanto pela ampliação da jornada escolar, ou seja, pela ampliação da permanência dos alunos na escola, como pela oferta de um currículo ampliado que faça a articulação da teoria e da prática, proporcionando formação ampla e geral aos alunos. Justificam-se ainda pela formação continuada aos professores para atuar nessas escolas, que devem ter estrutura física adequada, proporcionando, assim, educação de qualidade social para todos.

Mas isso só acontecerá quando o governo construir uma política de educação comprometida com as mudanças sociais e políticas, que vislumbre a formação integral do sujeito e a emancipação humana, que se oponha à formação unilateral do indivíduo e à mera preparação para o mercado de trabalho.

Os resultados obtidos com esta pesquisa nos permitem dizer que as atuais políticas de educação integral e de escolas de tempo integral não passam de uma retórica com o propósito de passar uma ideia de que estão efetivando, nas escolas públicas de tempo integral, tanto de ensino fundamental como de ensino médio, uma educação integral, onde os alunos têm mais oportunidades de aprendizagem e que recebem formação integral, que essa escola é de qualidade, mas, na realidade, não é essa educação que se efetiva. Temos apenas ampliação da jornada escolar.

Infelizmente, essa realidade é a que está posta pelas políticas públicas de educação integral no Brasil e em Goiás. As escolas de tempo integral ainda não apresentam educação integral, pois elas têm, sim, uma jornada ampliada e, o pior, apresentam mais do mesmo.

A escola não consegue responder à demanda social para atender todos os jovens das classes mais pobres da população, pois enfrenta a precarização das condições de trabalho (principalmente dos professores), a falta de estrutura física e de material, a falta de uma política de formação de professores, além de uma política de educação integral realmente comprometida com a formação para cidadania e emancipação humana.

Nesse sentido, defendemos as escolas de tempo integral com educação integral, comprometidas com a transformação da sociedade, com a construção da liberdade, com a autonomia do pensamento, com a solidariedade, com a cooperação, com a formação plena dos seres humanos em todas as suas dimensões (cognitiva, afetiva, física, estética, ética, artística, psicossocial), numa perspectiva omnilateral e politécnica de educação, contrapondo, assim, à formação unilateral e à educação como mercadoria, efetivando a escola de tempo integral como uma escola de qualidade social.

Com efeito, acreditamos que a escola de tempo integral, com educação integral, que tenha como principal objetivo desenvolver uma educação emancipatória, só será possível pela formação humana omnilateral e com a implementação de uma educação politécnica. Para isso, as políticas públicas de educação integral e de tempo integral precisam formular um projeto político-pedagógico de transformação social, focado na formação humana, na liberdade, na igualdade social e no trabalho que produz a humanização do homem. Assim, teremos uma escola formadora de homens e mulheres emancipados.

Por fim, entendemos que nosso estudo/investigação, que ocorreu por meio da pesquisa bibliográfica, análise documental e análise dos dados empíricos obtidos em pesquisa de campo, pode contribuir para a reflexão sobre as políticas públicas de educação integral, sobretudo no que concerne ao ensino médio, colaborando para aprofundar o conhecimento das reais dificuldades de funcionamento para além das aparências dos CEPIs de ensino médio. Reconhecemos que o estudo aponta ser preciso fazer rupturas para se propor novos desafios e que precisamos construir um caminho para termos educação integral nas escolas de tempo integral na rede estadual de educação de Goiás.

Salientamos, ainda, que esse modelo de escola de tempo integral, ou seja, os Centros de Ensino em Período Integral (CEPI), precisa ser revisitado e sugerimos algumas alternativas possíveis e necessárias, como: melhorar o projeto arquitetônico das escolas, promover concursos para professores com dedicação plena, proporcionar cursos de formação

continuada e de qualidade aos professores e gestores, subsidiados pelas universidades públicas, reformular o currículo valorizando os conhecimentos científicos e visando à formação omnilateral na perspectiva da educação politécnica, valorização da carreira docente, criar um modelo de gestão próprio para os CEPIS fundamentado na gestão democrática, pública, laica e de qualidade social e um modelo pedagógico fundamentado nas aprendizagens significativas, que proporcione a apropriação dos conhecimentos histórico-científicos produzidos pela humanidade, tendo o trabalho como princípio educativo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Perseu. Pesquisa em Ciências Sociais. In: HIRANO, Sedi (Org.) **Pesquisa social: projeto e planejamento**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979. p. 21 – 88.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ARROYO, M. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 30-10 Maio 1988.
- ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2009. P. 30 -55.
- AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>>. Acesso em: 22 mar. 2017.
- BARROS, Kátia Oliveira de. **A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-GO (2001-2006)**. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 46. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005 (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei n.º 11.494**, de 1º de janeiro de 2007, artigo n. 10. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio em debate**. Brasília, DF: MEC/SEB/SETEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>>. Acesso em: 15 jun. 2018.
- BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.
- BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n.º 17**, de 24 de abril de 2007. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Resolução n. 19**, de 15 de maio de 2008. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 059**, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. **Salto para o Futuro: Educação integral e intersetorialidade**. a. XIX, n. 13, MEC, out. 2009.

BRASIL. **Portaria n.º 971**, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Programa: Ensino Médio Inovador Documento Orientador**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2009. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Programa: Ensino Médio Inovador Documento Orientador - Adesão**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2009. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Decreto n.º 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 15 jan.2018.

BRASIL. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2012. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.ºs 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 1.º 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, 2017.

CANEZIN, Maria Teresa. **O objeto, o método e o fenômeno educativo na sociologia durkheimiana**: Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação. Goiânia: UCG, 2001. p. 17-30. (Série Ensaios).

CANEZIN, Maria Teresa. O lógico e histórico no método dialético. In: CANEZIN, Maria Teresa. **Introdução à teoria e ao método das ciências sociais**. Goiânia: UCG, 2001. p. 69-92. (Série Ensaios).

CADERNO CENPEC. **Educação, Cultura e Ação Comunitária – Educação integral**. n. 2. 2º sem. 2006.

CADERNO CENPEC. **Tendências para a Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social/ CENPEC, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria V. Educação integral: uma nova identidade da escola brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, 2002a.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Marta. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 119, jul. 2003.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Marta. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Marta. **Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional**. 1996. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Marta. **A educação integral na obra de Anísio Teixeira**. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Marta. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Marta. Escola de Tempo Integral *versus* alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Educação integral e tempo integral. Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 1, 2009.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.43 – 59.

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>

COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa. Escola Pública de Horário Integral. **Revista Presença Pedagógica**, maio 1997.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e (m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Escola pública de horário integral e qualidade de ensino. **Ensaio**, Rio de Janeiro, 1997.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: _____. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1998. p. 42 – 65.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. BAKUNIN, Mijail. La instrucción integral. Barcelona, José Olañeta Editor, 1979. In: GALLO, Silvio. **A educação integral numa perspectiva anarquista**. p. 13-42, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola**. p. 182-207, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental**. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd, 2004, Caxambu.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral: história, política e práticas**. Organização de Lígia Martha C. da Costa Coelho. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

COELHO, L. M.; MENEZES, J. **Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão**. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPEd Caxambu-MG, 07 a 10 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Res.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

COELHO, L. M. C. da C.; PORTILHO, D. B. **Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas**. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERG, 2009. p. 89-99.

COELHO, Lígia Martha Coimbra Costa; HORA, Dayse Martins. **Políticas públicas e Gestão para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho**. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13--Res.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2018.

CRUZ, Sebastião Carlos Velasco. **O Brasil no mundo: ensaios de análise política e prospectiva**. São Paulo: Unesp; Unicamp; PUC-SP, 2004.

DIAS, J. F. Educação em Gramsci e Programa Mais Educação: pontos e contrapontos. In: LIMONTA, S. V. et. al. (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: PUC Goiás, 2013. p. 79-86.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição para uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento de. Escola Pública em Tempo Integral: O PROFIC na Rede Estadual de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p.5-17, fev. 1991.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

FONSECA, M; TOSCHI, M. S; OLIVEIRA, J. F. de (Orgs.). **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos políticos pedagógicos em debate. Goiânia: Editora da UCG, 2004. p. 22 – 55.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 29-38, 1989.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Ensino médio: desafios e reflexões**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Edição Especial, Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, L. C. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M. B.; KRAMER, S.; LÜDKE, M. (Ogs.). **Escola básica. Anais da 6ª Conferência Brasileira de Educação**. Campinas: Papyrus, 1992.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. da (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à Pós-Graduação em Educação e suas múltiplas dimensões**. Textos convidados para mesas temáticas do X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, Rio de Janeiro, 10 a 13 de julho de 2011. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, p. 72-90. Disponível em: <www.fe.ufjf.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação de trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. p. 85 -106.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.11 – 38.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** - excertos. s. d. Disponível em:

<http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/139221839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINCIPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO>. Acesso em: 4 jun. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. MOTTA, Vânia Cardoso da, **Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017)**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Coleção Educação Cidadã; v. 4).

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 13-42.

GARCIA, Júlio César. **O ensino médio integrado no Instituto Federal Goiano: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás T. **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.26 – 45.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar n.º 26**, de 28 de dezembro de 1998. Disponível em:

<http://www.gabcivil.go.gov.br/leis_complementares/1998/lei_complementar_n26.htm>. Acesso em: 4 dez. 2017.

GOIÁS. **Lei n.º 13.564**, de 8 de dezembro de 1999. Estabelece critérios para o processo de eleição de diretores dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Goiânia (GO): Gabinete Civil, 1999. Disponível em: <<http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis.php?tipo=ordinaria&ano=1999>>. Acesso em: 4 mar. 2017.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP n.º 29/2003**. Fixa normas para a gestão democrática nas unidades escolares de educação básica do Sistema Educativo do Estado e dá outras providências. Goiânia: CEE/GO, 2003.

GOIÁS. **Currículo em Debate: Currículo e Práticas Culturais. As Áreas do Conhecimento. Caderno 3**. Goiânia: CEE/GO, 2006.

GOIÁS. **Proposta de Escola Estadual de Tempo Integral**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação/SEDUC, jul. 2006.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP n.º 3**, de 23 de fevereiro de 2007. Fixa normas para a gestão democrática nas unidades escolares de educação básica do Sistema Educativo do Estado. Goiânia: CEE/GO, 2007a. Mimeo.

GOIÁS. **Lei Complementar n.º 62**, de 9 de outubro de 2008. Estabelece o Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás. Goiânia: Gabinete Civil, 2008. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.br/pagina_leis.php?id=9930>. Acesso em: 25 abr. 2018.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Coordenação do Ensino Fundamental. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em debate, Caderno 5. Goiânia: SEE, 2008.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Escola de Tempo Integral: um convite à reflexão**. Goiânia: CEE/GO, 2010.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Escola Estadual de Tempo Integral: possibilidades de integração e ampliação de oportunidades**. Goiânia: CEE/GO, 2010.

GOIÁS. **Pacto Pela Educação**. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>>. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2011. Acesso em: 5 abr. 2018.

GOIÁS. **Lei Complementar n.º 85**, de 19 de abril de 2011. Altera a Lei Complementar n.º 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Goiânia: Gabinete Civil, 2011. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.br/pagina_leis.php?id=9930>. Acesso em: 5 abr. 2018.

GOIÁS. **Proposta de Escola Estadual de Tempo Integral**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação/SEDUC, fevereiro 2012.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação/SEDUCE, 2016.

GOIÁS. **Lei n.º 17.920/2012**, de 27 de dezembro de 2012. Institui os Centros de Ensino em Período Integral – CEPI –, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. Goiânia (GO): Gabinete Civil, 2012. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.br/pagina_leis.php?id=6620>. Acesso em: 5 mar. 2018.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Estadual de Escola de Tempo Integral: Perspectivas de Avanço na Aprendizagem**. Goiânia: CEE/GO, 2014.

GOIÁS. **Lei n.º 18.969**, de 22 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás – PEE para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial, 27 jul. 2015. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14188>. Acesso em: 20 jan. 2018.

GOIÁS. **Lei n.º 19687**, de 22 de junho de 2017. Cria os Centros de Ensino em Período Integral, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, e dá outras providências. Goiânia: Diário Oficial, 23 jun. 2017. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14188>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, Educação Integral, 2º sem. 2006.

GONÇALVES, Antônio Sérgio; PETRIS, Liliane. **Escola de Tempo Integral: A construção de uma proposta**, 2006. Disponível em: <http://www.nexusassessoria.com.br/downloads/ETI_a_construcao_de_uma_proposta.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, A. **O princípio educativo em Gramsci**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 2. Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Organização de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GUARÁ, Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec: Educação Integral**, São Paulo, n. 2, 2006.

GUARÁ, Maria F. Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

IANNI, Octávio. Introdução: a produção da sociedade capitalista. In: IANNI, Octávio (Org.). **Karl Max: sociologia**. São Paulo: Ática, 1979. p. 7-42.

ICE BRASIL. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Programa. 2014. Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacao/qualidade/escolas-em-tempo-integral/foco-de-atuacao/>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

ICE BRASIL. **Cadernos de Formação**. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. 2. ed. Recife: ICE, 2016.

ICE BRASIL. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Programa. 2018. Disponível em: <http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacao/qualidade/escolas-em-tempo-integral/foco-de-atuacao/>. Acesso em: 22 jun. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out./2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO; José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO; José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LIBÂNEO; José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Texto elaborado para apresentação no X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd-Centro Oeste, julho, 2010. Disponível em: <[http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/SEMANA %20DE%20PLANEJ%20PUC%20AGO%202010%20FINAL.doc](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/SEMANA%20DE%20PLANEJ%20PUC%20AGO%202010%20FINAL.doc)>. Acesso em: 5 jul. 2018.

LIBÂNEO; José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.1. p. 13-28, jan./mar. 2012.

LIMONTA, Sandra Valéria; SANTOS, Livia de Souza Lima. Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, Sandra Valéria; BRANDÃO, André Alcântara; FREITAS, Vilmar Luiz de; SANTOS, Luciane Martins dos. (Orgs.). **Educação Integral e Escola Pública de tempo integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 39-71.

LIMONTA, S. V.; SILVA, K. A. C. P. C. da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, Sandra Valéria.

Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED: América, 2013. p. 173-188.

LIMONTA, S. V. Escola de tempo integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 46, p. 120-136, maio/ago. 2014.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. (Coleção Memória da Educação). p. 96 – 132.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: **CBE – Conferência Brasileira de Educação. Trabalho e educação.** Campinas: Papirus, 1992. p. 9-23.

MACHADO, Lucília R. S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação. Da Antiguidade aos nossos dias.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci.** 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **HISTEDBR**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

MARTINS, Ângela M. Souza. A educação integral segundo a pedagogia libertária, In: COELHO, L. M. C.C. (Org.) **Educação integral: história, política e práticas.** 1.ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 15 – 30.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 122 – 147.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **O capital. O processo de produção do capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1992.

MAURÍCIO, Lúcia Veloso (Org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília: Inep/MEC, 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Veloso. Escritos e representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 26, 28 abr. 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Correntes de pensamento. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 81-95.

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

MORIYÓN, Félix Garcia (Org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto; SILVA, Lueli Nogueira Duarte. Gerencialismo estatal e a relação público-privada na educação em Goiás. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 31, p. 102-122, jan./mar. 2019

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **HISTEDBR**, Campinas, n. 30, p. 275-291, jun. 2008.

NICOLODI, Elaine. **Políticas Públicas de Reestruturação do Ensino Médio: as reformas implantadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás no Período 2000/2010**. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOSELLA, P. Controvérsias marxistas sobre a leitura e a recepção de Gramsci na educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R.; SANTOS, W. da S. (Orgs.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Librum, 2013b. p. 45-59.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: BARTOLIZZA, Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 109 – 146.

PACHECO, José. **Escola da ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Transições).

SILVA, Luís Gustavo A. Contrato, carreira e remuneração docente em Goiás. In: OLIVEIRA João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. (Orgs.). **O trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 97-114.

PARO, Vitor. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, 1988.

PARO, Vitor. Viabilidade da escola pública em tempo integral. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 29, p. 86-99, 1988.

PARO, Vitor. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, Vitor. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000.

RAMOS, Marise N. **Concepção do ensino médio integrado**. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1985.

RIBEIRO, Darcy. O novo livro dos CIEPs. Carta' 15: falas, reflexões, memórias, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 15, 1995.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da Politecnia**. In: Trabalho, educação e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 131-152.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci na educação brasileira. In: RAGAZZINI, D. **Teoria da personalidade na sociedade de massa: a contribuição de Gramsci**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b. p. 1-26.

SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. In: _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 423-438.

SAVIANI, Dermeval. Introdução: sobre a recepção de Gramsci na educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R.; SANTOS, W. da S. (Orgs.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Librum, 2013a. p.11-16.

SAVIANI, Dermeval. **Gramsci e a educação no Brasil**. In: LOMBARDI, J. C.; MAGALHÃES, L. D. R.; SANTOS, W. da S. (Orgs.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Librum, 2013b. p. 60-79.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 1997.

SILVA, Flávia Osório da; FERREIRA, Jaime Ricardo; ARAÚJO, Seila Maria Vieira de. **Escola Estadual de Tempo Integral: possibilidade de integração e de ampliação de oportunidades**. Supervisão: Maria da Luz Santos Ramos. Goiânia: Aliança, 2010.

SILVA, Flávia Osório da. **Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na rede estadual (2006-2010)**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios. In: ROSA, S. V. L. et al. **Educação integral e escola pública de tempo integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico**. Goiânia: América, 2014. p. 15-32.

SOUSA, J. R. de. **A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antonio Gramsci: uma análise à luz da ontologia marxiana**. 2012. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. Politecnia e onilateralidade em Marx. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 5, p. 98-114, 1999.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil. LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 366 – 387.

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução de Henry Suzzallo. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. O defensor da escola pública na teoria e na prática. **Revista Nova Escola**, Rio de Janeiro, n. 78, dez. 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p.1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICE I- Instrumentos de Pesquisa

Questionários

Questionário dos Alunos

APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa desenvolvida no Programa de Doutorado da PUC Goiás, vai analisar as políticas de Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral de Ensino Médio em Goiás, quais os seus desafios na sua implantação nos aspectos administrativos políticos e pedagógicos. A intenção é conhecer quais atividades são desenvolvidas por vocês alunos e identificar como vocês, professores, gestores e a equipe escolar percebem o funcionamento da escola em Período integral. Justificamos a pesquisa pela relevância social dessa 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 questionário com questões referentes ao funcionamento da escola e ao trabalho docente. E o tempo estimado para responder o questionário é de vinte (20) minutos. A sua participação é muito importante nesse processo de pesquisa, pois você é o motivo da escola existir, a escola existe porque existem alunos, portanto você é o sujeito nesse ato educativo. Dessa forma, você é um dos sujeitos responsáveis pela implantação destes CEPIs.

PROJETO DE PESQUISA

Implantação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPI) em Goiás: O Tempo Integral no Ensino Médio em Goiânia

Pesquisador: Orley Olavo Filemon

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lúcia Helena Rincón Afonso

Questionário - Alunos

1.Nome: _____

2. Há quanto tempo estuda nessa unidade escolar?

() de um a três anos () de quatro a sete anos () mais de sete anos () menos de um ano

3. Diga de forma sucinta qual seu entendimento sobre o que deve ser educação integral?

4.Qual a sua opinião sobre a qualidade do funcionamento da escola período integral (CEPI)?

() ótima () boa () regular () ruim () péssima

Explique sua resposta de forma sucinta:

4.1 O que você considera que deve ser melhorado no CEPI? Marque abaixo quantas opções considerar corretas.

estrutura formação dos professores material didático grupo gestor outros.
Se marcou outros, indique quais?

5. Você participa das reuniões e momentos coletivos na escola?
 nunca as vezes sempre não é comunicado (chamado)

6. Na sua percepção, você aprende mais com o período integral?
 sim não
Explique sua resposta de forma sucinta:

7. Você acredita que as atividades desenvolvidas no CEPI contribuem na formação integral do sujeito (formação ampla, multidimensional)?

sim não

Explique sua resposta de forma sucinta:

8. Na sua opinião existe educação integral no CEPI?

sim não

Explique sua resposta de forma sucinta:

9. Na sua opinião com a ampliação da jornada escolar (tempo integral) no CEPI melhorou a qualidade do ensino?

sim não

Em caso afirmativo, como isso acontece:

10. Você conhece as leis e normas (em âmbito federal e estadual) que criaram e que normatizam as escolas de tempo integral no Ensino Médio?

sim não

Em caso afirmativo, cite as leis ou normas que conhece:

12. Na sua opinião no CEPI, são desenvolvidas atividades que são dirigidas à formação para o mundo do trabalho?

sim não

Em caso afirmativo, cite essas atividades:

Questionário Gestores

APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa vai analisar as políticas de Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral de Ensino Médio em Goiás, quais os seus desafios na sua implantação nos aspectos administrativos, políticos e pedagógicos. A intenção é conhecer quais atividades são desenvolvidas por vocês gestores e identificar como vocês, professores, alunos e a equipe escolar percebem o funcionamento da escola em Período integral. Justificamos a pesquisa pela relevância social dessa 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 questionário com questões referentes ao funcionamento da escola e ao trabalho docente. E o tempo estimado para a responder o questionário é de vinte (20) minutos. A sua participação é muito importante nesse processo de pesquisa, pois você é o gestor do processo de implantação da escola de período integral, portanto você é um dos responsáveis neste processo de implantação dos CEPIs.

PROJETO DE PESQUISA

Implantação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPI) em Goiás: O Tempo Integral no Ensino Médio em Goiânia

Pesquisador: Orley Olavo Filemon

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lúcia Helena Rincón Afonso

Questionário - Gestores

1. Identificação da escola

1.1 Nome da Unidade

Escolar: _____

1.2 Endereço: _____

1.3 Telefone e email para contato: _____

2. Sobre o funcionamento da escola:

2.1 Em que ano teve início o ensino em período integral no Ensino Médio? _____.

2.2 Quantas turmas funcionam na escola? _____.

2.3 Qual o número total de alunos da unidade escolar? _____.

2.4 Qual o número de professores da unidade escolar? _____ São suficientes? () Sim () Não

2.5 Qual o número de funcionários da unidade escolar? ____ São suficientes? () Sim () Não

2.6 Os docentes que trabalham no CEPI são efetivos?

() Todos () Na sua maioria () Menos da metade () Poucos () Nenhum

2.7 É exigido dos/as docentes formação específica para realizar as atividades previstas para o período integral? () Sim () Não

2.8 Quanto a formação dos docentes que trabalham no CEPI, eles possuem:

Apenas: Graduação, quantos? ____ . Especialização, quantos? ____ . Mestrado, quantos? ____ .
Doutorado, quantos? ____ .

2.9 São oferecidos cursos de formação continuada para o trabalho nas escolas de período integral? () Sim () Não

2.9.1 Em caso afirmativo, pode listar alguns? _____

2.10 Diga de forma sucinta qual o seu entendimento sobre o que deve ser educação integral? _____

2.11 Você conhece as leis e normas (em âmbito federal e estadual) que criaram e que normatizam as escolas de tempo integral no Ensino Médio? () sim () não

2.11.1 Em caso afirmativo, cite as leis ou normas que conhece: _____

2.12 Na sua opinião com a ampliação da jornada escolar (tempo integral) no CEPI melhorou a qualidade do ensino? () sim () não

2.12.1 Em caso afirmativo, como isso ocorre: _____

3. Sobre as atividades de gestão escolar:

3.1 Quanto tempo trabalha nesta escola? R: ____ anos e ____ meses.

3.2 Trabalha nesta escola desde:

() Antes do início da implantação período integral

() Depois do início de período integral

3.3 Que atividades você já desempenhou na escola além da gestão escolar?

3.4 Quais são as suas atribuições enquanto gestor escolar de um CEPI?

3.5 Quais os maiores desafios enquanto gestor escolar de uma CEPI?

4. Sobre as atividades previstas no currículo escolar:

4.1 Quais são as atividades previstas para os/as alunos/as no período integral?

4.2 Como essas atividades estão organizadas no tempo e no espaço?

4.3 Quais as atividades desenvolvidas na escola são dirigidas à formação para o mundo do trabalho?

4.4 Existe estrutura suficiente para desenvolver as atividades propostas para a formação para o mundo do trabalho?

Sim Não

4.5 Há alguma atividade desenvolvida na escola por instituições parceiras/convidadas?

Sim Não

4.5.1 Em caso afirmativo, quais atividades e por quais instituições?

5. Sobre o planejamento das atividades escolares e a elaboração do Projeto Político Pedagógico:

5.1 Quem participa do planejamento das atividades escolares?

Gestores Coord. Pedagógicos Coord. de Área Professores Alunos

Outros: _____

5.2 Quem coordena as atividades de planejamento escolar?

5.3 A elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola é realizada todos os anos?

Sim Não

5.3.1 Em caso afirmativo, quem participa da elaboração:

Todos/as os/as professores/as da escola

Maioria dos professores

Apenas os/as coordenadores/ e direção

Toda a comunidade escolar

Professores, coordenadores, direção, técnicos administrativos, associação de pais de alunos e alunos.

Outros: _____

6. Sobre a infraestrutura da escola:

6.1 Quando iniciou o ensino em período integral, havia espaços disponíveis e adequados para o desenvolvimento das atividades? Sim Não

6.1.1 Houve necessidade de adequações? Sim Não

6.1.2 Em caso afirmativo, o que foi feito e como foram feitas?

6.2 Você considera que os espaços disponíveis na escola hoje são suficientes para as atividades desenvolvidas no período integral?

Sim Não

6.2.1 Em caso negativo, quais os espaços que faltam?

6.3 A Escola recebe verbas diretamente dos órgãos competentes, conforme previsto em lei?

Sim Não

6.3.1 Em caso afirmativo, existe regularidade no recebimento das verbas? Quando eles chagam no CEPI?

6.4 As verbas recebidas são suficientes?

Sim Não

Explique sua resposta: _____

Questionário dos Professores

PRESENTAÇÃO

Essa pesquisa vai analisar as políticas de Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral de Ensino Médio em Goiás, quais os seus desafios na sua implantação nos aspectos administrativos políticos e pedagógicos. A intenção é conhecer quais atividades são desenvolvidas por vocês professores e identificar como vocês, alunos e a equipe escolar percebem o funcionamento da escola em Período integral. Justificamos a pesquisa pela relevância social dessa 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 questionário com questões referentes ao funcionamento da escola e ao trabalho docente. E o tempo estimado para responder o questionário é de vinte (20) minutos. A sua participação é muito importante nesse processo de pesquisa, pois você é o mediador do processo ensino-aprendizagem, portanto você é um dos sujeitos responsáveis pela implantação destes CEPIS.

PROJETO DE PESQUISA

Implantação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPI) em Goiás: O Tempo Integral no Ensino Médio em Goiânia

Pesquisador: Orley Olavo Filemon

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lúcia Helena Rincón Afonso

Questionário - Professores

1.Nome: _____

2. Há quanto tempo trabalha nessa unidade escolar?

() de um a três anos () de quatro a sete anos () mais de sete anos () menos de um ano

3 – Diga de forma sucinta qual seu entendimento sobre o que deve ser educação integral?

4. Qual a sua opinião sobre a qualidade do funcionamento da escola período integral (CEPI)?
() ótima () boa () regular () ruim () péssima

Explique sua resposta de forma

sucinta: _____

4.1 O que você considera que deve ser melhorado no CEPI? Marque abaixo quantas opções considerar corretas.

() estrutura () formação dos professores () material didático () grupo gestor () outros.

Se marcou outros, indique

quais? _____

5. Você participa das reuniões e momentos coletivos na escola?

() nunca () as vezes () sempre () não sou comunicado (chamado)

6. Você participou da elaboração do PPP do CEPI?

() sim () não

Em caso afirmativo, como foi sua participação:

7. Na sua opinião com a ampliação da jornada escolar (tempo integral) no CEPI melhorou a qualidade do ensino? () sim () não

Em caso afirmativo, como isso acontece:

8. Você conhece as leis e normas (em âmbito federal e estadual) que criaram e que normatizam as Escolas de Tempo Integral no Ensino Médio?

() sim () não

Em caso afirmativo, cite as leis ou normas que conhece:

9. Na sua percepção, o aluno aprende mais com o período integral?

() sim () não

Explique sua resposta de forma sucinta:

10. Você acredita que as atividades desenvolvidas no CEPI contribuem na formação integral do sujeito (formação ampla, multidimensional)?

() sim () não

Explique sua resposta de forma sucinta:

11. Na sua opinião existe Educação Integral no CEPI?

sim não

Explique sua resposta de forma sucinta:

12. Na sua opinião no CEPI, são desenvolvidas atividades que são dirigidas à formação para o mundo do trabalho?

sim não

Em caso afirmativo, cite essas atividades:

Instrumentos da Pesquisa

Roteiro das entrevistas semiestruturadas

Roteiro de entrevistas com gestores e professores

APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa vai analisar as políticas de Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral de Ensino Médio em Goiás, quais os seus desafios na sua implantação nos aspectos administrativos, políticos e pedagógicos. A intenção é conhecer quais atividades são desenvolvidas por vocês gestores e identificar como vocês, professores, alunos e a equipe escolar percebem o funcionamento da escola em Período integral. Justificamos a pesquisa pela relevância social dessa 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 semi-estruturadas, relacionadas a questões referentes ao funcionamento da escola e ao trabalho docente. 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 o gestor do processo de implantação da escola de período integral, portanto você é um dos responsáveis neste processo de implantação dos CEPIS.

PROJETO DE PESQUISA

Implantação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPI) em Goiás: O Tempo Integral no Ensino Médio em Goiânia

Pesquisador: Orley Olavo Filemon

Orientadora: Prof^a Dr^a Lúcia Helena Rincón Afonso

Entrevista – Gestores e professores

1. Qual é seu entendimento do que deva ser uma Educação Integral?
2. Você considera que as atividades realizadas pelos alunos/as contribuem para sua educação integral dos alunos? Explique como:
3. Você participou da elaboração do Projeto Político pedagógico da Escola?
Sim.....Como foi sua participação? Não.....Por quê?
4. Na sua percepção, os alunos aprendem mais no CEPI?

Sim.....? Não.....?

Cite alguns fatores decisivos para sua avaliação?

5. Na sua opinião existe Educação Integral (formação multidimensional) no CEPI?

6. Você acredita que o projeto educacional desenvolvido no CEPI proporciona formação humana ampla/omnilateral? Sim.....? Não.....?

Explique sua resposta de forma sucinta:

7. Você acredita que o projeto educacional desenvolvido no CEPI proporciona formação para o mercado de trabalho? Sim.....? Não.....?

Explique sua resposta de forma sucinta:

8. Os professores têm tempo suficiente para planejar as aulas e participar dos momentos coletivos? Sim.....? Não.....? Outras observações:

9. Como você considera a infraestrutura da escola, adequada para a educação de Período integral? Sim.....? Não.....? Explique de forma sucinta sua resposta:

10. Houve alteração na estrutura do CEPI desde o início do funcionamento do Período integral?

11. Você considera que os materiais Didáticos que vocês têm disponíveis são suficientes para a educação de Período integral?

Roteiro de entrevista com alunos

APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa vai analisar as políticas de Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral de Ensino Médio em Goiás, quais os seus desafios na sua implantação nos aspectos administrativos políticos e pedagógicos. A intenção é conhecer quais atividades são desenvolvidas por vocês alunos e identificar como vocês, professores, gestores e a equipe escolar percebem o funcionamento da escola em Período integral. Justificamos a pesquisa pela relevância social dessa 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 semi-estruturadas, relacionadas a questões referentes ao funcionamento da escola e ao trabalho docente. 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 o motivo da escola existir, a escola existe porque existem alunos, portanto você é o sujeito nesse ato educativo. Dessa forma, você é um dos sujeitos responsáveis pela implantação destes CEPIs.

PROJETO DE PESQUISA

Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral (CEPI) em Goiás: O Tempo Integral no Ensino Médio em Goiânia

Pesquisador: Orley Olavo Filemon

Orientadora: Prof^a Dr^a Lúcia Helena Rincón Afonso

Entrevista - Alunos

1. Qual o seu nome?
2. Há quanto tempo convive/estuda nessa unidade escolar?
3. Qual a sua opinião sobre o funcionamento da escola em período integral?
4. O que você considera positivo?
5. O que você considera problema?
6. Quais atividades realizadas que você mais gosta?
7. Quais atividades realizadas que você dispensaria?
8. Você participa das reuniões e momentos coletivos na escola?
9. Na sua percepção, você aprende mais com o período integral?
10. Você considera os espaços escolares adequados para o desenvolvimento das atividades propostas no currículo escolar? Você já percebeu alguma alteração nessa estrutura desde o início do funcionamento do período integral, melhorou? Piorou?
11. Na sua opinião existe Educação Integral no CEPI? Explique.

APÊNDICE II – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ALUNOS MAIORES DE 18 ANOS

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é **Orley Olavo Filemon**, RG n. 1897174 DGPC/GO, CPF 533.637.281.15, doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; sou o **pesquisador responsável** e minha área de atuação é **EDUCACÃO**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail orleyfilemon.filemon@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(62)99081-7002/ (62)3549-9066**. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás, telefone: (62) 3946-1512, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

A pesquisa intitulada **Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral (CEPI) em Goiás: O Tempo Integral no Ensino Médio em Goiânia**, tem por objetivo principal analisar como se deu na escola, a implantação dos Centros de Ensino de Período Integral, seus desafios, conquistas na implantação de uma política de tempo integral para o Ensino Médio. O objetivo é realizar pesquisa de campo em todos os Centros de Ensino de Período Integral, situados em Goiânia, a fim de analisar as políticas de implantação dos CEPIs em Goiás (Goiânia) e o seu contexto de criação destacando os aspectos administrativos, políticos e pedagógicos. Este objetivo geral se subdivide em algumas especificidades, que pontuo a seguir:

- Identificar e descrever como as unidades escolares se reorganizaram em relação à organização do ensino em período integral, no espaço e no tempo de permanência dos alunos na escola..

- Pesquisar e analisar como o Projeto Político Pedagógico das escolas foram reelaborados no contexto do ensino em período integral no Ensino Médio.

- Pesquisar e analisar entre os sujeitos envolvidos pais, alunos, professores, gestores e comunidade os aspectos qualitativos relacionados ao ensino em período integral no Ensino Médio.

- Identificar e analisar as Políticas Públicas que foram estimuladas, criadas com vistas a ampliação do ensino de período integral no Ensino Médio na última década no contexto estadual, nacional e mundial.

As informações colhidas nas entrevistas e nos questionários serão resguardadas de integral confidencialidade, assegurando o sigilo de identificação pessoal dos sujeitos participantes. Os resultados obtidos, sejam favoráveis ou não serão publicados na Tese de Doutorado da pesquisadora, preservando a identificação dos sujeitos.

Você também possui o direito de não participar sem qualquer ônus, ou mesmo de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento*. A sua participação é muito importante nesse processo de pesquisa, pois você vivência a ampliação do tempo escolar, é sujeito nessa proposta.

Em caso de despesas oriundas de locomoção, hospedagem e alimentação dos sujeitos, serão ressarcidas no ato da entrevista pelo pesquisador responsável.

A qualquer momento da pesquisa você poderá interromper sua participação e terá direito legal de pleitear indenização em caso de danos decorrentes de sua colaboração no processo, advindos de quaisquer usos indevidos pelo pesquisador responsável dos subprodutos ou mesmo do produto final do trabalho.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral (CEPI) em Goiás: O Tempo Integral no Ensino Médio em Goiânia**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável **Orley Olavo Filemon** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Confirmação da concordância ou não da sua identificação no projeto de pesquisa. Por gentileza, rubrique dentro do parêntese com as proposições escolhidas:

- Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;
- Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.
- Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;
- Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Destinado aos Gestores e Gestoras das Escolas**

Prezado (a) Gestor (a),

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa intitulada **Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral (CEPIs) em Goiás: O Tempo Integral no Ensino Médio em Goiânia**, Meu nome é **Orley Olavo Filemon**, RG n. 1897.174 DGPC/GO, CPF 533.637.281.15, doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; sou a **pesquisador responsável** e minha área de atuação é **EDUCAÇÃO**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a mim. A pesquisa está sob a normatização da Resolução do CNS nº 510 de 2016 e as informações coletadas serão utilizadas somente para os fins acadêmicos e científicos. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail orleyfilemon.filemon@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(62)99981-7002/ (62)3549-9066**. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizado na Avenida Universitária, Nº 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás, telefone: (62) 3946-1512, funcionamento: 8h as 12h e 13h as 17h de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Essa pesquisa vai analisar as políticas de Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral de Ensino Médio em Goiás, quais os seus desafios na sua implantação nos aspectos administrativos e pedagógicos. A intenção é conhecer quais atividades são desenvolvidas por vocês gestores e identificar como vocês, comunidade em geral e a equipe escolar percebem o funcionamento da escola em Período integral. Justificamos a pesquisa pela relevância social

dessa 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 questionário, com questões relacionadas ao funcionamento da escola e ao trabalho docente e o tempo estimado para responder é de vinte (20) minutos. A sua participação é muito importante nesse processo de pesquisa, pois você é o gestor do processo de implantação da escola de período integral, portanto você é um dos responsáveis no aspecto administrativo e pedagógico. Classificamos os riscos da sua participação na pesquisa como mínimo, ou seja, poderá ocorrer desconforto emocional e/ou possíveis riscos psicossociais (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, etc). E consideramos como benefício para você a participação numa pesquisa que tem como objetivo analisar uma política educacional tão significativa como a ampliação do tempo escolar e nesse aspecto contribuir com a construção do conhecimento científico na área da educação que pode beneficiar outros gestores no desenvolvimento de práticas de gestão de escolas em tempo integral.

Gostaria de informar que eventualmente você será faremos filmado e fotografado na rotina escolar que evidenciem as possibilidades e os limites da Educação em Período Integral.

Está ciente de que caso sinta *desconforto emocional* e/ou de possíveis *riscos psicossociais* (ex.; constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.) poderá abandonar a pesquisa em qualquer tempo; Tem a garantia expressa de liberdade em se recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, como também liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa; O/a participante, sentindo-se lesado de alguma forma, terá o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrente da sua participação na pesquisa; Conforme a Resolução CNS nº 510/2016.

Em caso de despesas oriundas de locomoção, hospedagem e alimentação dos participantes, serão ressarcidas no ato da entrevista pelo pesquisador responsável.

Será garantido o sigilo e assegurada a sua privacidade e anonimato. Entretanto, caso seja interesse da pesquisa a identificação do participante, deverá ser autorizada pelo mesmo. Por gentileza, rubrique dentro do parêntese com a proposição escolhida:

- () Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados sob minha responsabilidade por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Está ciente de que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não; uma das estratégias de divulgação será a publicação da Tese de Doutorado desse pesquisador no banco de dados de teses da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Por gentileza, rubrique dentro do parêntese com a proposição escolhida:

Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

Confirmação da concordância ou não da sua identificação no projeto de pesquisa. Por gentileza, rubrique dentro do parêntese com as proposições escolhidas:

Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram: que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral (CEPIs) em Goiás: O Tempo Integral no Ensino Médio em Goiânia**. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador responsável Prof. Me. **Orley Olavo Filemon**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

_____ / ____ / _____

Assinatura por extenso do(a) participante

Data

_____ / ____ / _____

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

Data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Destinado aos Professores e Professoras das Escolas**

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa intitulada **Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral (CEPIs) em Goiás: O Tempo Integral no Ensino Médio em Goiânia**. Meu nome é **Orley Olavo Filemon**, RG n. 1897.174 DGPC/GO, CPF 533.637.281.15, doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; sou a **pesquisador responsável** e minha área de atuação é **EDUCAÇÃO**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a mim. A pesquisa está sob a normatização da Resolução do CNS nº 510 de 2016 e as informações coletadas serão utilizadas somente para os fins acadêmicos e científicos. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail orleyfilemon.filemon@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(62)99981-7002/ (62)3549-9066**. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizado na Avenida Universitária, Nº 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás, telefone: (62) 3946-1512, funcionamento: 8h as 12h e 13h as 17h de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Essa pesquisa vai analisar as políticas de Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral de Ensino Médio em Goiás, quais os seus desafios na sua implantação nos aspectos administrativos e pedagógicos. A intenção é conhecer quais atividades são desenvolvidas por

vocês professores e identificar como vocês, comunidade em geral e a equipe escolar percebem o funcionamento da escola em Período integral. Justificamos a pesquisa pela relevância social dessa 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 questionário com questões relacionadas ao funcionamento da escola e ao trabalho docente e o tempo estimado para responder é de vinte (20) minutos. A sua participação é muito importante nesse processo de pesquisa, pois você é o mediador do processo ensino-aprendizagem, portanto você é um dos sujeitos nesse ato educativo. Classificamos os riscos da sua participação na pesquisa como mínimo, ou seja, poderá ocorrer desconforto emocional e/ou de possíveis riscos psicossociais (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, etc.). E consideramos como benefício para você a participação numa pesquisa que tem como objetivo analisar uma política educacional tão significativa como a ampliação do tempo escolar e nesse aspecto contribuir com a construção do conhecimento científico na área da educação que pode beneficiar outros docentes no desenvolvimento de práticas educativas em tempo integral

Gostaríamos de informar que eventualmente você será filmado e fotografado na rotina escolar que evidenciem as possibilidades e os limites da Educação em Período Integral.

Está ciente de que caso sinta *desconforto emocional* e/ou de possíveis *riscos psicossociais* (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.) poderá abandonar a pesquisa em qualquer tempo; Tem a garantia expressa de liberdade em se recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, como também liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa; O/a participante, sentindo-se lesado de alguma forma, terá o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrente da sua participação na pesquisa; Conforme a Resolução CNS nº 510/2016.

Em caso de despesas oriundas de locomoção, hospedagem e alimentação dos participantes, serão ressarcidas no ato da entrevista pelo pesquisador responsável.

Será garantido o sigilo e assegurada a sua privacidade e anonimato. Entretanto, caso seja interesse da pesquisa a identificação do participante, deverá se autorizada pelo mesmo. Por gentileza, rubrique dentro do parêntese com a proposição escolhida:

() Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados sob minha responsabilidade por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Está ciente de que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não; uma das estratégias de divulgação será a publicação da Tese de Doutorado desse pesquisador no banco de dados de teses da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Por gentileza, rubrique dentro do parêntese com a proposição escolhida:

Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

Confirmação da concordância ou não da sua identificação no projeto de pesquisa. Por gentileza, rubrique dentro do parêntese com as proposições escolhidas:

Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram: que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral (CEPIs) em Goiás: O Tempo Integral no Ensino Médio em Goiânia**. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador responsável Prof. Me. **Orley Olavo Filemon**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

_____ / ____ / _____

Assinatura por extenso do(a) participante

Data

_____ / ____ / _____

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

Data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Destinado ao Responsável pelo(a) Aluno(a) Menor de 18 anos**

Prezado(a) Senhor(a),

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada **Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral (CEPIs) em Goiás: O Tempo Integral no Ensino Médio em Goiânia**. Meu nome é **Orley Olavo Filemon**, RG n. 1897.174 DGPC/GO, CPF 533.637.281.15, doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; sou o **pesquisador responsável** e minha área de atuação é **EDUCAÇÃO**. Caso você autorize a participação do jovem menor, as dúvidas sobre a *pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail orleyfilemon.filemon@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(62)99981-7002/ (62)3549-9066**. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás, telefone: (62) 3946-1512, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h de segunda a sexta-feira.

Essa pesquisa vai analisar as políticas de Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral de Ensino Médio em Goiás, quais os seus desafios na sua implantação nos aspectos administrativos e pedagógicos. A intenção é conhecer quais atividades são desenvolvidas pelos alunos e identificar como os alunos, a comunidade em geral e a equipe escolar percebem o funcionamento da escola em Período integral. Justificamos a pesquisa pela relevância social dessa política educacional de ampliação do tempo escolar em escolas estaduais de Ensino Médio.

A etapa da pesquisa que o menor sob sua responsabilidade participará, será por meio da utilização de questionário, com questões referentes ao funcionamento da escola e ao trabalho docente. E o tempo estimado para a entrevista é de vinte (20) minutos. A participação do aluno é muito importante nesse processo de pesquisa, pois ele é o motivo da escola existir, a escola existe porque existem alunos, portanto o aluno é o sujeito nesse ato educativo. Classificamos os riscos da participação do aluno na pesquisa como mínimos, ou seja, poderá ocorrer desconforto emocional e/ou possíveis riscos psicossociais (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, etc.). Ainda, caso sofra algum dano em decorrência da pesquisa, receberá assistência integral e gratuita. E consideramos como benefício para o aluno a participação numa pesquisa que tem como objetivo analisar uma política educacional tão significativa como a

ampliação do tempo escolar e nesse aspecto contribuir com a construção do conhecimento científico na área da educação que pode beneficiar outros jovens.

A participação do jovem menor sob sua responsabilidade, nesta pesquisa, não pode gerar nenhuma despesa para ele(a) e nem para a família, se isto acontecer, ele(a) será ressarcido (a). Ainda informamos que participação do seu filho (a), ou menor sob sua responsabilidade, nesta pesquisa, é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Para participar desta pesquisa, não haverá nenhum custo, nem qualquer vantagem financeira. O menor será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não participar. Informamos que caso o jovem menor sinta desconforto emocional e/ou de possíveis riscos psicossociais (ex.; constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.) poderá abandonar a pesquisa em qualquer tempo; tem a garantia expressa de liberdade em se recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, como também liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o participante tem assegurado o direito à indenização, conforme prevê a legislação. O/a participante, sentindo-se lesado de alguma forma, terá o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrente da sua participação na pesquisa. O jovem menor não será identificado em nenhuma publicação. Sua voz, imagem, suas informações e sua identidade só serão divulgadas com a minha permissão enquanto responsável e a permissão dele. Conforme a Resolução CNS nº 510/2016, trataremos a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Os riscos envolvidos na pesquisa são considerados mínimos e os benefícios da pesquisa é o da participação na construção do conhecimento científico sobre os processos educacionais, sobre a escola. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada por mim, pesquisador responsável, e, a outra será entregue a você.

Confirmação da concordância ou não da identificação do menor sob sua responsabilidade no projeto de pesquisa. Por gentileza, rubricue dentro do parêntese com as opções escolhidas:

() Permito a divulgação da imagem/voz/opinião do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa;

- () Não permito a publicação da imagem/voz/opinião do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa;
- () Permito a identificação do menor sob minha responsabilidade através de uso de seu nome nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a identificação do menor sob minha responsabilidade através de uso de seu nome nos resultados publicados da pesquisa

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Como pesquisador responsável por este estudo declaro: que cumprirei com todas as informações acima; que seu filho (a) terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que a desistência do seu filho (a) em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido (a) em caso de custos para participar desta pesquisa; que será indenizado (a) se for submetida a algum dano moral ou material; e que acatarei decisões judiciais que possam suceder.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO(A) JOVEM MENOR DE 18 ANOS COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com o pesquisador Professor Me. Orley Olavo Filemon, sobre a minha decisão em permitir a participação de meu (minha) filho (a), sob minha responsabilidade nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo que meu filho (a) participe deste estudo e que ele (a) poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua ocorrência, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que ele (a) possa ter adquirido serviço.

Goiânia, de _____ de 2018.

Assinatura por extenso do(a) responsável pelo menor participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE III – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Destinado ao(a) Aluno(a) Menor de 18 anos**

Prezado (a) Aluno (a),

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa intitulada **Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral (CEPIs) em Goiás: O Tempo Integral no Ensino Médio em Goiânia**,. Meu nome é **Orley Olavo Filemon**, RG n. 1897.174 DGPC/GO, CPF 533.637.281.15, doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; sou o **pesquisador responsável** e minha área de atuação é **EDUCAÇÃO**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a mim. A pesquisa está sob a normatização da Resolução do CNS nº 510 de 2016 e as informações coletadas serão utilizadas somente para os fins acadêmicos e científicos. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail orleyfilemon.filemon@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): **(62)99981-7002/ (62)3549-9066**. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizado na Avenida Universitária, Nº 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás, telefone: (62) 3946-1512, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h de segunda a sexta-feira.

Nesta pesquisa pretendemos compreender como funciona uma escola de tempo integral, o que os alunos fazem e como fazem, que espaços existem e como eles são ocupados, enfim, queremos conhecer a escola de tempo integral. O que nos motiva a realizar esse estudo é entender se a escola de tempo integral é uma experiência que vale a pena, se é uma escola que amplia oportunidades de aprendizagem uma vez que é um assunto muito debatido entre os profissionais da educação. Para esta pesquisa aplicaremos um questionário, para você responder com um tempo previsto de vinte (20) minutos. E, também aplicaremos questionários, para os professores e gestores da escola.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento que poderá ser revisto a qualquer momento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não participar. Caso sinta constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc., poderá abandonar a pesquisa em qualquer tempo; você também não precisa responder questões que te causem desconforto emocional e/ou constrangimento na entrevista. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Sua voz, imagem, suas informações e sua identidade só serão divulgadas com a sua permissão e permissão do seu responsável. Conforme a Resolução CNS nº 510/2016, trataremos a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Os riscos envolvidos na pesquisa são considerados mínimos, ou seja, poderá ocorrer desconforto emocional e/ou possíveis riscos psicossociais (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, etc.).

Ainda, caso sofra algum dano em decorrência da pesquisa, receberá assistência integral e gratuita. E os benefícios da pesquisa é o de você contribuir com o conhecimento científico sobre os processos educacionais, sobre a escola. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada por mim, pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Essa pesquisa vai analisar as políticas de Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral de Ensino Médio em Goiás, quais os seus desafios na sua implantação nos aspectos administrativos e pedagógicos. A intenção é conhecer quais atividades são desenvolvidas por vocês alunos e identificar como vocês, comunidade em geral e a equipe escolar percebem o funcionamento da escola em Período integral. Justificamos a pesquisa pela relevância social dessa política educacional de ampliação do tempo escolar em escolas estaduais de Ensino Médio.

Em caso de despesas oriundas de locomoção, hospedagem e alimentação dos participantes, serão ressarcidas no ato da entrevista pelo pesquisador responsável.

Será garantido o sigilo e assegurada a sua privacidade e anonimato. Entretanto, caso seja interesse da pesquisa a identificação do participante, deverá ser autorizada.

Gostaria de informar que eventualmente você será filmado e fotografado na rotina escolar que evidenciem as possibilidades e os limites da Educação em Período Integral.

Confirmação da concordância ou não da sua identificação no projeto de pesquisa. Por gentileza, rubrique dentro do parêntese com as proposições escolhidas:

- Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;
- Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.
- Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;
- Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Como pesquisador responsável por este estudo declaro: que cumprirei com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Destinado ao(a) Aluno(a) Menor de 18 anos

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF.....(caso tenha o documento), Idade.....anos, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral (CEPIs) em Goiás: O Tempo Integral no Ensino Médio em Goiânia**. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável Prof. Me. **Orley Olavo Filemon**, sobre a pesquisa, os procedimentos, métodos e objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas nela envolvidos,

assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa em caráter voluntário.

Goiânia, de de 2018.

Assinatura por extenso do(a) participante

___/___/___

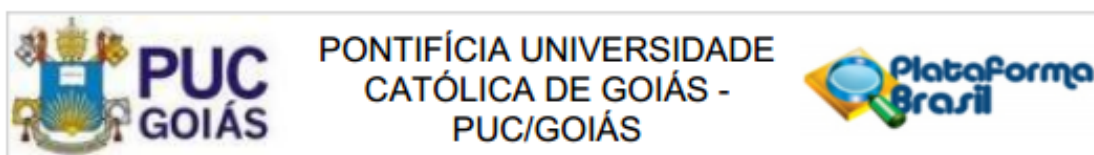
Data

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

___/___/___

Data

ANEXO I - Parecer do conselho de ética da PUC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral (CEPI) em Goiás: O Tempo Integral no Ensino Médio em Goiânia

Pesquisador: Orley Olavo Filemon

Área Temática:

Versão: 6

CAAE: 79845217.7.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goias

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.576.673

Apresentação do Projeto:

Implantação dos Centros de Ensino de Período Integral (CEPI) em Goiás: O Tempo Integral no Ensino Médio em Goiânia

Doutorando: Orley Olavo Filemon

Orientadora: Pro^{fa} Dra Lúcia Helena Rincón Afonso

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Objetivo principal desta pesquisa será Analisar as políticas de implantação dos CEPs em Goiás (Goiânia) e o seu contexto de criação destacando os aspectos administrativos, políticos e pedagógicos.

Objetivo Secundário:

- 1- Analisar se a proposta de educação integral e em tempo integral dos CEPs contribuem para a formação integral (omnilateral) dos alunos.
- 2- Analisar se a ampliação da jornada escolar nos CEPs proporcionam qualidade na educação.
- 3- Analisar como os CEPs preparam seus alunos para o mundo do trabalho.
- 4- Identificar e analisar quais as finalidades educativas são adotadas nos CEPs".

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

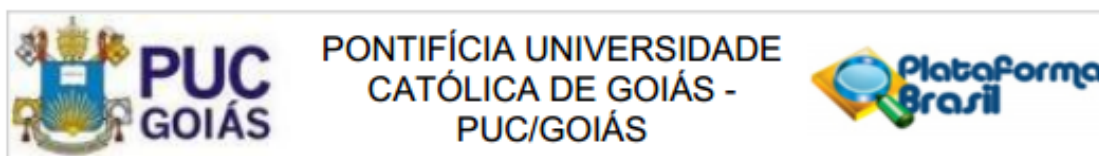
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 2.576.673

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

Considero como riscos: podem ser considerados mínimos, pois os participante apenas irão responder a questionários e fazer entrevistas, isso poderá causar desconforto emocional e possíveis riscos psicossociais, como: constrangimentos, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, etc.

Que poderão serem reparados e indenizados conforme a Resolução 510/2016, parágrafo 2º:

O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização.

Benefícios:

A contribuição da tese, ou os benefícios da pesquisa, são desvelar os aspectos pedagógicos qualitativos percebidos pelos sujeitos envolvidos no projeto de implementação dos Centros de Ensino de Período Integral em Goiás. Ao mostrar a realidade das CEPs e compreender o verdadeiro papel que eles desempenham hoje na Educação, poderemos então sinalizar novas propostas para o desenvolvimento de políticas públicas de ampliação do período integral para o ensino médio com qualidade social, capaz de transformar a ampliação do tempo em aprendizagem, em promover mais cultura, mais reflexão, enfim que promova a formação integral dos sujeitos envolvidos. Com os resultados do estudo podemos sinalizar propostas que diminuam o imprevisto e ampliem as possibilidades de planejamento, gestão, financiamento e organização dos tempos e espaços escolares."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

não há

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

não há

Recomendações:

não há

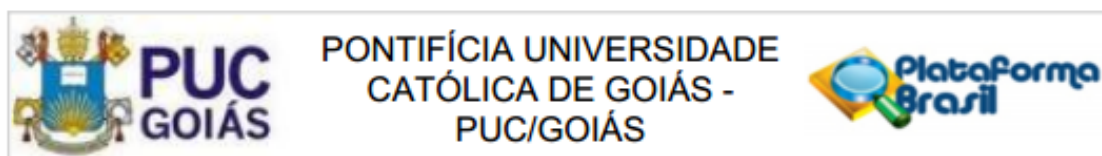
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após avaliação deste Comitê de Ética em Pesquisa, o mesmo decide considerar o projeto

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069		CEP: 74.605-010
Bairro: Setor Universitário		
UF: GO	Município: GOIANIA	
Telefone: (62)3946-1512	Fax: (62)3946-1070	E-mail: cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 2.576.673

Aprovado, considerando a Resolução 466/2012 CNS e 510/2016 CNS.

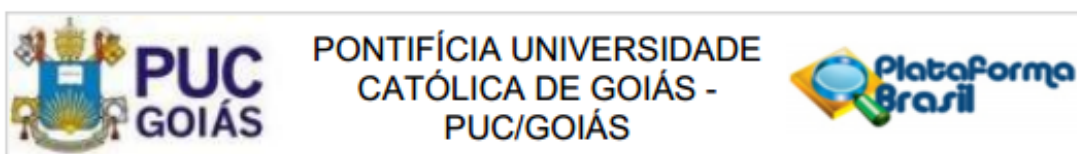
INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

1. A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.
2. O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.
3. O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para verificação do cumprimento das resoluções pertinentes.
4. Cabe ao pesquisador cumprir com o preconizado pelas Resoluções pertinentes à proposta de pesquisa aprovada, garantindo seguimento fiel ao protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1012905.pdf	21/03/2018 21:16:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Respostaaspendencias62018.doc	21/03/2018 21:15:01	Orley Olavo Filemon	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE6.doc	21/03/2018 21:14:13	Orley Olavo Filemon	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Respostaaspendencias52018.doc	11/03/2018 23:20:11	Orley Olavo Filemon	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE4responsavelpeloaluno.doc	11/03/2018 23:08:42	Orley Olavo Filemon	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE3alunoMaior.doc	19/02/2018 23:55:47	Orley Olavo Filemon	Aceito

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069
 Bairro: Setor Universitário CEP: 74.605-010
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3946-1512 Fax: (62)3946-1070 E-mail: cep@pucgoias.edu.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE GOIÁS -
PUC/GOIÁS

Continuação do Parecer: 2.576.673

Justificativa de Ausência	TCLE3alunoMaior.doc	19/02/2018 23:55:47	Orley Olavo Filemon	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE3professororley.doc	19/02/2018 23:55:10	Orley Olavo Filemon	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE3gestoresorley.doc	19/02/2018 23:54:29	Orley Olavo Filemon	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2aluno.doc	08/01/2018 19:52:01	Orley Olavo Filemon	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	instituicao_participante.pdf	04/12/2017 12:08:33	Orley Olavo Filemon	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Lucia_Helena_Rincon_Afonso.pdf	13/11/2017 08:20:29	Orley Olavo Filemon	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_doutorado.pdf	07/11/2017 08:04:30	Orley Olavo Filemon	Aceito
Outros	instrumentos_de_coleta_de_dados_QU ESTIONARIO_PROFESSORES_E_ALUNOS.pdf	07/11/2017 08:02:47	Orley Olavo Filemon	Aceito
Outros	instrumentos_de_coleta_de_dados_QU ESTIONARIO_GESTORES.pdf	07/11/2017 08:02:23	Orley Olavo Filemon	Aceito
Outros	instrumentos_de_coleta_de_dados_ENT REVISTA_GESTORES_E_PROFESSORES.pdf	07/11/2017 08:00:56	Orley Olavo Filemon	Aceito
Outros	instrumentos_de_coleta_de_dados_ENT REVISTA_COMUNIDADE_ESCOLAR_E_ALUNOS.pdf	07/11/2017 08:00:37	Orley Olavo Filemon	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso.pdf	07/11/2017 07:58:13	Orley Olavo Filemon	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	07/11/2017 07:57:48	Orley Olavo Filemon	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	07/11/2017 07:56:53	Orley Olavo Filemon	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069

Bairro: Setor Universitário

CEP: 74.605-010

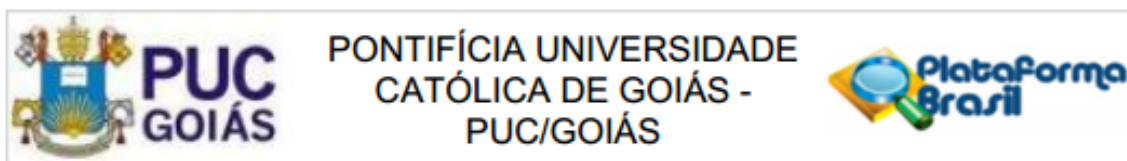
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3946-1512

Fax: (62)3946-1070

E-mail: cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 2.576.673

GOIANIA, 03 de Abril de 2018

Assinado por:
Cejane Oliveira Martins Prudente
(Coordenador)

Endereço: Av. Universitária, N.º 1.069
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 **Fax:** (62)3946-1070 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br